

Rocznik
Pedagogiczny

t. 41

POLSKA AKADEMIA NAUK
KOMITET NAUK PEDAGOGICZNYCH

UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Rocznik Pedagogiczny

t. 41

pod redakcją **Marii Dudzikowej**



POZNAŃ 2018

Komitet Redakcyjny

Maria Dudzikowa – redaktor naczelna

Agnieszka Cybal-Michalska – zastępca redaktor naczelnej

Sylwia Jaskulska – sekretarz

Mateusz Marciniak – członek Komitetu Redakcyjnego

Maciej Zychowicz – członek Komitetu Redakcyjnego

Rada Naukowa

Zbigniew Kwieciński (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie), Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Hein Retter (Uniwersytet Techniczny w Brunszwiku), Karel Rýdl (Uniwersytet w Pardubicach), Piotr Szybek (Uniwersytet w Lund)

Redaktorzy tematyczni

Maria Czerepaniak-Walczak (pedagogika szkoły wyższej)

Dorota Klus-Stańska (dydaktyka)

Stefan M. Kwiatkowski (kształcenie zawodowe)

Jerzy Nikitorowicz (edukacja międzykulturowa)

Kazimierz Przyszczypkowski (polityka oświatowa)

Bogusław Śliwerski (teoria wychowania)

Recenzenci

Jolanta Szempruch, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Monika Wiśniewska-Kin, Uniwersytet Łódzki

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

Redaktor: Jadwiga Jęcz

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Marcin Tyma

© Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018

www.wse.amu.edu.pl

Wersja pierwotna: drukowana

ISSN 0137-9585

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 25,00. Ark. druk. 25,00

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

OD REDAKCJI

W mijającym roku pożegnaliśmy Panią Profesor Marię Dudzikową, wieloletnią Redaktor Naczelną „Rocznika Pedagogicznego”, wybitną pedagog, naukowca, kreatorkę kultury edukacyjnej, przyjaciółkę Młodych Pedagogów, człowieka z pasją.

Praca nad oddawanym do rąk Czytelnika tomem była wyjątkowa. Pani Profesor do ostatniej chwili rozmawiała z Autorami o koncepcjach ich artykułów. W pisaniu wspierała jak zawsze, szczególnie pedagogiczną młodzież, uczestników tegorocznej Letniej Szkoły Młodych Pedagogów. Odeszła w listopadzie, pozostawiając nas w zadumie i w poczuciu chęci sprostania zadaniu kontynuacji Jej pomysłu na „Rocznik Pedagogiczny”, który zawsze był forum wymiany myśli naukowej, ale przede wszystkim swoistą kroniką działalności pedagogów w Polsce, szczególnie zaś Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, z którym Pani Profesor była związana jako wieloletnia wiceprzewodnicząca.

Odejdzie Pani Profesor przyćmiło radości mijającego roku, ale nie zapominamy o sukcesach pedagogów. Dlatego dział „Artykuły” otwiera tekst Zbyszko Melosika, Doktora h.c. Uniwersytetu Szczecińskiego, który godność tę odebrał w październiku 2018 roku. Tematem tekstu jest pasja naukowa, znakomicie wpisuje się więc on w tom redagowany ostatni raz przez Profesor Marię Dudzikową. Sprawozdanie z uroczystości nadania tego tytułu publikujemy w dziale „Z Kroniki”, przyłączając się do płynących z całej Polski gratulacji.

Myśl przewodnia „Rocznika” była od wielu lat ta sama – troska o jakość edukacji i krytyka działań pozornych. Niepokój Profesor Marii Dudzikowej wzbudzały szczególnie losy szkolnictwa wyższego. Zapraszała więc do debaty na łamach pisma osoby dające odważny głos w tej sprawie. W 41. tomie pozostajemy z tym duchu, stąd teksty takie jak: *Przegrana szansa edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, iskry nadziei* (Zbigniew Kwieciński), *Makropolityczne uwarunkowania kultury szkolnej* (Bogusław Śliwerski), *Scholar in the spectacle of parametrization – between authenticity and game of appearances* (Agnieszka Cybal-Michalska), czy *Poza infantyлизację w edukacji wyższej. Przygotowanie studentów do życia w (nie)bezpiecznym społeczeństwie* (Anna Babicka-Wirkus).

Pozostałe artykuły również ściśle nawiązują do pedagogicznego credo naszej wieloletniej Redaktor Naczelnej. Pisała przecież o kulturze szkoły oraz możliwościach jej badania, szczególnie mocno interesował Ją problem szkol-

nej samorządności, reform edukacyjnych. Cieszymy się więc, że możemy opublikować teksty tak ściśle do tych wątków nawiązujące: *Kultura szkoły w rozumieniu deskryptywnym i normatywnym. Wybrane egzemplifikacje* (Inetta Nowosad), *Kultura emocjonalna. W poszukiwaniu nowych ujęć praktyki szkolnej* (Renata Góralska), *Terenowe rady oświatowe w procesie uspołecznienia edukacji szkolnej* (Małgorzata Kosiorek), *Jak badać szkołę? – przykłady zastosowania badań jakościowych i mieszanych w analizie i interpretacji rzeczywistości szkolnej na tle dyskusji dotyczącej strategii badawczych* (Magda Karkowska), *Badanie codziennego czasu szkolnego nauczycieli – namysł nad własną praktyką badań fenomenograficznych* (Alicja Korzeniecka-Bondar), *Wspólnotowość hybrydowa jako kategoria w oglądzie grup studenckich* (Ewa Bochno), *Po doświadczeniach pisania pracy magisterskiej w obliczu pracy nad rozprawą doktorską. Esej o moich zmaganiach z warsztatem badawczym* (Mateusz Szafranski), *Postrzeganie siebie jako człowieka i jako ucznia przez gimnazjalistów i gimnazjalistki u progu przejścia do szkoły średniej. Doniesienie z badań* (Sylwia Jaskulska).

Wypełniony jest także dział „Edukacja w Świecie – Studia Porównawcze”. Otwierają go teksty Eugenii Potulickiej („*Nauczyciel największą wartością naszego narodu*” – retoryka, praktyka i skutki „reformy” kształcenia nauczycieli w Anglii i Walii) i Marii Czerepaniak-Walczak (*Edukacja pod baobabem. O reformowaniu szkolnictwa w Republice Kenii*), bliskich Pani Profesor Dudzikowej w przyjaźni i pedagogicznym myśleniu. Zamykają go zaś trzy artykuły napisane przez pedagogów z Izraela: *From dialogue to a training field. The next challenge of professional learning of novice school principals in Israel* (Mali Nets), *Attitudes of teachers in the Arab schools in Israel towards integration of students with special needs* (Enas Majadley), *Meaningful Learning: The Main Constitutive and Consecutive Components and their Presence in Science Teaching* (Elias Abu-Ghaneema), przyjęte przez Redaktor Naczelną z typową dla Niej ciekawością ludzi i świata.

Teksty do tomu oddali uczniowie Pani Profesor, Jej doktorantki, uczestnicy i uczestniczki Letnich Szkół Młodych Pedagogów, przyjaciele, współpracownicy z KNP PAN, z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, na którym przez lata kierowała Zakładem Pedagogiki Szkolnej.

Ten tom to nasz wyraz szacunku i pamięci. I nie świadczą o tym tylko dwa piękne pożegnania, które zamieszczamy – jedno napisane przez najbliższego naukowego przyjaciela (co Pani Profesor Dudzikowa nieustannie podkreślała), Pana Profesora Bogusława Śliwerskiego, drugie przez Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN. W tomie tym nie zabrakło ważnych dla naszej Redaktor działów: „Studia Recenzyjne”, „Działalność KNP PAN”, „Z Kroniki”, „Z ża-

lem żegnamy” czy „Wykaz Prac Habilitacyjnych i Doktorskich”, na które nigdy nie było Jej szkoda miejsca w „Roczniku”, choć nie jest to zgodne z kulturą parametryzacji, z którą się nigdy nie godziła. Kontynuacja jest wyrazem naszej wdzięczności i ostatnim pożegnaniem. Wiemy, że milszym Jej, niż laurowe wieńce.

Cześć Jej pamięci

Sylwia Jaskulska, sekretarz Redakcji

ARTYKUŁY

ZBYSZKO MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PASJA I TOŻSAMOŚĆ NAUKOWCA

Jeszcze w niedalekiej przeszłości uprawianie nauki postrzegane było w społeczeństwie jako działalność nadzwyczajna, wręcz elitarna. Naukowiec, w swoim poszukiwaniu Prawdy i Wiedzy funkcjonował „poza” lub „ponad” codziennością, a przepaść między jego statusem a większością prozaicznych, zwykłych zawodów była nader oczywista. Uniwersytet zdawał się stanowić – rządzącą się własnymi prawami – majestatyczną krainę Mędrców. Nauka i jej przedstawiciele postrzegani byli jako źródło postępu społecznego i szerzej – cywilizacyjnego, a nawet różnego typu „przełomów” w tym zakresie. Postać Alberta Einsteina stanowi w tym kontekście wręcz krystalizację autentycznej, niekwestionowanej roli naukowca w historii ludzkości, a jego odkrycia – magiczną „esencję nauki”.

W ostatnich dekadach sytuacja i status naukowców zmieniły się zasadniczo. Uprawianie nauki jest w coraz mniejszym stopniu postrzegane w kategoriach elitarności, staje się jedną z wielu profesji, odartą z dawnej tajemniczości i wielkości, a uniwersytet postrzegany coraz częściej jako jeszcze jedno przedsięwzięcie (jak pisze P.G. Altbach: „«Złoty wiek» profesji [akademickiej] ma się ku końcowi”)¹. Z uwagi na rosnące podporządkowanie sfery akademickiej imperatywom ekonomicznym i polityce, współcześni naukowcy żyją w coraz większym stopniu w warunkach niepewności i niestabilności². To z kolei kwestionuje ich poczucie własnej wartości, a niekiedy nawet poczucie sensu akademickiego zaangażowa-

¹ P.G. Altbach, *The International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective*, „Daedalus” 1997, vol. 126, nr 4, s. 315.

² Na temat przemian współczesnego uniwersytetu por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków 2009.

nia. Jednakże niewielu z nich rezygnuje z uprawiania nauki (choć część świadomie lub z poczuciem dramatyizmu restrukturalizuje swoje podejście wobec nauki). Dla większości badaczy naukowe poszukiwania zachowały swoją nieprawdopodobną atrakcyjność. Jednym z jej źródeł jest bez wątpienia pasja. I to ona jest głównym „bohaterem” mojego tekstu.

Zacznę jednak od przytoczenia następujących słów C. Bloch: „Świat uniwersytecki jest generalnie związany z racjonalnością, założeniami metodologicznymi, obiektywnością i logiczną argumentacją. Z takiego punktu wyjścia (...) emocje zdają się być mu obce (...) i destruktywne”³. Również i G. Holton eksponuje fakt, iż badania naukowe są postrzegane jako «logiczne», «linearne», «hierarchiczne» (...)”⁴. Z kolei Frederick Grinnell pisze, że w świadomości społecznej istnieje przekonanie o panowaniu – przynajmniej w naukach przyrodniczych – „linearnego modelu prowadzenia badań”, którego istotą jest „przejście od hipotezy do odkrycia w sposób liniowy w oparciu o zasadę obiektywności i logiki”⁵.

Zdaje się więc, że uniwersytet jest królestwem rozumu. A jednak, o czym jestem przekonany, możliwości urzeczywistnienia wolności i władzy rozumu w sferze uprawiania nauki wynikają w dużej mierze z pozostającym w pewnej (pozornej, jak sądzę) sprzeczności z opisaną wyżej „logiką nauki” stanem emocjonalno-intelektualnym, który określić można mianem pasji (ową sprzeczność podkreślał Spinoza, który nie akceptował myśli mających swoje źródło w pasji, podczas gdy za pozytywne uznawał myśli wywodzące się z rozumu)⁶. To właśnie pasja stanowi podstawę motywacji, inspiracji i zaangażowania w uprawianiu nauki. Towarzyszy ona naukowcowi przez wszystkie etapy jego działania – od krystalizacji problemu badawczego aż do opublikowania wyników badań. Jest źródłem poczucia jego wolności i władzy w zakresie kreowania własnych, niekiedy kwestionujących dominujące sposoby myślenia czy paradygmaty, przestrzeni naukowych.

Pasja może być zdefiniowana jako „silna orientacja na znaczącą w kontekście osobistym i bardzo wysoko cenioną aktywność, która jest umiłowana i uzasadnia się przez sam fakt swojego istnienia”, przynosząc dążenie do realizacji zadań,

³ C. Bloch, *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotions in Academia*, Routledge, London–New York 2016, s. 2.

⁴ G. Holton, *Einstein, History, and Other Passions: The Rebellion Against Science at the End of the Twentieth Century*, American Institute of Physics Press, Woodbury, New York 1996, s. 41.

⁵ F. Grinnell, *Everyday Practice of Science: Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic*, Oxford University Press, New York 2009, s. 4.

⁶ R.J. Vallerand, C. Blanchard, G.A. Mageau, R. Koestner, C. Ratelle, M. Léonard, M. Gagne, J. Marsolais, *Les Passions de l'Âme: On Obsessive and Harmonious Passion*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, vol. 85, nr 4, s. 756.

przy pełnej motywacji, entuzjazmie i zaangażowaniu⁷. Mamy tutaj zdecydowanie do czynienia z zaangażowaniem się o charakterze emocjonalno-kognitywnym⁸. Jednocześnie podkreśla się, że pasja stanowi „podstawowy warunek wstępny, aby osiągnąć najwyższy poziom w realizowanych działaniach”⁹, w tym również w różnych trajektoriach kariery¹⁰.

Odkrywanie nowej prawdy o świecie i konstruowanie jej w nową wiedzę stanowi proces i nie jest „nagłym aktem” (wyjątek „eureka” Archimedesesa tylko potwierdza tę regułę). W trakcie tego procesu, myśl naukowca przekształca się i dojrzewa; niekiedy powraca on do odrzuconych już idei czy pomysłów. Aż w końcu naukowiec – w wyniku długotrwałych systematycznych dociekań – podejmuje decyzję: czas opublikować wyniki badań. Przy tym przez cały czas dynamika jego działań – od krystalizacji w swoim umyśle problemu badawczego do korekty książki czy artykułu – definiowana jest przez pasję, kreującą nieustanny pozytywny skok adrenaliny. Jak pisze F. Grinnell: „Emocjonalna ekscytacja, która towarzyszy odkryciu w nauce wynika przede wszystkim z odczucia ułożenia skomplikowanego puzzla i że jest się pierwszym, który wie coś nowego o świecie”¹¹. Naukowiec dokonujący odkrycia jest jak szczęśliwe dziecko, które otrzymało wspaniały prezent¹².

Można też przywołać w tym miejscu wnioski z badań jakościowych wśród naukowców przeprowadzonych przez S.M. Halonen i T. Lomas. Stwierdzono w ich trakcie, iż pasja prowadzi do wytworzenia pozytywnych emocji i poczucia satysfakcji, jest energetyzująca i inspirująca, daje poczucie wolności, a także autentyczności¹³. W trakcie urzeczywistnienia pasji ma miejsce zarówno proces odkrywania przez naukowca samego siebie, jak i konstruowania swojej tożsamości, zarówno w kontekście epistemologicznym, jak i paradygmatycznym¹⁴.

Uwagi te nie dotyczą pasji o charakterze obsesyjnym, która ma charakter „sztywny” i związana jest najczęściej z wewnętrzną „niekontrolowaną ekscytacją”¹⁵. Obsesyjna pasja staje się „wszechogarniająca”, przynosi poczucie „utruty

⁷ T. Curran, A.P. Hill, P.R. Appleton, R.J. Vallerand, *The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes*, „Motivation and Emotion” 2015, vol. 39, s. 631.

⁸ Tamże, s. 638.

⁹ R.J. Vallerand i inni, *Les Passions de l'Âme...*, dz. cyt., s. 13.

¹⁰ Por. A. Cybal-Michalska, *Młdzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2014.

¹¹ F. Grinnell, *Everyday Practice of Science...*, dz. cyt., s. 22.

¹² Tamże, s. 27.

¹³ S.M. Halonen, T. Lomas, *A passionate way of being: A qualitative study revealing the passion spiral*, „International Journal of Psychological Research” 2014, vol. 7, nr 2, s. 23.

¹⁴ Na ten temat por. znakomity, silnie osadzony w teorii, „autobiograficzny” tekst S. Jaskulskiej, *O wyrastaniu z pasji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38, s. 167–174.

¹⁵ S.M. Halonen, T. Lomas, *A passionate way of being...*, dz. cyt., s. 18.

kontroli”, zagubienia, znalezienia się w pułapce, wyłączną koncentracją na realizacji celu, a także reakcje ucieczkowe¹⁶. W przeciwieństwie do niej harmonijna pasja stanowi rezultat „autonomicznej internalizacji” we własną tożsamość, orientacji na pewnego typu – związane z zainteresowaniami – działania¹⁷.

Autorzy podejmujący w swoich książkach problematykę pasji w perspektywie psychologicznej wiążą ją zwykle z teoriami motywacji¹⁸. Uznaje się przy tym, że pasja jest nieodłącznie związana z wewnętrzną motywacją, dla której podstawowym uprawnieniem jest – jak to ujmują może nieco banalnie, ale z pewnością trafnie Richard M. Ryan and Edward L. Deci – jednostka „sama w sobie”. Taki typ motywacji jest „zorientowany na rozwój zainteresowań, ekscytację i budowanie pewności siebie, co w relacji zwrotnej prowadzi do lepszych rezultatów, wytrwałości i twórczości, jak również zwiększenia poziomu energii, poczucia własnej wartości i generalnego zwiększenia jakości życia”¹⁹. Osoba wewnętrznie motywowana działa z uwagą na swoje osobiste zainteresowania i radość związaną z odkrywaniem świata²⁰.

Wewnętrzna motywacja związana jest z rozwojem jednostki, ma charakter proaktywny, prowadzi do wytworzenia poczucia sprawstwa u ludzi. „Mamy tutaj do czynienia z «przyjemnością przyczynowości» – ludzie czują się upodmiotowioną przyczyną skutków, «czują się inicjatorami własnych zachowań»”²¹. Odczuwają „wewnętrzną radość”²². Towarzyszą im „pozytywne afektywne i kognitywne (...) doświadczenia”²³.

Alternatywnego typu motywacji – w porównaniu z pasją – dostarcza zewnętrzna presja, której źródłem są inni ludzie bądź instytucje. Stanowi ona formę regulowania tożsamości i działań jednostki²⁴. Osoba zewnętrznie motywowana realizuje zadania, które nie są wygenerowane przez nią samą²⁵. O ile więc wewnętrzna motywacja polega na odwoływaniu się do własnej woli i wolności wyboru, to z zewnątrz „kontrolowana motywacja polega na doświadczaniu presji lub

¹⁶ Tamże, s. 23.

¹⁷ R.J. Vallerand i inni, *Les Passions de l'Âme...*, dz. cyt., s. 757.

¹⁸ Por. na ten temat uwagi, które przedstawił R.J. Vallerand (T. Curran i inni, *The Psychology of Passion...*, dz. cyt., s. 27).

¹⁹ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, nr 1, s. 69.

²⁰ M. Vansteenkiste, W. Lens, E.L. Deci, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation*, „Educational Psychologist” 2006, vol. 41, nr 1, s. 19.

²¹ Tamże, s. 20.

²² R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, dz. cyt., s. 73.

²³ R.J. Vallerand i inni, *Les Passions de l'Âme...*, dz. cyt., s. 765.

²⁴ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, dz. cyt., s. 69.

²⁵ M. Vansteenkiste i inni, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents...*, dz. cyt., s. 19.

przymusu”²⁶. Zewnętrzna motywacja działa poprzez strukturę cele-środki. Działania mają tutaj charakter instrumentalny²⁷. Badania wykazują, że im większy jest poziom zewnętrznej regulacji, tym mniejsze zainteresowanie i zaangażowanie ludzi w realizację określonych celów oraz mniejsze poczucie odpowiedzialności za rezultaty, a większa skłonność do przerzucania „winy” za porażkę na innych²⁸. Okazuje się, że realizacja zewnętrznie narzuconych celów przynosi „mniejszą satysfakcję w życiu, mniejsze poczucie własnej wartości, mniejsze poczucie samospełnienia, pojawienie się depresji i niepokoju, gorszą jakość relacji międzyludzkich, mniejszą orientację na współpracę, powstawanie uprzedzeń i postaw zorientowanych na uzyskanie społecznej dominacji”²⁹.

Poziom – związanej z pasją – wewnętrznej motywacji jest zawsze obniżany przez poczucie zagrożenia, krótkie terminy wykonania zadania, inwazyjne ewaluacje i narzucone cele. Zwiększa się on natomiast wraz ze wzrostem poczucia autonomii³⁰. Na rozwój wewnętrznej motywacji pozytywnie wpływa też „wolność od poniżającej ewaluacji”³¹. Wszystkie badania wykazują, że takie zewnętrzne czynniki, jak nieprzekraczalne terminy, monitorowanie, testowanie, czy kontrolujący język „obniżają poziom wewnętrznego zainteresowania jednostki daną aktywnością, a w konsekwencji poziom konsekwentnego zaangażowania na jej rzecz”. Paradoksalnie, dotyczy to także często kontekstu „zewnętrznych nagród” za realizację narzuconych celów – ludzie nagradzani często czują się jak pionki w grze³².

W kontekście motywacji w wielu badaniach analizuje się też rolę otoczenia. Wyróżnia się dwa jego typy. W pierwszym ma miejsce wspieranie pasji. Ekspozuje się tutaj perspektywę przyjętą przez jednostkę, „pozwala się jej na własne inicjatywy i wybory, głęboko racjonalnie uzasadnia się ograniczanie wyborów” a także rezygnuje się z presji i daje się pozytywne sprzężenia zwrotne³³. Jednostka postrzegana jest jako autonomiczny podmiot. Drugi typ otoczenia ma charakter kontrolujący. Istotą jest „stosowanie otwarcie przymusowych strategii (...) oraz otwarcie kontrolujący język” (np. stosowanie zwrotów typu *musisz, powinieneś*)³⁴.

W jaki sposób przedstawione rozważania można odnieść do sytuacji współczesnych naukowców? Na wstępie chciałbym przeanalizować czynniki ogranicza-

²⁶ Tamże, s. 19.

²⁷ Tamże, s. 20.

²⁸ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, dz. cyt., s. 73.

²⁹ M. Vansteenkiste i inni, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents...*, dz. cyt., s. 23.

³⁰ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, dz. cyt., s. 70.

³¹ Tamże, s. 70.

³² M. Vansteenkiste i inni, *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents...*, dz. cyt., s. 20.

³³ Tamże, s. 21.

³⁴ Tamże, s. 22.

jące rozwój pasji, które związane są z rosnącą dominacją zewnętrznej motywacji w współczesnej sferze akademickiej (która, co prawda może – przy wykorzystaniu behawioralnych bodźców – spowodować większą wydajność naukowców w zakresie „produkowania” tekstów, ale niszczy radość z uprawiania nauki).

Pierwszym czynnikiem jest coraz większa komercjalizacja badań naukowych³⁵. Są one coraz częściej prowadzone „na zewnętrzne zamówienie”. W przeszłości „akademickim dogmatem było przekonanie, że misją Akademii jest poszukiwanie wiedzy – jako celu samego w sobie”, przy tym „pozycja uniwersytetu i pozycja partykularnego badacza nie były (...) determinowane przez bezpośrednią użyteczność uzyskiwanych wyników badań, lecz przez wkład w zrozumienie ludzkości i natury oraz uzyskanie prawdy o nich”³⁶. Takie przekonanie bez wątpienia stymulowało rozwój pasji. Obecnie jednak, jak twierdzą R.H. Brown i R. Clignet, mamy do czynienia na uniwersytetach ze „zorganizowaną produkcją wiedzy” – na usługach zewnętrznych instytucji. Cele badawcze są coraz częściej wybierane z pobudek komercyjnych – nie są związane z pasją naukowca, a niekiedy nawet z jego zainteresowaniami. Coraz częściej też to wielkie – zlecające badania – korporacje, a także rządy państw definiują przedmiot badań i metody badawcze, a także nawet oczekiwane rezultaty. Tak ujmują to cytowani amerykańscy krytycy: „Badania uniwersyteckie w coraz mniejszym stopniu rządzą się swoimi wewnętrznymi standardami doskonałości. Zamiast tego, decydujące znaczenie ma wielkość funduszy, efektywność rezultatów i użyteczność badań (...) Niewielkie znaczenie ma tu zdolność badacza do pogłębiania tradycji, inspirowania ciekawości, tworzenia różnorodnych hipotez lub edukowania społeczeństwa”³⁷. Powtórzmy raz jeszcze: w takim ujęciu wiedza jest zredukowana do towaru, co w sposób oczywisty powoduje erozję pasji.

Drugą, bardzo inwazyjną przyczyną ograniczania pasji jest permanentne – opierające się wciąż o nowe zasady – wskaźnikowanie pracy naukowców, stanowiące coraz częściej *podstawowe* źródło motywacji pracy naukowej³⁸. Wskaźnikowanie jest przesycone władzą klasyfikowania i kategoryzowania instytucji i osób w zredukowane do statystycznych schematów segmenty. Naukowiec czuje się już nie tylko (a niekiedy nie tyle) członkiem społeczności akademickiej, co

³⁵ Na temat komercjalizacji współczesnego szkolnictwa wyższego por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 61–81.

³⁶ R.H. Brown, R. Clignet., *Democracy and Capitalism in the Academy: the Commercialization of American Higher Education*, [w:] *Knowledge and Power in Higher Education*, red. R.H. Brown, J.D. Schubert, Teachers College, New York–London 2000, s. 38.

³⁷ Tamże, s. 19.

³⁸ Szerzej na temat wskaźnikowania por. tekst Z. Melosika, *Wskaźnikowanie człowieka i rzeczywistości jako forma sprawowania władzy*, [w:] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 389–400.

– zredukowanym do małego „bitu informacji” w tabeli – członkiem „społeczności statystycznej”³⁹. Hans Hasselbladh i Jannis Kallinikos utrzymują, że współcześnie techniki kontroli społecznej nabierają charakteru „numerycznego” (liczbowego) i tworzone są one przez wystandaryzowane taksonomie⁴⁰. W sytuacji istniejącego parametrycznego wskaźnikowania przeddefiniowana zostaje kategoria sukcesu naukowego, który jest obecnie mierzony skomplikowanymi algorytmicznymi wskaźnikami; dla pasji, z powodów oczywistych, nie ma w nich miejsca. Nieustanna, często coroczna ewaluacja wymusza konieczność rezygnacji ze związanych z urzeczywistnianiem pasji wieloletnich „osobistych” projektów badawczych na rzecz „szybszego” pisania tekstów oraz umieszczania ich w wysoko punktowanych czasopismach. Działalność naukowa oparta o pasję została zastąpiona „ideologią rywalizacji”. Jej istotą jest wytwarzanie coraz to nowych form współzawodnictwa między uniwersytetami, dyscyplinami i jednostkami. Taki klimat prowadzi coraz częściej do powstania neurotycznej: akademickiej tożsamości. Można tutaj odwołać się do stwierdzenia Karen Horney: „konkurencyjny duch naszej kultury jest nie tylko pożywką dla nerwic w ogólności – poprzez wzbudzenie niepokoju w związkach między ludźmi – ale też w specyficzny sposób nasila potrzebę górowania”⁴¹. W warunkach permanentnego współzawodnictwa o pozycję i środki finansowe pasja staje się coraz częściej kwestią drugorzędą. Ważna jest przede wszystkim „parametryczna efektywność”, przez pryzmat której oceniana jest pozycja, a nawet zawodowa przydatność naukowca.

Kolejnym czynnikiem ograniczającym pasję jest kontrolowanie naukowców za pomocą wszechogarniającej biurokracji, której symbolem są niezliczone – bardzo proceduralne w swojej istocie i trudne do poprawnego wypełnienia – kwestionariusze, raporty i sprawozdania⁴². Zdaje się, że to one uprawomocniają akademickie istnienie jednostki (ich detaliczność jest przytłaczająca). Można tutaj – odwołując się do interpretacji Johna Keane’a – przywołać poglądy Maxa Webera: „biurokracja może być analizowana jako zespół spójnych, metodycznie przygotowanych i precyzyjnie wprowadzanych w życie poleceń i różnych form posłuszeństwa”⁴³. Funkcjonowanie w sieci inwazyjnej biurokracji bez wątpienia

³⁹ Por. W.N. Espeland, M.L. Stevens, *A Sociology of Quantification*, „Archives of European Sociology” (AES) 2008, vol. 49, nr 3, s. 413.

⁴⁰ H. Hasselbladh, J. Kallinikos, *The Project of Rationalization: A Critique and Reappraisal of Neo-Institutionalism in Organization Studies*, „Organization Studies” 2000, vol. 21, no 4, s. 706.

⁴¹ Por. K. Horney, *Nasze wewnętrzne konflikty*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2010, s. 104–105.

⁴² Szerzej na ten temat por. tekst Z. Melosika, *Biurokratyzacja i instytucjonalizacja biografii: strategie regulowania tożsamości*, [w:] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, dz. cyt., s. 333–362.

⁴³ J. Keane, *The Legacy of Max Weber*, [w:] J. Keane, *Public Life and Late Capitalism: toward a socialist theory of democracy*, Cambridge University Press, New York 1984, s. 31–32.

nie sprzyja rozwijaniu pasji wśród naukowców, bowiem coraz częściej mają oni wrażenie, że głównym celem działań naukowych ma być – mówiąc ironicznie – sprawozdanie na temat rezultatów tych działań (zredukowane do numerycznego w swojej istocie indeksowania). Podobne skutki przynosi jurydyzacja, polegająca na coraz bardziej szczegółowej formalno-prawnej kodyfikacji kolejnych obszarów życia akademickiego, a w konsekwencji tożsamości naukowców⁴⁴. Coraz to nowsze detaliczne regulacje prawne stają się, zdaniem J.M. Balkina „formą kulturowego oprogramowania, które kształtuje sposoby naszego myślenia o świecie i jego pojmowania (...)”, w konsekwencji prawo „kolonizuje ludzki umysł”⁴⁵. Inwazyjne pokrywanie rzeczywistości akademickiej przez regulacje prawne (jakkolwiek nieuzasadnione z uwagi na jej coraz bardziej skomplikowany charakter) na pewno nie sprzyja działaniom opartym o pasję. Naukowiec musi ją „umieścić” w gąszczu – ograniczających jego naukową wyobraźnię – rozporządzeń i paragrafów.

Opisane ograniczenia w zakresie rozwoju i kulturowania pasji nie prowadzą jednak do wniosku, iż możemy w odniesieniu do współczesnych naukowców i uniwersytetów postawić tezę o „końcu pasji”. W jaki sposób można więc obrońić pasję?

Na wstępie chciałbym przywołać pojęcie „rdzenia tożsamości” akademickiej. Jako zwolennik konstruktywizmu społecznego, zdaję sobie sprawę z faktu, iż pojęcie „rdzenia” pozostaje w sprzeczności z jego założeniami. W moim myśleniu o tożsamości akademickiej nie traktuję go jednak jako kategorii esencjalnej, czy nieodwołalnej, którą można „wyprowadzić” z jakkolwiek nierozumianej „metafizyki”. Rdzeń ten stanowi natomiast rezultat wielowiekowego procesu formowania się tradycji akademickiej w zakresie tożsamości uczonego i tożsamości uniwersytetu. Tożsamość ta jest ciągła, niezależnie od różnego typu uwikłania nauki w ideologię czy komercję. Kategoria rdzenia nie jest więc związana – powtórzę raz jeszcze – z istnieniem jakiegokolwiek „ostatecznej”, czy „zamkniętej” tożsamości, lecz z zachowaniem poprzez wieki jej „stałej istoty”, niezaprzeczalnej i powszechnie akceptowanej. Nauka nie zaczyna się w każdym pokoleniu od nowa. Tożsamość naukowców i uniwersytetów (zarówno ich funkcji naukowej, jak i dydaktycznej) jest (re)konstruowana w czasie, jednakże „wokół” owego rdzenia; nie mamy tu nigdy do czynienia ze zjawiskiem „wymiany” tożsamości na inną.

⁴⁴ Na ten temat por. tekst Z. Melosika, *Jurydyzacja codzienności: bezradność jednostki w obliczu normy i prawnika*, [w:] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, dz. cyt., s. 363–376.

⁴⁵ J.M. Balkin, *The Proliferation of Legal Truth*, „Harvard Journal of Law and Public Policy” 2003, vol. 26, nr 1, s. 8.

Wydaje się, że pasja stanowi integralną część tego rdzenia. Od początku istnienia nauki to właśnie ona inspirowała i angażowała badaczy i odkrywców (a uparta wierność pasji prowadziła niekiedy do utraty życia). Umieścić ją można także w przekazywanym z pokolenia na pokolenie, zarówno w kontekście indywidualnym, jak i instytucjonalnym przekonaniu, że celem nauki jest odkrywanie (z mojej perspektywy – zawsze społecznie skonstruowanej) prawdy i organizowanej wokół niej wiedzy. Przekonanie to znajduje się nadal w „sercu” nauki (jakkolwiek to idealistycznie i górnolotnie by nie brzmiało) – niezależnie od często występującego podporządkowania nauki i uniwersytetów ekonomii czy polityce. Przy przyjęciu takiego założenia jest oczywiste, że tożsamość naukowca ostatecznie zawsze „wymyka się” redukcjonizmowi parametryzacyjnych punktów, a tożsamość uniwersytetu jako instytucji (wyrażana przez „kolektywny sposób postrzegania i przekonań”)⁴⁶ jest nieredukowalna do przedsięwzięcia.

Kolejny pozytywny kontekst kultywowania pasji związany jest z ideą wspólnotowości. Z jednej strony rozważać ją można w odniesieniu do społeczności uniwersyteckiej, do instytucji. Jednak w rozważaniach dotyczących pasji ważniejsze jest – jak się wydaje – istnienie społeczności akademickich związanych z poszczególnymi dyscyplinami naukowymi. Społeczności funkcjonują w oparciu o (nie)formalne kontakty, wspólne projekty i wymianę doświadczeń. Takie grupy odniesienia dbają również – poprzez systemy referencji i recenzji – o standardy akademickie (w zakresie działalności badawczej). Można w tym kontekście przytoczyć pogląd M. Henkel, iż to właśnie identyfikacja z dyscypliną naukową jest źródłem „indywidualnych i kolektywnych wartości”; to właśnie ona ma największy wpływ na tożsamość naukowca i jego poczucie „autentyczności”⁴⁷. To właśnie w ramach działań skoncentrowanych wokół dyscypliny naukowej urzeczywistniana jest także, zdaniem T. Parsonsa i G.M. Platta, idea wolności akademickiej⁴⁸.

To dyscypliny naukowe – jako źródło wspólnej identyfikacji – tworzą niezwykle ważny układ odniesienia dla poczucia własnej tożsamości i wartości; wbrew logice konkurencji. Stanowią płaszczyznę ekspresji intersubiektywnego systemu znaczeń, właściwych i zrozumiałych dla przedstawicieli danej dyscypliny, posiadających niezwykle potężną integrację. I to właśnie w ramach dyscypliny urzeczywistnianie pasji jest jednym ze źródeł statusu i szacunku.

⁴⁶ B. Stensaker, M. Henkel, J. Välimaa, C.S. Sarrico, *Introduction: How is Change in Higher Education Managed*, [w:] *Managing Reform in Universities. The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change*, red. B. Stensaker, J. Valimaa, C. Sarrico, Palgrave Macmillan, New York 2012, s. 10.

⁴⁷ S.A. Quigley, *Academic Identity: A Modern Perspective*, „Educate” 2011, vol. 11, nr 1, s. 23.

⁴⁸ Por. T. Parsons, G.M. Platt, *The American University*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1975, s. 128–129, 364.

Można w tym miejscu odnieść do pozycji naukowca w danej dyscyplinie (dokonywane niekiedy w odniesieniu do placówek edukacji średniej i wyższej) rozróżnienie między kategoriami „doskonałości” i „reputacji” (czy wręcz elitarności). Warto przywołać – za Agnieszką Gromkowską-Melosik – tezę Ulriki Deppe i Heinza Hermana Krügera, że kategorie te „pozostają ze sobą w pewnej sprzeczności”, bowiem reputacja jest „związana z hierarchią społeczną i statusem społecznym”, a doskonałość z „nadzwyczajnymi osiągnięciami”⁴⁹. Agnieszka Gromkowska-Melosik pokazuje w tym kontekście, że w akademickiej hierarchii szkół średnich w Wielkiej Brytanii najlepszą reputację i elitarny status mają nie te, których uczniowie uzyskują najlepsze wyniki w ogólnokrajowych testach, lecz te (Eton, Harrow, Rugby), których dyplom stanowi symbol akademickości i uosabia najlepsze tradycje w tym zakresie⁵⁰.

Taki sposób myślenia można wykorzystać – szczególnie w przypadku nauk humanistycznych i społecznych – do podjęcia analizy pozycji/statusu naukowca w ramach społeczności naukowej zintegrowanej przez przynależność do jednej dyscypliny. Wpisanie się w logikę parametryzacyjnej gry i publikowanie w „doskonałych”, wysoko punktowanych czasopismach niewątpliwie ustępuje – jako źródło pozycji/statusu – publikowaniu, przygotowywanych przez kilka a niekiedy kilkanaście lat książek (które bez wątpienia pasji wymagają – R.J. Vallerand wiąże pasję z realizacją celów o charakterze długoterminowym)⁵¹. To właśnie indywidualne monografie stanowią apogeum realizacji pasji i satysfakcji z pracy naukowej a także źródło prestiżu w społeczności zorganizowanej wokół dyscypliny naukowej. Wydaje się przy tym, że owo wyeksponowane rozróżnienie między doskonałością a reputacją stanowi kolejny mechanizm ochronny pasji akademickiej.

Być może najważniejszym z nich jest jednak wolność akademicka, odnosząca się – w analizowanym przez mnie kontekście – do wolności w zakresie wyboru problematyki metod badawczych, jak również swobodnego publikowania osiągniętych rezultatów⁵². Należy przy tym pamiętać, że wolności akademickiej towarzyszy „stałe wystawianie się na krytykę” (np. poprzez system recenzowania), dotyczącą poziomu, który reprezentują – w ramach przyjętych w danej dyscyplinie standardów – rezultaty wysiłków badawczych. Wolność akademicka jest więc nieodłącznie związana z akademickim profesjonalizmem⁵³ oraz podstawowym

⁴⁹ A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 21.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ T. Curran i inni, *The Psychology of Passion...*, dz. cyt., s. 35.

⁵² Por. Z. Melosik, *Wolność akademicka. Konteksty i rekonstrukcje*, „Rocznik Lubuski” 2015, t. 41, cz. 2, s. 13–28.

⁵³ T.L. Haskell, *Justifying the Rights of Academic Freedom in the Era of „Power/Knowledge”*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, University of Chicago Press, Chicago–London 1996.

warunkiem i gwarantem urzeczywistnienia pasji. Sądzę przy tym, że nawet opisane (niekorzystne – z perspektywy pasji) przemiany współczesnego uniwersytetu nie są w stanie zakwestionować jej istoty i potencjału.

Konkludując, można, jak sądzę, stwierdzić optymistycznie: rdzeń pasji akademickiej znajduje się w tożsamości każdego profesora, jest to „stan serca i umysłu”, który można zachować wbrew zewnętrznym okolicznościom. To właśnie pasja może być jednym z najistotniejszych źródeł wolności i władzy w zakresie konstruowania przez naukowca własnej tożsamości.

BIBLIOGRAFIA

- Altbach P.G., *The International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective*, „Daedalus” 1997, vol. 126, nr 4.
- Balkin J.M., *The Proliferation of Legal Truth*, „Harvard Journal of Law and Public Policy” 2003, vol. 26, nr 1.
- Bloch C., *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotions in Academia*, Routledge, London–New York 2016.
- Brown R.H., Clignet R., *Democracy and Capitalism in the Academy: the Commercialization of American Higher Education*, [w:] *Knowledge and Power in Higher Education*, red. R.H. Brown, J.D. Schubert, Teachers College, New York–London 2000.
- Curran T., Hill A.P., Appleton P.R., Vallerand R.J., *The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes*, „Motivation and Emotion” 2015, vol. 39.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2014.
- Espelund W.N., Stevens M.L., *A Sociology of Quantification*, „Archives of European Sociology” (AES) 2008, vol. 49, nr 3.
- Grinnell F., *Everyday Practice of Science: Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic*, Oxford University Press, New York 2009.
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Halonen S.M., Lomas T., *A passionate way of being: A qualitative study revealing the passion spiral*, „International Journal of Psychological Research” 2014, vol. 7, nr 2.
- Haskell T.L., *Justifying the Rights of Academic Freedom in the Era of „Power/Knowledge”*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, University of Chicago Press, Chicago–London 1996.
- Hasselbladh H., Kallinikos J., *The Project of Rationalization: A Critique and Reappraisal of Neo-Institutionalism in Organization Studies*, „Organization Studies” 2000, vol. 21, nr 4.
- Holton G., *Einstein, History, and Other Passions: The Rebellion Against Science at the End of the Twentieth Century*, American Institute of Physics Press, Woodbury, New York 1996.
- Horney K., *Nasze wewnętrzne konflikty*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2010.
- Jaskulska S., *O wyrastaniu z pasji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38.
- Keane J., *The Legacy of Max Weber*, [w:] J. Keane, *Public Life and Late Capitalism: toward a socialist theory of democracy*, Cambridge University Press, New York 1984.

- Melosik Z., *Biurokratyzacja i instytucjonalizacja biografii: strategie regulowania tożsamości*, [w:] tenże, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Jurydyzacja codzienności: bezradność jednostki w obliczu normy i prawnika*, [w:] tenże, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Wolność akademicka. Konteksty i rekonstrukcje*, „Rocznik Lubuski” 2015, t. 41, cz. 2.
- Melosik Z., *Wskaźnikowanie człowieka i rzeczywistości jako forma sprawowania władzy*, [w:] tenże, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.
- Parsons T., Platt G.M., *The American University*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1975.
- Quigley S.A., *Academic Identity: A Modern Perspective*, „Educate” 2011, vol. 11, nr 1.
- Ryan R.M., Deci E.L., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, nr 1.
- Stensaker B., Henkel M., Välimaa J., Sarrico C.S., *Introduction: How is Change in Higher Education Managed*, [w:] *Managing Reform in Universities. The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change*, red. B. Stensaker, J. Valimaa, C. Sarrico, Palgrave Macmillan, New York 2012.
- Vallerand R.J., Blanchard C., Mageau G.A., Koestner R., Ratelle C., Léonard M., Gagne M., Marsolais J., *Les Passions de l'Âme: On Obsessive and Harmonious Passion*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, vol. 85, nr 4.
- Vansteenkiste M., Lens W., Deci E.L., *Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation*, „Educational Psychologist” 2006, vol. 41, nr 1.

Author: Zbyszko Melosik

Title: Passion and researcher's identity

Keywords: passion, identity, research, university, academic freedom

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The aim of the article is to analyse various contexts of passion perceived as an important component of researcher's identity. First, passion is confronted with the concept of rationality which dominates the university thinking about research. Second, passion is considered in relations to intrinsic and extrinsic motivation. Next, the author concentrates attention on factors which limit the passion development: present commercialization of research as well as their permanent indexation and evaluation, re-locating the researcher's energy on permanent reporting and detailed juridization of academic reality. At the end the possibility of passion in contemporary research is optimistically confirmed by the idea of academic community and academic freedom.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

PRZEGRANA SZANSA POLSKIEJ EDUKACJI PUBLICZNEJ. FATALNE DZIEDZICTWO, ISKRY NADZIEI¹

Edukację publiczną rozumiem jako ogół wpływów – bezpośrednich i pośrednich przez wszelkie media – na przeżycia młodych i dorosłych członków społeczeństwa, mających znaczenie dla ich postaw i zachowań. Tak rozumiana edukacja publiczna jest obecnie w głębokim kryzysie.

W szukaniu przyczyn tego stanu, w wypatrywaniu nadziei sięgać tu będę nie tylko do akademickich badaczy tak szeroko rozumianej edukacji, ale głównie do opracowań i opinii intelektualistów niebędących ekspertami w zakresie oświaty i wychowania. Zacznę tu od zwięzłych, a trafnych, moim zdaniem, diagnoz kryzysu, by przejść potem do szukania iskier nadziei.

Najzwięźlej upadek społeczeństwa polskiego określiła pisarka Dorota Masłowska: *Jest tu jakiś ogólny zwis*².

PRZEGRANA SZANSA

Przejrzystą i zwięzłą syntezę naszych wielkich nadziei na systemowy przełom, nie tylko wprowadzający nas do demokracji zachodnich, ale też do przyspieszonych zmian gospodarczych i kulturowych, opisał literaturoznawca Przemysław Czapliński w książce *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*: „Doświadczenie «Solidarności» jest centralnym wątkiem największej zbiorowej narracji emancypacyjnej w powojennych dziejach Polski. Narracja ta mówi nam – na razie odwołujemy się do legendy – że w roku 1980 zatimizowane społeczeństwo polskie utworzyło wspólnotę, która zdelegitymizowała władzę

¹ Wykład podczas XXXII Letniej Szkole Młodych Pedagogów KNP PAN w Łagowie. Jest to fragment większego artykułu „Studiach Edukacyjnych” (w druku).

² D. Masłowska, *Prawdziwe życia jest w busie do Lublina. Wywiad Zofii Król z Dorotą Masłowską*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” 28.07.2018.

i która, drogą demokratycznych wyborów, wyłoniła instytucje potrzebne do walki o prawa socjalne i polityczne. Socjaldemokratyczna troska o słabszego łączyła się w tej wspólnotce z liberalnym szacunkiem dla inności, a więzi nieformalne miały przewagę nad zinstytucjonalizowanymi. Kiedy jednak przeniesiemy się do początków XXI wieku, okaże się, że **doświadczenie «Solidarności» – ze szczególnym uwzględnieniem jego aspektów emancypacyjnych jest najskuteczniej zagubionym dziedzictwem społecznym** (podkr. – ZK). Niski poziom zaufania do politycznych reprezentantów, próżnia obywatelska między sferą rodzinną i polityczną, niezwykle niski poziom przynależności do związków zawodowych oraz równie nikła przynależność do stowarzyszeń to wykładniki owego zagubionego dziedzictwa³”.

Na jednym z posiedzeń Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN stwierdzono, że przeżyliśmy, jako społeczeństwo „efekt Mazowieckiego”, to jest zbiorowe złudzenie, że owe wielkie przemiany dokonają się, bez naszego w nich wielkiego, długotrwałego i konsekwentnego wysiłku.

Owe wielkie przemiany nie dokonały się. Polska realizuje najbardziej pesymistyczny scenariusz spośród kilku przewidywanych prognoz tego Komitetu.

CZAS KALIBANA

Kaliban to obrzydliwa postać homoidalna z *Burzy* W. Szekspira – prymitywna, złośliwa, agresywna, podstępna i niszcząca wszystkich napotkanych ludzi i więzi między nimi. To symbol człowieka zawistnego i pozbawionego sumienia, steru moralnego. Magdalena Środa, także analizowana przez nią Barbara Skarga, twierdzą, że przeżywamy powrót i triumf Kalibana. Tadeusz Gadacz w książce *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy* pisał: „Żyjemy w czasach bezwstydu, w których honor już niewiele znaczy, nawet zastępuje go honorarium. W naszych czasach jedni ludzie giną za wolność, a inni sprzedają ją za bezpieczeństwo. Podważa się podatkowe zasady demokracji, w tym trójpodziału władzy. Wykorzystuje się najnowsze technologie i narzędzia medialne do wpływu na wybory. Tanieje odpowiedzialność. Polityka przestaje być służbą publiczną i troską o dobro wspólne, a staje się bezpardonową walką o wpływy i władzę. W wielu krajach do władzy dochodzą błażni. Prawda przestaje być podstawową wartością i płynnie przechodzi w półprawdę, a myślenie w przeciętność i banalność. Mądrość zanika na rzecz pragmatycznej wiedzy, a troskę o siebie wy-

³ P. Czapliński, *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, W.A.B., Warszawa 2009, s. 181–182.

piera chora ambicja, pycha i zawiść. Pomimo nasilenia pewnych tendencji można mieć jednak wrażenie, że **wszystko to już było** (podkr. Z.K.)”⁴.

W przenikliwym dwugłosie dwoje gdańskich pedagogów krytycznych: Maria Mendel i Tomasz Szkudlarek piszą o pedagogii bezwstydu i zapominania wprowadzonej na wielką skalę do polskiej sfery publicznej⁵.

Trudno nie zgodzić się z tymi wstrząsającymi diagnozami i zawartymi w nich troskami. Potwierdzają je liczne badania socjologiczne, politologiczne, prawoznawcze, porównawcze studia międzynarodowe, studia nad przemianami kultury popularnej i nad językiem używanym w sferze publicznej. Także zgodne są z takimi diagnozami bardzo liczne wypowiedzi dziennikarzy, polityków, ekspertów, twórców kultury, aktywistów ruchów społecznych w mediach dotychczas niezależnych. Zacytuję tylko najbardziej zwięzły komentarz pisarza, dziennikarza i podróżnika Janusza Głowackiego w jego ostatnim wywiadzie w 2017 roku. Na pytanie dziennikarki „Czego Pan się wstydzi?” – powiedział on: „Żeśmy spieprzyli ten świat”⁶.

Czy jednak można podzielać w pełni przekonanie Czaplińskiego o zagubionym dziedzictwie „Solidarności”? Skłaniałbym się do zasygnalizowanej tu tylko myśli Gadacza, że *wszystko to już było*⁷.

DZIEDZICTWO POSTTOTALITARYZMU

Adam Podgórecki opublikował dwie prace⁸, zawierające całościowe analizy społeczeństwa polskiego, unikatowe w polskiej socjologii. Łączy on dwa odmienne stanowiska. Jedno z nich akcentuje nieprzewyciężone wpływy poprzedniego systemu „socjalizmu” typu radzieckiego w jego kilku fazach i formach. Drugie wskazuje na głębokie i nieprzewyciężalne właściwości Polaków, „jady polskie” (termin L. Petrażyckiego), które są źródłem nierozwiązywalnych współczesnych antynomii. Ukształtowane zostały one w społecznej podświadomości przez kilka

⁴ T. Gadacz, *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Kraków 2018, s. VI.

⁵ Zob. M. Mendel, *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania. Referat na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku*, „Forum Oświatowe” (w druku) [maszynopis udostępniony przez autorkę]; T. Szkudlarek, *Pedagogika wstydu i bezwstydną polityka. Referat na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku*, „Forum Oświatowe” (w druku) [maszynopis udostępniony przez autora].

⁶ J. Głowacki, *Wywiad Donaty Subbotko z Januszem Głowackim*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” 31.03.2017.

⁷ T. Gadacz, dz. cyt.

⁸ Zob. Podgórecki A., *Całościowa analiza społeczeństwa polskiego*, [w:] *Prac Kongresu Kultury Polskiej na Obczyźnie*, t. 2, Londyn 1985; Podgórecki A., *Spoleczeństwo polskie*, tłum. Z. Pucek, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1995.

wieków nękających nas wojen, anarchii szlacheckiej, korupcji politycznej, gospodarki feudalnej z właściwym jej niewolnictwem chłopów, powiązane z rozbiarami, przegranymi powstaniami, wyniszczającymi wojnami XX wieku, z krótkim doświadczeniem spójności narodowej i demokracji w latach 1918–1926, a potem dyktaturą i kłótniami politycznymi w latach 1926–1939, okrucieństwami okupacji niemieckiej, przegranym powstaniem warszawskim, ze sprzedaniem nas w strefę wpływów Rosji Sowieckiej.

Ze względu na wyjątkowość tych całościowych analiz społeczeństwa polskiego omówię i zacytuję je szerzej.

Adam Podgórecki tak scharakteryzował posttotalitaryzm:

Przede wszystkim, jest to społeczno-ekonomiczny system, który na zewnątrz robi wrażenie politycznego i kulturalnego pluralizmu o liberalnych postulatach. Jednakże pod względem organizacyjnym i społecznym jest wewnętrznie spójnym efektem długotrwałego oddziaływania autorytarnego reżimu⁹.

Zdaniem A. Podgóreckiego, główne składniki owego efektu oddziaływania systemu autorytarnego panowania to:

- 1) Utrzymywanie się instytucji „nomenklatury”, czyli wyznaczania na wysokie stanowiska ludzi najbardziej lojalnych wobec kierownictwa partii. To z jednej strony przepoczwarczenie się starej nomenklatury w nowe maski socjaldemokratów, liberałów albo konserwatywnych narodowców. Z drugiej – to kopiowanie tego systemu stałej „krążącej elity” przez nowe partie „postsolidarnościowe”.
- 2) Rozczarowanie społeczne z powodu niedokonania szybkiego i sprawnego pociągnięcia do odpowiedzialności najważniejszych osób kierujących poprzednim systemem.
- 3) Dalsze utrzymywanie się obsługi urzędniczej rzekomo „eksperckiej”, a w istocie wobec władzy politycznej „szpagatowej inteligencji”, która weszła masowo na miejsce zniszczonej uprzedniej warstwy inteligencji – dobrze wykształconej, samodzielnie i twórczo myślącej, oddanej misji rozwoju Polski i obyteju kulturowo.
- 4) Utrzymywanie się wielkiej własności państwowej, nadal nieefektywnie wykorzystywanej i towarzyszącej temu dzikiej prywatyzacji. Wyłanianie się nowej klasy średniej ludzi bogatych, ale prostackich kulturowo.
- 5) Dodatkowo zniszczenie inteligencji oraz ludności żydowskiej, doskonale radzącej sobie w handlu i bankowości, wystawiło Polskę na łup doświadczonych korporacji zachodnich.

⁹ A. Podgórecki, *Spoleczeństwo polskie*, tłum. Z. Pucek, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1995, s. 192.

- 6) Niebywały rozrost nierówności ze wszystkimi tego konsekwencjami, jak wielkie strefy nędzy, bezrobocie, ogromna emigracja zarobkowa, zaniknięcie tanich usług i zabezpieczeń socjalnych.
- 7) Słaby rozwój instytucji demokratycznych, z umiejętnością prowadzenia debat i konsultacji politycznych, rozumienia granic dyskusji, zawierania kompromisów, wsłuchiwania się w oczekiwania różnych środowisk, dostrzymywania umów.
- 8) Utrzymywanie się wszelkich aspektów centralnego etatyzmu, także w zakresie systemu finansowego, prawnego, szkolnictwa i kultury.
- 9) „Niepohamowany rozwój klerykalnych i dogmatyczno-religijnych stylów myślenia (które poprzednio były przeciwwagą dla politycznego totalitaryzmu”;
- 10) a przy tym prymitywizacja kultury popularnej, utrzymywanie się negatywnych stereotypów wobec „obcych” i „innych”¹⁰.

Podsumowując analizy posttotalitaryzmu, A. Podgórecki pisze: „Powszechne i jednoznaczne odrzucenie przez naród totalitaryzmu pchnęło siły społeczne, społeczne ruchy i ideologie (nowe w życiu publicznym) w kierunku przeciwnym do narzuconego przez komunizm. Ponieważ ten przeciwny biegun oficjalnie akceptowanych opcji nadal cechowała „społeczna pustka” [anomia – uzup. Z.K.], rodzące się posttotalitarne społeczne siły, ruchy i ideologie zwróciły się ku tym pozostałościom dawnej rzeczywistości, które zdołały przetrwać. Powszechne odrzucenie totalitaryzmu jako systemu społeczno-politycznego nie było przy tym równoznaczne z odrzuceniem kategorii poznawczych, zachowań, nieformalnych struktur oraz instytucjonalnych schematów, które powstały podczas długiego okresu rządów totalitarnego reżimu. Wzory te, jakkolwiek krytykowane z powodu ich jałowości, utrzymały się w roli głównych schematów dostępnych publicznej interakcji. Tak więc, zasadniczy nurt nowego życia publicznego został skanalizowany przez niegdyś puste wzory, wdzierając się ostatecznie na teren o autentyczności całkowicie innego rodzaju”¹¹.

WIEKUISTE „JADY POLSKIE” JAKO ŹRÓDŁO ZASTOJU ROZWOJOWEGO

Przez kilka wieków wyniszczających wojen, anarchii, zdrad swoich władców, rozbiorów i przemocy – Polacy utrwalili sobie swoisty zbiór „megapostaw”, stanowiący filary scalające etos wspólnoty. Owe „megapostawy” są utajonymi, ukrytymi sterami zachowań. W swoim znanym „Raporcie Polska 2050” eksperci

¹⁰ Tamże, s. 192–193.

¹¹ Tamże, s. 211.

z Komitetu Prognoz PAN¹² określili te utrwalone przez wieki ukryte właściwości Polaków jako „system kulturowy”, a psychoanalicy kulturowi i socjologowie jako „zbiorową nieświadomość”.

Na ten swoiście polski etos składają się – według A. Podgóreckiego – cztery „metapostawy”. Pierwsza z nich to **postawa przetrwania własnego i najbliższych za wszelką cenę**, także za cenę strat i tragedii innych ludzi i całej szerszej wspólnoty, aż do takiej, jaką jest państwo, scalające i chroniące naród, czy społeczeństwa kilkunarodowe, od wieków połączone silnymi więziami. Szczególną właściwością sprzęgniętą z taką postawą jest skłonność do zawierania „brudnych wspólnot”, które dla korzyści własnych, niszczą inne wspólnoty.

Druga z owych postaw to **spektakularna pryncypialność**, chęć pokazania się, także w surowych oczekiwaniach co do zachowań moralnych, wymaganych od innych, ale nie przestrzeganych przez tych kaznodziejów etycznych. Na jednej w fiszek z maksymami samowychowawczymi wydanych przez „Bellonę” czytamy: „Ludzie chętnie kupują rzeczy, na które nie mają pieniędzy, a które nie są im potrzebne; pragną tylko upokorzyć przez to sąsiadów i znajomych. Ty chyba do takich ludzi nie należysz?”. Wystarczy przyjrzeć się drogim prezentom i wystawnym przyjęciom „komunijnym”, które nie mają nic wspólnego z przeżywaniem duchowym Komunii Świętej, ani z *communio* – przeżyciem włączenia do wspólnoty etycznej. Jest to „życia na pokaz”.

Trzecia z etosu „megapostaw” to **instrumentalność, giętkość przystosowań się do zmiennych okoliczności**, także politycznych, oportunizm, przyleganie do każdego „stołu pańskiego” oraz poszukiwanie popularności. Mistrzostwo w tym zakresie osiągają „zawodowi” politycy, pisarze, dziennikarze, naukowcy, przy czym „błogosławieństwo szerokiej popularności społecznej wpływa niekiedy na wysoką pozycję jawne zero”¹³.

Czwarty ze składników omawianego tu etosu polskiego – to swoiste **pomieszanie autentyzmu i nieautentyczności**, powagi z groteską, wzniosłych celów z wykrętnym wycofywaniem się ich realizacji, martyrologii ocierającej się o farsę, „upupianie” wielkości i bratanie się z miernotą. A. Podgórecki nazywa taką postawę za Irzykowskim „pałubicznością”. Uważa, że najlepiej opisał tę przywarę w swoich dziełach Witold Gombrowicz.

„Jady polskie” opisane przenikliwie przez Adama Podgóreckiego mogą być dobrym źródłem negatywnych założeń dla współczesnych i nowoczesnych pro-

¹² *Raport Polska 2050*, red. M. Kleiber i inni, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2011 [dostęp: 01.11.2018].

¹³ A. Podgórecki, *Całościowa analiza społeczeństwa polskiego*, [w:] *Prac Kongresu Kultury Polskiej na Obczyźnie*, t. 2, Londyn 1985, s.60.

gramów wychowania szkolnego i całonocnego wychowania publicznego Polaków. Do takich programów należą, odpowiednio:

- 1) uspołecznienie, wspólnotowość, szersza niż rodzina i najbliżsi, zaufanie, życzliwość, wielka waga przyjaźni i miłości, wyzbywanie w sobie i innych negatywnych emocji, takich jak zawiść, nienawiść;
- 2) dojrzałość moralna, uwewnętrznienie uniwersalnych zasad etycznych i konsekwencja w ich przestrzeganiu, przeciwdziałanie „brudnym wspólnotom” w każdej skali;
- 3) silna osobowość, bogata w życie wewnętrzne tożsamość, zdolność do głębokich przeżyć duchowość, wierność sobie;
- 4) aktywność, powaga i odwaga podejmowania zadań życiowych, odpowiedzialność za siebie i za dobro wspólne społeczności i społeczeństwa narodowego i globalnego.

Do realizacji takich zadań wychowania powołana jest edukacja publiczna, a w niej szczególnie szkoła oraz cała twórcza, aktywna i odpowiedzialna elita. Czy można w tej mierze liczyć na naszą szkołę i naszą inteligencję?

Niestety, wiele naszych doświadczeń, obserwacji i badań nie pozwala odpowiedzieć pozytywnie na to pytanie.

Można zapytać za Bolesławem Leśmianem: *Czyż Już złudzeń – ani krzty!?*

A JEDNAK PROMYK NADZIEI

Nigdy nie nauczyliśmy się tyle, ile w krótkim okresie masowych protestów polskich, widzianych i komentowanych przez świat, a dotyczących konstytucji, trójpodziału władz jako fundamentu demokracji, praw kobiet do decydowania o swoich prawach, także związanych z cielesnością i seksualnością, nędzy dorosłych osób niepełnosprawnych i tragicznego życia ich rodziców i opiekunów, katastrofalnej sytuacji służby zdrowia, chaosu w systemie edukacji (dotychczas pisali o nim specjaliści akademicy, np. Bogusław Śliwerski), a w oświacie – dotyczących walki nauczycieli o przetrwanie – w miejsce ich stałej troski o rozwój kompetencji zawodowych na miarę nowoczesności.

Z dumą i wzruszeniem oglądamy i podziwiamy sukcesy naszych sportowców, wirtuozów muzyki. Mamy niebywałe osiągnięcia w wielu dziedzinach kultury oraz wielkie odkrycia polskich naukowców, techników, wynalazców.

Europa stoi dla młodzieży otworem. Ona to akceptuje i nie da się ponownie zamknąć przed światem¹⁴.

¹⁴ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Niebywałą pracę wychowawczą wykonują działacze charytatywni, tacy jak Jerzy Owsiak czy Janina Ochojska.

Nadzieję na rozwój widać także w oporze wobec przemocy ideologicznej i światopoglądowej. Wszelki nadmierny nacisk w tych sferach wzbudza postawy przeciwne do oczekiwań jego sprawców.

Co zrobić możemy my, pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy?

Możemy pomóc dzieciom i młodzieży uczyć się samodzielnego i krytycznego czytania świata. Każdy myślący samodzielnie młody człowiek dąży do ciągłej samorealizacji, korzystając z wszelkich dostępnych źródeł uczenia się i możliwości kształtowania swego charakteru, opanowując – jak to określiła prof. Maria Dudzikowa „sztukę tworzenia samego siebie”.

Albert Einstein tak wypowiedział się o istocie edukacji:

„Rozwój ogólnej zdolności do niezależnego myślenia i takichże sądów winien być zawsze prymarnym celem, nie zaś pozyskiwanie wyspecjalizowanej wiedzy. Jeżeli dana osoba opanuje to, co fundamentalne w swej dziedzinie, oraz nauczy się myśleć i pracować samodzielnie, a pewnością odnajdzie swoją drogę, a w dodatku będzie bardziej zdolna do adaptowania się do postępu, i szerzej, do zmian w życiu społecznym, aniżeli ta osoba, której edukacja składa się głównie z pozyskiwania sfragmentyzowanej wiedzy”¹⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Czapliński P., *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1995.
- Einstein A., *On education*, tłum. M. Budajczak, „Ideas and Opinions”, Random House, New York 1954.
- Gadacz T., *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne w czasy*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Kraków 2018.
- Głowacki J., *Wydawca Donaty Subbotko z Januszem Głowackim*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” 31.03.2017.
- Leśmian B., *Do siostry*, [w:] tenże, *Poezje wybrane*, oprac. J. Trznadel, Ossolineum, Wrocław 1965.
- Masłowska D., *Prawdziwe życie jest w busie do Lublina. Wywiad Zofii Król z Dorotą Masłowską*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” 28.07.2018.
- Mendel M., *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania. Referat na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku*, „Forum Oświatowe” (w druku).

¹⁵ A. Einstein, *On education*, tłum. M. Budajczak, „Ideas and Opinions”, Random House, New York 1954 [fragment wystąpienia wobec społeczności Uniwersytetu Stanu New York w Albany, wygłoszonego na okoliczność trzechsetlecia edukacji wyższej w USA 15 października 1931 roku].

- Podgórecki A., *Całościowa analiza społeczeństwa polskiego*, [w:] *Prac Kongresu Kultury Polskiej na Obczyźnie*, t. 2, Londyn 1985.
- Podgórecki A., *Spoleczeństwo polskie*, tłum. Z. Pucek, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1995.
- Raport Polska 2050*, red. M. Kleiber i inni., Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2011 [dostęp: 01.11.2018].
- Szkudlarek T., *Pedagogika wstydu i bezwstydna polityka. Referat na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku*, „Forum Oświatowe” (w druku).
- Śliwowski B. *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Środa M., *Obywatel Kaliban się „nudzi*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” 8.05.2018.

Author: Zbigniew Kwieciński

Title: The lost chance of public education. Fatal heritage, escapism of the elites, sparks of hope

Keywords: The public education crisis, the causes, escapism of the elites, hopes

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The article raises the question of the causes of the public education crisis, both the crisis in recent past and that conditioned by several centuries of Poland's past. The position of Adam Podgórecki on the subject of comprehensive analyzes of Polish society is particularly important. It combines two positions. He believes that the causes of Polish systemic crises are the experiences of post-totalitarianism and specific Polish defects persisted for several centuries. The author of the article negatively assesses the possibility of overcoming the crisis of public education by academic elites, which are responsible for the collapse of universities and the crisis of higher education. Common beliefs about public education have turned out to be illusions. The author sees the hopes of improving the state of public education in resistance to the destruction of democracy and to the strong ideological and political pressure. Openness to Europe and the world, which Poles do not give away, also gives hope.

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 wyzwalananiu 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. Zając, *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.

INETTA NOWOSAD
Uniwersytet Zielonogórski

KULTURA SZKOŁY
W ROZUMIENIU DESKRYPTYWNYM I NORMATYWNYM.
WYBRANE EGZYMPLIFIKACJE

WPROWADZENIE

Termin kultura pochodzi od łacińskiego określenia *cultus agri* oznaczającego uprawę roli i pierwotnie sprowadzał się do możliwości przekształcania zjawisk przyrody w stan bardziej użyteczny i przydatny człowiekowi. Z czasem jednak znaczenie to zostało zmienione. W nowym rozumieniu termin kultura został użyty po raz pierwszy przez Cyncerona w dziele *Disputationes Tusculanae*, w którym przyjął sformułowanie *cultura animi*, inaczej *uprawa umysłu*¹. Od tego czasu termin „kultura” jest wiązany z czynnościami ludzkimi ukierunkowanymi na doskonalenie, pielęgnowanie lub kształcenie. Można przyjąć, że jest zbiorem zjawisk wyuczonych przez człowieka, zatem mogą być przypisane szkole. Pierwszego użycia terminu kultura dla opisanego życia w szkołach badacze doszukują się w pracy Willarda Waller’a z 1932 r. *The sociology of teaching*², określanej jeszcze za jego życia, pionierską analizą szkół jako instytucji społecznych. Od tego czasu zainteresowanie polem działań ludzkich w szkołach zyskiwało tylko na znaczeniu i zostało również zawłaszczone przez inne dyscypliny naukowe. „Zwrot kulturowy” jaki dokonał się w połowie XX wieku umożliwił spojrzenie na szkołę jak na pole badań antropologii kulturowej, socjologii kulturowej i etnologii³. Inne podejście zauważone już w latach 20. i 30. XX wieku wywodzi się z teorii organizacji wprowadzając kategorię kultury organizacyjnej szkoły. Pokłosiem takiego stanu jest wieloznaczność kategorii kultury szkoły, która bywa określana również jako „niewidzialna”.

¹ J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Impuls, Kraków 2008, s. 17.

² W. Waller, *The sociology of teaching*, Russell & Russell, New York 1932.

³ P. Burke, *Was ist Kulturgeschichte?*, Suhrkamp, Frankfurt/a.M 2005.

KULTURA SZKOŁY –
„MGLISTY” PRZEDMIOT ZAINTERESOWAŃ BADACZY?

Kultura jest własnością grupy. Zatem „gdziekolwiek grupa ma wystarczające wspólne doświadczenie, zaczyna się kultura”⁴. To stwierdzenie wzmacnia pogląd, że kultura jest wszechobecna – istnieje w każdej organizacji, na każdym poziomie – również w szkole. Jest widoczna w decyzjach indywidualnych przywódców, w zachowaniach małych, jak i wielkich grup. Powstaje z ludzkich działań, uczuć, a także wyrażanych idei jednostek w grupie oraz samych jednostek. Jest tworem zbiorowym. Można zatem przyjąć, że kultura szkoły jest budowana w miarę upływu czasu, gdy ludzie pracują razem, rozwiązują problemy i podejmują się nowych wyzwań, w efekcie tworzy się zestaw nieformalnych oczekiwań i wartości, który kształtuje sposób, w jaki ludzie myślą, czują i działają⁵, tworząc ze szkół miejsca szczególne. Lee Bolman i Terrence Deal zwracają uwagę, iż jest ona zarówno produktem, jak i procesem. Jest zatem związana ze świadomością czasu i istnienia w czasie poprzez różne formy pamięci przeszłości i sposobami jej utrwalania. Jako produkt zawiera zgromadzoną mądrość zaczerpniętą od tych, którzy byli wcześniej (przed nami). Jako proces jest ciągle odnawiana i ponownie tworzona, gdy nowo przybyli poznają utrwalone, dawne sposoby „bycia w szkole” i ostatecznie zostają nauczycielami⁶.

Kultura szkoły nie jest monolitem⁷, ponieważ każda osoba wnosi swoje własne szczególne doświadczenia do grupy. Pod wieloma względami jest wypadkową poszczególnych kultur połączonych we wspólnej kulturze danej społeczności jako całości. Kultura szkoły zwraca zatem uwagę na szczególne aspekty szkolnego życia i wydobywa znaczenie „kim jesteśmy” i „w jaki sposób robimy tu różne rzeczy”. Wyraża najgłębsze potrzeby i oczekiwania członków społeczności oraz sposób nadawania znaczenia tworzonemu wspólnie doświadczeniu. „Stwarza podstawę istnienia tożsamości, ponieważ oddziela tych, którzy ją posiadają (członkowie grupy), od tych którzy jej nie posiadają (i nie reprezentują tej tożsamości)”⁸. Ukazuje kształtowanie związków i zachowań tworzących rytuały,

⁴ E.H. Schein, *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about culture change*, Jossey-Bass, San Francisco 1999, s.13.

⁵ T.E. Deal, K. Peterson, *Shaping school culture: the heart of leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1999, s. 28.

⁶ L.G. Bolman, T.E. Deal, *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (6nd ed.)*, San Jossey-Bass, San Francisco 2017, s. 217.

⁷ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2004, s. 138.

⁸ M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, s. 220.

ceremonie i mity, które przekazują wartości i jednocześnie budują przekonania. Istotna jest wiara członków szkolnej społeczności w to, co działa i jest skuteczne, a co nie. Te wspólne stanowiska mogą sugerować, że kultura szkoły tworzy złożoną sieć norm, wartości, tradycji, wierzeń, zachowań, ceremonii, rytuałów, mitów i symboli, stanowiące serce szkoły.

Można odnieść wrażenie, że założenia odnoszące się do kultury szkoły to raczej idealistyczne koncepcje, które Frederick Erickson porównywał do bitów w pamięci komputera lub kodów genetycznych populacji, zgodnie z którymi kultura to duży zbiór informacji przechowywanych przez grupę w ramach swojej społeczności. Takie jednak stanowisko wyklucza stosowanie kategorii kultury szkoły jako naukowej i kwestionuje jej analityczną przydatność. Przykładowo, Ludwig Duncer wskazuje, iż jest to „nieograniczony uniwersalny termin”⁹, zaś Wolfgang Schönig porównuje pojęcie kultury szkoły do „zasłony dymnej”¹⁰ – wskazując na niemożliwość sprecyzowania jasnej definicji. Podobne stanowisko prezentuje Niklas Luhmann i podkreśla dużą rozpiętość pola problemowego, co jest sprzeczne z uznawaniem terminów za naukowe, które cechuje precyzja i zwięzłość¹¹. Uważa również, że niesłabnące zainteresowanie badaczy kulturą szkoły jest pewną „modą” i służy jako fetysz, który wzmacnia wiarę w istniejący porządek¹².

Trudności w dookreśleniu kategorii kultury szkoły, jak można przypuszczać, wynikają z nieostrości kategorii kultury. Problematyczność jej zdefiniowania została zauważona już przez Alfreda Kroebera i Clyde’a Kluckhohna, którzy w 1952 r. przedstawili 164 różne definicje tego pojęcia z przedstawionych ponad trzystu ujęć, sugerując brak konsensusu co do jego znaczenia¹³. Prawdopodobnie liczba ta zasadniczo wzrosła, a wątpliwości głoszone przez badaczy trzydzieści lat później i współcześnie wydają się tak samo aktualne¹⁴. Ma to swoje konsekwencje w wielości poglądów na to, czym jest kultura szkoły. Erickson wskazuje, że nawet nie jest jasne, jakie dokładnie znaczenie można przypisać koncepcji kultury

⁹ L. Duncer, *Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*, „Neue Sammlung” 1992, vol. 32(1), s. 28.

¹⁰ W. Schönig, *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2002, vol. 48 (6), s. 815–835.

¹¹ N. Luhmann, Luhmann N., *Kultur als historischer Begriff*, [w:] *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, N. Luhmann, Band 4. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1995, s. 32; N. Luhmann, *Organisation und Entscheidung*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000, s. 247.

¹² N. Luhmann, *Organisation und Entscheidung...*, dz. cyt., s. 240.

¹³ A.L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture: A critical review of concepts and definitions*, „Papers of the Peabody Museum” 1952, Vol. XLVII, No. 1 [online] <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf> [dostęp 01.11.2017].

¹⁴ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1994, nr 5 (40), s. 686.

w dyskusjach o kulturze szkoły¹⁵. Brak ostrości w rozumieniu kategorii kultury szkoły utrwalają również sami badacze, którzy w poważniejszych pracach podają własne definicje robocze, wyprowadzane z przyjętej koncepcji kultury szkoły, albo posiłkują się intuicyjnym, potocznym, zdroworozsądkowym, często zawężonym zakresem podejściem. Zjawisko to Ewald Terhart opisuje jako nadmierne wykorzystanie, a nawet nadużycie kategorii kultury szkoły¹⁶.

Brak jasności i jednoznaczności w rozumieniu kultury szkoły nie przeszkadza istnieniu niezwyklej dynamiki badań, która jest widoczna w krajach wysoko rozwiniętych (głównie anglosaskich, choć nie tylko). To niezwykle zainteresowanie badaczy tłumaczone jest na różne sposoby. Na przykład Terhart zauważa tendencję do definiowania kategorii kultury szkoły adekwatnie do scenariuszy kryzysowych edukacji i szkoły, co przekłada się na nadmierne jej wykorzystywanie w odniesieniu do edukacji szkolnej¹⁷. Również Günter Burkhardt zwraca uwagę na „boom” zainteresowania kulturą szkoły i przewiduje zaistnienie inflacji tegoż pojęcia w nauce¹⁸, które podobnie jak inne stanowi prowokującą modę umysłową na kilka sezonów¹⁹. Jeśli jednak zwrócimy uwagę na fakt, iż rozważania na temat kultury szkoły na polu naukowym oraz podejmowane badania są intensywnie rozwijane od lat 90. XX wieku i zainteresowanie tym polem badawczym nie słabnie, to prognozy te wydają się mało prawdopodobne i mogą wskazywać na istnienie, jak uważa Werner Helsper, czegoś w rodzaju „ponadczasowej mody”²⁰.

Mimo różnych interpretacji samej kategorii kultury szkoły²¹ istnieje zgodność, iż jej wartość poznawcza wynika z całościowego ujęcia różnych aspektów szkolnej codzienności i jest pomocna w poznaniu i zrozumieniu natury życia i edukacji w szkołach²². Można zatem przyjąć, że „kulturę szkoły stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej

¹⁵ F. Erickson, *Conceptions of school culture: an overview*, „Educational Administration Quarterly” 1987, vol. 23(4), s. 11–24.

¹⁶ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ G. Burkhardt, N. Luhmann, *Ein Theoretiker der Kultur?*, [w:] *Luhmann und die Kulturtheorie*, red. G. Burkhardt, G. Runkel, Frankfurt a. M. 2004, s. 11–40.

¹⁹ Por. B. Śliwowski B., *Nauki o wychowaniu a pedagogika*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2015, t. 1, nr 1, s. 17.

²⁰ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2008, nr 1(54), s. 63.

²¹ Szerzej: I. Nowosad, *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i edukacja” 2018, nr 1(119), s. 41–53.

²² W. Wiater, *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?*, [w:] *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997, s. 21; R. Loeffelmeier, *Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2009, vol. 55(3), s. 345.

bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców. Swój niewątpliwý udział mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym”²³. Kultura szkoły stanowi soczewkę, w której skupiają się wszystkie procesy mające znaczenie dla podmiotów szkolnej edukacji i przez jej pryzmat procesy te można rozpatrywać łącznie w całej gamie powiązań i zależności. Znaczenie i rangę kultury szkoły dobrze oddają funkcje jakie jej przypisano (por. tab. 1), które pomagają zrozumieć codzienne życie i edukację w szkołach. W efekcie, przez pryzmat kultury szkoły możliwe jest scalenie wszystkich zmiennych, istotnych dla efektywności procesów edukacyjnych. W takim ujęciu kultura szkoły stanowi koncepcyjną strukturę uznaną przez członków szkolnej społeczności za rzeczywistość i można wyodrębnić w niej struktury populacji uczniów, nauczycieli, rodziców, personelu niepedagogicznego, codzienne działania, zwłaszcza te powtarzane oraz interpretacje symboli i czynności członków grupy społecznej – inaczej, wszystkie elementy oddające treść kultury.

Tabela 1. Funkcje kultury szkoły

FUNKCJE KULTURY SZKOŁY	
<ul style="list-style-type: none"> • Koncentracja – określa na co ludzie zwracają uwagę, ogniskuje codzienne zainteresowania wokół tego, co jest dla szkoły istotne. • Zaangażowanie – określa w jaki sposób identyfikują się ze szkołą i podstawowymi założeniami, wartościami i normami. • Motywacja – określa jak ciężko podmioty szkoły pracują. • Produktywność – określa stopień, w jakim osiągają swoje cele. <p>Autorzy: Terrence Deal i Kent Peterson (1999, s. 10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buduje poczucie tożsamości – jasno zdefiniowane i wspólne postrzeganie wartości wspiera proces budowania tożsamości jednostek, stwarza członkom organizacji poczucie, kim są i wzmacnia ich odrębność jako grupy. • Wzmacnia zaangażowanie – jako sposób myślenia o innych i wyjście poza siebie. Sprzyja wzrostowi aktywności włączania się w coś większego niż indywidualny, własny interes. • Kształtuje standardy zachowania – kultura określa język i działania pracowników zapewniając spójność behawioralną, określa normy i niepisane zasady, w tym także to, co pracownicy powinni mówić i robić w danych sytuacjach. • Zapewnia kontrolę społeczną – wspólne wartości kulturowe, wierzenia i praktyki zachowują się w nieformalnych regułach (zinstytucjonalizowane normy), które zwiększają stabilność systemu społecznego oraz wzmacniają i kształtują kulturę w cyklu powtarzalnym. <p>Autor: Mel Ainscow (2000, s. 150)</p>

Źródło: Opracowanie własne.

²³ M. Dudzikowa, E. Bochno, *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

KULTURA SZKOŁY W UJĘCIU NORMATYWNYM

Porządkując wielość ujęć istoty kultury szkoły można wyodrębnić dwa dominujące podejścia: normatywne i deskryptywne²⁴. W ujęciu normatywnym, inaczej wartościującym, kluczowe jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak powinno być? „Kultura wiązana jest z czymś, co jest cenne, pożądane. Rozumiana jest jako wzbogacająca osobowość ludzką i nacechowana wzniosłością”²⁵. Takie ujęcie wpisuje się w przywołane na początku tekstu myślenie zainicjowane przez Cyncerona utożsamiające kulturę z uprawą umysłu i można je odnieść do szkoły jako „uprawy umysłów w szkole”, która, by mogła nastąpić, musi wskazywać na przynajmniej dwie kwestie: analizę aktualnego stanu – jako punkt wyjścia i cel do osiągnięcia – jako punkt docelowy i pożądany.

W tym przypadku na znaczeniu zyskuje ocena szkoły przez pryzmat kultury i jej interesów. Kultura szkoły jest interpretowana jako życie szkolne w hierarchicznym porządku znaczeń niższego i wyższego rzędu, np. rzeczy lepszych i gorszych lub czegoś, co należy zapamiętać, czy też zapomnieć²⁶. Wykorzystywana jest w tym ujęciu do wskazania tego, co tworzy „dobre” ale też „złe” szkoły, by w efekcie wypracować specyficzny profil placówki, ukierunkowany na rozwój i realizację celów (misji) szkoły²⁷ i tworzenie pożądanej jakości. Punktem odniesienia dla „szkoły jakości” jest empirycznie zdeterminowany wzrost występowania wspólnych wartości i przekonań, mierzony według kryteriów normatywnych.

Rozpoznanie kultury szkoły zobrazować ma deficyty, które powinny zostać przezwyciężone w wyniku podjęcia odpowiednich działań²⁸. W każdym przypadku określone są wymiary, zgodnie z którymi kultura jest oceniana, celem zainicjowania procesu zmian i poprawy pracy szkoły (rozwoju szkoły). Podejście takie dobrze jest widoczne w dyskusji o „dobrej szkole”²⁹ i jakości szkoły, zaś badania

²⁴ Za: K. Müthing, *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*, Dissertation an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund, bei Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Bochum 2013, s. 4–19.

²⁵ D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia–Procesy–konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, s. 304.

²⁶ A. Reckwitz, *Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*, [w:] *Handbuch der Kulturwissenschaften (Bd. 3)*, red. F. Jaeger, B. Liebsch, J. Rüsen, Metzger, Stuttgart/Weimar 2004, s. 1–20.

²⁷ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als...*, dz. cyt.

²⁸ G. Kluchert, *Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2009, vol. 55(3), s. 326–333.

²⁹ U. Steffens, *Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule*, [w:] *Entwicklung von Schulkultur*, red. H.G. Holtappels, Luchterhand, Neuwied 1995, s. 37–51.

kultury szkoły uznawane są za empirycznie możliwe na podstawie określonego pakietu bardziej lub mniej rozwiniętych wymiarów kultury. Dobra szkoła to szkoła o pozytywnej kulturze sprzyjającej uczeniu się. Kontekst jest tu przedmiotem badań empirycznych³⁰. Warto jednak wskazać na istniejące na tym polu kontrowersje, które odzwierciedlają toczący się spór wokół podejść badawczych zorientowanych na rozpoznanie złożoności kultury szkoły. Najczęstszym zarzutem jest tu sens i znaczenie pomiaru ilościowego, uważanego za zbyt ograniczający poznanie tak wieloaspektowego zbioru zjawisk³¹.

Literatura przedmiotu ukazuje bogaty dorobek i różne modele koncepcyjne, które opisują i definiują „wyidealizowane” kultury szkół w celu zdiagnozowania dominujących wzorców i tym samym przyjęcia określonych impulsów do zmian organizacyjnych³². Chociaż opracowane przez badaczy modele nie są w stanie uchwycić subtelnych różnic pomiędzy szkołami, jednakowoż mogą okazać się wysoce pomocne w rozpoczęciu dyskusji nad poszczególnymi aspektami kultury szkoły celem jej rozpoznania i podjęcia decyzji o kierunkach koniecznej zmiany.

W obszarze niemieckojęzycznym można wskazać na kilka podejść wpisujących się tą orientację, takich jak: kultura szkoły jako projekt kształtowania szkoły³³, kultura szkoły jako wskaźnik jakości szkoły³⁴ oraz kultura uczenia się, wychowania i organizacyjna w ujęciu Heinza Güntera Holtappelsa³⁵.

Kultura szkoły jako tworzenie szkoły (Schulkultur als Schulgestaltung) jest jednym ze sposobów rozumienia kultury szkolnej. Ewald Terhart wykorzystał koncepcję kultury jako pomocną w tworzeniu projektu szkoły wykraczającego daleko poza treści programowe w warunkach zagwarantowanej prawnie autonomii szkoły i zainicjowanych procesów decenzralizacji i deregulacji³⁶. Kultura szkoły

³⁰ H.G. Holtappels, A. Voss, *Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen*, [w:] *Jahrbuch der Schulentwicklung*, red. W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer i inni., Band 14. Juventa, Weinheim/München 2006. s. 247–277.

³¹ Por. N.M. Ashkanasy, L.E. Broadfoot, S. Falkus, *Questionnaire measures of organizational work satisfaction*, „Personnel Psychology” 1976, vol. 29(4), s. 131–145.

³² K.S. Cameron, R.E. Quinn, *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

³³ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt., s. 685–699; D. Fischer, *Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln?*, [w:] *Lebens.Werte.Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, red. M. Jäggle, T. Krobath, R. Schelander, Lit Verlag, Wien 2009, s. 413–421.

³⁴ H. Fend, *Schulkultur und Schulqualität*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1996, nr 34 (Beiheft), s. 85–97; U. Steffens, *Schulqualität und Schulkultur...*, dz. cyt.

³⁵ H.G. Holtappels, *Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität*, [w:] *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*, red. H.G. Holtappels, Luchterhand, München/Unterschleißheim 2003, s. 23–51.

³⁶ Terhart E., *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt., s. 690.

obrazuje wówczas istotę życia szkolnego i jest rozumiana o wiele szerzej, niż klasycznie pojmowany proces kształcenia w klasie szkolnej³⁷. Według Terharta, analiza kultury szkolnej przez pryzmat jej efektywności może przyczynić się do wzrostu świadomości i odpowiedzialności nauczycieli, co powinno być włączone do codziennej pracy w szkole, wzmacniając jej kulturę (*Stärkung der Schulkultur auf der Ebene der Einzelschule*)³⁸. Zgodnie z tym rozumieniem kultura szkoły nie odnosi się ani do ram, wzorców zachowań, do norm społecznych, ani też treści nauczania, a jest wykorzystywana w przedstawieniu indywidualnej oceny i pozytywnej wizji, w celu kształtowania postulowanego wizerunku „dobrej” szkoły i wzmocnienia jej skuteczności oraz atrakcyjności.

Kultura szkolna jako wskaźnik jakości szkoły jest ujęciem eksponowanym głównie w pracach Helmuta Fenda³⁹. W tym kontekście kultura wpisana jest w koncepcję jakości szkoły poprzez uznanie jej za cechę dobrych szkół, wykorzystującą przestrzeń tworzenia i pedagogiczną jedność działania (*Einzelschule als Gestaltungsraum und pädagogische Handlungseinheit*). Fend postrzega kulturę szkolną w trzech wymiarach: symboliki, wydarzeń i języka, które należy rozpatrywać łącznie⁴⁰. Zatem sposób wyrażania różnych form ekspresji w wyniku porozumiewania się w szkole, tworzy jej kulturę. Różnice między szkołami lokują się na kontinuum od negatywnej do pozytywnej ekspresji trzech wymiarów kultury, pomagających określić jakość szkoły. W efekcie szkoły wysokiej jakości, to takie, których kultura jest w stanie wykazać pozytywny wpływ na zidentyfikowane cechy kulturowe. Koncepcję Fenda wykorzystały niektóre kraje związkowe Niemiec opracowując wskaźniki oceny jakości szkół (Nadrenia Północna-Westfalia, Hesja, Brema)⁴¹. Na podstawie narzędzi pomiaru wskazywano występowanie danych cech lub ich nasilenie.

Kultura szkoły w ujęciu Holtappelsa jest kompleksowym układem trzech komponentów: kultury uczenia się, kultury wychowania i kultury organizacyjnej (*Schulkultur als Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur*). Choć wyodrębnienie trzech obszarów ułatwia analizę i wgląd w ich ocenę, to należy je rozpatrywać w ścisłym związku, bowiem występują w ciągłej interakcji i razem stanowią całość. Jednakże kompletny obraz kultury szkoły musi być jeszcze uzupełniony

³⁷ A. Hejj, *Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur*, [w:] *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997, s. 115.

³⁸ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt., s. 686–688.

³⁹ H. Fend, *Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*, [w:] *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*, red. U. Steffens, T. Barge, HIBS, Wiesbaden 1987, s. 55–79; H. Fend, *Qualität im Bildungswesen*, Beltz, Weinheim 1998.

⁴⁰ H. Fend, *Schulkultur und Schulqualität...*, dz. cyt., s. 91

⁴¹ Por. I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech: poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008

o różne czynniki wpływające na szkolny kontekst kulturowy wyłaniający szersze wpływy społeczne środowiska spoza szkoły, a na nią oddziałujące, jak dobór (przydział) dyrekcji szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców, a także wpływy administracji (nadzoru i organu prowadzącego), czy też siłę przydziału środków materialnych⁴².

KULTURA W UJĘCIU DESKRYPTYWNYM

W podejściu deskryptywnym (opisowym) inaczej neutralnym lub niewartościującym, badacze dystansują się od klasyfikacji kultury jako „dobrej” lub „złej” w rozumieniu normatywnym. Inaczej można by odnieść wrażenie, że szkoła ma kulturę tylko wówczas, jeśli jej różne cechy przejawiają się w większości w pozytywnej formie. Według Terharta nie uwzględnia to faktu, że nawet najgorsza szkoła pod względem uczniowskich osiągnięć lub obecności zjawisk niepożądanych czy też patologicznych, ma społeczną rzeczywistość, a więc kulturę⁴³. Kluczowe jest zatem uwzględnienie szczególnej specyfiki szkoły wyłaniającej jej indywidualność. Kultura szkoły jest tu rozumiana jako specyficzna cecha konkretnej szkoły⁴⁴. Zatem istotną różnicą jest sposób zrozumienia „dobrej kultury”, który ma zastosowanie w badaniu każdej szkoły, bez stosowania kryteriów lub katalogów wymiarów kultury.

Pojęcie kultury rozumiane jest tu jako zespół wielu zróżnicowanych zjawisk, których wzajemne powiązanie i uwarunkowania mogą być przedmiotem opisu i analizy. W ujęciu deskryptywnym, orientacja na ocenę kultury szkoły została zastąpiona opisem: osób, rzeczy, faktów, wydarzeń, zjawisk stanowiących o specyfice całości kultury szkolnej. Kulturę uważa się za czynnik konstytutywny systemu i uwzględnia się jej dynamiczny charakter (zwrócenie uwagi na zmienność warunków, w jakich zachodzi badane zjawisko)⁴⁵. W rezultacie kultura szkoły może być zbadana „od środka” i ujawnić jej treść. Zatem badania preferują podejście jakościowe. Badacze przestrzegają jednak, że owa neutralność wynikająca z rezygnacji myślenia o kulturach „bardziej i mniej rozwiniętych”, czy też „wyższych i niższych” „nie zamyka możliwości rozpatrywania skutków określonych elementów kultury lub jej typów dla funkcjonowania osób do niej należących, dla ich rozwoju czy też tożsamości. Ten ostatni aspekt jest szczególnie ważny z perspektywy analiz pedagogicznych. Zarzucenie idei linearnego rozwoju kultu-

⁴² H.G. Holtappels, *Entwicklung von Schulkultur...*, dz. cyt., s. 25.

⁴³ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt., s. 694.

⁴⁴ S. Kurz, H. Ittner, *Entwicklungsbericht – Q-KULT Instrumente*, ARQA-VET in der OeAD-GmbH, Wien 2015, s. 7–8.

⁴⁵ Tamże, s. 696.

ry, którą da się ułożyć hierarchicznie, nie prowadzi do negacji możliwości rozważania o tym, jak określona historycznie, funkcjonująca kultura przyczynia się do zagospodarowywania struktur społecznych, porządków myślenia i odczuwania, sprawiedliwości społecznej i tym podobnych”⁴⁶.

W Niemczech widoczne są trzy dominujące ujęcia rozumienia kultury szkoły, jako: pedagogicznej kultury szkoły (*Schulkultur als pädagogische Kultur der Einzelschule*), symbolicznego porządku szkoły (*Schulkultur als symbolische Sinnordnung der einzelnen Schule*) oraz konstruktu norm i wartości (*Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten*).

Kultura szkoły jako kultura pedagogiczna szkoły zwraca uwagę na pedagogiczną działalność rozumianą przez pryzmat kultury w szkole jako autonomicznej jednostce. Kultura szkoły przejawia się w procesie enkulturacji uczniów – nabywania w sposób świadomy i nieświadomy kompetencji kulturowych, tworzących system wartości danej szkoły przez uczestnictwo w jej kulturze. Jest też użytecznym terminem w interpretacji istoty edukacji, jej misji⁴⁷. Łączne ujęcie wszystkich funkcji i struktur tworzy kulturę, a tym samym kontekst (wyłania „duszę” szkoły), w którym poszczególne warunki przyjmują swój indywidualny sens i tylko w nim mają znaczenie. Na podstawie tych teoretycznych rozważań nie jest możliwe odniesienie się do jakichkolwiek ogólnych stwierdzeń dotyczących szkół. Kultura tworzy w każdej szkole odmienny obraz szkolnego życia i musi być traktowana jako indywidualna cecha każdej szkoły. Ludwig Duncker wskazuje, że koncepcja kultury szkoły otwiera autonomiczną przestrzeń, w której możliwy staje się projekt pedagogiczny⁴⁸. Ponadto kultura szkoły opisuje koncepcję uczenia się poprzez przekaz treści i ich przetwarzanie (odnowa). Można przyjąć, iż w rozumieniu Dunckera, kultura szkoły jest w swej indywidualności edukacyjnej odpowiedzią poszczególnych szkół na specyfikę regionalnego, lokalnego i społeczno-kulturowego środowiska szkoły. W tym rozumieniu sprzeciwia się standaryzacji szkoły. Obejmuje niezamierzone wpływy szkoły, jak i ogólny kontekst zajęć szkolnych, które, oprócz treści edukacyjnych, wyrażają się również w rozmowach, zabawie, spotkaniach, pracy i wypoczynku⁴⁹.

Kultura szkoły jako symboliczny porządek szkoły kieruje uwagę na napięcia między rzeczywistością, symboliką i wyobrażeniem. Eksponuje również aktywną strukturę szkoły jako jednostki autonomicznej⁵⁰. Symboliczny porządek jest formułowany w argumentach szkolnych aktorów, którzy przyjmują ogólne wyma-

⁴⁶ D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień...*, dz. cyt., s. 305.

⁴⁷ L. Duncker, *Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule*, „Pädagogische Welt” 1995, nr 10, s. 444.

⁴⁸ Tamże, s. 445.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als...*, dz. cyt., s. 66.

gania w zakresie polityki edukacyjnej na tle historycznych warunków ramowych i pluralizmu kulturowego. Wgląd w kulturę szkoły wyjaśnia specyfikę szkolnych środowisk, systemu i procesów edukacyjnych, które są manifestowane w symbolicznych działaniach pedagogicznych, artefaktach, zasadach, praktykach, projektach i szkolnych mitach⁵¹. W razie potrzeby aktywność szkolnych aktorów może przekształcać kulturę szkoły w ramach ustalonego (przyjętego) porządku symboliczno-kulturowego danej placówki, który wskazuje na pożądane formy ekspresji, praktyki i działania nawykowe. W szkole przejawia się to w przemówieniach, programach szkolnych, ale też w codziennych rozmowach⁵². Ponadto służy autoprezentacji poszczególnych szkół, np. w publikacji profili szkół czy też szkolnych przedstawieniach.

Kultura szkoły jako konstrukt norm i wartości kieruje uwagę na system stabilnych nieświadomych znaczeń społecznych, które są przyjmowane przez społeczność za oczywiste, bowiem kierują/rządzą zachowaniem w danej szkole⁵³. Wspólne podzielenie norm i wartości przez społeczność szkoły jest postrzegane jako rdzeń, który określa zachowanie członków. W ten sposób wyłania się w szkole złożony system, który, choć nie jest widoczny, rozwija się i umacnia w sytuacjach gdy liderzy, nauczyciele i inne kluczowe osoby promują, nagradzają lub wdrażają określone normy i wartości⁵⁴.

INTEGRALNE UJĘCIE KULTURY SZKOŁY

Inne podejście rozumienia kultury szkoły wyłania się z ujęcia integralnego, łączącego ujęcie normatywne i deskryptywne. Stanowi stosunkowo nowy nurt w rozumieniu istoty i znaczenia kultury szkoły. Podejście integralne, podobnie jak te już omówione, zwraca uwagę na rangę kultury dla/w funkcjonowaniu szkoły, jednakże eksponuje jej wielowymiarowość. Dobrym przykładem jest model kultury szkoły, który opracowali La Tefy Schoen i Charles Teddie w 2008 roku, usuwając podział na opisowe i normatywne ujęcie kultury szkoły⁵⁵.

Kultura szkoły rozumiana jest jako specyficzna modyfikacja kultury organizacyjnej. Obejmuje niepisane zasady i tradycje, normy i oczekiwania, które mają wpływ na wszystko: na to jak ludzie się zachowują, jak się ubierają, co mówią, ale także na to, czy współpracują, mają do siebie zaufanie, jak oceniają siebie i pra-

⁵¹ Tamże, s. 67.

⁵² Tamże, s. 68.

⁵³ T.E. Deal, K. Peterson, *Shaping school culture: The heart of leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1999, s. 2.

⁵⁴ Tamże, s. 4.

⁵⁵ L.T. Schoen, C. Teddie, *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, vol. 19(2), s. 129–153.

cę innych⁵⁶. Te podstawowe założenia kultury szkoły lokują się w podejściu deskryptywnym i koncepcji kultury jako konstruktu norm i wartości. Aby uchwycić zdefiniowaną w ten sposób kulturę szkolną oraz odszyfrować obecne artefakty, należy zastosować rozbudowane procedury jakościowe. W przyjętym konstrukcie poznawczym istotne jest jednak uwzględnienie norm i wartości w celu wyjaśnienia różnic efektywności pracy uczniów i ich osiągnięć, co kieruje uwagę na ujęcie normatywne. W tym przypadku nie jest jednak ważne wyjaśnienie typu kultury i wskazanie „prawidłowej” kultury prowadzącej do sukcesu. Na znaczeniu zyskuje bowiem przyjęcie założenia, że różne kultury w różnych kontekstach mogą wspierać efektywność szkoły (organizacji).

Schoen i Teddlie zauważają, że metody jakościowe można stosować w połączeniu z ilościowymi metodami badań przydatnymi w normatywnej ocenie istniejącej kultury szkolnej i opowiadają się za triangulacją metod, co wpisuje się w pluralistyczny charakter nauki. Wówczas różnorodność form pozyskiwanej wiedzy i jej symbolicznych wyrazów prowadzi do powstawania nowych, często mieszanych jej form⁵⁷. W tym przypadku warunkiem „wglądu” w kulturę szkoły jest dostosowanie metod badawczych do poziomów kultury i występujących ograniczeń w ich dostępności. W tym umownym wyodrębnieniu poziomów badacze wykorzystali model Edgara Scheina⁵⁸.

Schoen i Teddlie, budując swój konstrukt, założyli za Scheinem, że kultura organizacyjna manifestuje się na trzech poziomach i są to: artefakty (widoczne struktury organizacyjne i procesy), publicznie propagowane wartości (strategie, cele, filozofia) i podstawowe założenia (nieświadome, przyjmowane za pewnik, wpływające na przekonania, naturę aktywności), które, przeniesione na szkołę, tworzą adekwatnie: symbole kulturowe, klimat szkoły i kulturę szkoły. Kultura szkoły jest podstawą tego modelu pozwala na budowanie klimatu i kultury symboli szkolnych, a tym samym – jako część kultury – być zrozumianym. Ze względu na zróżnicowanie dostępu, poszczególne poziomy mogą być badane z zastosowaniem różnych metodologii (zob. Tabela x). Zasadniczo, kultura szkoły jest w tym podejściu wyraźnie oddzielona od koncepcji klimatu szkolnego, który stanowi jej część. Aby uchwycić istotę kultury szkoły, należy wziąć pod uwagę wszystkie trzy poziomy łącznie.

⁵⁶ Por. Deal T.E., Peterson K., *Shaping school culture...*, dz. cyt.

⁵⁷ B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu ...*, dz. cyt.; B. Śliwerski, *Wielopragmatyczność w ponowoczesnej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2008, t. 31.

⁵⁸ E.H. Schein, *Coming to a new awareness of organizational culture*, „Sloan Management Review” 1984, vol. 25(2), s. 3–17; E.H. Schein, *Organizational culture and leadership*, Jossey–Bass, San Francisco 1992; E.H. Schein, *Organisationskultur. The Ed Schein corporate culture survival guide*, EHP – Edition Humanistische Philosophie, Bergisch Gladbach 2010.

Tabela 2. Kultura szkoły jako przedmiot poznania na podstawie modelu E.H. Scheina

Poziomy kultury wg E.H. Scheina	Przejawy	Charakterystyka	Dostępność poznania	Stosowane metody badań	Dyscyplina
Artefakty i praktyki	Wербalny / Symbole konceptualne (język, anegdoty, legendy) Behawioralny / Symbole behawioralne (zwyczajaje) Wizualny / Symbole materialne (ubiór, budynki, aranżacja wnętrza, dokumenty organizacyjne)	Widoczne, świadome, ale wymagające interpretacji	Pełna dostępność wiedzy	Obserwacje, wywiady, analiza wytworów	Antropologia
Wartości i normy	Maksymy, ideologie, wytyczne zachowań, zakazy, hierarchie wartości (rzeczywiste i deklarowane)	Częściowo widoczne Częściowo świadome/ wyższy poziom świadomości	Wiedza ukryta, ale dostępna	Ankiety, wywiady ustrukturyzowane	Psychologia, socjologia
Podstawowe założenia	Pojmowanie otoczenia, autorytety, wizja, znaczenie pracy	Niewidoczne, Podświadome	Wiedza ukryta (ograniczona dostępność). Modele mentalne	Obserwacje, wywiady swobodne lub ustrukturyzowane	Antropologia

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: L. T. Schoen, C. Teddlie, *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, vol. 19(2), s. 129–153.

Na złożoność modelu kultury szkoły Schoena i Teddliego ma wpływ wyodrębnienie na każdym z trzech poziomów (model Scheina) czterech wymiarów – osobnych grup wskaźników, opracowanych przez autorów na podstawie analizy literatury⁵⁹.

- 1) Orientacja zawodowa (*Professional Orientation*) obejmuje działania i postawy charakteryzujące stopień kompetencji pracowników, który przejawia się między innymi w istnieniu profesjonalnych społeczności uczących się, kolegialności, współpracy, uczeniu się organizacyjnym, poczuciu własnej skuteczności, czyli orientacji nauczyciela na rozwój (zarówno własny jak i ucznia).
- 2) Struktura organizacyjna (*Organizational Structure*) eksponuje czynniki organizacyjne takie jak: styl przywództwa, komunikację i procesy, które pokazują, jak pracować w szkole. Istotne są tu: wytyczne polityki oświatowej, wykorzystanie zasobów, formułowana misja, plany działania, a także przyjęte formalności w szkole, które łącznie ukazują obraz mikropolityki szkoły.
- 3) Jakość środowiska uczenia się (*Quality of the Learning Environment*) kieruje uwagę na proces konstruowania wiedzy w szkole i posługiwania się nią przez ucznia. Istotna jest tu wartość intelektualna działań, w które zaangażowani są uczniowie. Dobre warunki do nauki zapewniają uczniom możliwość interakcji między sobą, z nauczycielami i osobami z zewnątrz, a także praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej.
- 4) Koncentracja na uczniu (*Student-Centered Fokus*) ukazuje, jak szkoła wychodzi naprzeciw uczącym się. Istotne są tu wszystkie wysiłki podejmowane przez społeczność szkoły, w tym oferty/programy wspierające uczniowskie osiągnięcia. Wymiar ten mierzy stopień zaspokojenia potrzeb poszczególnych uczniów przez szkołę: jej rytuały, programy, tradycje itp. Obejmuje to również aspekty takie jak: zaangażowanie rodziców, zróżnicowane podejście, indywidualną ocenę i wsparcie.

Wykorzystanie czterech wymiarów osadzonych niejako „w poprzek” trzech poziomów kultury, łączy opisowe i normatywne podejście do kultury szkolnej. Kultura szkoły jest z jednej strony postrzegana jako wskaźnik dobrej szkoły i w dokonaniu oceny istotne jest rozpoznanie jej wymiarów (4). Jednakże dokonując wglądu w różne poziomy (3) i stopnie abstrakcji, widać, że na znaczeniu zyskuje podejście opisowe i jakościowe opracowywanie wytworów, praktyk, wyznawanych wartości, przekonań i podstawowych założeń przejawiających się zwłaszcza na poziomach 1 i 3. Tym samym elementy opisowe zostają również włączone w proces poznania kultury. Uchwycenie istoty kultury szkoły jest moż-

⁵⁹ L.T. Schoen, C. Teddlie, *A new model of school culture...*, dz. cyt., s. 140 i dalsze.

liwe w łącznym przyjęciu metod normatywnych i opisowych. Badacze zwracają uwagę na istotność stworzenia porównywalnych wymiarów, które należy rozpatrywać na poszczególnych poziomach kultury, przy czym – co podkreślają – należy przyjąć podejście krytyczne i nie traktować ich wybiórczo, bowiem nie ma wyraźnych granic, są one „płynne”. Mało tego; treści w poszczególnych wymiarach często nakładają się na siebie⁶⁰.

UWAGI KOŃCOWE

Schoen i Teddlie opracowując „nowy”, jak sami to określili, model kultury szkoły, wykonali ważny krok w rozumieniu i interpretacji szkolnej codzienności w jej wymiarze kulturowym, przekonując badaczy do możliwości łączenia ujęć normatywnych i deskryptywnych, opowiadając się za triangulacją metod. Nie zmienia to faktu, że integralne uchwycenie pojęcia kultury szkoły pozostaje trudnym przedsięwzięciem ze względu na jednoczesne przyjęcie różnych podejść i metod. Metodologia w podejściu normatywnym wydaje się prostsza w operacjonalizacji (badania ilościowe), jednak wartości i normy nie mogą być wykryte za pomocą prostych pytań i wymagają zastosowania metod, które umożliwią wgląd w nieświadome i nawykowe zachowania (badania jakościowe). Na tym polu Dorota Klus-Stańska przestrzega przed stosowaniem nieadekwatnych strategii i technik badawczych (np. w podejściu obiektywistycznym jest to poprzestawanie na badaniu opinii uczestników kultury, czasem nawet bez zdefiniowania zmiennych i wskaźników i bardzo często bez pomiaru istotności statystycznej różnic, mocy związków itd., lub – przy deklaratywnej zmianie paradygmatu metodologicznego – traktowanie podejść interpretacyjnych jako po prostu wszystkiego, co nie jest pomiarem, bez znajomości strategii analizy danych np. w fenomenografii, teorii ugruntowanej, analizie dyskursu itd.)⁶¹. Inną z barier jest koncentracja na „artykułowanej” wprost treści i ich naturalistycznego opisywania i wyjaśniania. Innymi słowy, badacz nie jest krytyczny, przyjmuje manifestacje kultury za „dobrą monetę” i jest nieczuły na kryjące się pod tymi manifestacjami znaczenia i wzory⁶². Wówczas jego rola sprowadza się do archiwizowania, rejestrowania a nie interpretowania, blokując możliwość naukowego odkrycia głęboko zinternalizowanych wzorów kulturowych ukrytych za obserwowanymi zachowaniami.

⁶⁰ Tamże, s. 142.

⁶¹ D. Klus-Stańska, *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne” 2011, t. 64, s. 49.

⁶² Tamże.

Przytoczony w artykule rozdział istniejących podejść badawczych i interpretacji kultury szkoły może stanowić ramy poznawcze ułatwiające orientację na polu bardzo bogato reprezentowanych ujęć, jednakże zwraca uwagę na szczególną ostrożność rozpoznawaniu trudnego pola badawczego, jakim jest kultura szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Ashkanasy N.M., Broadfoot L.E., Falkus S., *Questionnaire measures of organizational work satisfaction*, „Personnel Psychology” 1976, vol. 29(4).
- Blauner R., *Alienation and freedom*, University of Chicago Press, Chicago 1964.
- Bolman L.G., Deal T. E., *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (6nd ed.)*, San Jossey–Bass, San Francisco 2017.
- Burke P., *Was ist Kulturgeschichte?*, Suhrkamp, Frankfurt/a.M. 2005.
- Burkhardt G., Luhmann N., *Ein Theoretiker der Kultur?*, [w:] *Luhmann und die Kulturtheorie*, red. G. Burkhardt, G. Runkel, Frankfurt a. M. 2004.
- Cameron K.S., Quinn R.E., *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 57 (3).
- Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Deal T.E., Peterson K., *Shaping school culture: the heart of leadership*, Jossey–Bass, San Francisco 1999.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Wydanie II, Impuls, Kraków 2004.
- Dudzikowa M., Bochno E., *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Duncker L., *Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*, „Neue Sammlung” 1992, vol. 32(1).
- Duncker L., *Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule*, „Pädagogische Welt” 1995, nr 10.
- Erickson, F., *Conceptions of school culture: an overview*, „Educational Administration Quaterly” 1987, 23(4).
- Fend H., *Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*, w: *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*, red. U. Steffens, T. Barge, HIBS, Wiesbaden 1987.
- Fend H., *Qualität im Bildungswesen*, Beltz, Weinheim, 1998.
- Fend H., *Schulkultur und Schulqualität*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1996, nr 34 (Beiheft).
- Fischer D., *Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln?*, [w:] *Lebens.Werte.Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, red. M. Jäggle, T. Krobath, R. Scheclander, Lit Verlag, Wien 2009.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Impuls, Kraków 2008.

- Hejj A., *Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur*, [w:] *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.
- Helsper W., *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2008, nr 1(54).
- Holtappels H.-G., Voss A., *Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen*, [w:] *Jahrbuch der Schulentwicklung*, red. W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer i inni, Band 14. Juventa, Weinheim/München 2006.
- Holtappels H.G., *Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität*, [w:] *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*, red. H.G. Holtappels, Luchterhand, München/Unterschleißheim, 2003.
- Kahnert J., *Die Bedeutung des Konzepts Schulkultur für die Schulforschung. Eine Analyse aktueller Forschungsprojekte unter besonderer Berücksichtigung des Projekts „Schulen im Team“*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, TU, Dortmund 2009.
- Kluchert G., *Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2009, vol. 55(3).
- Klus-Stańska D., *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne” 2011, t. 64.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, GWP, Gdańsk 2010.
- Kroeber A.L. & Kluckhohn C., *Culture: A critical review of concepts and definitions*, „Papers of the Peabody Museum” 1952, vol. 48, nr 1 [online] <http://www.pseudology.org/Psychology/Culture-CriticalReview1952a.pdf> [dostęp 01.11.2017].
- Kurz S., Ittner H., *Entwicklungsbericht – Q-KULT Instrumente*, ARQA-VET in der OeAD-GmbH, Wien 2015.
- Loeffelmeier R., *Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2009, vol. 55(3).
- Luhmann N., *Kultur als historischer Begriff*, [w:] *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, N. Luhmann, Band 4. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1995.
- Luhmann N., *Organisation und Entscheidung*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000.
- Müthing K., *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*, Dissertation an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund, bei Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Bochum 2013.
- Nowosad I., *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech: poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
- Nowosad I., *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i edukacja” 2018, nr 1(119).
- Reckwitz A., *Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*, [w:] *Handbuch der Kulturwissenschaften (Bd. 3)*, red. F. Jaeger, B. Liebsch, J. Rüsen, Metzger, Stuttgart/Weimar 2004.
- Schein E. H., *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about culture change*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Schein E.H., *Coming to a new awareness of organizational culture*, „Sloan Management Review” 1984, vol. 25(2).
- Schein E.H., *Organisationskultur. The Ed Schein corporate culture survival guide*, EHP – Edition Humanistische Philosophie, Bergisch Gladbach 2010.

- Schein E.H., *Organizational culture and leadership*, Jossey–Bass, San Francisco 1992.
- Schoen L.T., Teddlie C., *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, vol. 19(2).
- Schönig W., *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2002, vol. 48(6).
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu a pedagogika*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2015, t. 1, nr 1.
- Śliwerski B., *Wielopragmatyczność w ponowoczesnej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2008, t. 31.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Impuls, Kraków 2009.
- Steffens U., *Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule*, [w:] *Entwicklung von Schulkultur*, red. H.G. Holtappels, Luchterhand, Neuwied 1995.
- Terhart E., *SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1994, nr 5 (40).
- Waller W. *The sociology of teaching*, Russell & Russell, New York 1932.
- Wiater W., *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?*, [w:] *Anspruch Schulkultur: Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.

Author: Inetta Nowosad

Title: School culture in its descriptive and normative understanding. Selected exemplifications

Keywords: school culture, culture of the organization, descriptive and normative understanding of school culture, integral model of school culture

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The article addresses the ambiguity in understanding school culture and its potential research implications. The analyses were embedded within two key approaches: normative and descriptive, illustrating selected exemplifications of theoretical positions of school culture in German-speaking countries. Also, the potential for integration of both approaches into a new model of school culture was proposed by La Tefy Schoen and Charles Teddi in 2008, which terminated the separation between descriptive and normative approaches to school culture.

RENATA GÓRALSKA
Uniwersytet Łódzki

KULTURA EMOCJONALNA. W POSZUKIWANIU NOWYCH UJĘĆ PRAKTYKI SZKOLNEJ

WPROWADZENIE

W ostatnich latach kultura szkoły stała się przedmiotem rosnącej uwagi badaczy. Kultura szkoły jest opisywana z perspektywy rozlicznych aspektów czy też elementów, z zastosowaniem wielorakich kategorii analitycznych oraz różnych narracji. Jak mówi Maria Czerepaniak-Walczak, kultura szkoły jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym, co powoduje, że jest inspiracją nie tylko dla przedstawicieli wielu dyscyplin (pedagogów, socjologów, antropologów, psychiatrów i innych), ale także zwolenników różnych, nierzadko opozycyjnych wobec siebie koncepcji szkoły¹. Badacze zgodnie twierdzą, że kultura szkoły jest obecna, że jest wytwarzana w szkole, że szkoła tworzy kulturę, pojęcie kultury szkoły stało się wręcz rodzajem „wytrychu” do otwarcia wrót rozumienia szkoły². Jednakże istnieje wiele barier i blokad, które utrudniają penetrowanie kultury szkoły. Dorota Klus-Stańska przestrzega przed płytkim i dowolnym, nieugruntowanym teoretycznie opisem kultury (dydaktycznej) szkoły, ponieważ składają się na nią (także) ukryte, głęboko zinternalizowane, a przez to słabo dostępne powierzchownej refleksji kulturowe wzory myślenia i działania³. Kultura szkoły bowiem to pojęcie różnorodne, pełne „migotliwych znaczeń”, możliwe do opisu (oglądu) przez pryzmat odmiennych terminów, tradycji badawczych i metod poznania⁴.

¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57).

² B. Adrjan, *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły*, „Forum Oświatowe” 2015, nr 2 (27).

³ D. Klus-Stańska., *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne” 2011, t. 44.

⁴ I. Nowosad., *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 1(119); I. Nowosad, *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 49 (w druku).

Celem niniejszego artykułu jest próba odślonienia jednej z kategorii analitycznych, która może być pomocna w eksploracji i interpretacji codzienności szkolnej – chodzi o *kulturę emocjonalną* szkoły. Przybliżę podstawowe dla omawianego zagadnienia pojęcia i teoretyczny kontekst, stanowiący dla mnie tło rozważań, a jednocześnie jest źródłem poszukiwań. Następnie przedstawię wybrane stanowiska badaczy, którzy wprowadzili do obszaru nauk społecznych i szeroko rozumianej humanistyki nie tylko pojęcie kultury emocjonalnej, ale także związane z kulturą inne kategorie: *reguły, ideologie czy (po)rozumienie emocjonalne*. Przywołane kategorie pojęciowe ukazują (nie)obecne dotąd w badaniach edukacyjnych wątki i tym samym mogą stanowić interesujące kategorie analityczne służące do poznawania i opisu praktyki szkolnej. Jak słusznie zauważają Maria Dudzikowa i Ewa Bochno, badając szkołę jako kulturę, sprowadza się ją często do kultury organizacyjnej, osadzonej w teorii i praktyce zarządzania instytucją, co ma uczynić świat szkolny efektywnym i wydajnym⁵. Niniejszy tekst jest próbą wyjścia poza tę „perspektywę marketingową” i ukazania kultury szkoły w innej odślonie.

SZKOŁA ZANURZONA W KULTURZE

Kultura jest pojęciem znaczącym dla badaczy wielu dziedzin nauki. Kulturą interesują się literaturoznawcy, muzykolodzy, teatrologi czy filmoznawcy, ale kultura stanowi także centralną kategorię pojęciową dla przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych: antropologii, socjologii, psychologii, filozofii lub pedagogiki. Każda z tych dyscyplin bada kulturę i wyposażona jest w inne instrumentarium badawcze, każda rozwija własną terminologię, za pomocą której opisuje poszczególne zjawiska i aspekty kultury. Tak więc w literaturze przedmiotu znajdujemy wiele różnorodnych określeń koncentrujących uwagę na rozmaitych aspektach kultury, w zależności od przyjmowanych założeń teoretycznych i orientacji badawczej.

Fakt, że pedagogika należy do nauk społeczno-humanistycznych kieruje naszą uwagę w stronę poszukiwań w obszarze szeroko rozumianej humanistyki. Nie ułatwia to jednak (ani nie zawęża) obszaru poszukiwań, ponieważ współczesna humanistyka, czy – używając określenia Ryszarda Nycza – „nowa humanistyka” konfiguruje pola problemowe, pojęcia i metody badawcze w sposób nieprzystający do dotychczasowych podziałów dyscyplinowych, pozostając w bezpośrednim

⁵ M. Dudzikowa, E. Bochno, *Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”* [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa M., Jaskulska S., Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 9.

związku nie tylko z innymi dziedzinami nauk (społecznych, ścisłych, przyrodniczych), ale także ze sztuką i życiem, w tym codziennym doświadczeniem⁶.

Ponadto kultura przenika całe życie społeczne, jest społecznym cementem, który spaja jednostki i pokazuje im społecznie akceptowany sposób życia. W ramach kultury ludzie kształtują swój wewnętrzny indywidualny świat, innymi słowy – kultura nadaje porządek naszym poznawczym i emocjonalnym doświadczeniom.

Na potrzeby artykułu przyjmuję za Jerzym Kmitą, że kultura jest sposobem myślenia o świecie i postrzegania go, jest „formą świadomości społecznej”⁷. Podobnie kulturę definiuje Andrzej Szahaj, dla którego to rzeczywistość myślowa złożona z przekonań powszechnie respektowanych w jakiejś grupie społecznej⁸. Taki sposób pojmowania kultury i nacisk na kulturę w badaniach nad instytucją szkoły oznacza zmianę paradygmatu badawczego⁹ i wyraźnie wskazuje na przyjęcie przeze mnie perspektywy konstruktywistyczno-kulturalistycznej – stanowiska utrzymującego prymat kultury pojmowanej jako zespół przekonań respektowanych w danym społeczeństwie wobec sposobu jego poznawczego konstytuowania. Bliskie jest mi także stanowisko Gerta Biesty, który kulturę postrzega „jako sposób działania i bycia oraz, ogólniej, jako sposób życia”¹⁰ oraz Clifforda Geertza, który kulturę rozumiał jako „uosobiony w symbolach, przekazywany z pokolenia na pokolenie wzorzec znaczeń, system dziedziczonych koncepcji, wyobrażeń w formułach symbolicznych, za pomocą których ludzie komunikują, utrwalają i rozwijają swoją wiedzę o życiu i swoje życiowe postawy”¹¹. W takim rozumieniu kultury istotnymi jej elementami są normy, wartości, tradycje, rytuały i ceremonie.

Pozostając w nurcie interpretacji kultury sformułowanym przez wspomnianych badaczy, kulturę szkoły rozumiem jako ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji, a także pisanych i niepisanych zasad, kształtujących każdy ważny aspekt

⁶ R. Nycz, *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, [w:] *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015, s. 11.

⁷ J. Kmita, *Kultura i poznanie*, PWN, Warszawa 1985.

⁸ A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 8.

⁹ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

¹⁰ G. Biesta, *Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy na postępami w kształceniu*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61), s. 48.

¹¹ C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 111.

funkcjonowania szkoły jako instytucji i wspólnoty¹². Na kulturę szkoły składają się idee, poglądy, zasady i praktyki, które w jawny i ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców interpretujących swoje doświadczenia i nadających im sens¹³.

EMOCJE JAKO KONSTRUKCJE SPOŁECZNE

W celu uporządkowania pojęć chcę podkreślić, że perspektywa społeczno-kulturowa dotyczy także rozumienia i definiowania emocji. Określenie „emocja”, podobnie jak kultura, odnosi się do różnorodnej klasy zjawisk i jest obecnie przedmiotem badań przedstawicieli wielu dyscyplin, co doprowadziło do sformułowania wielu perspektyw teoretycznych. Badanie natury emocji to domena psychologów i neurobiologów, którzy odnoszą emocje do klasy bodźców wyzwalających zachowania, stany i doświadczenia. Stany emocjonalne definiuje się najczęściej jako pewne konstelacje zmian w aktywności somatycznej i/lub neurofizjologicznej¹⁴, doświadczenie emocjonalne z kolei „jest dokonywaną przez jednostkę interpretacją i oceną własnego, spostrzeganego stanu emocjonalnego i ekspresji”¹⁵. Doświadczenie emocjonalne wymaga, aby jednostki skupiały uwagę zarówno na swoich stanach emocjonalnych (na zachowaniu), jak i na sytuacjach, w których zmiany się pojawiają, na zachowaniach innych i na własnych ekspresjach. Doświadczenia emocjonalne pojawiają się zatem w efekcie interpretacji i ewaluacji własnych i cudzych stanów, ekspresji, zachowań i przekonań. Taki sposób definiowania emocji wydaje się uzasadniony, ponieważ podkreśla związki doświadczenia emocjonalnego z kontekstem/kulturą i kładzie akcent na to, że „każde doświadczenie emocjonalne angażuje ewaluacyjne procesy interpretacyjne, w tym interpretację stanów wewnętrznych, kontekstu, zachowania innych i znaczenia nadawanego przez kulturę”¹⁶. Doświadczenie emocjonalne jest więc nierozzerwalnie związane z relacjami z innymi¹⁷.

¹² M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57), s. 80.

¹³ M. Dudzikowa, E. Bochno, dz. cyt., s. 9n.

¹⁴ M. Lewis, *Wylanianie się ludzkich emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, Haviland-Jones J.M., Gdańsk 2005, s. 343.

¹⁵ Tamże, s. 351.

¹⁶ Tamże, s. 352.

¹⁷ C. Saarni, *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] M. Lewis M., Haviland-Jones J.M., *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005, s. 408.

Z uwagi na przyjętą w artykule perspektywę konstruktywistyczno-kulturową warto podkreślić kilka ważnych kwestii wniesionych do konceptualizacji emocji przez przedstawicieli socjologii i antropologii. Uważają oni, że „emocje są społecznie tworzone czy też konstruowane w tym sensie, że to, co ludzie czują jest uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze i uczestnictwem w strukturach społecznych”¹⁸. Emocje wynikają więc z sytuacji (spotkań), które są głęboko społeczne i w tym sensie są definiowane przez kulturę oraz praktykę.

KULTURA EMOCJONALNA – WYBRANE UJĘCIA

Pojęcie kultury emocjonalnej znajdujemy w socjologicznych i antropologicznych teoriach emocji, między innymi w podejściu dramaturgicznym Ervinga Goffmana czy u przedstawicieli kulturowego podejścia do emocji, m.in. u Stevena Gordona i Arlie Hochschild. Niezwykle ciekawa jest też teoretyczna propozycja Andy’ego Hargreavesa dotycząca kształcenia jako „praktyki emocjonalnej”. Wspomniani badacze wprowadzili wiele nowych, interesujących nas tutaj kategorii do dyskusji na temat społecznych kontekstów tworzenia i wyrażania emocji, takich jak kultura, normy, zasady, ideologie emocjonalne czy wreszcie praktyka emocjonalna. Odwołam się krótko do wszystkich wymienionych stanowisk teoretycznych.

a) Perspektywa dramaturgiczna Ervinga Goffmana

Erving Goffman uważał, że słynne szekspirowskie zdanie „cały świat jest sceną, a ludzie na nim to tylko aktorzy” nie jest tylko metaforą; ludzie dosłownie odgrywają wzajemnie przed sobą przedstawienia i tworzą rzeczywistość społeczną. Jednostki postrzegane jako aktorzy grają na scenie złożonej z różnorodnych materialnych rekwizytów. Ludzie zatem prezentują siebie innym (widowni), sygnalizując, kim są, co robią i jak powinni być traktowani. Podstawowym pojęciem w terminologii Goffmana jest tzw. „spotkanie zogniskowane”, które osadzone jest w szerszych jednostkach strukturalnych i kulturowych, obejmujących skrypty kulturowe, złożone z kulturowego „etosu”, „programu”, „harmonogramu” i „reguł” prawidłowego i nieprawidłowego zachowania. Podczas „spotkania” ludzie są bardzo wyczuleni na scenopis kulturowy i prezentację siebie zgodną z tym scenopisem. Przestrzegają scenopisów kulturowych, ponieważ gdy prezentacja się nie udaje (np. ktoś niestosownie mówi, niewłaściwie używa rytuałów, wyraża niestosowne emocje), wzbudza to negatywne emocje zarówno w samej jednostce, jak i w innych. Wówczas pojawia się ekspresja „rytuałów naprawczych”, sankcji,

¹⁸ J.H. Turner, J.E. Stets, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009, s. 16.

przeprosiny i ponownej (bardziej adekwatnej prezentacji siebie), która nie narusza reguł interakcji. Jednostki są więc zachęcane (a nawet strategicznie motywowane) do tego, by przestrzegać scenopisu kulturowego i prezentować siebie zgodnie z tym scenopisem.

Goffman nigdy nie opracował rozbudowanej teorii emocji, jednakże grunt pojęciowy, który stworzył może być doskonałym teoretycznym tłem do analizy praktyki szkolnej. Z perspektywy goffmanowskich analiz wydaje się niezwykle interesujące badanie kultury szkoły, a zwłaszcza interakcji pomiędzy głównymi aktorami szkolnej codzienności, tj. uczniem i nauczycielem. Perspektywa dramaturgiczna pozwala na to, aby każdą edukacyjną działalność i współobecność jednostek traktować jako występ. Wówczas – jak mówi Jerzy Szacki rekomendując autora *Człowieka w teatrze życia codziennego* – zaczyna liczyć się nie tyle to, co nauczyciel (uczeń) robi i nie to, czy z technicznego (metodycznego) punktu widzenia dobrze wykonuje swoje zadania, lecz to, jak to robi, czy potrafi wywrzeć odpowiednie wrażenie na obserwatorach¹⁹. Oczywiście jest, że nauczyciele wykonują w szkole określone zadania techniczne i czynią zadość określonym wymogom systemu i roli społecznej, ale patrząc z perspektywy Goffmana na interakcję pomiędzy uczniem i nauczycielem, o wiele ważniejszym pytaniem jest to, czy partnerzy interakcji (uczniowie) „kupią” to, co zostanie im zaoferowane (podkr. R.G.). Ponadto nauczyciele, gdy „grają” na szkolnej scenie sygnalizują swojej widowni, kim są, co robią i jak powinni być traktowani. Co więcej, nauczyciele nie są tylko aktorami, są także strategami, którzy manipulują ekspresją, aby zaprezentować się przed innymi w określony sposób. Tak więc terminologia Goffmana i jego metafora dramaturgiczna odsłania interesujące perspektywy dla badania praktyki szkolnej, zwłaszcza w kontekście poszukiwania „filarów szkolnej komunikacji” i profesjonalizmu²⁰.

b) Praca emocjonalna według Arlie Hochschild

Relacje pomiędzy emocjami i kulturą znajdujemy także w pracach i analizach amerykańskiej socjolog Arlie Hochschild. Główny nurt rozważań badaczki dotyczy właśnie tego, w jaki sposób jednostki radzą sobie z kulturowymi normami i ideologiami, zwłaszcza w sytuacjach, gdy reguły te zmuszają ludzi do zachowań, które budzą negatywne emocje. W takich przypadkach ludzie muszą wykonywać

¹⁹ J. Szacki, *Słowo wstępne*, [w:] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. i P. Śpiewakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981, s. 16.

²⁰ Por. m.in. W. Dróżka, „*Jak pokonać siłą własną?*” *Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiątek nauczycieli*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków 2015; A. Tomková., *Reflective approach towards professional teacher education – Inspiration, Experiences, Questions*, „*Studia Edukacyjne*” 2013, nr 29.

to, co Hochschild nazywa pracą emocjonalną (*emotional labor*). W swojej słynnej książce pt. *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Hochschild oznajmia: „używam terminu *praca emocjonalna* na określenie takiego zarządzania uczuciami, aby uzewnętrzniły się one na twarzy i w mowie ciała. Pracę emocjonalną można sprzedać i stąd można znaleźć dla niej *wartość wymienną*”²¹. Hochschild podkreśla, że za pracę emocjonalną otrzymujemy wynagrodzenie, sprzedajemy ją instytucji, stanowi ona część naszych zawodowych obowiązków, które zostały ustalone przez organizację. Przy czym wyraźnie oddziela sferę prywatną od zawodowej. Gdy zarządzanie emocjami dotyczy prywatnej sfery życia człowieka, – Hochschild nazywa taki rodzaj pracy *emotional work* i wyraźnie go odróżnia od pracy podejmowanej przy wykonywaniu naszych zawodowych obowiązków, który określa jako *emotional labor*.

W literaturze przedmiotu znajdujemy badania potwierdzające występowanie różnorodnych form pracy emocjonalnej. Według Hochschild, praca emocjonalna może przybierać dwie formy: płytką (zewnętrzna modyfikacja emocji, zmiana ekspresji emocjonalnej) i głęboką (wewnętrzna zmiana odczuwanych emocji). Inni wymieniają trzy strategie, oprócz płytkiej i głębokiej pracy emocjonalnej proponują trzecią, tj. naturalną ekspresję emocji. Nieliczni badacze wspominają także o czwartej strategii – „emocjonalnych dewiacjach”, wyraźnie wyodrębniając te formy ekspresji emocji, które są sprzeczne z wymaganiami związanymi z pełnieniem roli zawodowej²².

Idee zawarte w pracy Hochschild wzbudziły zainteresowanie przedstawicieli wielu dyscyplin nauk społecznych, zwłaszcza psychologów. Na bazie jej teorii powstały liczne modele teoretyczne, będące podstawą badań empirycznych. Badania dotyczące uwarunkowań i konsekwencji pracy emocjonalnej były przeprowadzane m.in. przez licznych badaczy zagranicznych²³. Również w Polsce podejmowano diagnozy empiryczne na temat pracy emocjonalnej w obszarze psychologii²⁴.

²¹ A.R. Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa 2009, s. 7.

²² C.S. Çukur, *The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS). Validity and reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2009, nr 9.

²³ Por. m.in. B.E. Ashforth, R.H. Humphrey, *Emotional labor In service role: The influence of identity*, „Academy of Management Review” 1993, nr 18; A.A. Grandey, *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2000, nr 5.

²⁴ D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, „Psychologia Społeczna” 2009, nr 3; D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A.M. Zawadzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; M. Finogenow, M. Wróbel, J. Mróz, *Skala Płytkiej I Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) – adaptacja narzędzia i analiza własności psychometrycznych*, „Medycyna Pracy” 2015, nr 66(3).

Wobec tego warto prowadzić dalsze, bardziej wnikliwe analizy pracy emocjonalnej w praktyce edukacyjnej, zwłaszcza, że dotychczasowe analizy wskazują, iż praca emocjonalna nauczycieli wiąże się z licznymi ważnymi uwarunkowaniami i konsekwencjami, takimi jak wypalenie zawodowe czy depersonalizacja.

Hochschild stwierdziła, że praca emocjonalna dotyczy zawodów związanych ze świadczeniem usług, tj. „zawodów interpersonalnych”. Zidentyfikowała ponad czterdzieści zawodów, które wymagają pracy emocjonalnej. Hochschild badała pracę emocjonalną dwóch odmiennych zawodów: stewardes i windykatorów. Praca stewardesy polega na tym, by podnieść status klienta i sprawić, by czuł się dobrze. Praca windykatora natomiast – na obniżaniu statusu klienta i upokarzaniu go. Poza tym relacje pomiędzy stewardesami i ich klientami są bliskie i osobiste, podczas gdy interakcje w branży windykacyjnej są zdepersonalizowane i pełne czujności. Wreszcie stewardesy są starannie rekrutowane, wybiera się je ze względu na zdolność do empatii i umiejętności stałego utrzymywania pozytywnego nastawienia oraz pracy w grupie, uczy się je, jak okazać klientowi uczucie, sympatię i tego, jak podtrzymać pozytywną prezentację. W przypadku windykatorów jest przeciwnie: muszą oni używać negatywnych emocji, aby skłonić klientów do uległości. A zatem praca emocjonalna stewardes polega na podnoszeniu statusu klienta i obniżaniu własnego, windykatorzy przeciwnie: dążą do obniżenia statusu swoich klientów i podwyższania własnego.

Kategoria *pracy emocjonalnej* to niewątpliwie interesujące tło dla badań kultury szkoły i analizy zawodu nauczyciela. Ciekawe byłyby ustalenia, kiedy i w jakich sytuacjach nauczyciele są pozytywnie nastawieni do pracy w grupie i jak podtrzymują tę pozytywną prezentację. Być może jednak praca nauczycieli przypomina pracę windykatorów, a nauczyciele dążą do obniżenia statusu uczniów. Nie są to bezpodstawne przypuszczenia, gdyż badania Lucyny Kopciwicz bezsprzecznie dowodzą, że polska szkoła jest miejscem, gdzie nauczyciele bezkarnie poniżają, upokarzają i ośmieszają uczniów oraz naruszają ich godność osobistą i nietykalność cielesną²⁵. Co więcej, jak wynika z relacji badanych, opresyjne traktowanie uczniów nie jest przedmiotem zainteresowania, ani interwencji władz szkolnych, ani rodziców. Z tej perspektywy jeszcze bardziej zasadne i ciekawe wydaje się zwrócenie uwagi na wspomniane aspekty funkcjonowania nauczyciela.

c) Kultura emocjonalna i orientacje emocjonalne według Stevena Gordona

Szczególnie ważną postacią z perspektywy rozważań zawartych w tym artykule jest Steven Gordon, gdyż należy on, zdaniem Jonatana Turnera i Jan Stets, do pierwszych teoretyków, którzy uznawali znaczenie kultury dla wyjaśnienia dyna-

²⁵ L. Kopciwicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Difin, Warszawa 2011.

miki emocjonalnej²⁶. Steven Gordon twierdzi, że wszystkie emocje są „społecznie konstruowane”, co oznacza, że ludzkie emocje wykształciły się w odpowiedzi na jedyną w swoim rodzaju kulturę i strukturę społeczną grup, a zatem treść emocji jest różna dla poszczególnych grup społecznych. Co prawda, wprowadza on rozróżnienie na emocje biologiczne i emocje społeczne, jednak wyraźnie podkreślał, że emocje biologiczne (złość i strach) niedługo po okresie dzieciństwa są przekształcane w znaczenia kulturowe, tj. emocje zorganizowane wokół relacji do obiektu, innej osoby czy grupy. Wobec tego wszystkie emocje są zdefiniowane przez kulturę, a podczas socjalizacji i edukacji jednostki uczą się ich znaczeń. Gordon twierdzi, że emocje rodzą się nie tylko w bezpośrednich sytuacjach (spotkań), ale także z historii ewolucji interakcji w przeszłości i z perspektyw interakcji na przyszłość. W tym sensie kultura ma ogromne znaczenie dla wyjaśniania dynamiki emocjonalnej naszego funkcjonowania.

Zdaniem Stevena Gordona, emocje składają się z następujących „elementów składowych”: odczuć cielesnych; ekspresywnych gestów; sytuacji społecznych lub relacji oraz kultury emocjonalnej danego społeczeństwa²⁷. Według Gordona pierwszy z wymienionych elementów – odczucia cielesne – nabierają znaczenia, kiedy jednostka wyraża je w zachowaniach kierowanych scenariuszami kulturowymi. Wynika z tego, że ekspresja emocjonalna (wyras twarzy, słowa czy gesty ciała) jest produktem sił kulturowych, a nie wrodzonych popędów biologicznych. Moc kultury jest widoczna w słownictwie opisującym emocje oraz w regułach dotyczących tego, co ludzie powinni czuć i tego, jak te emocje powinny być wyrażane. W toku socjalizacji członkowie grup społecznych uczą się tego słownictwa, poznają przekonania i normy. Zatem *kultura emocjonalna* danego społeczeństwa to według Gordona kompleks słownika emocjonalnego, przekonań i norm dotyczących tego kiedy i w jaki sposób emocje powinny być wyrażane.

Kultura emocjonalna widoczna jest nie tylko w języku, ale także w rytuałach, sztuce, dokumentach, publikacjach naukowych, tekstach religijnych, poradnikach, czasopismach i innych elementach kultury. To kultura właśnie narzuca ludziom dwa zbiory norm: „reguły odczuwania” oraz „reguły wyrażania”, które są odbiciem mających ogólniejszy charakter ideologii emocjonalnych oraz kultury emocjonalnej danego społeczeństwa. Reguły powiadają nas o tym, że to, co odczuwamy oraz nasz sposób wyrażania emocji w danej sytuacji jest właściwy lub niewłaściwy; zbyt silny lub zbyt słaby, odpowiedni lub nieodpowiedni dla kogoś, kto odgrywa określoną rolę społeczną. W związku z tym konieczne jest kierowanie emocjami, aby zachować zgodność z owym układem norm. Członko-

²⁶ J.H. Turner, J.E. Stets, dz. cyt., s. 45.

²⁷ Tamże, s. 46n.

wie grup społecznych (uczniowie i nauczyciele) wrastają w kulturę szkoły, co pozwala im być kompetentnymi emocjonalnie w odgrywaniu swoich uczniowskich i nauczycielskich ról²⁸.

Z perspektywy rozważań prowadzonych w niniejszym artykule bardzo interesujące jest dokonane przez Stevena Gordona wyróżnienie w ramach kultury emocjonalnej dwóch odmiennych orientacji emocjonalnych: *instytucjonalnej* i *impulsywnej*. Kryterium podziału jest tutaj idea, mówiąca o tym, że ludzie dzielą się na tych, którzy odnajdują swoje głębokie i prawdziwe wewnętrzne „ja” jako umiejscowione w zachowaniu instytucjonalnym (normatywnym) albo impulsywnym (które jest czasami przeciwne normom). Orientacja instytucjonalna charakteryzuje się tym, że ludzie widzą swoje „ja” w zachowaniach zgodnych z obowiązującymi normami, natomiast orientacja impulsywna to taka, gdzie jednostki widzą swoje „ja” jako uzewnętrzniające się w działaniach spontanicznych, które mogą być niezgodne z obowiązującymi w szkole normami. A zatem instytucjonalną orientację nadają swoim doświadczeniom te jednostki, które kontrolują ekspresję swoich emocji i wyrażają je w sposób w pełni podtrzymujący normy dotyczące ekspresji emocji. Z kolei impulsywna orientacja przejawia się w spontanicznym i nieskrępowanym wyrażaniu emocji, nie zważając na szkolne standardy i reguły.

Według Gordona, poszczególne jednostki „wybiórczo korzystają” z wymienionych orientacji w zależności od tego, co postrzegają jako „bardziej realne”. Gdy jednostka jest w stanie kontrolować swoje emocje i zapanować nad emocjami społecznie niestosownymi, to oznacza że postrzega ona (częściej) swoje prawdziwe „ja” w kategoriach instytucjonalnych. Natomiast jeśli pracownik często traci kontrolę nad sobą i nie jest w stanie dostosować ekspresji swoich emocji do obowiązujących reguł, to oznacza, że swoje prawdziwe „ja” postrzega on w pierwszym rzędzie przez pryzmat orientacji instytucjonalnej.

Wyróżnienie dwóch odmiennych orientacji emocjonalnych pozwala na ciekawe spostrzeżenie: mianowicie, ta sama emocja może mieć różne znaczenia z perspektywy różnych orientacji. Okazywanie złości i niezadowolenia przez nauczyciela w szkole oznacza utratę panowania nad sobą; natomiast z perspektywy impulsywnej okazywanie złości może oznaczać wolność od norm społecznych.

²⁸ O kompetencjach emocjonalnych szerzej napisano m.in. w: J. Madalińska-Michalak, R. Góralaska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012; R. Góralaska, „Praktyczny charakter” kompetencji emocjonalnej dorosłych, „Rocznik Andragogiczny” 2012, nr 19; R. Góralaska, *The Narrative as a Strategy for the Development of Emotional Competences of Adults*, „Edukacja Dorosłych” 2014, nr 1.

Tabela 1. Charakterystyka orientacji emocjonalnych według Stevena Gordona

Orientacja instytucjonalna	Orientacja impulsywna
Czas trwania emocji jest zwykle długi	Czas trwania emocji jest zwykle krótki
Intensywność emocji jest zwykle niska	Intensywność emocji jest zwykle wysoka
Dąży się do zgodności między normami i ekspresjami	Dąży się do zgodności między uczuciami i ekspresjami
Źródłem norm jest tradycja i instytucje	Źródłem norm są rówieśnicy i media
Hipokryzja pojawia się między standardami a działaniami	Hipokryzja pojawia się między impulsami a działaniami
Praca emocjonalna wymaga samokontroli i umiejętności ekspresyjnych	Praca emocjonalna wymaga uwalniania emocji i obniżania progu blokad
Własna emocja postrzegana jest jako uspołeczniona	Własna emocja postrzegana jest jako nieuspołeczniona i naturalna
Najbardziej kompetentna ekspresja nie może mieć wad, aby pasować do standardu	Najbardziej kompetentna ekspresja musi być spontaniczna, nawet jeśli ma pewne wady, najlepiej, gdy stanowi tabu
Nieautentyczna, jeśli odchodzi od zasady lub od średniej w komunikacji	Nieautentyczna, jeśli poddaje się presji społecznej, zablokowaniu
Wzorcowe słownictwo emocji obejmuje współczucie, poważanie, nostalgię, pogardę, oburzenie i morale	Wzorcowe słownictwo emocji obejmuje furję, irytację, wstręt, zaskoczenie, strach, złość i podniecenie

Źródło: J. H. Turner, J. E. Stets, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009, s. 48.

Według Gordona, orientacja impulsywna kładzie nacisk na ekspresję pierwotnych emocji (strachu, smutku, złości, radości). Słownik emocjonalny jednostki jest w tym wypadku niezbyt bogaty, a co więcej, ekspresja emocji u takich osób może się gwałtownie zmieniać w zależności od okoliczności. Orientacja instytucjonalna natomiast jest skupiona na emocjach społecznych (złożonych), takich jak duma, wstyd, mściwość, zawiść. Do wyrażenia takich emocji jest potrzebny o wiele bogatszy słownik emocjonalny i dobra znajomość sposobów regulowania własnych emocji. W tej sytuacji być może ma rację Gordon twierdząc, że orientacja impulsywna stanowi lepszy kapitał emocjonalny²⁹ w sytuacjach przejściowych, natomiast orientacja instytucjonalna jest świetnym kapitałem w relacjach długoterminowych.

Podsumowując ten fragment artykułu, jeszcze raz podkreślić należy, że scenopisy kulturowe, ideologie edukacyjne oraz reguły wyrażania i odczuwania, które obowiązują w instytucji, jaką jest szkoła, wymagają zarówno od nauczycieli, uczniów, jak i innych podmiotów kultury szkoły stosowania różnorodnych

²⁹ Pojęcie kapitału emocjonalnego zostało poddane w analizie w innym artykule: R. Górska, *Kapitał emocjonalny w perspektywie całościowego uczenia się: ujęcie adaptacyjne versus krytyczne*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, t. 23, s. 33–48.

strategii pracy emocjonalnej. Wydaje się, że obecnie dramatycznie zwiększa się zakres pracy emocjonalnej, którą nauczyciele muszą wykonywać. Dzieje się tak z uwagi na to, że nauczyciele funkcjonują w niesłyszanych złożonych systemach społecznych, z hierarchiami władzy włącznie, co zmusza ich do wyrażania uczuć w określony sposób i co bywa bardzo „kosztowne”. Wiele analiz z obszaru polityki oświatowej przeprowadzonych przez Bogusława Śliwerskiego ujawniło polityczne tło kosztów, do których ponoszenia zobowiązani (a raczej zmuszani) są dzisiaj nauczyciele³⁰.

d) Kształcenie jako „praktyka emocjonalna” według Andy’ego Hargreavesa

Na zakończenie przywołam kategorię, która odnosi się do fundamentalnego składnika kultury szkolnej i konstytutywnego elementu praktyki edukacyjnej, czyli do kształcenia. Przywołam tezę sformułowaną przez Andy’ego Hargreavesa o kształceniu jako tzw. „praktyce emocjonalnej”³¹. Punktem wyjścia jest dość oczywisty pogląd, że nauczanie i uczenie się nie dotyczą wyłącznie procesów poznawczych, czy kształtowania umiejętności, ale są nierozdzielnie związane z emocjami, przy czym powiązania te mają charakter bezpośredni bądź pośredni.

Nazywanie kształcenia praktyką emocjonalną wskazuje, że kształcenie to taki rodzaj działalności, który wywołuje u innych osób oczekiwane bądź nieoczekiwane zmiany w ich doświadczeniach emocjonalnych innych osób. Formułując takie poglądy, Hargreaves nawiązuje do postmodernistycznej koncepcji *rozumienia emocjonalnego* autorstwa Normana Denzina³², który także mówi o praktykach emocjonalnych i definiuje je jako rodzaj działalności, wywołującej u danej osoby/innych osób zmiany w ich doświadczeniach emocjonalnych. Emocjonalne (po)rozumienie jest procesem intersubiektywnym, polegającym na tym, że dana jednostka wchodzi w pole własnych doświadczeń emocjonalnych bądź doświadczeń innych osób. Subiektywna interpretacja własnych i cudzych doświadczeń emocjonalnych ma kluczowe znaczenie dla emocjonalnego rozumienia³³. Praktyka emocjonalna sprawia, że jednostki stają się dla siebie (widzą siebie) złożonymi podmiotami, tj. postrzegają siebie w sposób bardziej sproblematyzowany. Prak-

³⁰ Por m.in. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015; B. Śliwerski, *Nauczyciele w gorsecie MENSkich regulacji*, [w:] *Uczłowieczyc komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków 2015; B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.

³¹ A. Hargreaves, *The Emotional Practice of Teaching*, „Teaching and Teacher Education” 1998, nr 8 (14).

³² N. Denzin N., *On understanding emotion*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.

³³ Tamże.

tyka emocjonalna może być wyrażana nie tylko w sposób werbalny, ale także poprzez ciało i jest swoistym powiązaniem myśli, uczuć oraz działań³⁴. Emocjonalne rozumienie jest swoistym docieraniem do magazynu własnych (bądź cudzych) doświadczeń emocjonalnych, rozpoznawaniem ich i interpretowaniem³⁵.

Tymczasem – jak twierdzi Norman Denzin – szkolną codzienność (praktykę edukacyjną) zamiast emocjonalnego zrozumienia charakteryzuje raczej emocjonalne nieporozumienie, które jest wszechobecną i chroniczną cechą szkolnej codzienności. Kontakty i relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami nie sprzyjają bliskości i rzadko są oparte na wzajemnym zrozumieniu. Uderza to w jakość kształcenia. Zdaniem Denzina, owocne nauczanie i uczenie się zależy w ogromnej mierze od budowania porozumienia z uczniami oraz innymi uczestnikami procesu kształcenia i w konsekwencji od tego, czy potrafimy tworzyć warunki, które umożliwiają emocjonalne porozumienie. Brak emocjonalnego porozumienia sprawia, że pojawia się emocjonalne niezrozumienie, co objawia się m.in. tym, że nauczyciele – jak mówi Denzin – myślą własne uczucia z uczuciami innego. Brak bliskich relacji, dobrej znajomości uczniów i emocjonalnego zrozumienia sprawia, że nauczyciele błędnie (lub stereotypowo) odczytują emocje uczniowskie, np. entuzjazm, wrogość czy szacunek.

Emocjonalne zrozumienie osiąga się nie tylko dzięki cnotcie, wrażliwości czy też „aktom woli”. Nie jest to także efekt wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej/kompetencji emocjonalnej nauczyciela. Podobnie, emocjonalne nieporozumienia nie powstają wyłącznie z powodu niskiego poziomu inteligencji/kompetencji. Emocjonalne nierozumienie jest wszechobecną, chronicznie występującą cechą codziennych interakcji szkolnych, ponieważ brakuje w nich takich relacji, które sprzyjałyby bliskości i zrozumieniu.

Emocjonalne nieporozumienie nie tylko uderza w istotę procesu kształcenia i obniża jego jakość, ale wpływa destrukcyjnie na wszystkie elementy szkolnej kultury. Od emocjonalnego (nie)porozumienia zależy nie tylko sukces w kształceniu, ale także to, czy jesteśmy w stanie zbudować bliskie więzi z uczniami (rodzicami, współpracownikami) i tym samym rozwijać prospołeczne postawy, działać na rzecz maksymalizowania własnego (i uczniów) rozwoju, jednym słowem – działać na rzecz ogólnospołecznego dobra³⁶.

³⁴ Za: A. Hargreaves, *The Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers’ College Record” 2001, nr 6 (103), s. 1056.

³⁵ O tym, że procesy społecznego transferu emocji pomiędzy ludźmi są możliwe wyjaśniają badania nad zarażaniem afektywnym (Por.: M. Wróbel, *Zarażanie afektywne. O procesie transferu emocji i nastroju między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016).

³⁶ B. Śliwowski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 11.

ZAKOŃCZENIE

W artykule opisano pojęcie kultury emocjonalnej oraz przybliżono kilka wybranych stanowisk teoretycznych i poglądów mogących stanowić podstawy analityczne do badania praktyki szkolnej. Wskazano, że związki kultury szkoły i emocji mają charakter złożony i wielowymiarowy, a ich badanie jest nie tylko uzasadnione, ale wręcz konieczne i naglące. Zwłaszcza, że tzw. „zwrot afektywny”, jaki dokonał się w humanistyce i w naukach społecznych jest już obecny nie tylko w filozofii, antropologii, socjologii czy etnologii, ale także w mniej oczywistych, nieutożsamianych z badaniem emocji dziedzinach, jak np. literatura, językoznawstwo i geografia. W naukach o wychowaniu ciągle widoczny jest w tym obszarze wyraźny deficyt, a „zwrot afektywny” – jak słusznie zauważa Karolina Starego – „wydaje się tylko w niewielkim stopniu wpływać na współczesną myśl pedagogiczną oraz refleksję o edukacji”³⁷. Warto zatem elementy kultury emocjonalnej szkoły analizować i na nowo je eksplorować w inny sposób, który reorientuje i reorganizuje nasze pole badań, a także redefiniuje istotne pojęcia pedagogicznego słownika. Warto, bo jak obiecuje Ryszard Nycz „zwrot afektywny” pozwala badaczom zadawać inne niż dotąd pytania – także tradycyjnym kwestiom czy przedmiotom – i uzyskiwać odmienne, nowe odpowiedzi”³⁸. Z pewnością emocjonujące.

BIBLIOGRAFIA

- Adrjan B., *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły*, „Forum Oświatowe” 2015, nr 2 (27).
- Ashforth, B.E., Humphrey, R.H., *Emotional labor In service role: The influence of identity*, „Academy of Management Review” 1993, nr 18.
- Barsade S., O’Neill S., *Manage Your Emotional Culture*, „Harvard Business Review” 2016, nr 1–2.
- Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S., Szczygieł, D., *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A.M. Zawadzka, PWN, Warszawa 2010.
- Biesta G., *Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy na postępami w kształceniu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61).
- Binder P., Palska H., Pawlik W., *Zaproszenie do socjologii emocji*, [w:] *Emocje a kultura i życie społeczne*, red. P. Binder, H. Palska, W. Pawlik, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2009.

³⁷ K. Starego, *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 4, s. 64.

³⁸ R. Nycz, *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, [w:] *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015, s. 20.

- Boler M., Zembylas M., *Interview with Megan Boler: From 'Feminist Politics of Emotions' to the 'Affective Turn'*, [w:] *Methodological advances in research on emotion and education*, red. M. Zembylas, P.A. Schultz, Springer International Publishing 2016.
- Bonecki M., *Jerzy Kmita – interpretacja humanistyczna i społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2012, nr 2.
- Çukur, C.S., *The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS). Validity and reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2009, nr 9.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57).
- Denzin N., *On understanding emotion*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.
- Dróżka W., „*Jak pokonać siłą własną?*” *Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli*, [w:] *Uczniowieczuć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków 2015.
- Dudzikowa M., Bochno E., *Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Finogenow M., Wróbel M., Mróz J., *Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) – adaptacja narzędzia i analiza własności psychometrycznych*, „Medycyna Pracy” 2015, nr 66(3).
- Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Glomb, T.M., Tews, M.J., *Emotional labor: A conceptualization and scale development*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, nr 64.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. i P. Śpiewakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Górska R., „*Praktyczny charakter*” *kompetencji emocjonalnej dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 2012, nr 19.
- Górska R., *Kapitał emocjonalny w perspektywie całościowego uczenia się: ujęcie adaptacyjne versus krytyczne*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, nr 23.
- Górska R., *Praca emocjonalna dorosłych. Pomiędzy skutecznością a wypaleniem zawodowym pracownika*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1 (72).
- Górska R., *The Narrative as a Strategy for the Development of Emotional Competences of Adults*, „Edukacja Dorosłych” 2014, nr 1.
- Grandey, A.A., *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2000, nr 5.
- Grandey, A.A., *When „the show must go on”: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*, „Academy of Management Journal” 2003, nr 46.
- Hargreaves A., *The Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers' College Record” 2001, nr 6 (103).
- Hargreaves A., *The Emotional Practice of Teaching*, „Teaching and Teacher Education” 1998, nr 8 (14).
- Hochschild A.R., *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, PWN, Warszawa 2009.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2006.
- Jasińska-Kania A., *Socjologiczne odkrywanie emocji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2006, nr 1–2.
- Klus-Stańska D., *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne” 2011, t. 14.
- Kmita J., *Kultura i poznanie*, PWN, Warszawa 1985.

- Kmita J., *O kulturze symbolicznej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1982.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Difin, Warszawa 2011.
- Lewis M., *Wylanianie się ludzkich emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005.
- Madalińska-Michalak J. Góralaska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Nowosad I., *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 1(119).
- Nowosad I., *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 49 (w druku).
- Nycz R., *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, [w:] *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.
- Nycz R., Łebkowska A., Dauksza A. (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.
- Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa 2005.
- Saarni C., *Spoleczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] M. Lewis M., Haviland-Jones J.M., *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Starego K., *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 4.
- Szacki J., *Słowo wstępne*, [w:] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. i P. Śpiwakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Szczygieł, D., Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S., *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, „Psychologia Społeczna” 2009, nr 3.
- Szczygieł, D., Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S., *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A.M. Zawadzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Śliwerski B., *Nauczyciele w gorszej MENSkich regulacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków 2015.
- Tomková A., *Reflective approach towards professional teacher education – Inspiration, Experiences, Questions*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 29.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Turner J.H., Stets J.E., *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa 2009.
- Wróbel M., *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*, „Psychologia Społeczna” 2013, nr 1.
- Wróbel M., *Zarażanie afektywne. O procesie transferu emocji i nastroju między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Zembylas M., *Theory and methodology in researching emotions in education*, „International Journal of Research & Method in Education” 2007, nr 1 (30).

Author: Renata Góralska

Title: Emotional culture. In searching of new concepts of the school practice

Keywords: culture, school culture, emotional culture, emotional labour, emotional practice of teaching

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The aim of the article is to explain the meaning of the school emotional culture concept. The article presents following terms: culture, school culture, emotional culture. A few different views on the problem were presented in the text – the views of such sociologists as Erving Goffman, Arlie Hochschild and Steven Gordon. These are the scientists who introduced many new categories to the discussion on the topic of the social contexts of creating and expressing emotions. These are the categories: emotional culture, the feeling rules, emotional ideologies, emotional labour, emotional practice of teaching. By bringing up the issue the author points at the immense heuristic potential of emotional culture and exposes new and interesting fields for the scientists in the educational domain.

MAŁGORZATA KOSIOREK
Uniwersytet Łódzki

TERENOWE RADY OŚWIATOWE W PROCESIE USPOŁECZNIANIA EDUKACJI SZKOLNEJ

Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa i bez uspołecznienia zarządzania nim nie wyjdziemy z głęboko zakorzenionych w edukacji pozostałości „homosowietyzmu” i nie będziemy w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowaniu młodych pokoleń w naszym kraju, nie sprostamy wyzwaniom nowoczesności¹.

WSTĘP

W Polsce od czasu transformacji ustrojowej w 1989 roku nieustannie prowadzone są prace reformujące system oświaty. Od początku przeobrażenia i zmiany dotyczą między innymi decentralizacji i procesu uspołecznienia edukacji. Decentralizacja rozumiana jest jako ograniczenie liczby i rodzaju decyzji podejmowanych na poziomie centralnym na rzecz zwiększenia roli i zadań samorządu oraz dyrektora jako osoby zarządzającej społecznością szkolną. Zdaniem Jana Herczyńskiego, można wyróżnić dwa modele decentralizacji oświaty: decentralizacja do poziomu szkół i decentralizacja do poziomu samorządów. Pierwszy z nich zakłada, że „decentralizacja to przeniesienie autonomii i odpowiedzialności na poziom szkół i placówek oświatowych. Celem decentralizacji jest tu autonomiczna szkoła, kierowana przez silnego i profesjonalnego dyrektora, w pełni odpowiedzialnego za kierowanie procesem dydaktycznym i zarządzanie swoim działaniem”². W drugim modelu, decentralizacja „kładzie nacisk na przekazanie

¹ B. Śliwowski, *Analiza polityki oświatowej wobec pozorów demokracji w szkolnictwie publicznym*, „Rocznik Pedagogiczny” 2005, t. 38, s. 11.

² J. Herczyński, *Modele decentralizacji oświaty*, [w:] *Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, Warszawa 2012, s. 25, www.ore.edu.pl (dostęp: 13.11.2018).

odpowiedzialności za szkoły samorządom albo innym organom prowadzącym wiele szkół na poziomie lokalnym. W tym modelu poszczególne szkoły są widziane jako elementy lokalnych sieci szkolnych, które muszą być zarządzane i planowane. W odpowiedzi na zmieniające się procesy demograficzne sieci szkolne muszą się również zmieniać poprzez konsolidacje lub tworzenie nowych placówek³.

Z procesem decentralizacji związany jest proces uspołecznienia szkolnictwa, który najczęściej jest rozumiany jako „włączenie czynnika społecznego w procesy zarządzania szkołą i wpływu otoczenia szkoły (interesariuszy) na model kształcenia i wychowania uczniów”⁴. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego, uspołecznienie zarządzania oświatą w Polsce w 1989 roku przewidywało dwie drogi. Pierwszą było przekazanie szkół państwowych samorządom terytorialnym, druga droga to oddolne tworzenie rad szkolnych i oświatowych, którego efektem miało być powołanie Krajowej Rady Oświatowej⁵. W jednym i drugim przypadku proces uspołecznienia powinien służyć poprawie efektywności działań edukacyjnych i wychowawczych realizowanych przez szkoły.

Wobec tego można stwierdzić, że stworzenie efektywnego systemu oświaty stanowi duże wyzwanie dla instytucji państwa. Organizację i działalność polskiego systemu edukacji reguluje, wielokrotnie nowelizowana, Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. nr 95, poz. 425). Aktualnie, w myśl obowiązujących przepisów, polityka edukacyjna w Polsce tworzona i prowadzona jest centralnie, natomiast administracja oraz prowadzenie placówek oświatowych jest zdecentralizowane i pozostaje w gestii samorządów. Na szczeblu krajowym zarządzanie oświatą spoczywa w rękach Ministra Edukacji Narodowej, który odpowiada za realizację i koordynację polityki oświatowej państwa oraz współpracuje w tej dziedzinie z wojewodami i innymi jednostkami zarządzającymi oświatą.

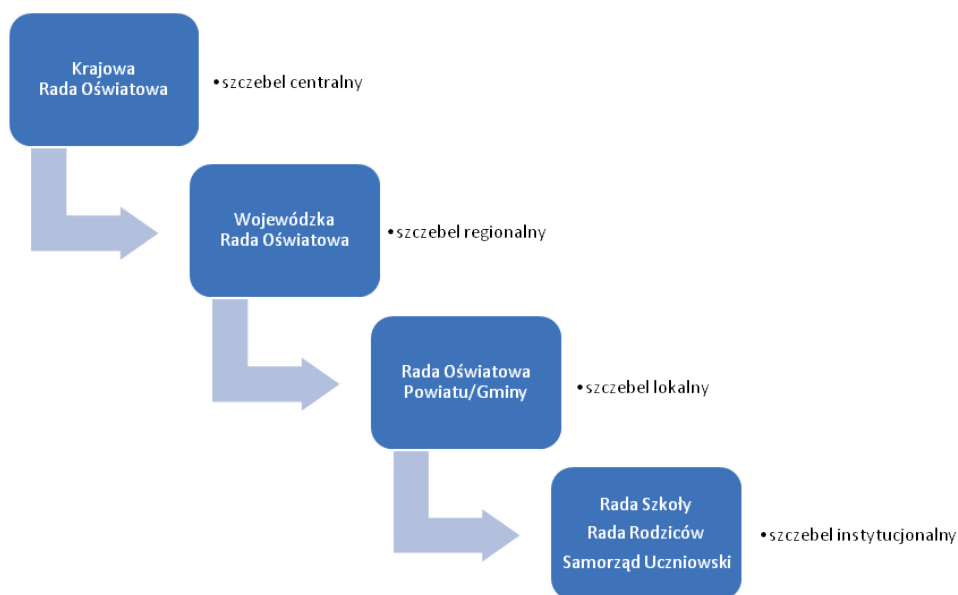
Obszar działań ministra określa Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 13 grudnia 2017 roku w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej. Administrację regionalną reprezentuje kurator oświaty, który realizuje politykę kształcenia wyznaczoną przez ministra edukacji. Kurator wykonuje w imieniu wojewody zadania w dziedzinie oświaty określone w ustawie oraz odrębnych przepisach dotyczących obszaru województwa. Taki podział obowiązków jest konsekwencją zapisu w Ustawie z 24 lipca 1998 roku o wprowadzeniu zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa (Dz. U. 1998 nr 96 poz. 603). Od tego czasu został ustanowiony trój-

³ Tamże, s. 28–29.

⁴ A. Kołomycew, *Uspołecznienie procesu realizacji zadań oświatowych jako forma racjonalizacji polityki publicznej gmin*, s. 191–192, <http://ssp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2018/01/ssp-2017-3-10.pdf> (dostęp: 18.11.2018).

⁵ B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 40.

stopniowy podział terytorialny państwa oraz określono zadania gmin, powiatów i województw. Ostatnim szczeblem zarządzania jest dyrektor szkoły lub innej placówki oświatowej. W szkole drugim organem zarządczym jest rada pedagogiczna, w skład której wchodzi nauczyciele oraz przewodniczący w osobie dyrektora szkoły.



Rys. 1. Rady oświatowe na szczeblach administracji publicznej

W kwestii uspołecznienia systemu oświaty ważny dokument stanowiła wspomniana znowelizowana w dniu 25 lipca 1998 roku Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku. Art. 48.1 mówiła o tym, że organ, który jest jednostką samorządu terytorialnego może powołać radę oświatową działającą przy tym organie (wojewódzką, powiatową, miejską, gminną). W dalszej części ustawy art. 48.2. była mowa o tym, że do zadań rady oświatowej należy:

- 1) badanie potrzeb oświatowych na obszarze działania jednostki samorządu terytorialnego oraz przygotowywanie projektów ich zaspokajania,
- 2) opiniowanie budżetu jednostki samorządu terytorialnego w części dotyczącej wydatków na oświatę,
- 3) opiniowanie projektów sieci publicznych szkół i placówek,
- 4) opiniowanie projektów aktów prawa miejscowego wydawanych w sprawach oświaty,
- 5) wyrażanie opinii i wniosków w innych sprawach dotyczących oświaty.

Organ, o którym mowa w art. 48 ust. 1, ustala:

- 1) skład i zasady wyboru członków rady oświatowej,
- 2) regulamin działania rady oświatowej⁶.

PRZYKŁADY ZADAŃ I FUNKCJI RÓŻNYCH TYPÓW RAD OŚWIATOWYCH PO REFORMIE OŚWIATY W 2016 ROKU

Aktualny zakres kompetencji różnych społecznych organów w systemie oświaty (w tym rad rodziców, Krajowej Rady Oświatowej i wojewódzkich rad oświatowych oraz samorządów uczniowskich) zawiera Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – prawo oświatowe (Dz.U. z 2018 r. poz. 996). O radzie oświatowej mówi: art. 78.1–2 oraz art. 79 tej ustawy. Treść zapisów dotyczących kompetencji rad oświatowych nie uległa zmianie, w dalszym ciągu jest to organ opiniodawczy i doradczy funkcjonujący na terenie województwa, powiatu lub gminy. Z założenia rady oświatowe są szansą do oddolnego, społecznego partycypowania w sprawowaniu władzy, kontroli i stymulowania procesów rozwojowych w szkolnictwie. Mają służyć społeczeństwu i wspierać ruch samorządności lokalnej na rzecz edukacji. Niestety, z tego przywileju potrafią korzystać nieliczni. Trudno ustalić, ile terenowych rad oświatowych funkcjonuje obecnie w Polsce, ponieważ nie ma dostępnych zestawień statystycznych wskazujących ich liczbę oraz aktywność na poszczególnych szczeblach administracji publicznej.

POMORSKA RADA OŚWIATOWA

Jedną z prężniej funkcjonujących obecnie rad jest Pomorska Rada Oświatowa powołana przez Sejmik Województwa Pomorskiego 24 lutego 2014 roku. Aktualnie jest to jedyna tego typu rada w Polsce o zasięgu wojewódzkim. Jej twórcy podkreślają znaczącą rolę edukacji w rozwoju społeczno-gospodarczym reprezentowanego regionu i jego mieszkańców. Wśród najważniejszych kierunków działań na najbliższe lata wyznaczono: realizację Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020 oraz aktywne uczestnictwo w wynegocjowanym z Komisją Europejską Regionalnym Programie Operacyjnym Województwa Pomorskiego na lata 2014–2020. Praca Pomorskiej Rady Oświatowej ma być istotnym wsparciem dla efektywnego wdrażania zapisów dokumentów programowych oraz ważnym elementem budowania wysokiego poziomu pomorskiej edukacji. W Uchwale z dnia 20 maja 2014 roku Zarząd Województwa Pomorskiego określił skład osobowy Rady. Pierwsza Pomorska Rada Oświatowa liczyła 47 członków, wśród

⁶ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759).

nich znaleźli się: Członek Zarządu Województwa Pomorskiego, radni Sejmiku Województwa Pomorskiego, Pomorski Kurator Oświaty, przedstawiciele Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, Związku Gmin Pomorskich, Rady Rektorów Województwa Pomorskiego, jednostek samorządu terytorialnego, dyrektorów szkół i placówek oświatowych, rad rodziców, młodzieżowych rad działających przy jednostkach samorządu terytorialnego oraz związków pracodawców. Przewodniczącym był Marszałek Województwa Pomorskiego, a kadencja Rady zakończyła się wraz z upływem kadencji Sejmiku Województwa Pomorskiego.

Dwudziestego szóstego października 2015 roku Sejmik Województwa Pomorskiego podjął kolejną uchwałę w sprawie powołania Pomorskiej Rady Oświatowej, tym razem już na czas nieokreślony. Jednocześnie wprowadzono zmiany dotyczące zwiększenia liczby przedstawicieli pracodawców oraz włączono w prace Rady podmiot reprezentujący samorząd gospodarczy. Na stronie internetowej Departamentu Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego można znaleźć informację o głównym celu powołania i funkcjonowania Rady, którym jest przede wszystkim opiniowanie podstawowych kierunków polityki oświatowej w regionie. Uspołecznienie procesu podejmowania kluczowych decyzji w obszarze edukacji jest określane jako element prowadzenia dialogu edukacyjnego.

Dialog i rozwój współpracy różnych instytucji oraz środowisk oświatowych mają służyć poprawie spójności edukacyjnej regionu, a tym samym przyczyniać się do podnoszenia jakości pomorskiej edukacji. Na posiedzeniach członkowie rady prowadzili dyskusje o kondycji pomorskich szkół, potrzebach uczniów, rodziców i nauczycieli, odpowiedzialności samorządów za jakość kształcenia w prowadzonych przez nie placówkach oświatowych, co jest szczególnie ważne w dobie nieustannie przeprowadzanych zmian w polskim systemie oświaty. Ważnym zadaniem Pomorskiej Rady Oświatowej jest wspieranie działań służących efektywnemu wydatkowaniu środków finansowych w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego dla Województwa Pomorskiego na lata 2014–2020.

Aktualnie Pomorska Rada Oświatowa liczy 37 członków, a jej przewodniczącym jest Marszałek Województwa Pomorskiego. Do pracy w Radzie zaproszeni zostali przedstawiciele różnych środowisk, w tym osoby reprezentujące dyrektorów szkół, uczniów i rodziców, a także lokalnych władz samorządowych, związków zawodowych, organizacji pozarządowych, organizacji pracodawców, środowiska akademickiego oraz mediów. W posiedzeniach Rady biorą także udział zaproszeni goście, którzy są ekspertami w obszarach związanych z podejmowanymi na spotkaniach tematami. Zgodnie z regulaminem Rady, posiedzenia zwoływane są nie rzadziej niż 2 razy w roku, a opinie wydawane są w formie uchwał, które z kolei uchwała się większością głosów. Z udostępnionych na stronie internetowej protokołów spotkań i programów posiedzeń wynika, że w latach 2016–2018 w trakcie zebrań poruszano takie tematy jak:

- rola edukacji w kształtowaniu odpowiedzialnych obywateli,
- założenia Pomorskiego Modelu Edukacji Obywatelskiej,
- samorządność szkolna i młodzieżowa – prezentacja dobrych praktyk,
- prezentacja wstępnych wyników badań dotyczących kondycji zawodowej pomorskich nauczycieli,
- koszty wdrażania zmian w systemie edukacji (podsumowanie ankiet skierowanych do pomorskich samorządów),
- wdrażanie zmian w systemie oświaty na Pomorzu, w tym: wyzwania w zakresie przygotowania nowej organizacji kształcenia, dostosowanie infrastruktury szkół i placówek oświatowych oraz wpływ wprowadzanych zmian na zatrudnienie nauczycieli,
- informacja z realizacji Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020 w obszarze edukacji,
- zmiany systemu oświaty widziane z perspektywy powiatu,
- wyzwania w zakresie przygotowania nowej organizacji kształcenia, dostosowanie infrastruktury szkół i placówek oświatowych oraz wpływ wprowadzanych zmian na zatrudnienie nauczycieli,
- regionalne wsparcie pomorskiej edukacji,
- działania jednostek samorządu terytorialnego w zakresie kompleksowego wsparcia szkół na przykładzie Powiatu Nowodworskiego.

MIEJSKA RADA OŚWIATOWA W PIASECZNIE

Nieco inny zakres działań prowadzi Rada Oświatowa funkcjonująca przy Radzie Miejskiej w Piasecznie. Organ został powołany Uchwałą Rady Miejskiej w Piasecznie z dnia 26 września 2012 roku. Zgodnie z regulaminem Rada stanowi organ opiniodawczy i konsultacyjny w sprawach związanych z edukacją na terenie Miasta i Gminy Piaseczno. W aktualnie obowiązującym regulaminie widnieje zapis o tym, że czas trwania Rady jest nieokreślony, a jej członkowie wykonują swoje obowiązki społecznie. Na stronie internetowej Urzędu Miasta i Gminy Piaseczno można znaleźć informacje dotyczące planowanych zadań, którymi będzie zajmowała się Rada. Zakres działań odnosi się bezpośrednio do ustawy, więc jest to badanie potrzeb oświatowych na terenie gminy, jak również przygotowywanie projektów ich zaspokajania. Rada będzie opiniowała zarówno projekty budżetu miasta w części dotyczącej wydatków na oświatę, jak i projekty sieci publicznych szkół i placówek oraz projekty prawa miejscowego wydawane w sprawach oświaty. Zadaniem rady będzie także wypracowanie oraz opiniowanie projektów zmian strukturalnych w sferze oświaty.

Na przestrzeni lat 2012–2018 skład rady liczył od 12 do 16 członków. W strukturach rady znaleźli się: przedstawiciel Rady Miejskiej w Piasecznie, przedstawi-

ciel Urzędu Miasta i Gminy Piaseczno, przedstawiciel Zespołu Ekonomiczno-Administracyjnego Szkół w Piasecznie, przedstawiciele dyrektorów wszystkich typów szkół i rad rodziców, przedstawiciel Związku Nauczycielstwa Polskiego i przedstawiciel NSZZ Solidarność. W 2014 roku do składu powołano Przewodniczącego Piaseczyńskiego Porozumienia Rad Rodziców oraz przedstawiciela organizacji zrzeszających osoby niepełnosprawne, a w 2017 roku przedstawiciela Miejsko-Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej. Obecny skład liczy 16 osób, których nazwiska są udostępnione na stronie internetowej Gminy Piaseczno.

Zgodnie z regulaminem, posiedzenia Rady Oświatowej przy Radzie Miejskiej w Piasecznie zwołuje jej przewodniczący, stosownie do potrzeb, nie rzadziej jednak niż raz na kwartał. Kadencja członków Rady trwa 4 lata i kończy się z końcem kadencji Rady Miejskiej w Piasecznie. Członkowie Rady Oświatowej wykonują swoje obowiązki społecznie. We wrześniu 2017 wprowadzono zmiany w regulaminie, pojawił się zapis dotyczący celów, które Rada realizuje poprzez:

- a) opracowywanie i przekazywanie lokalnym władzom, instytucjom i urzędom publicznym petycji, uchwał, stanowisk, opinii, wniosków i skarg we wszystkich sprawach oświaty i wychowania,
- b) współpracę przy tworzeniu lokalnej polityki oświatowej,
- c) sporządzanie i upublicznianie społecznych raportów (informacji) o stanie oświaty,
- d) przygotowywanie i organizowanie konferencji, seminariów, warsztatów, spotkań, publicznych debat i dyskusji.

Zakres zagadnień, którymi zajmowała się rada to między innymi:

- współpraca rodziców ze szkołą, przedszkolem,
- plany rozbudowy sieci szkół w gminie Piaseczno i dyskusja na temat budżetu Gminy Piaseczno w zakresie oświaty,
- analiza wyników egzaminów w klasach 6 SP oraz 3 Gimnazjum,
- oferta zajęć pozalekcyjnych w SP i Gimnazjum – analiza,
- przemoc rówieśnicza i cyberprzemoc,
- przygotowanie szkół piaseczyńskich do przyjęcia sześciolatków (2013 rok),
- przystosowanie szkół na potrzeby uczniów niepełnosprawnych ruchowo,
- tworzenie strategii rozwoju oświaty na terenie Gminy Piaseczno.

GDAŃSKA RADA OŚWIATOWA

W październiku 2007 roku rozpoczęła pracę prężnie działająca do dziś Gdańska Rada Oświatowa – ciało doradcze i opiniujące Rady Miasta Gdańska w kwestiach związanych z polityką oświatową miasta. Do jej głównych zadań należy między innymi badanie potrzeb oświatowych i przygotowywanie projektów ich

zaspokajania, opiniowanie budżetu miasta i projektów aktów prawa miejscowego dotyczących gdańskiej oświaty, w tym również projektów sieci publicznych szkół i przedszkoli. W celu zapewnienia najwyższego poziomu prowadzonych przez Radę prac, do jej grona powołani zostali eksperci branżowi – zarówno teoretycy, jak i praktycy. Rekrutowani do pierwszego składu członkowie wywodzili się z różnych środowisk i reprezentowali: Radę Miasta Gdańska, Prezydenta Miasta Gdańska, środowiska zainteresowane współpracą z miastem w dziedzinie edukacji, w tym uczelnie wyższe, związki zawodowe i organizacje pozarządowe oraz podmioty, których decyzje są istotne dla kształtu polityki oświatowej miasta i regionu takie jak: Urząd Marszałkowski, Kuratorium Oświaty, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Sąd Rodzinny oraz środowisko dyrektorów szkół i innych gdańskich placówek oświatowych. Przez pierwsze 3 lata działalności rady odbyły się 24 posiedzenia. Członkowie spotykali się w zależności od potrzeb, nie rzadziej jednak niż raz na dwa miesiące (z wyjątkiem okresów wakacyjnych). Do wiodących tematów spotkań należały:

- jakość edukacji,
- systemowa pomoc rodzinie jako ważny element wspierania szkoły i pracy z uczniem,
- szkolnictwo zawodowe i rynek pracy,
- zmiany w gdańskiej sieci szkół,
- przygotowanie gdańskich szkół do przyjęcia sześciolatków,
- systemowe zmiany legislacyjne proponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej,
- kultura fizyczna dzieci i młodzieży,
- doradztwo metodyczne i status nauczycieli,
- wczesna interwencja i wczesne wspomaganie rozwoju dzieci.

Podczas posiedzeń wiele uwagi poświęcano bieżącym zmianom, które zostały poddane pod dyskusję. Głównie były to takie zagadnienia jak: przygotowanie gdańskich szkół do przyjęcia sześciolatków i obniżenie wieku realizacji obowiązku szkolnego, zmiany restrukturyzacyjne gdańskiej sieci szkół i zmiany systemowe przygotowywane przez MEN.

Dziewiątego kwietnia 2011 roku powołano nowy skład Gdańskiej Rady Oświatowej. Ukonstytuowana Rada skupiała 34 praktyków i ekspertów z różnych dziedzin oświaty i rozwoju społecznego, zainteresowanych wspólnym wypracowywaniem rozwiązań dla strategii rozwoju oświaty. Członkowie kolejnej kadencji zajęli się wytyczeniem kierunków rozwoju gdańskiej edukacji, służąc jednocześnie wsparciem zarówno radnym w podejmowaniu właściwych decyzji, jak i prezydentowi i wydziałowi merytorycznemu, przygotowującemu projekty uchwał dotyczące oświaty. Ponadto Rada zajęła się wypracowywaniem oraz opiniowaniem projektów systemowych i strukturalnych zmian w sferze eduka-

cji, w tym analizą potrzeb oświatowych na terenie Miasta Gdańska oraz przygotowaniem propozycji ich zaspokajania, opiniowała zarówno projekt budżetu miasta w części dotyczącej wydatków na oświatę, jak i projekty sieci publicznych szkół i placówek oraz projekty aktów prawa miejscowego wydawane w sprawach oświaty.

Prace Rady były kontynuowane w zespołach roboczych według wcześniej ustalonych obszarów problemowych. W październiku 2018 roku dobiegła końca trzecia kadencja Gdańskiej Rady Oświatowej, której przewodniczyła była minister edukacji narodowej Katarzyna Hall. Zakończenie działalności rady w starym składzie zbiegło się z przyznaniem przez Fundację Rozwoju Edukacji i Szkolnictwa Wyższego Miastu Gdańsk, jako jednemu samorządowi w kraju, wyróżnienia za największy progres w dziedzinie projektowania i wdrażania nowatorskich rozwiązań w edukacji w stosunku do poprzedniego postępowania certyfikacyjnego.

ZAKOŃCZENIE

Nadanie uprawnień i określonego zakresu kompetencji jednostkom samorządu terytorialnego powinno być bodźcem do pobudzenia aktywności społecznej sprzyjającej rozwiązywaniu istotnych problemów lokalnej oświaty. Działaniami, które łączą prezentowane w artykule rady oświatowe są przede wszystkim: dbałość i zaangażowanie w podnoszenie jakości oświaty i szkół, tworzenie i weryfikacja koncepcji rozwoju oświaty i wytyczanie kierunków zamian, tworzenie aktów prawa miejscowego wydawanych w sprawie oświaty. Zabiegi te prawdopodobnie przyczyniają się do poprawy funkcjonowania oświaty na danym obszarze oraz do wzrostu samorządności, jednak proces demokratyzacji i stopień uspołecznienia polskiej oświaty jest wciąż niewystarczający. Rad oświatowych istniejących w gminach, powiatach czy województwach jest nadal niewiele. Potrzeba ich powoływania wynika z faktu, że edukacja w każdej lokalnej społeczności jest inna, bo uwarunkowania gospodarcze, społeczne, kulturowe, organizacyjne każdej jednostki są odmienne. Ustalenia centralne, zwłaszcza ustawowe, są ważne dla gminnej polityki oświatowej, ale zazwyczaj nie są wystarczające, ponieważ nigdy na szczeblu państwowym nie dostrzeże się konkretnych uwarunkowań lokalnych.

Wpływ aktualnie działających rad oświatowych na kształt planowanej polityki oświatowej jest znikomy i w dużej mierze uzależniony od nastawienia władz lokalnych. Efektywność procesu uspołecznienia i realizacja zadań oświatowych zależą od szeregu czynników, w tym m.in. od nastawienia władz samorządowych i ich wizji polityki oświatowej, pozycji władz w środowisku lokalnym, kondycji finansowej gminy, powiatu czy województwa, a także aktywności i potencjału społeczności lokalnej. Wśród przyczyn braku wewnętrznej, strategicznej polityki oświatowej samorządów B. Śliwerski wymienia:

1. niewłaściwe zarządzanie oświatą jako jedną z usług publicznych w gminie,
2. brak profesjonalnej analizy własnej sieci szkolnej,
3. lekceważenie kwalifikacji kadr nauczycielskich,
4. wąski zakres, sposoby gromadzenia i wykorzystywania danych o najważniejszych podmiotach i zjawiskach edukacyjnych,
5. niewłaściwy system dystrybucji środków finansowych i niejawna lub niejasna dla społeczności lokalnej struktura wydatków na edukację,
6. brak diagnoz zależności między siecią szkolną a sprawnością i efektywnością kształcenia⁷.

W związku z tym niezmiernie ważne jest, by odpowiednio kierować rozwojem oświaty poprzez rozwijanie inicjatyw społeczności lokalnych, przygotowywać kadry i społeczeństwo do postrzegania wysokiej jakości oświaty jako efektu strategicznego zarządzania edukacją. Dzięki wsparciu rad oświatowych, szkoły mogą zyskać większe możliwości realizowania społecznie oczekiwanych celów i uprawnień wszystkich jej podmiotów, tak, by tworzone przez nie organy społecznej kontroli czy opinii nie były jedynie „ciałami ozdobnymi” władzy⁸. Faktyczne uspołecznienie oświaty może mieć szansę tylko w momencie dysponowania możliwością realnego udziału w wykonywaniu zadań oświatowych, co wiąże się z odpowiedzialnością, nakładem środków finansowych i gotowością do ponoszenia ryzyka. W przeciwnym razie będziemy mieć do czynienia z uspołecznieniem formalnym (w wymiarze konsultacyjno-opiniodawczo-doradczym). Nie jest to forma uspołecznienia pełnego (faktycznego), które wiązałoby się z realną możliwością podejmowania decyzji i realizacją zadań⁹. Proces uspołecznienia oświaty rozumiany jako faktyczny udział społeczności lokalnych w świadczeniu usług publicznych wymaga długofalowego zaangażowania, aktywnej postawy, chęci działania, ale także wiedzy i umiejętności organizacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

Herczyński J., *Modele decentralizacji oświaty*, [w:] *Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, Warszawa 2012, www.ore.edu.pl (dostęp: 13.11.2018).
<http://bip.piaseczno.eu/arttykul/293/1449/rada-oswiatowa-w-piasecznie> (dostęp: 15.11.2018).

⁷ B. Śliwowski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013, s. 157.

⁸ Por. B. Śliwowski, *Słowo wstępne* [w:] D. Uryga, E. Gozdowska, *Rada Oświatowa w opiniach władz samorządowych i środowisk związanych z lokalną edukacją. Raport z badania*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2016, s. 7.

⁹ A. Kołomycew, *Uspołecznienie procesu realizacji zadań oświatowych jako forma racjonalizacji polityki publicznej gmin*, s. 194, <http://ssp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2018/01/ssp-2017-3-10.pdf> (dostęp: 18.11.2018).

- <https://des.pomorskie.eu/pomorskaradaoswiatowa> (dostęp: 15.11.2018).
- <https://www.gdansk.pl/urząd-miejski/wydział-rozwoju-społecznego/gdanska-rada-oswiatowa,a,1132> (dostęp: 15.11.2018).
- Kołomycew A., *Uspołecznienie procesu realizacji zadań oświatowych jako forma racjonalizacji polityki publicznej gmin*, <http://ssp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2018/01/ssp-2017-3-10.pdf> (dostęp: 18.11.2018).
- Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 13 grudnia 2017 roku w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej.
- Śliwowski B., *Analiza polityki oświatowej wobec pozorów demokracji w szkolnictwie publicznym*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38.
- Śliwowski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013.
- Śliwowski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Uryga D., Gozdowska E., *Rada Oświatowa w opiniach władz samorządowych i środowisk związanych z lokalną edukacją. Raport z badania*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2016.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. nr 95, poz. 425).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.).
- Ustawa z 24 lipca 1998 roku o wprowadzeniu zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa (Dz. U. 1998 nr 96 poz. 603).
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2018 r. poz. 996).

Author: Małgorzata Kosiorek

Title: The local educational councils in the process of socializing school education

Keywords: educational policy, decentralization of educational tasks, socialization in educational policy, education council

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

In Poland, since 1989 thanks to the processes of decentralization and socialization, educational policy is associated with activities carried out at the local level. This is the result of legislation and regulations defining the competences of central and local educational authorities. An example of socialization of education is the formation of educational councils, which are advisory and consultative organ. In the article, the author presents the essence and tasks of educational councils, as well as the activity of exemplary councils functioning at the level of a voivodship, county and commune. The analysis indicates that the process of socialization of Polish education, despite the possibilities guaranteed by law, in practice is rare.

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SCHOLAR IN THE SPECTACLE OF PARAMETRIZATION – BETWEEN AUTHENTICITY AND GAME OF APPEARANCES

The ability to compete seems to be gaining importance, becoming an element of mission and vision of the university, and yet “for centuries the academic tradition has been shaped according to non-codified rules of the game”¹, which relied on such categories as studies, education, seeking for the truth, academic freedom and service for society. The neoliberal discourse, which is clearly visible in the higher education system, raises the problem of discrepancies between the principles of the traditionally understood academic mission and the principles of the market. In this context, it is worth asking the question whether easement towards science can be identified with scientometrics, i.e. parameterization in the form in which we know it, where at least two indicators are subjective, namely: the type of criteria and their significance? And then we have to ask whether the propagation of parameterization principles, which is self-perpetuating, doesn’t mean the lack of possibility to go beyond the borders of the parametrized world that we have begun to accept and in which we have started to play our roles²?

For the purpose of the subject I am interested in, I will refer to the metaphor of theatre, i.e. the theatre of parametrization reality in which we, the people of science, participate. The category *US* is supposed to emphasize in particular the communal character of the space of the performance in question. Our presence on the stage in relations with others co-creates the space of parameterization. At the same time, it seems to reflect K.G. Jung’s thesis that “*ME* really needs *US* in order to be oneself”³. Paraphrasing the arguments of A. MacIntyre and M. Sandel,

¹ T. Szulc, *Uniwersytet i edukacja XXI wieku*, [w:] *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, red. J. Woźnicki, Warszawa 2013, s. 17.

² The issues addressed in the article were also mentioned by the author in the text entitled: *Naukowiec w parametryzującym spektaklu – między autentycznością a grą pozorów*, „Humanior. Internet Journal” 2016, nr 4(16).

³ After Ch. Handy, *Głód ducha*, Wrocław 1999, s. 108.

one can say that the parametric history of a person's life is interwoven into the history of "his/her" parametric community, which defines "him/her"⁴. But there is a kind of doubt that requires us to ask a question about the quality of communal life, about the space for building a subjective bond and thinking in terms of *US*. Is it authentic, based on the ethos of science, the search for truth? It is an element of a broader question posed by Z. Melosik whether the university as a "temple of wisdom", a 'majestic symbol of Truth and Knowledge' will survive the passage of time?"⁵ And another question has been asked by T. Szulc, i.e. if "today's distrustful <<Ivory Towers >> will be able to embrace other new challenges and combine their universal mission with the pragmatism of commercial activity?"⁶ Or is the *US* space distorted? We have been included in this parameterization game, and like a Baumanian player, it doesn't matter what card you get, but it matters how you play it; in a nutshell, you should play to win. The role of a scholar is seen in terms of their "market value". Does the scholar, who becomes a provider of publication with regard to the parameterization needs, genuinely play his role as a researcher and discoverer of the scientific truth? Thus, with some reservations, we can speak of a communal character. On the other hand, the parameterization space "arises during co-presence and as a result of co-presence"⁷.

Theatrical space for building relations of "co-presence" is not free from our need for recognition, individuality, uniqueness and being the best at the top of the parametric ranking by playing well the role of a "scholar", where "accentuated facts make their appearance in what we have called <<the front region (stage)>>"⁸. In the metaphorical sense adopted by me, the word "play" is not pejorative. After A. Augustynowicz we can say "I am as good as I can perform my role"⁹, in a given time and place – for the benefit of the subject matter at hand it will be the parametrized context of time and place which will attest to the quality of the issue. Thus, in order to be a scientist, an architect of independent, in-depth scientific thought, one has to professionally play one's role in subsequent acts of our professional scholarly biography, in which parameterization is the context and the number of points is the standard. Acts are spaces of our scientific activity, which by grasping the "difference" between others and each other in time, as emphasized by P. Ricoeur¹⁰, allow

⁴ After M. Środa, *Indywidualizm i jego krytycy*, Warszawa 2003, s. 195.

⁵ See: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, Kraków 2009.

⁶ T. Szulc, dz. cyt., s. 17.

⁷ J. Szacki, in: *The Presentation of Self in Everyday Life*, E. Goffman, New York 1959, s. 76.

⁸ Tamże, s. 78–79.

⁹ A. Augustynowicz, *Być czy grać, role i maski w kształtowaniu przestrzeni między ludźmi*, Brejk II, s. 5 (typescript).

¹⁰ After Z. Bauman, *Tożsamość – jaka była, jest i po co?*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Jawłowska, Warszawa 2001, s. 11.

us to exist, crystallize our image, define ourselves and be recognized as a scholar. Self-identification as a researcher is therefore associated with a particular emphasis on the difference with respect to the “other” and emphasizing the process-oriented nature of identity with respect to oneself in a temporal perspective. The question then arises as to whether and to what extent parameterization is its reflection and realization. There is no doubt that we have become actors of the parameterization drama, which leads us to ask questions about the meaning of our participation in the drama in which we have been cast and we have come to play.

The first experience of the theatre with the spectacle of parameterization, in which we are to play our roles (the performance that allows us to capture the sense of the difference), occurred with the appearance of the State Committee for Scientific Research established by law of 12 January 1991. The parametric evaluation and the resulting categorisation of institutions was carried out once every four years, in the first full year of the Committee’s four-year term of office, on the basis of the documented scientific research and development results obtained in the previous four full years.

Parametric theatre in its essence has a communal character. In this context, it should be noted that in the scientific dimension of our activity *we are bound by a place* with a clear multiplication of the circles of this activity: national, European and world space for practicing science. Also *we are bound by time* as parameterization covers certain years: 2005-2009, 2009-2012, 2013-2016. While emphasizing the temporal dimension, it should also be accentuated that “parameterization” spectacle is performed in the present time. However, as regards time, it is still possible to indicate a parametric evaluation of the first and each subsequent one, which is changed in terms of the content of evaluation criteria and indicators. Undoubtedly, *we are bound by action*. The game is about a place on the stage in order to be in the highest possible category of scientific activity. In fact, we care about recognising our value (as a university, faculty, institute, department, company, research and teaching staff) determined by the achieved ranking position defined mainly by the number (and not necessarily the quality) of highly ranked publications. It is sometimes impossible to give in to the impression that a significant output starts to be confused with a one “signified” by a high number of points. It is difficult to defend the argument that the quality of an article is evidenced only by the place of its publication, or only by the number of quotations. Undoubtedly, we care about the recognition of our own value. And if one asks a question before whom? The answer will be: before others with whom the scholar enters into relations at different levels of the parametric game, in community with others and for himself and before himself. *We are bound by sense*, or rather searching and discovering it. It makes sense to search, but also to discover the truth about the growing commercialization of publishing activity and discover in the subsequent

acts of the parametrization drama the truth of the stage performance before others with whom we enter into relations, in community with others, and the truth about ourselves. *We are bound by the stage*. What binds individual universities, scientific institutions and each parameterization actor is the stage on which the drama takes place, and what divides them is the place on it, in the context of the location between universities, within universities, within faculties, within institutions, within departments. We play on the “stage” of the space determined: a) by the scientific discipline, b) in the area of the adopted indicators and criteria of the substantive content and the type of survey (a survey common for humanities and social sciences, a survey common for sciences, life sciences and engineering, a survey for art disciplines and their artistic fields). *We are bound by the rules of the game*. In parametrization theatre, a view of scientific activity takes place through the prism of the number of points. In the general rules and regulations we read that the parametric evaluation is expressed by the number of R points awarded to the institution within the defined criteria.

As A. Augustynowicz points out, the theatre is a “mimetic art”. From masters and other actors of the parametric spectacle we take over their expression. It can hopefully contain developmental potential when we learn to “live” our role, focusing on the highest quality scientific discourse. It is to a large extent a focus on the creative process and the service of science in search of the scientific truth. However, it also may not contain a developmental potential when one tries to wear a mask of a scholar because their publication activity is not always innovative, which does not necessarily mean the lack of parameterization success because “publication avatars” can function very well in the space of highly ranked publications. And this is “backstage activity”, the existence of a secondary realm of hidden facts, where “the impressions fostered by the performance is knowingly contradicted as a matter of course (...). It is here that the illusions and impressions are openly constructed. Here, the props (...) are arranged in such a way that a graceful whole is created from stage behaviours and roles”¹¹. This is the orientation to the parameterization “result”, but in a speculative sense.

Acting is not a transformation and total immersion into someone imagined, someone alien. “It’s not like wearing a mask while playing. On the contrary – we take it off”¹². In this way you play the incarnation in someone you carry somewhere in yourself. In this context the character of the artist, i.e. an actor, is quite significant. As Z. Bauman emphasizes, “it is he who chooses among the options provided by fate (...) and if a person is able to stick to a relatively straight line,

¹¹ E. Goffman, *The Presentation of Self In Everyday Life*, New York 1959, s. 69–70.

¹² M. Kukawski, *Women we love – Agnieszka Grochowska*, “Film” 2011, s. 141.

Substantive scope of the evaluation criteria

1997-2000	2001-2004	2005-2009	2009-2012	2013-2016
Reviewed publications	Reviewed publications	a) results of scientific research Reviewed publications	1. Artistic and scientific achievements: – publications in scientific journals	1. Artistic and scientific achievements: – scientific publications in journals
Scientific monographs and academic handbooks	Scientific monographs and academic handbooks	Scientific monographs and copyright handbooks	– scientific monographs, including source texts, encyclopaedias and lexicons, translations, dictionaries	– scientific monographs, including scripts and manuals, source texts, encyclopaedias and lexicons, dictionaries
Degrees and other academic titles	Degrees and other academic titles	Entitlement to award degrees	2. Scientific potential – the entitlements to award degrees – development of own scientific staff and participation in scientific development of persons who are not employees of the institution – membership of the institution's employees in foreign authorities or international academic societies, organisations and institutions – membership in expert teams established by state bodies and institutions and foreign or international institutions	2. Scientific potential: – the entitlements to award degrees – scientific development of own scientific staff and participation in scientific development of persons who are not employees of the institution – mobility of the institution staff, including study visits to other research centres – membership of the employees of the institution in foreign authorities or international societies – membership of the institution's employees in expert teams international and national
Patents and utility models	Patented inventions, utility model protection rights	Coordinating, leading and participating in European research projects		– activity in coordination and implementation of projects and in obtaining funds for their implementation.

Practical application of the results of the institution's work	Practical application outside the institution of the scientific research and development works carried out in the institution	Editing of a scientific journal	<ul style="list-style-type: none"> the function of the editor-in-chief of a journal placed on ERIH or JCR lists or a journal where a publication is awarded at least 8 points, in accordance with the list of the Minister. employees' membership in editorial committees of periodicals on ERIH or JCR lists institution's publication of a scientific journal listed in parts A or C of the list of the Minister 	<ul style="list-style-type: none"> function of the editor-in-chief of a journal in Part A of the list of journals publishing a scientific journal included in part A or part C of the list of journals
Quality systems, laboratory accreditation, participation in EU framework programmes	Quality systems, laboratory accreditation, participation in EU framework programmes	b) practical application of the results of research and development New technologies, materials, products, services, and methods	<p>3. Material effects of scientific activity:</p> <ul style="list-style-type: none"> implemented or co-implemented projects covering scientific research financed from financial resources allocated within the framework of international or foreign and national competition procedures expert opinions and scientific studies prepared at the request of entrepreneurs, economic organizations and state, self-government, foreign or international institutions. 	<p>3. Practical effects of scientific activity:</p> <ul style="list-style-type: none"> funds spent by the institution on the implementation of projects covering scientific research financial resources obtained by the institution on account of: <ul style="list-style-type: none"> a) developing new technologies, materials, products, methods, procedures, software for the benefit of other entities; b) providing expert opinions or scientific studies for other entities.
The overall assessment of the institution by the team, which may grant it up to 20% of the sum of assessments of the results in 1-6 points.	The overall assessment of the institution by the team, which may grant it up to 20% of the sum of assessments of the results in 1-6 points.	Implementation of research and development results	Not applicable for humanities and social sciences	<ul style="list-style-type: none"> revenues of the institution from the following: a) implementation by other entities of the results of scientific research carried out in this institution; b) sale of products resulting from implementation in this institution of the results of scientific research carried out within thereof. applications of the results of scientific research conducted in the institution in the economic or social sphere in other entities.

		Patents, protection rights, utility products, industrial design registration rights and licenses	Not applicable for humanities and social sciences	Not applicable for humanities and social sciences
		Possession of laboratories accredited by the Polish Centre for Accreditation	Not applicable for humanities and social sciences	Not applicable for humanities and social sciences
			4. Other effects of scientific activity covering not more than 10 most important achievements of general social or economic significance.	4. Other effects of scientific activity covering not more than 10 most important achievements of general social or economic significance.

then the character is a merit, not fate a weakness or an oversight"¹³. This draws attention to the need to develop and update the sense of agency, and therefore the conviction of "the possibility of influencing the course of events"¹⁴ and the surrounding reality, as well as the sense of subjectivity, i.e. that one is "a creator and agent of events which result from one's own preferences (...) and it is accompanied by readiness to take the responsibility for agency"¹⁵.

In the theatre of parametrization, even before the curtain is raised, even before the confrontation with the audience, an uninvited "guest" can appear, i.e. stage fright which often "does not give in to the artist's control and will not listen to his will"¹⁶. This is the anxiety related to the following: a) meeting with others in this parametric space at different levels: university, faculty, institute, company, b) very often the dimension of the other as it is difficult to anticipate what truth will be released during this meeting on the stage of parametric theatre, c) an expression of fear of discovering the truth about oneself, which undoubtedly is facilitated by creating internal rankings of departments, among others.

A scientist present in the parameterization space may sometimes be tempted to separate himself from the context of "US" in order to emphasize his uniqueness, individuality, separateness when the individual "parameterization" success (measured by the number of points obtained in highly ranked journals) is significant, thus determining better self-assessment and the sense of self-esteem. There may also be the opposite situation when an individual who is not successful in "parameterization" is not interested in distinguishing himself from others because he does not want to feel responsible for this parameterization space, regardless of whether it is a matter of satisfaction or dissatisfaction for the community. The individual will feel uncomfortable and in the latter case also feel guilty. As E. Goffman puts it "when one's activity occurs in the presence of other persons, some aspects of the activity are expressively accentuated, and other aspects, which might discredit the fostered impression are suppressed"¹⁷. The division into the stage and backstage is significant. "It is clear that accentuated facts make their appearance in what we have called<<the front region (stage)>>"¹⁸ – Goffman adds.

In the parameterization we uncover (remove) the mask of the "scientist". Our other masks, such as: "educator", "lecturer", "organizer of scientific life"

¹³ Z. Bauman, *Między chwilą a pięknem. O sztuce w rozpedzonym świecie*, Oficyna, Łódź 2010, s. 72.

¹⁴ T. Zysk, *Orientacja prorozwojowa*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 197.

¹⁵ M. Czerepaniak-Walczyk, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1994, s. 106.

¹⁶ Z. Bauman, *Między chwilą ...* dz. cyt., s. 72.

¹⁷ E. Goffman., dz. cyt., s. 79.

¹⁸ Tamże.

are names which are used to distinguish between other roles because, as A. Augustynowicz emphasizes, “the boundaries of the roles are determined by situations”¹⁹ – in the discussed context the situation of parametric juxtaposition of our scientific work. In this context, it is worth asking a question: What does it mean, then, that I am a scholar in a parametric spectacle? How not to fall out of the role? Your existence is determined by the manner in which you can create your role in a certain period of time, usually in four-year periods of parametrization evaluation. In the sense we are interested in, one can say that one is “valuable in terms of parameterization”, if one is able to obtain the highest possible number of points in a given period of time. However, “playing a role assumes the effort of putting energy into the co-creation of space”²⁰. It is a scientific entity that is evaluated, not an individual. So this energy is invested by everyone who has been cast in the parameterization spectacle. Entities are evaluated and categorized in groups of homogeneous institutions due to discipline on the basis of the final efficiency index obtained.

1997-2000	2001-2004	2005-2009	2009-2012	2013-2016
Kat.1-5	Kat.1-5	Kat. 1 – kat. A – max.30%	Kat. A, A+, B, C	Kat. A, A+, B, C
Kat.1 - 20%	Kat.1 - 20%	Kat. 2-3 – kat. B – max. 50% A+B		
Kat 2 -30%	Kat 2 -30%	Kat. 4-5 – kat. C		
Below the threshold – no cat.	Below the threshold – no cat.			

It should be noted that not everyone was invited to play on the stage of the parametric theatre. The voice and the role was mainly given to people for whom the institution is the primary place of work. It is this group that is in the main cast and these actors are allowed to play their roles in the parametrization performance. It is also worth emphasizing that by accepting parameterization criteria as main actors, we allow the Ministry of Science and Higher Education, the competent committee of the Council of Science and the National Committee for Scientific Research to assume the role of a “director”, after obtaining the consent of the Committee (1997-2000, 2001-2004) or the Committee for the Evaluation of Scientific Research Institutions. The director’s activity and expectations cause that during stage readings and rehearsals, attention is focused not so much on possibilities (where you can publish), but rather on publication obligations (where you should publish the text, paying

¹⁹ A. Augustynowicz, dz. cyt.

²⁰ Tamże.

attention mainly to the parameterization interest). It is in this space of meeting in a vertical and interdependence system that the “drama” takes place, testifying to the quality of the parameterization scenario and the question, and the fear of its meaning for social sciences and humanities. The discussion in various forums touches upon this problem, which can be expressed in the question: Does the parameterization of humanists satisfy us by revealing its meaning, even more tangible post factum, when we are aware of what’s behind us (while being aware of what Bauman points out, inspired by Leslie Hartley’s novel *The Go-Between*, namely: “The past is a foreign country where things happen differently”²¹)? Or have we abandoned our expectations and imaginations, possibilities and duties completely and we are stuck in this reality “in spite of the open door”? The parameterization past in its historical form will remain the same for us forever. Following in the footsteps of Z. Bauman one can “while listening to the past, talk to the future”²². This means drawing conclusions, thinking twice and reflecting responsibly on meaning and, in its context, on the criteria for subsequent evaluation questionnaires. This means perhaps, to remind Luis Bunuel’s work²³, breaking free from a form of “delusional hell” where any obstacles are non-existent. In an individual dimension, this may mean reflection on style of the role played before taking up the next one: similar but not the same, the role which will be performed differently.

To sum up, it should be emphasized that the parameterization space involves both winners and losers, taking as a point of reference the aspirations to participate in the parameterization game and there appears to be no liberation from the repertoire of the “parameterization drama”. Awareness of the inevitability of the game leads to the recognition that the ability to read one’s role well consists in, as Bauman puts it, recognizing, realizing and accepting “our not-by-us-chosen, but day after day by-us-reproduced, human way of being”²⁴ into which the theatrical character of parametric reality is written. However, it does not mean that “we should accept this inevitability”²⁵. The essence is to focus on updating the potential within us and to define our relations (including possible relations) with this parametric reality. In theatrical metaphors we can also point to the need for a clear distinction between the quality of the performance and the performed quality, because according to Eliade, “presented banality can generate criticism if it is not entangled in the banality of the performance”²⁶.

²¹ Z. Bauman, *Między chwilą...* dz. cyt., s. 79.

²² Tamże.

²³ Reference to the film directed by Luis Bunuel from 1962 entitled *The Extermination Angel*.

²⁴ Z. Bauman, *Między chwilą...* dz. cyt., s. 84.

²⁵ Tamże.

²⁶ L. Witkowski, *Teoretyczny słownik interdyscyplinarny nowej generacji dla pedagogiki jako dyscypliny metahumanistycznej*, 1995, s. 5 (typescript made available at LSMP, paperbound edition).

REFERENCES

- Augustynowicz A., *Być czy grać, role i maski w kształtowaniu przestrzeni między ludźmi*, Brejk II (maszynopis).
- Bauman. Z., *Tożsamość – jaka była, jest i po co?*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Jawłowska, Wydawnictwo LTW, Warszawa 2001.
- Bauman Z., *Między chwilą a pięknem. O sztuce w rozpedzonym świecie*, Oficyna, Łódź 2010.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1994.
- Goffman E., *The Presentation of Self In Everyday Life*, Doubleday: Garden City, New York 1959.
- Handy Ch., *Głód ducha*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.
- Kukawski M., *Women we love – Agnieszka Grochowska*, „Film” 2011, s. 141.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Szulc T., *Uniwersytet i edukacja XXI wieku*, [w:] *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, red. J. Woźnicki, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2013.
- Środa M., *Indywidualizm i jego krytycy: współczesne spory między liberalami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*, Fundacja „Aletheia”, Warszawa 2003.
- Witkowski L., *Teoretyczny słownik interdyscyplinarny nowej generacji dla pedagogiki jako dyscypliny metahumanistycznej*, Materiał roboczy do wykładu na XI Letniej Szkole Młodych Pedagogów, Toruń, s. 32.
- Zysk T., *Orientacja prorozwojowa*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań 1990.

Author: Agnieszka Cybal – Michalska

Title: Scholar in the spectacle of parametrization – between authenticity and game of appearances

Keywords: parametrization, theater of the reality of parametrization, stage truth, role, result of parametrization

Discipline: Pedagogics

Language: English

Document type: Article

Summary

By referring to the metaphor of the theater – the theater of the reality of parametrization in which we the people of science participate – the author is wondering whether the servitude towards science can be identified with scientometrics, i.e., parametrization in the form that is known to us, where at least two of the indicators are subjective, namely: the type of the criteria and their weight. In the article, the emphasis is placed on the theatrical space of construction of the relation of “co-presence” which is not free from our need for recognition, individuality, uniqueness and being the best, at the top of the ranking of parametrization, “skillfully” playing our role of the “scientist” on the stage, which connects but also divides because of that, i.e. the place occupied on that stage. The acts are the spaces of our scientific activity, which – by capturing the “difference” in relation to others and the “difference” in relation to ourselves in time – allow us to be, to crystallize our image, to further define ourselves and to be recognizable in the role of a scientist in a reality that was not chosen by us, but is implemented according to codified rules of the game.

MACIEJ ZYCHOWICZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WYKORZYSTANIE NOWYCH MEDIÓW W KONTEKŚCIE POPRAWY JAKOŚCI ŻYCIA POLSKICH SENIORÓW

WPROWADZENIE

Funkcjonujących współcześnie seniorów zdecydowanie możemy nazwać pokoleniem przełomu. Są to osoby, które Marc Prensky określił jako grupę *digital imigrants*; z jednej strony socjalizujące i wychowujące się w rzeczywistości, w której komputery oraz powszechny dostęp do Internetu nie były oczywistością, z drugiej zaś – są zmuszone do funkcjonowania w zglobalizowanym świecie, który w coraz większym stopniu oparty jest na usługach świadczonych za pomocą Sieci. Można pokusić się o stwierdzenie, że świat staje się uzależniony od komputerów. Digitalizacji ulegają kolejne sfery życia codziennego, działając równolegle bądź też zastępując utrwalone od wieków wzorce postępowania. Fakt ten stawia przed wspomnianą grupą seniorów niełatwe zadanie dostosowania się do panującego porządku, mobilizuje do zdobywania nowej wiedzy, kształtowania umiejętności oraz ich praktycznego wykorzystywania, co przez entuzjastów idei uczenia się przez całe życie będzie postrzegane jednoznacznie pozytywnie. Ważnym pytaniem jest jednak to, czy seniorzy postrzegają opisaną sytuację jako szansę, czy też zagrożenie dla funkcjonowania społecznego? Sfera internetowa może stanowić atrakcyjną przestrzeń do rozwijania określonych kompetencji, jednak równie łatwo spowodować ekskluzję społeczną, wskutek braku umiejętności korzystania z tej sfery. W niniejszym tekście postaram się ukazać zalety obecności seniorów w Sieci oraz związane z tym poczucie poprawy szeroko pojętej jakości funkcjonowania, której wysoki poziom powinien towarzyszyć schyłkowej fazie życia.

JAKOŚĆ ŻYCIA

Pojęcie jakości życia jest złożone; obejmując swoim zasięgiem szereg dyscyplin naukowych może być definiowane w różnorodny sposób, w każdym jednak ciężar położony zostanie na inny aspekt¹. Nauki ekonomiczne, które jako pierwsze podjęły w swych rozważaniach omawianą tematykę, odnoszą poziom jakości wprost od sytuacji ekonomicznej (materialnej) jednostki i jej możliwości nabywania oraz konsumowania dóbr oraz usług. W sensie fizycznym, biologicznym, medycznym istotny będzie stopień degradacji organizmu, przebyte oraz posiadane choroby, uszkodzenia ciała i jego dysfunkcje, utrudniające lub uniemożliwiające pełne angażowanie się w życie społeczne oraz podejmowanie aktywności fizycznych, czy też nawet zwyczajnych prac i zadań związanych z codziennym funkcjonowaniem. Co ciekawe, subiektywnie postrzegany stan zdrowia, nawet, jeżeli jest odmienny od stanu faktycznego, przyczynia się do zmiany odczuwanej jakości życia². W sensie społecznym z kolei nacisk położony zostanie na budowanie kapitału społecznego, realizowania się w obrębie ukonstytuowanych grup czy środowisk poprzez pełnienie ról społecznych, przypisanych do określonego wieku.

W zależności od tego, czy mamy do czynienia z dziecięcą, młodzieżową, dorosłą czy starszą³ grupą osób, czynniki warunkujące poczucie jakości życia nie będą równoważne, a ich znaczenie dla jednostki – odmiennie. I tak M. Halicka, wśród czynników o największej sile oddziaływania na seniorów, wymienia: zdrowie, sprawność funkcjonalną, sytuację rodzinną, sytuację ekonomiczną, aktywność i kontakty społeczne⁴. Z kolei A. Lada dodaje, iż „seniorzy jakość swojego życia definiują i oceniają przez pryzmat zaspokajania potrzeb, wśród których główną rolę odgrywają: zdrowie, kontakty z rodziną, aktywny udział w życiu społecznym, szanse na rozwój czy możliwość realizowania własnych planów i zamierzeń”⁵. Wyraźnie zauważyć można zatem, iż osoby starsze cenią poczucie niezależności, możliwość samostanowienia, ale także chcą pozostawać pełnoprawnymi członkami społeczności, angażować się w jej funkcjonowanie. Takie podejście koresponduje z opisaną przez J. Modrzewskiego kategorią uczestnictwa retrogresywnego, a zatem „takiego, które zachowuje niektóre znamiona charakte-

¹ A. Lada, *Jakość życia seniorów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin” 2018, vol. 31, s. 332.

² M. Burzyńska, M. Pikala, K. Kondak, *Jakość życia osób starszych korzystających z pomocy instytucjonalnej*, „Folia Oeconomica Acta Universitas Lodzensis” 2017, nr 3(329), s. 140.

³ J. Modrzewski, *Pedagogika społeczna wobec bierności, bezczynności i bezradności w doświadczeniu indywidualnym i społecznym*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2 (56), s. 10–11.

⁴ D. Kozieł, E. Trafiałek, *Kształcenie na Uniwersytetach Trzeciego Wieku a jakość życia seniorów*, „Gerontologia Polska” 2007, t. 15, nr 3, s. 104 [za] Halicka M., *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Akademia Medyczna w Białymstoku, Białystok 2004, s. 34–40.

⁵ A. Lada, dz. cyt., s. 336.

rystyczne dla osób dorosłych, biorących udział w procesach reprodukcyjnych we wszystkich ich aspektach czy wymiarach, a równocześnie uwalnia je od kompletnego w nich zaangażowania z kontynuacją dotychczas posiadanego i społecznie akceptowanego statusu”⁶.

ZMIANY PEŁNIONYCH RÓL ŻYCIOWYCH W WIEKU SENIORALNYM

Przekroczenie bariery wieku senioralnego nosi znamię szeroko zakrojonej zmiany życiowej o ogromnym znaczeniu. Faktem jest, iż w tym właśnie okresie wiele do tej pory pełnionych ról społecznych ulega przekształceniu. Wraz z przejściem na emeryturę, co jest związane z instytucjonalnym uznaniem starości jednostki, rola reproduktora finansowego ulega marginalizacji (przynajmniej w teorii). Praktyka pokazuje, iż finansowa pomoc rodzinna ma najczęściej kierunek kaskadowy, a zatem to pokolenia starsze wspierają materialnie młodsze⁷. Brak lub utrudnienie pełnego uczestnictwa w kulturze, a tym samym spadek częstotliwości spotkań na gruncie towarzyskim powodują z jednej strony brak dostatecznych środków materialnych, z drugiej postępująca na tym etapie życia degradacja organizmu, której efektem są dolegliwości związane z uszkodzeniem narządów ruchu, słuchu czy wzroku, skutecznie ograniczające oraz utrudniające uczestnictwo społeczne, co w efekcie jest powodem znacznego obniżenia komfortu życia.

Rola rodzica, a tym samym reproduktora biologicznego zostaje zastąpiona zaangażowaniem w wychowanie wnucząt, koncentracją na rodzinie. Zadania stawiane przed seniorami to m.in. scalanie rodziny, stanowienie źródła mądrości życiowej, ukazywanie sensu opierania swojego życia na istotnych wartościach, pomaganie w odkryciu sensu życia i formowaniu tożsamości, ukazywanie ciągłości rodziny, powiązanie między jej przeszłością a terażniejszością, stanowienie źródła poczucia zakorzenienia i ciągłości pokoleniowej, dbanie o pielęgnowanie rodzinnych tradycji i o całościowy charakter rodziny, pomoc rodzicom w wychowaniu dzieci i opiece nad nimi, udzielanie wsparcia instrumentalnego i rzeczowego, bycie źródłem wsparcia, bliskości i bezwarunkowej akceptacji dla wnuków, negocjatorami w sporach z rodzicami, pomoc dzieciom w zrozumieniu zachowań rodziców⁸. Najstarsze pokolenie ma zatem być swoistym łącznikiem pokoleń, skarbnicą wiedzy dotyczącą tradycji przekazywanych z pokolenia na pokolenie.

⁶ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań 2004.

⁷ E. Bojanowska, *Ludzie starsi w rodzinie i społeczeństwie [w:] O sytuacji ludzi starszych*, t. 3, red. J. Hryniewicz, Warszawa 2012, s. 23.

⁸ A. Lada, *Jakość życia seniorów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin” 2018, vol. 31, s. 148 [za:] A. Chabior, A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Impuls, Kraków, 2017.

Również role społeczne ulegają zmianom w okresie przejścia do stanu senioralnego. Osoby starsze przestają pełnić funkcję głowy rodziny, jednostki decyzyjnej. Z uwagi na postępujące problemy zdrowotne niejednokrotnie są zmuszone do korzystania z pomocy rodziny lub kręgu towarzyskiego. Ta utrata władzy na wielu płaszczyznach oraz wynikająca z niej potrzeba podporządkowania się wzbudza poczucie niezgody na powstający w jej efekcie układ społeczny oraz rodzinny.

Procesu przejścia nie ułatwiają także stereotypy dotyczące okresu senioralnego, a przedstawiające go jako okres stagnacji, powolnego oczekiwania na kres funkcjonowania; ukazujące starość samotną, bierną, apatyczną, powolną, niedołączną i zrzedliwą. Sposób działania u schyłku życia jest jednak uwarunkowany zdobytymi we wcześniejszych okresach zasobami, takimi jak status społeczny i ekonomiczny, pełnione role społeczne, czy rozbudowana sieć relacji społecznych. Dzięki nim starość może być różna. Seniorzy odczuwają potrzebę zaangażowania się w szeroko pojętą działalność społeczną, jednak rzadko otrzymują możliwość sprawdzenia siebie w roli osoby niezbędnej⁹.

SENIOR W POLSCE – CHARAKTERYSTYKA

Faktem jest, że społeczeństwo się starzeje. Nie tylko w skali naszego kraju, w którym, według Głównego Urzędu Statystycznego, W 2017 roku grupa wiekowa 65 lat i więcej stanowiła 17% populacji¹⁰, a do roku 2050 udział omawianej ma wzrosnąć do 31,5%¹¹, ale także w skali europejskiej, gdzie prognozy przewidują, że w pierwszej połowie XXI wieku liczba seniorów zwiększy się dwukrotnie, a ich liczba w skali ludności wyniesie 28%¹².

Zmiana charakterystyki nowoczesnej rodziny z wielopokoleniowej, wielodzietnej na zatowimowaną może, w połączeniu z niską dzietnością, wzrostem liczby rozwodów oraz wyjazdami zarobkowymi za granicę, zwiększać poczucie osamotnienia wśród seniorów¹³. Kolejnym wyzwaniem dla polityki społecznej będzie wrastająca liczba jednoosobowych gospodarstw domowych, które tworzyć

⁹ A. Molesztak, *Warunki sprzyjające budowaniu wysokiej jakości życia seniorów*, „Edukacja Etyczna” 2015, nr 9, s. 38–39.

¹⁰ *Rocznik Demograficzny*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018 https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/3/12/1/rocznik_demograficzny_2018.pdf [dostęp 12.01.2019].

¹¹ *Prognoza ludności rezydującej dla Polski na lata 2014–2050* https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5469/8/1/1/prognoza_rezydentow_analiza_vgm.pdf [dostęp 12.01.2019].

¹² A. Kaniewska-Sęba, *Polscy seniorzy – wyzwanie dla marketingu w XXI wieku*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne” 2016, 4 (16), s. 148.

¹³ E. Bojanowska, *Ludzie starsi w rodzinie i społeczeństwie*, dz. cyt., s. 28.

będą osoby w wieku 65+. Według szacunków, do 2030 roku mają one stanowić ponad połowę wszystkich jednoosobowych gospodarstw domowych w Polsce. Jednocześnie, samodzielnie takie gospodarstwo będzie prowadziło 17% osób w wieku 80+¹⁴.

Starość w Polsce jest również sfeminizowana¹⁵ – według Rocznika Demograficznego w wieku 65 lat i więcej kobiety stanowią większość populacji¹⁶. Fakt ten znajduje odzwierciedlenie chociażby w ofercie kursów, zajęć na Uniwersytecie Trzeciego Wieku, aktywności kierowanych do omawianej grupy.

Według raportu „Jakość życia” osób starszych w Polsce w 2015 roku z komputera korzystało 25% użytkowników w wieku 65 i więcej lat, „Diagnoza Społeczna” wskazuje na grupę 17.9%; dla porównania odsetek ten w grupie 16+ wyniósł 72%. Jest to grupa niewielka, należy jednak pamiętać, że kontekście dekady dynamika wzrostu liczby seniorów-internautów jest wysoka (w 2005 roku liczba internautów w wieku 65 i więcej wynosiła 2,8%)¹⁷. Respondenci w Sieci chętnie wyszukują informacje (16%), ale także korzystają z bankowości internetowej (9%), dokonują zakupów on-line oraz załatwiają sprawy urzędowe (po 6% wskazań)¹⁸. Wyniki te kreują obraz seniora, który, jeżeli korzysta z komputera oraz internetu, wykorzystuje zaawansowane narzędzia, co nie pozwala na określanie go mianem wykluczonego cyfrowo.

POZYTYWNE ASPEKTY NOWYCH MEDIÓW

Internet, co zaznaczono we wstępie, jest narzędziem, które ułatwia funkcjonowanie, upraszczając oraz wirtualizując coraz większą ilość aspektów życia codziennego. Dla pokolenia *digital natives* jest nieodłącznym elementem otaczającego świata. Jest to przestrzeń nazywana wirtualną, jednak zachodzą w niej rzeczywiste procesy społeczne. W swoim początkowym stadium Sieć przypominała jednak media tradycyjne, z ich bierną formą odbioru treści. Dopiero spopularyzowanie tzw. WEB 2.0, postulującego – dzięki udostępnionym narzędziom – zmianę każdego odbiorcy w potencjalnego twórcę treści, spowodowało rewolucję w postrzeganiu oraz korzystaniu z tego medium. Rozwój technologii, którego efektem było pojawienie się prawdziwie osobistych kom-

¹⁴ Tamże, s. 28–29.

¹⁵ M. Halicka, E. Kramkowska, *Uczestnictwo ludzi starych w życiu społecznym*, dz. cyt., s. 36.

¹⁶ Rocznik Demograficzny, dz. cyt.

¹⁷ J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2015, s. 383.

¹⁸ *Jakość życia osób starszych w Polsce na podstawie wyników badania spójności społecznej 2015*, oprac. Główny Urząd Statystyczny Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Urząd Statystyczny w Łodzi <http://www.stat.gov.pl> [dostęp 12.01.2019].

puterów – smartfonów i ich dostępność przez 24 godziny 7 dni w tygodniu do słownie „na wyciągnięcie ręki” pozwoliło użytkownikom całkowicie zanurzyć się w świecie wirtualnym.

Internet jako medium konwergentne wykorzystuje niejako sposoby przekazu treści mediów tradycyjnych i udostępnia je w nowej, udoskonalonej formie. Zapewnia nieporównywalnie więcej sposobów komunikacji. Zastanawiać może zatem fakt braku szerokiego wykorzystania tego narzędzia w grupie wiekowej 65+. Kwestia ta niepokoi badaczy, np. J. van Dijka, który wskazał cztery możliwe przyczyny tego zjawiska. Pierwsza to świadomość braku umiejętności cyfrowych (*digital skills*), co może powodować negatywne nastawienie do sprzętu komputerowego *per se*. Druga to brak materialnego dostępu (*material access*), a zatem możliwości skorzystania z komputera. Jednak współcześnie zarówno ceny urządzeń, jak i ich dostępność praktycznie eliminują ten problem. Trzecia to brak umiejętności (*skill access*), co wiąże się z brakiem odpowiednich szkoleń lub wysokim poziomem skomplikowania urządzenia, zniechęcając tym samym do podjęcia próby jego opanowania. Ostatnią przyczyną jest brak możliwości użytkownika sprzętu (*usage access*), co odnosi się do poziomu zaawansowania w obsłudze zróżnicowanych aplikacji oraz specjalistycznych narzędzi, a także poziomu samej wiedzy z nimi związanej¹⁹.

Posiadając odpowiednie umiejętności, seniorzy mogą wykorzystywać szereg narzędzi udostępnianych w Internecie w celu realizacji idei aktywnego społecznego życia. Jak już zostało wspomniane, kontakt z rodziną stanowi jeden z warunków uznania jakości życia za wysoką. Komunikatory tekstowe (Messenger, WhatsApp) lub video (Skype, Face Time) umożliwiają bezpłatne kontaktowanie się, co zwłaszcza w przypadku pobytu rodziny lub jednego z jej członków za granicą jest dużym ułatwieniem. Komunikatory pozwalają także utrzymywać relacje z kręgiem towarzyskim, dzięki czemu, jak pisze A. Molesztak „sieć społeczna jest rozbudowywana poprzez uczestnictwo w nowych formach aktywności. Z jednej strony krąg znajomych ulega zmniejszeniu na skutek śmierci poszczególnych osób, ale z drugiej może być rozbudowywany poprzez wejście do innych grup, np. wsparcia”²⁰.

Osoby starsze mają możliwość uczestnictwa społecznego dzięki portalom społecznościowym. Wśród polskich użytkowników Facebooka osoby w wieku 65+ stanowią 4%²¹, jednak są użytkownikami zaangażowanymi w dyskusje oraz

¹⁹ T. Drabowicz, *Nierówności cyfrowe a starość. Przypadek Polski na tle innych krajów Unii Europejskiej*, Zakład Demografii UŁ, s. 326–327.

²⁰ A. Molesztak, *Warunki sprzyjające budowaniu wysokiej jakości życia seniorów*, „Edukacja Etyczna” 2015, nr 9, s. 36.

²¹ *Digital in 2017 Global Overview*, oprac. We Are Social i Hootsuite, www.wearesocial.com [dostęp 12.01.2019].

chętnie dzielącymi się informacjami. Podobne zaangażowanie można zaobserwować na forach oraz grupach dyskusyjnych, gdzie seniorzy często są aktywnymi użytkownikami. I. Kopaniszyn trafnie zauważa, że: „udział w grupach dyskusyjnych czy forach internetowych stanowi odpowiednik grupy wsparcia, pomagającej zredukować stres, zwalczyć depresję czy poradzić sobie z kryzysami psychologicznymi związanymi z wkraczaniem w kolejną fazę cyklu życia i starości”²². Również publikowanie na blogach może mieć charakter terapeutyczny, pozwala na dzielenie się swoimi przemyśleniami, uwagami, obserwacjami dotyczącymi określonej tematyki.

Platformy udostępniające materiały wideo mogą stanowić dla osób starszych ekwiwalent uczestnictwa w kulturze, zwłaszcza dla tych, których funkcjonowanie, z przyczyn zdrowotnych lub materialnych, jest niemożliwe lub znacznie utrudnione (wady wzroku, słuchu, narządu ruchu). Jakość życia w okresie senioralnym pozwalają też podnieść portale oraz aplikacje randkowe, na których samotne osoby mogą odnaleźć partnera lub towarzysza życia. Wbrew stereotypom oraz społecznemu postrzeganiu starości, popęd seksualny nie zanika wraz z ukończeniem 65 roku życia. Wymienione portale pozwalają zatem również na podniesienie jakości życia w sferze seksualnej.

PODSUMOWANIE

We współczesnym, zglobalizowanym i zdigitalizowanym świecie umiejętność obsługi komputera staje się niezbędną (a nie tylko przydatną) umiejętnością funkcjonowania w społeczeństwie. Dynamika przemian obecności polskich seniorów w Internecie wyraźnie pokazuje, że grupa ta zaczyna być tego świadoma. Jednocześnie prowadzone na szeroką skalę kursy obsługi komputerów, organizowane przez Uniwersytety Trzeciego Wieku, placówki biblioteczne czy trzeci sektor są z jednej strony odpowiedzią na zapotrzebowanie współczesnej osoby starszej, która chce być pełnoprawnym członkiem społeczeństwa oraz wykorzystywać pozostały czas życia na realizację celów (często niewpisujących się w stereotyp emeryta), z drugiej – opisywana oferta dociera do, z różnych względów, cyfrowo wykluczonych, którym uwarunkowania społeczne nie pozwalają na zdobycie nawet podstawowej wiedzy z zakresu obsługi komputera. Przekształcenie wykluczonych medialnie w zanurzonych w sieci *digital imigrants* niesie za sobą szereg pozytywnych oddziaływań, na czele z inkluzją społeczną tej, przez wiele lat marginalizowanej, grupy społecznej. Jak podkreśla I. Kopaniszyn „najważniejszymi

²² I. Kopaniszyn, *Rola Internetu w rozpowszechnianiu informacji zdrowotnych wśród starszych osób. Analiza zawartości serwisu www.senior.pl*, „Gerontologia Polska” 2007, t. 15, nr 1–2, s. 19.

aspektami uczestnictwa seniorów w społeczności internetowej są przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu i samotności. Internet zmusza do aktywności. Dzięki temu, że jest medium interaktywnym, daje poczucie sprawstwa i uczestnictwa. Umożliwia kontakt z realnymi osobami, mimo że w wirtualnym świecie”²³.

BIBLIOGRAFIA

- Bojanowska E., *Ludzie starsi w rodzinie i społeczeństwie*, [w:] *O sytuacji ludzi starszych*, t. 3, red. J. Hrynkiewicz, Rządowa Rada Ludnościowa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s.23.
- Burzyńska M., Pikala M., Kondak K., *Jakość życia osób starszych korzystających z pomocy instytucjonalnej*, „Folia Oeconomica Acta Universitas Lodzensis” 2017, 3(329), s. 140.
- Czapiński J., Panek T., *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, www.diagnoza.com [dostęp 12.01.2019], s. 383.
- Digital in 2017 Global Overview*, oprac. We Are Social i Hootsuite, www.wearesocial.com [dostęp 12.01.2019].
- Drabowicz T., *Nierówności cyfrowe a starość. Przypadek Polski na tle innych krajów Unii Europejskiej*, [w:] *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek i zbiorowości ludzkich*, red. J. T. Kowaleski, P. Szukalski, Zakład Demografii UŁ, Łódź 2006, s. 325–331.
- Halicka M., Kramkowska E., *Uczestnictwo ludzi starych w życiu społecznym*, [w:] *O sytuacji ludzi starszych*, t. 3, red. J. Hrynkiewicz, Rządowa Rada Ludnościowa, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s.36.
- Jakość życia osób starszych w Polsce na podstawie wyników badania spójności społecznej 2015*, oprac. Główny Urząd Statystyczny Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Urząd Statystyczny w Łodzi <http://www.stat.gov.pl> [dostęp 12.01.2019].
- Kaniewska-Sęba A., *Polscy seniorzy – wyzwanie dla marketingu w XXI wieku*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne” 2016, nr 4, s. 148.
- Kopaniszyn I., *Rola Internetu w rozpowszechnianiu informacji zdrowotnych wśród starszych osób. Analiza zawartości serwisu www.senior.pl*, „Gerontologia Polska” 2007, t. 15, nr 1–2, s. 19.
- Kozieł D., Trafiałek E., *Kształcenie na Uniwersytetach Trzeciego Wieku a jakość życia seniorów*, „Gerontologia Polska” 2007, t. 15, nr 3, s. 104.
- Lada A., *Jakość życia seniorów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin” 2018, t. XXXI, s. 332.
- Modrzewski J., *Pedagogika społecznawobec bierności, bezczynności i bezradności wdoświadczeniu indywidualnym i społecznym*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2 (56), s. 10–11.
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Molesztak A., *Warunki sprzyjające budowaniu wysokiej jakości życia seniorów*, „Edukacja Etyczna” 2015, nr 9, s. 38–39.
- Premsky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, vol. 9, nr 5, s. 1–2.
- Prognoza ludności rezydującej dla Polski na lata 2014–2050* https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5469/8/1/1/prognoza_rezydentow_analiza_vgm.pdf [dostęp 12.01.2019].
- Rocznik Demograficzny*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018 https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/3/12/1/rocznik_demograficzny_2018.pdf [dostęp 12.01.2019].

²³ Tamże.

Author: Maciej Zychowicz

Title: „New media” usage in the context of improving the quality of life of elderly from Poland

Keywords: new media, internet, elderly, life quality

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

Subject of the report is media exclusion of elderly people in Poland, especially in area of Internet-connected activities as well as changes in social interaction model which are connected with development of the Internet. Nowadays we face with Internet revolution with whom technological progress and web tools development allowed to partly virtualize interpersonal contacts and change the way people interact with others. Even in area of everyday life the Internet revolution allowed to modify our behaviors which were immutable from ages. The aim of this report is to assess the level of inclusion of the elderly people from Poland into area of virtual contacts and other activities as well as presenting their methods to use different media.

EDUKACJA NA ŚWIECIE – STUDIA PORÓWNAWCZE

EUGENIA POTULICKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„NAUCZYCIEL NAJWIĘKSZĄ WARTOŚCIĄ NASZEGO NARODU” – RETORYKA, PRAKTYKA I SKUTKI „REFORMY” KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W ANGLII I WALII¹

POCZĄTKI NEOLIBERALNYCH REFORM EDUKACJI W ANGLII I WALII

Reforma będąca przedmiotem artykułu jest kontynuacją ustawicznych i radykalnych neoliberalnych i neokonserwatywnych reform zapoczątkowanych w Anglii i Walii w latach 80. XX wieku. Rozpoczęte wówczas gwałtowne i bezprecedensowe reformy systemu szkolnego charakteryzował dualizm centralizacji władzy nad edukacją oraz wpływ sił rynkowych na nią. Prowadzono politykę fragmentacji systemu a zarazem gwałtownie atakowano kadre pedagogiczną na wszystkich szczeblach kształcenia. Profesjonalistów coraz bardziej odsuwano od wpływu na edukację i kontrolowania jej, przesuując kontrolę od lokalnych władz edukacyjnych (*Local Educational Authorities – LEA*) do pracodawców w warunkach stworzonych przez rząd.

¹ 1. Artykuł pod innym tytułem był opublikowany w pracy: *Władza, sens działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012. Powyższy tekst stanowi pogłębioną i zaktualizowaną wersję ujęcia zagadnienia i zostanie opublikowany także w mojej książce *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach – profesjonalny i neoliberalny/globalny* jako rozdział 11 (będzie tam znacznie obszerniejszy). Została ona złożona do druku w Wydawnictwie Naukowym UAM w Poznaniu. Tekst jest także realizacją ostatniego zadania, jakie tuż przed śmiercią postawiła przede mną św. pamięci profesor Maria Dudzikowa.

Ustalanie celów i zadań szkolnictwa było aktami politycznymi, a ich realizację narzucano całemu systemowi edukacji publicznej. Prawie całkowicie odrzucono teorie procesów uczenia się i nauczania oraz teorie z innych dyscyplin wykorzystywanych przez pedagogikę. Skończył się monopol uczelni wyższych w dziedzinie kształcenia nauczycieli i dostępu do tego zawodu. Polityka edukacyjna rządu była antyintelektualna, oparta na gloryfikowanym „zdrowym rozsądku”. Agencje niepedagogiczne zaczęły bezpośrednio ingerować w nauczanie i kierowanie instytucjami systemu szkolnego. Wybitny angielski pedagog – Richard Pring – określił neoliberalne zarządzanie krajem jako „gangokrację” *quasi-autonomicznych organizacji*². Jej przykładem w edukacji jest *Office for Standards and Testing in Education Development – OFSTED*) – Biuro Standardów i Testów Edukacyjnych. Tego rodzaju organizacje mają silną władzę, nie są kontrolowane przez parlament, a ich członków mianuje rząd, mając na względzie interesy swojej polityki oświatowej. OFSTED znajduje się pod wpływem takich grup nacisku, jak Centrum Studiów Politycznych czy Instytut Spraw Ekonomicznych, realizujących politykę na rzecz rynkowej organizacji państwowego sektora edukacji. OFSTED dokonuje zewnętrznych inspekcji szkół wszystkich szczebli, ale nie udziela wskazówek dotyczących poprawy ich funkcjonowania, co było dotychczasową tradycją inspektoratu królewskiego.

Mechanizmy finansowania instytucji systemu szkolnego w zależności od liczby uczniów czy studentów zakładały bankructwa placówek, zmuszały do planowania pracy w warunkach ograniczeń finansowych i powodowały zachowania (nie zawsze etyczne) prowadzące do przetrwania na konkurencyjnym rynku.

Ocenianie i rozliczanie z osiągnięć uczniów, studentów, nauczycieli szkolnych i akademickich, szkół i uczelni stało się narzędziem politycznym ograniczającym władzę profesjonalistów. Kryteria ocen wyrażano w terminach obserwowalnych i dających się zmierzyć zachowań będących zamierzonymi osiągnięciami. Neoliberalne reformy zostały zdominowane przez ocenianie i rozliczanie z tych osiągnięć. Standardy zredukowano do realizacji wąskich zadań z nieadekwatnym opisem celów procesów uczenia się, z wyjątkiem wyraźnego celu, jakim była ścisła kontrola nauczycieli na wszystkich poziomach systemu szkolnego. Standardy i testy ograniczały pracę profesjonalistów. Wprowadzono też ocenianie uczniów i studentów na podstawie ich funkcjonowania w pracy. Zastosowane narzędzia oceniania wymuszały na nauczycielach określone sposoby pracy. Nacisk na praktyczne aspekty pracy nauczycieli jest neoliberalnym narzędziem trenowania/szkolenia poprzez procesy socjalizacji uczniów i studentów w pracy, szkolonych przez osoby sprawujące kontrolę nad szkolnym systemem nauczania. Edukacja

² R. Pring, *Closing the Gap. Liberal Education and National Preparation*, Falmer, London 1996, s. 23–24.

zmienia się w masową alfabetyzację zawodową, zaś jednym z jej modeli jest rzemieślnicze – począwszy od szkoły obowiązkowej – terminowanie, wzorem średniowiecznego czeladnika. W roku 2011 34% młodzieży szkoły średniej II stopnia uczyło się na najniższych poziomach – 1 i 2 (po selekcji na podstawie wyników testów), w tym w ramach praktyki w zakładach pracy. Młodzież wkraczała na ścieżkę zawodową bez jej zgody – czyli bez zrozumienia, co to oznacza dla perspektyw dalszego uczenia się czy pracy.

Reformą z roku 1988 kierował początkowo minister edukacji w rządzie Margaret Thatcher Keith Joseph. Zwiększał on centralną regulację, monitorowanie i rozliczanie wszystkich aspektów kształcenia nauczycieli. Inspektorat Królewski udokumentował wpływ tych działań na kompetencje nowych nauczycieli oraz rosnące zainteresowanie rządu sektorem edukacji. Wprowadzono „dyskurs odpowiedniości” (*discourse of relevance*) uprzywilejowujący performatywność i wiedzę praktyczną, kosztem umiejętności zrozumienia działań nauczycielskich oraz własnej praktyki³.

Kluczowe wydarzenia, które bezpośrednio lub pośrednio wpłynęły na kształcenie nauczycieli w tym okresie to: Utworzenie Rady Akredytującej Kształcenie Nauczycieli (*Council for Accreditation of Teacher Education*), wprowadzenie partnerskiego zarządzania i minimalnego okresu kształcenia przyszłych nauczycieli w szkołach, ocenę kompetencji w zakresie wiedzy z nauczanego przedmiotu oraz umiejętności nauczania. W 1993 roku wprowadzono kształcenie koncentrujące się w szkołach (*School-Centered Initial Teacher Training – SCITT*). Utworzono Agencję Kształcenia Nauczycieli (*Teacher Training Agency – TTA*), inspektorat OFSTED, narodowy program kształcenia nauczycieli i określono status nauczyciela wykwalifikowanego (*Qualified Teacher Status – QTS*) oraz obowiązkowe roczne wprowadzenie do zawodu pod kierunkiem mentora w szkole. Wprowadzono też program kształcenia uwzględniający potrzeby zatrudnienia (*employment-based*). Kryzys związany z brakiem nauczycieli spowodował utworzenie „szkół nauczających” (*Training Schools*), by zwiększyć możliwości kształcenia w szkołach i programu szybkiego kształcenia (*Fast Track*). Wprowadzono także narodowy program partnerstwa szkół i program *Teach First* (Najpierw Nauczaj) dla zdolnych absolwentów uniwersytetów. Nauczanie na studiach uniwersyteckich obejmowało już tylko 37% przygotowujących do zawodu nauczycielskiego (w 1998 53%). Wprowadzono obowiązkowy podział na studia magisterskie, Podyplomowy Certyfikat Edukacji (*Postgraduate*), licencjat honorowy (*honours*

³ Szerzej: E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja, cz. 2: Reforma edukacji według modelu edukacji rynkowej oraz z perspektywy liberalnej etycznej i socjaldemokratycznej*, Edytor, Poznań–Toruń 1996.

undergraduate) i Profesjonalny Certyfikat Edukacji (*Professional Graduate Certificate of Education – Prof. GCE*).

Wendy Piatt, dyrektor generalny najlepszych 20 uniwersytetów Grupy Russell stwierdziła, że ograniczanie roli uniwersytetów w kształceniu nauczycieli jest ryzykowne, a zmniejszenie liczby kandydatów do tego zawodu w uniwersytetach badawczych – to wstyd. Również Akademia Szkolnictwa Wyższego z Yorku, niezależny organ, którego członkami są uniwersytety oraz *GuildHE*, czołowa agencja pracująca na rzecz jakości szkolnictwa akademickiego, nie popierały rządowego podejścia do kształcenia kadr nauczycielskich i kwalifikacji zawodowych tej grupy. Większość uniwersytetów brytyjskich kształciła nauczycieli na jednolitych studiach magisterskich⁴.

KONTYNUACJA REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PRZEZ MICHAELA GOVE'A I JUSTINE GREENING

Gabinet Davida Camerona i jego minister edukacji Michael Gove przygotowywał projekt reformy całego systemu edukacji w Zjednoczonym Królestwie, wraz z uniwersytetami. Rząd uzasadniał konieczność wprowadzenia wielkich zmian między innymi tym, że wyniki angielskich uczniów w testach PISA w roku 2006 obniżyły się w stosunku do roku 2000 o 10–14 miejsc w rankingu. W kolejnych badaniach okazały się jeszcze gorsze – pozycja brytyjskiej młodzieży w rankingu obniżyła się o dalsze 1 do 4 miejsc, w zależności od przedmiotu. Podobne pogorszenie osiągnięć odnotowano w testach PIRLS – nastąpiło przesunięcie w dół rankingu o 12 miejsc. Ponadto Gove stwierdził, że jedynie mniej niż 10% uczniów szkół początkowych umiało poprawnie napisać zdanie i wykonać proste działania arytmetyczne w pamięci⁵. Taka sytuacja potwierdza słuszność moich wniosków sformułowanych po badaniach reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988⁶.

Okres od roku 2010 to niewątpliwie czas najbardziej radykalnych i najszybszych reform kształcenia nauczycieli, jaki kiedykolwiek miał miejsce w Anglii i Walii. Charakteryzuje go przede wszystkim ruch w kierunku realizacji tego kształcenia przeważnie w szkołach, co prawda zainicjowany 30 lat wcześniej, ale o wiele bardziej intensywny⁷. Białą Księgę zatytułowaną *The Importance of Teaching (Waga nauczania)* zawierającą projekt reformy opublikowano w roku

⁴ *Roussell Group Comments on Education White Paper*, www.eoussellgroup.ac.uk/roussell-group-latst-news/121-2010/4607-roussell-group [dostęp: 14.04.2011].

⁵ S. Rogers, *Primary Schools League Tables*, <http://guardian.co.uk> [dostęp: 14.12.2010].

⁶ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 2: *Reforma edukacji...*, dz. cyt.

⁷ O. McNamara, J. Murray, R. Phillips, *Policy and Research Evidence in the „Reform” of Primary Initial Teacher Education in England*, Cambridge Primary Review Trust, York 2017, s. 3.

2010. Deklarowanym celem zamierzeń reformatorów jest dołączenie do krajów zajmujących najlepsze miejsca w międzynarodowych rankingach osiągnięć szkolnych, uzyskanie wysokiego statusu zawodu nauczycielskiego, wysokiego poziomu autonomii szkół, opracowanie szerokiego i efektywnego systemu ich rozliczania z osiągnięć oraz ukształtowanie wysokiego poziomu aspiracji u wszystkich uczniów, bez względu na pochodzenie społeczne⁸. Jednak, jak stwierdził minister edukacji, **w sercu wizji reformy jest nauczyciel**, ponieważ nic nie ma większego znaczenia w doskonaleniu edukacji, niż zapewnienie każdemu dziecku możliwie najlepszego nauczania. Waga nauczania nie może być przeceniona. Istotę planu reformy – według ministra edukacji Gove’a – stanowi **wizja nauczyciela jako największej wartości narodu**⁹. Rząd powoływał się na dane z całego świata wskazujące na to, że najważniejszym czynnikiem określającym efektywność systemu szkolnego jest jakość pracy nauczycieli¹⁰. Przypominał, iż państwa o najwyższych osiągnięciach szkolnych dobierają kandydatów do tego zawodu spośród najbardziej uzdolnionej młodzieży: Japonia 20% z takiej grupy, Finlandia 10%, a Korea Południowa 5%. Oceniano ich uzdolnienia do zawodu, osobowość i wytrwałość. Kandydaci na studia nauczycielskie mieli wysokie kompetencje komunikacyjne, matematyczne, społeczne, wysoki poziom motywacji uczenia się i nauczania oraz dobre przygotowanie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu¹¹. W wymienionych krajach nauczyciele cieszą się wysokim statusem społeczno-ekonomicznym, tymczasem w Wielkiej Brytanii 43% przedstawicieli tej profesji uważało swój status jako niski¹².

W takich praktyk szkolnych reformatorzy zwracali szczególną uwagę na przygotowywanie do zawodu. Wstępne kształcenie kandydatów miało się koncentrować na tym, co zdaniem rządu było najważniejsze: wczesnym nauczaniu czytania, pisania i matematyki, wspieraniu rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zarówno najzdolniejszych, jak i dzieci z niepełnosprawnością – radzeniu sobie z trudnościami wychowawczymi oraz doradztwie zawodowym i personalnym.

Kluczowe zmiany obejmowały: 1) Wprowadzenie kształcenia nauczycieli bezpośrednio w szkole (*School Direct*), co – zdaniem reformatorów – było naj-

⁸ D. Cameron, N. Clegg, *Foreword by the Prime Minister and Deputy Prime Minister*, [w:] *The Importance of Teaching: the schools white paper 2010*, Department for Education (DfE), London 2010.

⁹ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 7.

¹⁰ M. Barber, M. Mourshed, *How the World's Best Performing School Systems Came up on Top*, McKinsey and Co., London 2007.

¹¹ A. Ripley, *What Makes a Good Teacher*, „The Atlantic Magazine” 2010, January–February.

¹² B. Auguste, P. Kihn, M. Miller, *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Thirt Graduates to Careers in Teaching*, McKinsey and Co, London 2010, s. 19.

lepszą ścieżką przygotowywania do zawodu. Kładziono też nacisk na priorytet finansowania tych instytucji, które efektywnie włączają szkoły w program tego kształcenia. 2) Znaczące rozszerzenie programu *Teach First*. 3) Wprowadzenie programu *Troops to Teachers*, w ramach którego nauczali emeryci służb mundurowych. 4) Ustawiczne reformowanie ram inspekcji dokonywanych przez OFSTED w instytucjach kształcących nauczycieli. 5) Wprowadzenie konieczności zdania testów umiejętności profesjonalnych przed rozpoczęciem kształcenia. 6) Bardziej celowane wsparcie finansowe – akademiki i stypendia dla przygotowujących się do nauczania niektórych przedmiotów oraz dla kandydatów z najlepszymi świadectwami¹³.

Biała Księga kierowała reformą w trzech generalnych nurtach. 1) **Na poziomie systemu szkolnego** było to dążenie do zwiększenia autonomii szkół, a zarazem utrzymania surowego ich rozliczania z osiągnięć uczniów. Dążono też do przyspieszenia przekształcania szkół w akademie oraz do rozpoczęcia tworzenia szkół wolnych (*free*). Opracowywano ramy trudniejszego programu „opartego na wiedzy” (*knowledge-based*), ramy oceniania i kwalifikacji zawodowych, a także dążono do przeorientowania inspekcji na procesy nauczania i uczenia się oraz osiągnięcia uczniów. 2) **Na poziomie kadry szkolnej** deklarowano podniesienie poziomu pracy nauczycieli oraz zwiększenie roli szkół w kształceniu nowych kandydatów. Obiecywano poprawę jakości kandydatów do zawodu, opracowanie narodowej sieci szkół nauczających ich, by zaczęły przewodzić w ich kształceniu, doskonaleniu zawodowym, kształceniu liderów poszczególnych przedmiotów w szkołach oraz w kształceniu liderów doskonalenia placówek. Kandydaci do zawodu mieli spędzić więcej czasu w klasach, koncentrując się przede wszystkim na zdobywaniu kluczowych umiejętności w zakresie nauczania czytania i matematyki w przypadku nauczycieli szkół początkowych oraz na zarządzaniu zachowaniem uczniów w przypadku wszystkich nauczycieli. 3) **Na poziomie uczniów** obiecywano bardziej wyrównaną dystrybucję zasobów, przede wszystkim kierując je do dzieci i młodzieży najbardziej poszkodowanych. Deklarowanym celem było też podwyższenie poziomu ich aspiracji, poprawa osiągnięć szkolnych oraz szans życiowych.

Wpływ Białej Księgi *The Importance of Teaching* na kształcenie nauczycieli był ogromny ze względu na nieodwracalny kierunek jego prowadzenia w coraz większym stopniu przez szkoły. W roku 2011 ukazały się kolejne dokumenty ministerstwa dotyczące: kształcenia następczej generacji wyróżniających się nauczycieli, strategii wdrażania reformy, raportu z pierwszego przeglądu standardów dla

¹³ D. Foster, *Initial Teacher Training in England*, Briefing Paper Nr 6710, 13-th April 2018, www.parliament.uk/commons-library/intranet.parliament.uk/commons-library/paper@parliament.uk/@commonslibrary [dostęp: 06.06.2018].

nauczycieli – standardów kwalifikacji zawodowych i trzonu treści kształcenia kandydatów do zawodu; pozyskiwania, kształcenia i doksztalcania najlepszych kandydatów (2012), partnerstwa i współpracy szkół (2013) oraz akademii (2015). Z kolei w roku 2008 dokonano przeglądu badań dotyczących kształcenia nauczycieli i stwierdzono, że partnerstwo szkół i uczelni wyższych w tym zakresie było innowacyjne, natomiast OFSTED orzekł, iż nastąpiła poprawa jakości kształcenia. Jednak badacze – Olwen McNamara, Jean Murray i Rebeca Phillips – mówili o wprowadzeniu „racjonalności technicznej” w podejściu do osiągnięć edukacyjnych, ograniczającej charakter profesjonalnego zaangażowania i wykreowaniu „kultury podporządkowania”¹⁴.

ZWIĘKSZENIE AUTONOMII SZKÓŁ

Analizując politykę oświatową i jej wdrażanie w okresie od roku 2010 coraz trudniej oddzielić kwestie związane z sektorem szkolnym i sektorem kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Ponadto konieczne jest uwzględnianie obu tych sektorów, by zrozumieć oraz zinterpretować implikacje polityki i praktyki dotyczącej wstępnego kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego. **Najbardziej radykalne zmiany struktury, zarządzania i finansowania systemu szkolnego dotyczą autonomii szkół, ich rozliczania i jakości akademii.**

Akademie to finansowane publicznie szkoły niezależne od LEA. Nie obowiązują ich kluczowe regulacje dotyczące programu nauczania (aczkolwiek muszą realizować program szeroki i zbalansowany)¹⁵, regulacje płac nauczycieli i warunków ich pracy oraz obowiązki zatrudniania kadry wykwalifikowanej. Natomiast obowiązują je takie same zasady rekrutacji uczniów, uwzględniania ich specjalnych potrzeb oraz polityki wykluczania uczniów ze szkoły, jak w przypadku szkół podlegających LEA. Ogólnie można akademie podzielić na „sponsorowane” (*sponsored*) i „przekształcone” (*converted*)¹⁶. Akademie sponsorowane zostały zaprojektowane w roku 2002 i miały objąć szkoły średnie z wieloletnimi, chronicznymi słabymi osiągnięciami, „ponieważ rząd nie może pozwolić na to, aby uczniowie wynosili ze szkoły złe doświadczenia” – stwierdził Gove¹⁷. Zgodnie z ustawą, rząd zapowiedział wykorzystywanie swoich uprawnień do zamykania tego rodzaju szkół. Akademie rozwijały się powoli i przed rokiem 2010 utworzono tylko 203 tego typu placówek. Gove bezpośrednio po objęciu ministerstw

¹⁴ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 6–8.

¹⁵ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 2: *Reforma edukacji...*, dz. cyt., s. 96–114.

¹⁶ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 3; 10.

¹⁷ M. Gove, *Foreword by the Secretary of State for Education*, [w:] *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 51.

edukacji rozszerzył program ich rozwoju, wprowadzając akademie „przekształconne”; miał też **wizję przekształcenia wszystkich szkół obowiązkowych w akademie, oderwania ich od zwierzchnictwa LEA oraz utworzenia nowego systemu szkolnego**. Tworząc akademie, rząd Camerona powoływał się na doświadczenia amerykańskich szkół czarterowych, przede wszystkim na mające dobre osiągnięcia placówki KIPP (*Knowledge is Power Program – Wiedza jest Władzą*)¹⁸ oraz na angielskie doświadczenia miejskich szkół technologicznych (CTC). Wskazywano też na dobre osiągnięcia istniejących już akademii angielskich, z których 25% oceniono bardzo dobrze, podczas gdy w sektorze szkół publicznych placówek z tak wysoką oceną było 18%¹⁹. Wiązało się to jednak z faktem, że w pierwszej kolejności do przekształcenia zostały zaproszone szkoły wyróżniające się. Minister Gove wysłał do szkół publicznych listy zachęcające do przekształcania się w nowy typ placówek. Deklarował, że ambicją rządu jest, by akademie cieszyły się bezpośrednim finansowaniem przez państwo, a zarazem pełną niezależnością od administracji centralnej i lokalnej. Szkoły te miały podwyższyć osiągnięcia uczniów i zmniejszyć różnice w wynikach nauczania. Zdaniem rządu, te akademie, które uporały się z podobnymi niepowodzeniami osiągnęły to dzięki swojej autonomii, wprowadzeniu innowacji do programu nauczania, zindywidualizowanemu podejściu do uczniów, wydłużeniu dnia nauki, praktykowaniu surowej dyscypliny i wyższym płacom nauczycieli. W dalszej kolejności Gove zachęcał do przekształcania się w nowy typ placówki szkoły dobre, a ponadto zezwolił na to, aby status akademii osiągnęły wszystkie placówki, których uczniowie osiągalni standardy minimalne. Pozostałe szkoły mogły ubiegać się o przekształcenie w akademię sponsorowaną pod warunkiem, że będą miały partnera w placówce o wysokich osiągnięciach²⁰. Już w roku 2010 liczba akademii podwoiła się, a w roku następnym przekształcenia objęły szkoły specjalne. Silnymi sponsorami akademii miały być także osoby z biznesu. **Rząd przyznał, że wielu biznesmenów chce rozszerzyć swoje wpływy**, ma zdolności przywódcze i doświadczenia w zarządzaniu, **dlatego w tej grupie ludzi będzie szukał silnych i doświadczono-**

¹⁸ Amerykańskie akademie były jednak przeznaczone dla uczniów, „którym kursy ogólnokształcące nie odpowiadają”. Są to szkoły-dla-pracy i praktykowane jest w nich uzawodowienie, wymagając od dzieci przed okresem dojrzewania wybrania zawodu. Natomiast szkoły czarterowe miały osiągnięcia gorsze niż tradycyjne szkoły publiczne, a placówki typu KIPP prowadziły surową selekcję i rygorystyczną dyscyplinę, ale stworzono im bardzo dobre warunki nauczania (szerzej: E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, Impuls, Kraków 2014, s. 211–268 i E. Potulicka, *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 90).

¹⁹ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 51–65.

²⁰ D. Gilliard, *Education in England: A Brief History*, s. 29–30, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> [dostęp: 07.04.2011].

nych sponsorów do odgrywania głównej roli w udoskonalaniu systemu szkolnego.

O status akademii mogły się ubiegać: rada szkoły, dyrektor i rodzice, a konsultacje społeczne w tej sprawie nie były konieczne²¹. Powstanie nowego typu szkół stanowiło krok w kierunku prywatyzacji sektora i zacierania granic między sektorem publicznym i prywatnym. Ponadto rady szkół miały odgrywać czołową rolę w doskonaleniu systemu edukacji, a Gove nazywał ich członków „herosami brytyjskiego systemu edukacji”. Zachęcał przedstawicieli biznesu oraz profesjonalistów do podjęcia roli wolontariuszy w radach²². Szczególne zainteresowane przekształceniami okazały się szkoły wyznaniowe, bowiem w akademiach mogły dobrać nauczycieli zgodnie z wyznawaną przez nich religią. Zainteresowane były również placówki prywatne, mające problemy finansowe, i których władze doszły do wniosku, że przekształcenie szkół w akademie jest sposobem rozwiązania problemów.

Akademię prowadzi nowy *Academy Trust*, niezależny, charytatywny, finansowany przez kontrakty rządowe.

Ideę akademii poparło 21 uniwersytetów, ale odrzuciły ją Oxford i Cambridge, stwierdzając, że opowiadają się za swoją „rolą narodową”, a nie za pracą z indywidualnymi szkołami w roli sponsorów. Stanowisko uczelni popierających tę wielką zmianę w strukturze systemu szkolnego tłumaczyła chyba ich sytuacja finansowa. Uniwersytety brytyjskie przeżywają okres wielkiej niepewności związanej z cięciami finansowymi o 20% i oczekiwaniami rządu dotyczącymi konkurencyjności w zakresie kosztów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów²³. Osoby odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe w ministerstwie krytykowały zbyt wysokie, ich zdaniem, pensje nauczycieli akademickich, a same podwyższyły uposażenia menadżerów zarządzających uniwersytetami o 20%. Określono to jako prawdziwy skandal.

Wielu pracowników Oxbridge wyraziło głębokie niezadowolenie z powodu wprowadzanych zmian. Ich zdaniem był to punkt zwrotny w historii brytyjskiego szkolnictwa wyższego. Rząd uchylał się od subsydiowania studiów i przenosił ich koszty na studentów. Czesne zwiększono od 3000£ do 6000–9000£, przy czym wiele uniwersytetów już pobierało najwyższe stawki. Ponadto dyskusja, jaką spowodowało podwyższenie czesnego, odwróciła uwagę od zachęty skierowanej do prywatnych przedsiębiorców, by tworzyli konkurencyjne szkoły wyższe. Takich możliwości szukali też Amerykanie. W Zjednoczonym Królestwie już powstał

²¹ *Children, Schools and Families Act*, The Stationary Office, London 2010, s. 1.

²² *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 71.

²³ *Chartered Society of Designers, Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education*, House of Commons Business, Innovations and Skills Committee, Association of Teachers and Lectures, London 2011.

BPP College of Professional Studies, będący własnością giganta zza oceanu – *University of Phoenix*.

Podczas kampanii na rzecz uniwersytetu publicznego w roku 2011 stwierdzono, że 9% brytyjskich uczelni miało deficyt budżetowy co najmniej od 3 lat. Niektóre kierunki studiów mogą nie przetrwać. Sir Peter Scott uważał, że rząd podminowuje ideę publicznego szkolnictwa wyższego z wielką troską budowanego od roku 1963²⁴. Akademie z kolei ostro krytykują ideę publicznego szkolnictwa początkowego i średniego. Kampania na rzecz systemu publicznego prowadzona była przez kadrę promującą ideę uniwersytetu jako dobra wspólnego. Jej działacze argumentowali, że uniwersytety są znaczną częścią demokratycznej kultury kraju i reprezentowali bardzo zdecydowane stanowisko przeciwko wprowadzaniu zasad rynku do szkolnictwa wyższego. W tym kontekście paradoksem było to, że cały program cięć w edukacji zawierał się w deklarowanej przez gabinet Camerona wizji tworzenia „wielkiego społeczeństwa”.

Program tworzenia akademii spotkał się z atakiem wszystkich związków zawodowych nauczycieli. Po pierwsze, oskarżono rząd o przekupywanie najlepszych dyrektorów szkół publicznych poprzez oferowanie im oraz nauczycielom wysokich pensji, po drugie zaś zarzucano kadrze tych akademii o wykluczanie uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze. Przeciwko analizowanym tu zmianom w systemie szkolnym protestowali też rodzice i samorządy lokalne, zbierając podpisy przeciwko narzucaniu szkołom statusu akademii. Zapowiedziano jednak zmuszenie wszystkich szkół „upadających” do przekształcenia się w akademie sponsorowane²⁵.

Komitet Izby Gmin parlamentu zwrócił uwagę na to, że nieodpowiednia kontrola finansowa tych placówek nie gwarantuje odpowiedniego wykorzystania pieniędzy publicznych. Tak było w Stanach Zjednoczonych²⁶.

Pomysł tworzenia akademii wcześniej zgłaszał premier Tony Blair, który mówił: „Akademia należy do niej samej, a nie do biurokracji, nie podlega rządowi – centralnemu czy lokalnym. Będzie ona wolna od politycznej konkurencji, ale musi mieć na uwadze to, co zdrowy rozsądek mówił o tworzeniu szkół doskonałych”²⁷.

Ustawa o akademiach była jednym z pierwszych aktów prawnych z wielkim pośpiechem wprowadzonym przez rząd Camerona. Reformatorzy dali wyraźnie do zrozumienia opinii społecznej, że ten nowy typ placówek, finansowany z bu-

²⁴ *Campaign for the Public University*, [w:] *The Future of Higher Education...*, dz. cyt.

²⁵ D. Gilliard, *Education in England...*, dz. cyt., s. 31–32.

²⁶ S. Saunders, *Eversheds*, 24 January 2011, s. 3; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji...*, dz. cyt., <https://eversheds.com/uk/home/articles/index1.page?ArticlesID=templatedata%5> [dostęp: 04.04.2011].

²⁷ Za: D. Gilliard, *Education in England...*, dz. cyt., s. 64.

dżetu rządu, ale niezależny od LEA, ma odgrywać coraz większą rolę w systemie szkolnym. Był to kolejny krok w kierunku pozbawiania lokalnych władz oświatowych tych uprawnień, które jeszcze im pozostały po reformach Nowej Prawicy od roku 1988²⁸.

Poniższa tabela przedstawia liczbę akademii na poszczególnych poziomach kształcenia i typów szkół.

Tabela 1. Liczba akademii i szkół wolnych w roku 2016

Poziom/typ szkoły	Sponsorowane	Przekształcone	Razem akademie	Szkoły wolne
Początkowe i Middle ²⁹	2 141	984	3 125	117
Średnie i obejmujące cały okres obowiązkowy	1 432	596	2 028	199
Specjalne	149	33	182	51
Alternatywne	43	13	56	16
Razem	3 765	1 626	5 391	383

Źródło: Open Academies and Academy Projects in Development³⁰.

Ministerstwo Edukacji w powyższym źródle podawało, że państwo finansowało akademie stanowiące w roku 2016 26% ogółu szkół (przede wszystkim na poziomie średnim – 60%), szkoły wolne obejmowały 1% placówek, natomiast szkół nadal podlegających LEA było 73%; najwięcej placówek nauczania początkowego – 81%.

Rodzice i nauczyciele mogli zakładać wolne szkoły alternatywne zajmujące się edukacją dzieci chorych czy wyrzuconych ze szkół.

Komitet Edukacji Izby Gmin parlamentu brytyjskiego, opierając się na szerokiej bazie danych³¹, wyraził sceptycyzm co do wartości i zarządzania programami akademii oraz szkół wolnych. W swoim raporcie konkludował: „Nie ma przekonujących danych dotyczących wpływu statusu akademii na osiągnięcia w szkołach początkowych. Sektor tych szkół odnosi korzyści w strukturach współpracy, bez

²⁸ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 1: *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Edytor, Poznań–Toruń 1993 i część 2, dz. cyt.

²⁹ Szkoły te znajdują się w tych strukturach systemu praktykowanych w niektórych LEA, który dzieli się na szkołę początkową, *middle* (pomiędzy) i średnią.

³⁰ *Open Academies and Academy Projects in Development: July 2016*, Department for Education, www.gov.uk/government/publications/open-academies-and-academy-projects-in-development [dostęp: 04.06.2018].

³¹ M. Hutchings, B. Francis, P. Kirby, *Chain Effects: Their Impact of Academy Chains on Low-Income Students*, Sutton Trust, London 2015, s. 3.

względu na to czy mają one, czy nie mają statusu akademii. Ministerstwo pilnie powinno zamówić badania w tym zakresie³². Autorzy raportu krytykowali ministerstwo przede wszystkim za brak transparentności, monitorowania i rozliczania trustów zarządzających akademiami, rozwoju tych placówek i potencjalnych porażek; tym bardziej, że OFSTED nie ma uprawnień do takich działań. Dużą liczbę uchybień w tym zakresie – słabe postępy uczniów (zwłaszcza poszkodowanych), brak kompetencji w zarządzaniu i w strategicznym nadzorze trustów udokumentował Sir Michael Wilshaw. Stwierdził on, iż wiele trustów przejawia takie same niedociągnięcia, jak najgorzej funkcjonujące LEA i oferuje takie same kursy³³. Te konkluzje potwierdzały wnioski z wcześniejszego raportu dotyczące braku poprawy osiągnięć szkolnych uczniów akademii z rodzin o niskich dochodach.

Pomimo krytyki, rząd w roku 2016 ogłosił Białą Księgę *Educational Excellence Everywhere* (*Edukacyjna doskonałość wszędzie*), w której stwierdzono, że do końca roku 2020 wszystkie szkoły staną się akademiami lub będą w procesie przekształcania się w nie, a w końcu roku 2022 LEA nie będą już dłużej zarządzały szkołami. Rząd zorganizuje współpracę między szkołami zwłaszcza poprzez trusty zarządzające wieloma akademiami i oczekuje, iż większość szkół do nich dołączy. Trustów tych było około 1 140.

Wspomniane zapowiedzi z Białej Księgi wywołały rebelię wyróżniających się szkół początkowych (często wiejskich). Nowa minister edukacji Justine Greening stwierdziła, że plany przymusowego przekształcania się w akademie zostały odrzucone. Jednak *Educational Excellence Everywhere* była spójna z *The Importance of Teaching* i przyspieszała wdrażanie wielu kluczowych agend polityki z roku 2010. Ważną zmianę stanowiła też szybko zwiększająca się liczba placówek obejmujących cały okres obowiązkowego szkolnego³⁴.

Między retoryką rządu o nauczycielu jako największej wartości narodu, o wadze nauczania nie do przecenienia, mimo tytułu Białej Księgi o „doskonałości wszędzie” – między wszystkimi deklaracjami a doborem kandydatów na nauczycieli oraz zreformowanym sposobem ich kształcenia istnieje ogromna przepaść. Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Wielkiej Brytanii liczące 160 000 członków uważało, że zmiany systemu kształcenia nauczycieli są niebezpieczne dla jakości edukacji³⁵.

Zwracam uwagę na zmianę znaczenia pojęcia „akademia”, które tradycyjnie odnosiło się do szkolnictwa wyższego. W tym przypadku dotyczy ono edukacji

³² *Academies and Free Schools*, 27 January 2015, Education Committee, HC 258, 2014–2015, www.publications.parliament.uk/pa/cm201415/cmselect/cmeduc/258/258.pdf [dostęp: 04.06.2018].

³³ M. Wilshaw, *HMCI's Monthly Commentary, May 2016*, www.gov.uk/government/speeches/hmci-monthly-commentary-may-2016 [dostęp: 10.06.2018].

³⁴ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 10–12.

³⁵ *Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education...*, dz. cyt..

obowiązkowej. Moim zdaniem jest to celowa dewaluacja znaczenia tego pojęcia, podobnie jak innych pojęć i procesów pedagogicznych, co zaznaczam w dalszej części artykułu.

DEKLARACJA POPRAWY JAKOŚCI NAUCZYCIELI I ZWIĘKSZENIA ROLI SZKÓŁ W ICH PRZYGOTOWYWANIU DO ZAWODU

Dobrym źródłem dotyczącym zagadnień poruszanych w tej części rozdziału jest przywoływana już praca McNamary, Murray i Phillipsa – *Policy and Research Evidence in the „Reform” of Primary Initial Teacher Education in England*³⁶ z roku 2017, przygotowana przez Cambridge Primary Review Trust. Dotyczy ona co prawda wstępnego przygotowywania kadry do nauczania początkowego, ale jest ukazana na szerokim tle analiz polityki oświatowej zapoczątkowanej przez ministra Gove’a. Opiera się na bardzo wielu źródłach: wynikach badań naukowych, literaturze profesjonalnej, dokumentach politycznych, oficjalnych raportach rządowych, bazach danych i publikacjach on-line. Dokumenty polityczne analizowane przez autorów są niezwykle bogate, a polityka dotycząca kształcenia nauczycieli płynna, toteż zastrzegają się oni, że ich komentarze i sądy profesjonalne są z konieczności prowizoryczne i natury jakościowej. Odkąd bowiem drogi przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego bardzo się zróżnicowały, w literaturze przedmiotu brak jeszcze danych z systematycznie prowadzonych i wiarygodnych badań dotyczących efektywności poszczególnych dróg przygotowywania nauczycieli i jakości ich programów. Jednak rekomendacje autorów, które będą przedstawione w końcowym punkcie rozdziału, sformułowane były na podstawie 28 przeglądów opublikowanych badań. Dokumenty polityczne dotyczące sektora wstępnego kształcenia nauczycieli należy analizować na tle zmian struktury systemu szkolnego, ponieważ jest to niezwykle ważne dla zarządzania tym sektorem oraz dla jego stabilności, podobnie jak dla stabilności partnerów tych instytucji.

Autorzy stosują następujące określenia: *initial teacher training* – *wstępne trenowanie/szkolenie nauczycieli*, a nie edukacja nauczycieli, *trainees* – *trenujący/szkolący*, a nie kształcący i *trainee* – *szkoleni/trenowani*, a nie kształceni. Terminy te zastosowano w dokumentach, a że dobrze oddają one istotę zmian w przygotowywaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego, ja również będę je stosowała.

Propozycje Białej Księgi *The Importance of Teaching* dotyczące kształcenia nauczycieli dotyczyły kontynuowania kierunku zmian w stronę systemu w coraz większym stopniu prowadzonego przez szkoły i jednocześnie deklarowane-

³⁶ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 9.

go wzmocnienia ich kształcenia w uniwersytetach; akredytowania nowych szkół nauczających przyszłych nauczycieli; wprowadzenia nowych kryteriów oceny placówek ich przygotowujących; nieprzyznawania miejsc dla studentów w placówkach, które nie spełniałyby tych kryteriów; reformę treści kształcenia tak, by w większym stopniu uwzględniały one wiedzę z przedmiotu, który będzie nauczany przez kandydata; zarządzania zachowaniami uczniów, praktykach opartych na dowodach (*evidence-based*) i uwzględniania potrzeb różnych grup uczniów oraz wsparcia dla najlepszych uniwersytetów celem utworzenia w nich „centrów doskonałości”.

Wstępne przygotowywanie kandydatów do zawodu ma się koncentrować na tym, co zdaniem rządu jest najistotniejsze, jak wczesne nauczanie czytania i pisanie, matematyka, wspieranie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zarówno najzdolniejszych, jak i z niepełnosprawnością, zarządzanie (!) zachowaniem uczniów oraz doradztwo zawodowe i personalne. Minister Gove powtarzał to, co wcześniej mówili reformatorzy z roku 1988 – że całe generacje dzieci nauczane zgodnie z zaleceniami tak zwanej pedagogiki progresywistycznej opanowywały umiejętność empatii zamiast zasobu wiedzy. Jego zamiarem było przywrócenie lekcji w stylu tradycyjnym, nauczających faktów. Ideologię skoncentrowaną na dziecku planował odrzucić, gdziekolwiek by się pojawiła³⁷.

Reformatorzy brytyjskiego systemu szkolnego są zwolennikami **surowej dyscypliny**. Już ustawa z roku 1988 wprowadziła możliwość wykluczenia ucznia ze szkoły za nieprzestrzeżenie regulaminu na czas określony lub na zawsze. Zdaniem rządu 2/3 nauczycieli twierdziło, że złe zachowanie młodzieży oraz brak szacunku dla pedagogów z jej strony powoduje odchodzenie od zawodu. Gabinet Camerona deklarował odbudowanie autorytetu nauczyciela, ukształtowanie w szkołach kultury szacunku i bezpieczeństwa oraz zero tolerancji dla przemocy, a także dobre wychowanie oraz wczesną interwencję mającą służyć zapobieganiu problemom z zachowaniem uczniów. Nauczycielom nadano prawo dokonywania rewizji uczniów w przypadku podejrzenia ich o posiadanie narkotyków czy broni. W razie konieczności mieliby też prawo do użycia siły. W dokumencie ministerstwa zwrócono szczególną uwagę na „zarządzanie zachowaniem” uczniów (*behaviour management*). Nauczyciel musi wdrożyć jasne zasady i nawyki zachowania oraz ustalić ramy dyscypliny, by zapewnić wysoki standard zachowania³⁸.

W roku 1997 wykluczono prawie 18 000 uczniów, przy czym trzy razy więcej rasy czarnej i biednych. Rząd przyznał, że jest to przejaw nierówności i deklaro-

³⁷ Gove Stresses „Facts” in School Curriculum Revamp, *BBC News*, <http://bbc.co.uk/news/education-12227491> [dostęp: 18.04.2011].

³⁸ *Review of Vocational Education. The Wolf Report*, Department for Education, London 2011, s. 28.

wał podniesienie poziomu edukacji tej grupy. Szkoły miały być odpowiedzialne za uczniów wykluczonych³⁹.

W sprawie dyscypliny i wykluczania uczniów ze szkoły głos zabrała rzecznik praw dziecka. Podała wyniki badań, według których ten aspekt funkcjonowania placówek edukacji przedstawiał się inaczej niż to zaprezentował rząd. Na podstawie inspekcji OFSTEDu w ponad 75% szkół zachowanie uczniów określono jako bardzo dobre lub dobre. 78% rodziców badanych przez Ministerstwo ds. Dziecka, Rodziny i Szkół było zadowolonych z placówek, do których uczęszczały ich dzieci – i to bardzo lub wyjątkowo zadowolonych. Tylko 2% rodziców zgłaszało zastrzeżenia dotyczące zachowań uczniów, natomiast zdecydowana ich większość nie widziała w tym znaczącego problemu.

Również badania prowadzone z inspiracji rzecznika praw dziecka przez Narodową Fundację Badań Edukacyjnych (*National Foundation for Educational Research – NFER*) wykazały, że 78% nauczycieli utrzymywało odpowiednią dyscyplinę w klasach, a liczba wykluczeń uczniów ze szkół nie była duża i w ostatnich latach zmniejszała się. Większość uczniów wykluczano na okres krótszy niż tydzień.

Rzecznik praw dziecka zwracała uwagę na to, że wykluczenie ucznia ze szkoły na stałe ma bardzo poważne konsekwencje dla jego dalszych losów. Wielu z wykluczonych nigdy nie wracało do szkół, co bardzo ograniczało ich szanse życiowe. 40% młodzieży w wieku 14–18 lat, która się nie uczyła, nie szkoliła zawodowo i nie pracowała, wcześniej została wykluczona z danej szkoły na stałe. To samo miało miejsce w przypadku ponad połowy młodych przestępców. Młodzież ze środowisk biednych i z niepełnosprawnością była wykluczana 8 razy częściej niż pozostali uczniowie⁴⁰.

McNamara, Murray i Phillips stwierdzili, że aczkolwiek problem trudności wychowawczych jest ważny, to poświęcono mu nadmierną uwagę w porównaniu do innych aspektów przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego⁴¹.

Przewodnicząca Narodowego Związku Zawodowego Nauczycieli Christine Blower mówiła, że politycy uznali, iż lepiej znają procesy uczenia się i wychowywania dzieci niż pedagodzy⁴².

Zespół pedagogów w Cambridge kierowany przez profesora Robina Alexandra opracował raport dotyczący nauczania początkowego oparty na najnowszych badaniach, który środowiska pedagogiczne uznały za najlepszy od czasu słynnego

³⁹ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 32.

⁴⁰ M. Atkinson, *Formal Submission of Evidence to the Education Bill Committee*, Children’s Commissioner, London 2011, s. 7–10.

⁴¹ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 62.

⁴² D. Gilliard, *Education in England...*, dz. cyt., s. 3–4.

Raportu Plowden z roku 1967. Raporty przygotowały też zespół rządowy pod przewodnictwem Lorda Jima Rose'a i zespół Izby Gmin parlamentu. Ustalenia raportu rządowego były postrzegane przez wielu nauczycieli i pedagogów jako destrukcja raportu z Cambridge.

Profesor Alexander i Julia Flutter wyrazili obawę, że nadmierna koncentracja na nauczaniu czytania, pisania i liczenia odbywa się kosztem rozwijania twórczości uczniów. Ich zdaniem, presja rządu i jego agencji doprowadziła do głębokiej destrukcji działań nauczycieli, czego nie można pogodzić z demokracją⁴³. Konkluzje raportu Alexandra poparły wszystkie związki zawodowe nauczycieli i wyraziły ogromne zdumienie z powodu odrzucenia raportu przez rząd.

Dla Gove'a jedynym poprawnym sposobem nauczania jest prowadzenie tego procesu z podziałem na przedmioty; odrzucał on możliwość prowadzenia ścieżek międzyprzedmiotowych oraz ich grupowanie na „dziedziny uczenia się”, a także realizację projektów uczniowskich. Minister chciał, aby dzieci siedziały w rzędach ławek i uczyły się na pamięć. Powiedział on redaktorom jednej z gazet, że najlepszym sposobem trenowania umysłu jest zapamiętywanie wszystkich królów i królowych angielskich, czytanie wielkich dzieł literatury i pamięciowe wykonywanie operacji matematycznych, stwierdzili profesorowie John White (filozof edukacji) i Michael Bassey (nauki społeczne)⁴⁴.

Profesor Alexander konkludował, że Wielka Brytania powinna wykorzystać badania prowadzone przez zespół z Cambridge do podjęcia debaty o podstawowych problemach współczesnej edukacji, które często w ogóle nie są rozpatrywane. Dotyczą one między innymi pytań o to, jakie powinny być cele edukacji XXI wieku, lub jak konstruować zrównoważony program nauczania stymulujący uczniów⁴⁵.

Rząd zamierzał też utworzyć stanowisko liderów specjalistów edukacji sytuujących się w hierarchii szkolnej poniżej stanowiska dyrektora. Dla wyróżniających się nauczycieli przedmiotów oraz dla średniej kadry kierowniczej szkół przewidziano program „Liderzy nauczania” polegający na umiejscowieniu od 50 do 100 utalentowanych nauczycieli w placówkach sprawiających najwięcej kłopotów, znajdujących się w rejonach zurbanizowanych. Planował też zwiększyć liczbę krajowych i lokalnych liderów edukacji wybranych spośród wyróżniających się szkół. Mieli oni pomagać innym placówkom i przewidywano dla nich szczególne miejsce w nowym systemie wstępnego przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego⁴⁶.

⁴³ R.J. Alexander, J. Flutter, *Towards a New Primary Curriculum. A Report from the Cambridge Primary Review*, University of Cambridge, Cambridge 2009, s. 21; 508.

⁴⁴ Za D. Gilliard, *Education in England...*, dz. cyt., s. 56–57.

⁴⁵ *Children, Their World and Their Education. Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*, red. R.J. Alexander, Routledge, Aningdon 2010.

⁴⁶ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 27.

Pozytywne informacje o zapewnieniu w *The Importance of Teaching* i raportach parlamentarnych współpracy z uniwersytetami w kształceniu nauczycieli zostały podważone, gdy w roku 2012 przedstawiciel rządu stwierdził, że uczelnie o nastawieniu lewicowym zbyt długo „właczały” studentom bezużyteczne teorie nauczania, które nie sprawdzają się w praktyce i powodują destrukcję w nauczaniu dzieci. Ministerstwo planuje redukcję liczby kandydatów do zawodu nauczycielskiego kształconych w uniwersytetach o połowę, przesuwając ich do kształcenia w trakcie pracy w szkołach⁴⁷.

DEKLARACJA DĄŻENIA DO POZYSKANIA DOBRYCH KANDYDATÓW DO ZAWODU

Ministerstwo edukacji zastosowało dwojaki sposób. Pierwsze polegało na kierowaniu **stypendiów do kandydatów z lepszymi świadectwami**, zwłaszcza do tych, którzy chcieliby nauczać przedmiotów, dla których brakuje kadr i w ten sposób pozyskać lepszych absolwentów szkół średnich. Podejście drugie polegało na **podniesieniu stopnia trudności w testach umiejętności**, których zdanie byłoby warunkiem przyjęcia na kursy przygotowujące do zawodu nauczyciela.

Autorzy audytu *National Audit Office* stwierdzili, że rząd odniósł pewien sukces pozyskując kandydatów z lepszymi świadectwami szkoły średniej (z 63% w 2010/11 do 75% w 2015/16), ale to nie udowadnia, że kształcenie kandydatów do zawodu poprawiło jakość nauczania⁴⁸.

Innym narzędziem, które, zdaniem rządu, powinno podnieść poziom nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową miały być **nowe standardy będące warunkiem uzyskania statusu nauczyciela wykwalifikowanego (QTS)**. Intencją ich wprowadzenia miał być „realny i pozytywny wpływ na kandydatów na nauczycieli i nauczycieli”⁴⁹. Status ten jest wymagany w szkołach pozostających pod zwierzchnością LEA, natomiast nie obowiązuje w **akademiach** – mister może zwolnić z tego obowiązku na prośbę tych instytucji. W roku 2016 **tylko 5%** ich **kadry legitymowało się statusem QTS**⁵⁰. W zespole 15 osób powołanych do opracowania nowych standardów był tylko jeden przedsta-

⁴⁷ G. Patton, *Top Graduates to Get £25000 to Teach in Tough Schools* (14-th June 2012), www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9330113/Top-graduates-to-get-25000-to-teach-in-tough-schools.html# [dostęp: 07.06.2018].

⁴⁸ *Training New Teachers*, House of Commons, National Audit Office, London 2016, s. 10.

⁴⁹ *Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies*, Department for Education, London 2011 www.gov.uk/government/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf [dostęp: 01.06.2018].

⁵⁰ *School Workforce in England*, November 2015, Tables: SFR21/16, tab. 3a, Department for Education, London 2011, www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2015 [dostęp: 06.06.2018].

wiciel uniwersytetów – profesor filozofii. Standardy dla nauczycieli określały minimalny wymiar praktyk, który był oczekiwany we wszystkich instytucjach kształcących nauczycieli oraz od osób ubiegających się o QTS⁵¹. Wywołały one pewną konsternację wśród instytucji przygotowujących nauczycieli, ponieważ zakładały jasne oczekiwania dla praktyki nauczania. Niektórzy parlamentarzyści zwracali uwagę na to, że Rada Edukacji UE zachęcała do opracowania szerokich ram kompetencji profesjonalnych, by podnieść standardy jakości pracy nauczycieli. Obowiązywałyby one we wstępnym przygotowaniu kandydatów do zawodu. Komisja postulowała także zdefiniowanie kompetencji nauczycielskich na następnych etapach kariery, albo w różnych sytuacjach nauczania⁵². Czasem instytucje przygotowujące nauczycieli stawiały bardziej surowe wymagania dotyczące doświadczeń w pracy szkolnej albo uczestniczenia w programie zdobywania tych doświadczeń organizowanym przez *National College for Teaching and Leadership* – *NCTL* (Narodowe Kolegium Nauczania i Przygotowywania Liderów). Inne z kolei wymagały od kandydatów uzupełnienia wiedzy w zakresie przedmiotów, których kandydat miał nauczać na odpowiednich kursach trwających od 8 do 28 tygodni⁵³.

W roku 2017 minister Greening zapowiedziała wzmocnienie statusu nauczyciela wykwalifikowanego do roku 2019, a przyznawać go miała nowo powołana *Teaching Regulation Agency* (Agencja Regulacji Nauczania). Po konsultacjach z roku 2017, QTS ma być od roku 2019 przyznawany po dwóch pierwszych latach pracy w szkole zwanych wprowadzeniem (*induction*), a nie, jak do tej pory – na końcu kursów przygotowujących kandydatów.

Znowu podkreślę słowo „regulacja” (a nie nauczanie) w nazwie agencji, która powstała po zamknięciu kolegium wymienionym w poprzednim akapicie.

Kolejnym narzędziem podnoszącym poziom kompetencji nauczycieli miały być **bardziej rygorystyczne** i rozliczające **inspekcje OFSTEDu** – odpowiedzialne za dokonywanie inspekcji we wszystkich instytucjach wstępnie przygotowujących kandydatów na nauczycieli.

DROGI PROWADZĄCE DO ZAWODU NAUCZYCIELA

Główny podział instytucji kształcących kandydatów do zawodu to podział na te kierowane przez uczelnie wyższe i kierowane przez szkoły (*higher education-centered i school-centered*) oraz te z chesnym opłacanym przez studentów

⁵¹ *Teachers' Standards...*, dz. cyt., s. 6.

⁵² *Councils Conclusions on Effective Teacher Education*, OJ C 183, 14.6. 2014, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN) [dostęp: 16.06.2018].

⁵³ D. Foster, *Initial Teacher Training...*, dz. cyt., s. 13.

i instytucjami wypłacającymi pensje kandydatom do zawodu. Wszystkie instytucje wymagają praktyk w co najmniej dwóch szkołach, co prowadzi do uzyskania statusu nauczyciela wykwalifikowanego. Ministerstwo informowało, że w roku 2017/18 zwiększył odsetek uczących się w instytucjach kierowanych przez szkoły do 53%, a odsetek na studiach magisterskich w uczelniach wyższych wyniesie 47%. Na zarzuty związane z tą kwestią ministerstwo odpowiedziało, że system kierowany przez szkoły nie oznacza wprowadzenia systemu z wykluczeniem uniwersytetów i podkreślało, iż większość kursów realizowanych bezpośrednio w szkołach (*School Direct*) współpracuje z uniwersytetami.

PRZYGOTOWYWANIE KANDYDATÓW DO ZAWODU W INSTYTUCJACH KIEROWANYCH PRZEZ UNIWERSYTETY

Uniwersytety i kolegia kształcą nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego (*Bachelor of Education – BE*), ale przede wszystkim nauczycieli szkół średnich (*Bachelor of Arts – BA* lub *Bachelor of Science – BSc*). Studia trwają od 3 do 4 lat. Uczelnie mają też ograniczoną liczbę miejsc dla kandydatów dysponujących już doświadczeniem w nauczaniu, prowadzących do uzyskania dyplomu studiów I stopnia i prawa do ewentualnej rekomendacji do statusu QTS. Prowadzone są również zintegrowane studia magisterskie. Studia podyplomowe trwają rok (w pełnym wymiarze czasu) i prowadzą do QTS oraz zwykle do *Post-Graduate Certificate in Education – PGCE*. Studenci spędzają minimum 24 tygodnie w szkołach⁵⁴. Szybko wzrosła liczba 3-letnich studiów I stopnia prowadzących do dyplomu BE z QTS, a dotychczas trwały one 4 lata. Wśród rozpoczynających studia I stopnia z edukacji wczesnoszkolnej i nauczania początkowego z QTS tylko 5 z około 55 programów uczelnianych wybrało 3-letni ich okres trwania⁵⁵. Czesne w uniwersytetach wzrosło od 1000£ w roku 1998 do 9000£ w 2012. Zróżnicowano też wysokość stypendiów, wynoszą one od 3000£ na nauczaniu początkowym dla studentów z najlepszymi ocenami do 30 000£ na fizyce⁵⁶.

Studia II stopnia podzielono na magisterskie (7 poziom kwalifikacji) oraz prowadzące do certyfikatu w zakresie edukacji (*Postgraduate Certificate of Education – PCE*) i zawodowego certyfikatu w zakresie edukacji (obydwa na 6 poziomie kwalifikacji).

⁵⁴ D. Foster, *Initial Teacher Training...*, dz. cyt., s. 6–7.

⁵⁵ *Children, Schools and Families BA (hons) – Top-Up*, University of Lancaster, Lancaster 2016.

⁵⁶ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 33.

PRZYGOTOWYWANIE KANDYDATÓW POD KIERUNKIEM SZKÓŁ
WSTĘPNE PRZYGOTOWYWANIE KANDYDATÓW ZEŚRODKOWANE W SZKOLE –
SCHOOL-CENTERED INITIAL TEACHER TRAINING – SCITI

Kursy na tej drodze są opracowywane i realizowane przez konsorcja szkół, które uzyskały na to ministerialne zezwolenie. Były one akredytowane przez *National College for Teaching and Leadership* – NCTL i wprowadzono je w roku 1993. Ukończenie kursów na tej drodze prowadzi odpowiednio do uzyskania akademickiego certyfikatu w zakresie edukacji (*Professional Postgraduate CE*), *Postgraduate CE* – obydwie z QTS – i certyfikatu zawodowego tylko z QTS (te po roku studiów). Dwa pierwsze typy kursów prowadzone są we współpracy z uczelniami. W okresie praktyk studenci są zwykle umieszczani w szkole wiodącej konsorcjum wzorowanej na szpitalach klinicznych. Szkoleniem kierują wyróżniający się dyrektorzy, nazywani krajowymi liderami edukacji, mający dobre wyniki we wspieraniu innych szkół i podwyższaniu osiągnięć nauczycieli. Szkolić mają najlepsi nauczyciele.

PRZYGOTOWYWANIE KANDYDATÓW BEZPOŚREDNIO W SZKOLE – *SCHOOL DIRECT*

Program rozpoczął się w roku 2012, a kursy są przygotowywane we współpracy z uniwersytetami i ze *School-Centred Initial Teacher Training – SCITT*. Instytucja ta daje certyfikaty osobom, które zaliczyły kursy. Kandydatów rekrutuje wiodąca szkoła *School Direct (School Direct Lead School)*. Nauka trwa rok. Drugi typ programów realizowanych bezpośrednio w szkole przeznaczony jest dla kandydatów, którzy mają 3-letni albo dłuższy okres doświadczenia z pracy, niekoniecznie związany z edukacją. Otrzymują oni pensje jako nauczyciele niewykwalifikowani.

DROGA PRZEZ TERMINOWANIE – *APPRENTICESHIP*

Została ona zapowiedziana przez Partię Konserwatywną w roku 2017 i miała się rozpocząć w następnym roku szkolnym. Kryteria rekrutacji i kursy są takie same, jak w przypadku innych dróg realizowanych w szkołach i miały być realizowane równolegle. Ministerstwo stwierdziło, że terminatorzy muszą spędzić 20% czasu kształcąc się poza szkołą, odpowiadać standardom QTS dla terminatorów i zdać końcowy egzamin przewidziany dla nich. Tylko instytucje akredytowane mogą realizować kształcenie poza szkołą. Pracodawcy zatrudniający terminatora mogą otrzymać 9 000£ na pokrycie kosztów ich kształcenia i oceniania. Pracodawcy niepłacący im pensji mogą natomiast uzyskać finanse rządowe na pokrycie do 90% kosztów kształcenia.

Rząd zamierza zwiększyć liczbę szkolących się do zawodu na tej drodze.

KSZTAŁCENIE W NIEPEŁNYM WYMIARZE GODZIN I PRZYSPIESZONE

Większość kandydatów kształci się w pełnym wymiarze godzin. Kursy przyspieszone organizowane są dla przygotowujących się do nauczania matematyki, fizyki, chemii i biologii, bowiem brakuje nauczycieli do nauczania tych przedmiotów. Są one prowadzone zarówno pod kierunkiem uniwersytetów, jak i szkół, a realizowane w niepełnym wymiarze godzin trwają 2 lata.

Droga kształcenia specjalistów to przede wszystkim program *Teach First* (*Najpierw nauczaj*). Jest to program kształcenia liderów edukacji dla osób zainteresowanych przygotowaniem się do zawodu nauczycielskiego w trakcie zatrudnienia. Jego model stanowił analogiczny program amerykański. W roku 2017/18 nowi kursanci na tej drodze stanowili 5% ogółu osób z dyplomami uczelni realizujących kursy wstępnego kształcenia nauczycieli. W ramach *Leadership Development Programme*, przygotowującego liderów, mają oni **5 tygodni przygotowań do nauczania** w instytucie letnim i są po ukończeniu tego programu zobowiązani do 2 lat nauczania w biednych środowiskach, w tym przez rok jako niewykwalifikowani nauczyciele. Otrzymują pensje i zdobywają podyplomowy certyfikat w zakresie edukacji – PGDE. Po uzyskaniu QTS mają możliwość zdobywania dyplomu magisterskiego⁵⁷.

Tylko 2% absolwentów najlepszych uniwersytetów Grupy Russell z wysokimi ocenami podejmowało takie szkolenie. *Teach First* znajduje się jednak na 7 miejscu wśród 100 najlepszych pracodawców z listy *Timesa*. W Stanach Zjednoczonych krytykowano ten program za wysyłanie młodych, niedoświadczonych ludzi do pracy z dziećmi mającymi niezadowalające osiągnięcia i sprawiającymi wiele trudności wychowawczych. W wielu badaniach stwierdzono, że nauczyciele z tej grupy mieli słabe efekty pracy i sporo efektów negatywnych, a ponadto 80% z nich opuszczało zawód nauczycielski w 3 lub 4 roku pracy⁵⁸.

Troops to Teachers – program ten (trochę złośliwie można go nazwać *Żołnierze do Nauczania*) dąży do zachęcenia większej liczby emerytowanych żołnierzy, policjantów czy pracowników innych służb mundurowych do nauczania. Taki program realizowany jest w Stanach Zjednoczonych od roku 1984. Osoby niemające dyplomu studiów I stopnia przechodzą 2-letni okres przygotowania do zawodu w trakcie pracy. Prowadzi on do dyplomu honorowego i QTS. Drogę tę realizuje uniwersytet w Brighton we współpracy ze szkołami oraz innymi uniwersytetami.

Emeryci pracują 4 dni w tygodniu w szkołach i 1 dzień na uniwersytecie. Nie płacą czesnego i otrzymują 80% pensji minimum nauczyciela niewykwalifikowanego.

⁵⁷ D. Foster, *Initial Teacher Training...*, dz. cyt., s. 6–10; O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 35.

⁵⁸ E. Potulicka, *Edukacja mniejszości...*, dz. cyt., s. 337 i inne.

Realizowane są też programy dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego z tytułami doktorów oraz dla przyszłych badaczy nauczania⁵⁹.

RANKING POSZCZEGÓLNYCH DRÓG KSZTAŁCENIA KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Alan Smithers i Mandy Coughlan z Centrum Badań Edukacji i Zatrudnienia (*Centre for Education and Employment Research – CEER*) przygotowali go na podstawie danych o jakości dyplomów kandydatów rozpoczynających szkolenie z zakresu jakości szkolenia i uzyskania pracy w zawodzie. Dane te pochodziły z ministerstwa edukacji, OFSTEDu, i analiz specjalnych – rankingów NCTL (*Newly Qualified Teachers Survey*). Stwierdzili, że lepsze wyniki uzyskały kursy organizowane przez szkoły niż przez uniwersytety: odpowiednio 490 i 503 punkty, a najlepsze miejsca w rankingu zdobyły kursy SCITT. Przyznali jednak, że rekrutacja na kursy kierowane przez szkoły spadła o 6,3%, natomiast uniwersytety rekrutowały kandydatów z lepszymi ocenami.

Podczas ostatniej rekrutacji branej pod uwagę we wspomnianym opracowaniu 65% kandydatów wybrało uniwersytety, 14% *School Direct* z czesnym, a SCITT 8%. Zatem na pozostałe drogi przypadłoby 13%. Absolwenci uniwersytetów zdobyli 11 pierwszych miejsc w rankingu tych, którzy uzyskali pracę w zawodzie nauczyciela⁶⁰. Ponieważ wspomniane opracowanie to przewodnik „Dobrego Kształcenia Nauczycieli”, sądzę, że miał on przede wszystkim zachęcić do kandydatów do zawodu, by wybierali drogi szkolenia kierowane przez szkoły.

Oddzielnie podaję ranking przeprowadzony w roku 2016 na podstawie wywiadów wśród osób, które z sukcesem ukończyły wstępne przygotowywanie nauczycieli w roku akademickim 2014/15. Przeprowadzała go *National College for Teaching and Leadership*. Zdecydowana większość osób była usatysfakcjonowana i pozytywnie oceniała jakość pracy z nimi. Ranking poszczególnych dróg przedstawiał się następująco: 1 – podyplomowe prowadzone przez SCITT; 2 – realizowane bezpośrednio w szkole prowadzone przez SCITT, z opłatą czesnego; 3 – kierowane przez uczelnie wyższe studia I i II stopnia; 4 – kierowane przez uczelnie wyższe programy realizowane bezpośrednio w szkole (zarówno z czesnym, jak i z płaconą pensją); 5 – Teach First⁶¹.

⁵⁹ D. Foster, *Initial Teacher Training...*, dz. cyt., s. 11–13.

⁶⁰ A. Smithers, M.D. Coughlan, *The Good Teacher Training Guide 2015*, https://www.researchgate.net/publication/299337795+The_Good_Teacher_Training_Guide_2015 [dostęp: 07.06.2018].

⁶¹ *ITT Recruitment Controls Thresholds for the 2016 to 2017 Academic Year*; National College for Teaching and Leadership, London 2016, www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-iii-recruitment-controls/updates-to-recruitment-controls-for-itt-2016-2017 [dostęp: 07.06.2018].

KOSZTY I KORZYŚCI PRZYGOTOWYWANIA NAUCZYCIELI
NA POSZCZEGÓLNYCH DROGACH

Najwyższe były koszty przygotowywania nauczycieli przedmiotów nieobjętych priorytetami na drodze *Teach First*. Najwyższy potencjał bycia dobrym nauczycielem mieli absolwenci studiów pedagogicznych I i II stopnia, ale gorzej oceniono ich wiedzę przedmiotową⁶².

Mniej optymistyczne były ustalenia z audytu w roku 2016. Raport zawierał konkluzję, że ministerstwo nie ma na razie odpowiednich informacji o długotrwałych kosztach każdej drogi przygotowującej do zawodu nauczyciela oraz na temat tego, czy zwiększona rola szkół w tym systemie poprawiła jakość nauczania⁶³.

KRYTYKA POLITYKI PRZYGOTOWYWANIA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI,
WPROWADZANYCH ZMIAN ORAZ ICH SKUTKÓW
KRYTYKA NOWEGO SYSTEMU PRZYGOTOWYWANIA NAUCZYCIELI

Brytyjskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych (*British Educational Research Association – BERA*) stwierdziło, że Zjednoczone Królestwo powinno stworzyć „samodoskonalący się system edukacji”, w którym wszyscy nauczyciele zdobędą alfabetyzację badawczą i zaangażują się w badania oraz wezwało ministerstwo edukacji do zlikwidowania „fałszywej dychotomii” między uniwersytecką i szkolną drogą wstępnego kształcenia nauczycieli⁶⁴. Badacze angielscy stwierdzili też, że rok studiów II stopnia jest za krótki i opowiedzieli się za studiami magisterskimi z kształceniem akademickim. Uważali, iż studia kierowane przez uniwersytety muszą prowadzić do kwalifikacji uznawanych w całej Wielkiej Brytanii i za granicą, a studiowane przedmioty powinny odpowiadać standardom akademickim społeczności uniwersyteckiej w kraju i na świecie. Na poziomie magisterskim trzeba nie tylko ukształtować umiejętności praktyczne studentów, ale także zdolności intelektualne obejmujące doskonałą wiedzę z przedmiotu, który będzie przez nich nauczany, krytycyzm, alfabetyzację badawczą i umiejętności w tym zakresie, a także aspiracje do stworzenia własnego programu profesjonalnego uczenia się przez całe życie. Szkoły z tak

⁶² *The Costs and Benefits of Different Initial Teacher Training Routes*, red. R. Allen, Institute for Fiscal Studies, London 2016, s. 12.

⁶³ *Training New Teachers...*, dz. cyt.

⁶⁴ *Research and Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-Improving Education System*, BERA-RSA, London 2014, www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web-pdf [dostęp: 03.06.2018].

wykształconymi nauczycielami będą zdolne do stworzenia wizji i realizacji doskonałości jej dla przyszłości⁶⁵.

Również podział na dyplom studiów II w zakresie edukacji (PGCE) i QTS odzwierciedla „falszywą dychotomię” między kształceniem nauczycieli kierowanym przez uniwersytety i kierowanym przez szkoły oraz tworzącą – co nie jest wskazane – przepaść między teorią i praktyką. Świadectwo kwalifikowanego nauczyciela jest związane podejściem rzemieślniczego terminowania w kształceniu, opanowywaniem praktycznych umiejętności; nie wspiera krytycznej refleksji, zdobywania wiedzy teoretycznej i z zakresu nauczanego przedmiotu. **Od roku 2010 rząd coraz bardziej marginalizował rolę uniwersytetów i badań akademickich nad edukacją szkolną, w sposób prawie nie do zaakceptowania w większości krajów rozwiniętych**⁶⁶. McNamara, Murray i Phillips uważają, iż przydatne byłoby wyraźne zakomunikowanie aplikantom, że QTS uprawnia do nauczania w Anglii i Walii, ale nie jest akceptowane na świecie, nawet w Szkocji. Do uzyskania takiego uprawnienia upoważnia ukończenie studiów akademickich. Samo QTS staje się jednak coraz bardziej popularne jako tańsza, mniej wymagająca opcja, zwłaszcza na kursach prowadzonych przez szkoły, nadających certyfikat w zakresie edukacji z QTS. **Aktualnie 2/3 angielskich szkół średnich i 1/5 szkół początkowych mających status akademii nie wymaga zatrudniania nauczycieli wykwalifikowanych**⁶⁷.

Bardzo krytykowana jest sprawa deklarowanego partnerstwa we wstępnym kształceniu nauczycieli. Do roku 2000 kontynuowano model kierowany przez uczelnie we współpracy ze szkołami. Istniało też kilka instytucji kierowanych przez SCITT. Od czasu zaistnienia modelu tego kształcenia kierowanego przez szkoły w roku 2010 stało się jasne, że równowaga władzy szkół i uniwersytetów zmieniła się w sposób fundamentalny. To przesunięcie władzy dało wielu szkołom większą pewność ich partycypacji we wstępnym kształceniu nauczycieli i możliwość konkurencji z uniwersytetami⁶⁸. **Stało się jasne, że więcej szkół nie czuje**

⁶⁵ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 21.

⁶⁶ M. Bundrett, *Policy on the Primary Curriculum Since 2010: The Demise of the Expert View*, „London Review of Education” 2015, vol. 13, nr 2, s. 57.

⁶⁷ Zatrudnienie osoby niewykwalifikowanej w akademiach sponsorowanych jest 2 razy bardziej prawdopodobne niż w szkołach podlegających LEA; O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 21.

⁶⁸ J. Furlong, *Education – An Anatomy of the Discipline: Rescuing the University Project?*, Routledge 2013, Oxon; P. Gilroy, *Policy Interventions in Teacher Education: Sharing the English Experience*, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy” 2014, vol. 40, nr 5; O. McNamara, J. Murray, *The School Direct Programme and its Implications for Research-Informed Teacher Education and Teacher Educators*, [w:] *Learning to Teach: Exploring the History and Role of Higher Education in Teacher Education*, red. L. Florian, N. Pantic, Higher Education Academy, London 2013.

już konieczności partnerstwa z uniwersytetami. Wzięły one odpowiedzialność za organizowanie wszystkich aspektów wstępnego przygotowywania kandydatów do zawodu lub pracowały z instytucjami spoza sektora uczelni wyższych. Rozszerzyły swoją odpowiedzialność na selekcjonowanie i zatrudnianie prowadzących zajęcia, projektowanie, wdrażanie i ewaluację komponentów kursów, a także ocenianie kandydatów do zawodu na końcu kształcenia. Niektóre szkoły, w sposób mniej lub bardziej jawny, wzięły odpowiedzialność za prowadzenie kursów wcześniej realizowanych na uczelniach wyższych. Wszystkie te zmiany zmieniły role nauczających przyszłych nauczycieli. Prawdopodobnie największe napięcia wiążą się z tym, że szkoły większy wpływ na przygotowanie kandydatów na nauczycieli, ale rozliczane są z tego procesu uniwersytety poprzez inspekcje OFSTEDu oraz w inny sposób⁶⁹. **Wiąże się to także z brakiem zdolności szkół oraz ich kadry do pełnego i spójnego zaangażowania się w kierowany przez nie system wstępnego kształcenia kandydatów do zawodu.** Mniej niż 20% respondentów czuło, że szkoły są przygotowane do rozwijania wiedzy pedagogicznej kształconych. Niemniej są z tego pewne korzyści – wiele szkół nauczających docenia możliwość pracy z partnerami uniwersyteckimi i odwrotnie⁷⁰.

McNamara, Murray i Phillips zwracają uwagę na poradnik dla szkół uczestniczących w programie *School Direct* wydany przez *National College for Teaching and Leadership* (NCTL), który definiuje ten program jako „prowadzony w partnerstwie ze szkołą wiodącą, innymi szkołami i akredytowanym organizatorem/realizatorem (*provider*) kształcenia nauczycieli nie zawsze wyraźnie definiując „*providera*” – realizatora programu”. Również Biała Księga z roku 2016 używa słowa *provider* w odniesieniu do uniwersytetów. **Uniwersytet nie jest już automatycznym partnerem, lecz traktowany jest bardziej instrumentalnie jako *provider*.** Badacze konkludują: nie ma wątpliwości, że więcej szkół kieruje przygotowaniem kandydatów do zawodu albo bez udziału uniwersytetów, albo ze zredukowaną ich rolą⁷¹. Wprowadzone zmiany w kształceniu nauczycieli mają znaczące i długofalowe **implikacje dla nauczających kandydatów do zawodu jako grupy profesjonalnej.** Bardzo mało jest badań w tym zakresie, a ich podjęcie stało się pilne – stwierdzają wspomniani autorzy. Do roku 2010 były to osoby zatrudnione na uniwersytetach na pełnych lub niepełnych etatach. Fragmenta-

⁶⁹ T. Brown, H. Rowley, K. Smith, *The Beginning of the School-Led Teacher Training: New Challenges for University Teacher Education: School Direct Research Project Final Report*, Manchester Metropolitan University, Manchester 2016.

⁷⁰ *Teaching School Evaluation: The Final Report*, red. Q. Gu, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/503333/Evaluation_of_Teaching_Schools_FINAL_FOR_PUB_25_feb_final_.pdf [dostęp: 06.06.2018]; T. Brown i inni, *The Beginning of the School-Led Teacher Training...*, dz. cyt., s. 22.

⁷¹ T. Brown i inni, *The Beginning of the School-Led Teacher Training...*, dz. cyt., s. 24.

cja systemu kształcenia nauczycieli oraz coraz większa jego marketyzacja spowodowały duże straty dla tej grupy zawodowej: utratę zatrudnienia wielu osób, pomniejszanie roli ich wiedzy profesjonalnej, nowe warunki pracy oraz zmianę tożsamości zawodowej. Stają się coraz bardziej niedoceniani w nowym systemie kształcenia nauczycieli. Priorytet kształcenia bezpośrednio w szkole uderzył w uniwersyteckie szkoły edukacji (odpowiedniki naszych wydziałów pedagogicznych). W roku 2012/13 te ocenione przez OFSTED jako dobre, przygotowujące nauczycieli szkół średnich, straciły większość miejsc dla studentów, 4 z nich zostały w ogóle wykluczone z tego kształcenia, a do roku 2016 wykluczono pięć. Wielu doświadczonych nauczycieli akademickich z tych szkół straciło pracę lub zostało zmuszonych do przejścia na emeryturę. Straty te spowodowały zmiany struktur wydziałów edukacji, oraz utratę ich siły i zdolności w zakresie kształcenia nauczycieli. Cały system uniwersyteckiego kształcenia pedagogów osłabił się, co wpłynęło na ogólną jakość tego kształcenia w nowym systemie. Niepewność uniwersytetów dotycząca liczby miejsc dla studentów powoduje zatrudnianie nowych pracowników na kontraktach krótkoterminowych lub tymczasowych. Ci, którzy nie przeszli na emeryturę i pozostali w uniwersytetach doświadczają znaczących zmian w kulturze ich instytucji, modelach pracy i postawach wobec niej po roku 2010. Uczą się żyć w kontakcie z nowym instrumentalnym językiem, w którym edukacja stała się *training* – kształceniem zawodowym oferowanym przez *providers* studentom/*trainee* przygotowującym się do zawodu, nauczaniem przez *trainees*/trenerów dostarczających/*delivering* im wąskie programy kształtowania umiejętności – *skill-based*. Nowy system kształcenia bezpośrednio w szkole powoduje też inne zmiany, mianowicie pojawianie się odmiennych ról i form wiedzy profesjonalnej w odpowiedzi na rosnącą marketyzację tego systemu⁷².

Nauczyciele akademicy kształcący kandydatów do zawodu doświadczają poważnych zmian swojej roli i odpowiedzialności profesjonalnej, przede wszystkim w rozumieniu swojej tożsamości i wiedzy, sposobów uczestniczenia w badaniach, pracy jako edukujących przyszłych nauczycieli i postrzeganiu wagi doświadczenia szkolnego – wszystko to się pozmieniało. Uniwersyteckie Działy Kadr w rekrutacji nowych pracowników faworyzują osoby z doświadczeniem pracy szkolnej, „aktualnym i odpowiednim”, a starsi nauczyciele akademicy dostosowują się do nowych warunków pracy w obawie przed zwolnieniem. Czują się też mniej zdolni w porównaniu z tymi nauczającymi kandydatów do zawodu w szkołach w sposób bardzo praktyczny. Sumarycznym efektem tych zmian jest „priorytet nowego, zorientowanego operacyjnie dyskursu o uniwersytecie”⁷³.

⁷² Tamże, s. 25–26; *Training New Teachers...*, dz. cyt.; P. Gilroy, *Policy Interventions in Teacher Education...*, dz. cyt.

⁷³ T. Brown i inni, *The Beginning of the School-Led Teacher Training...*, dz. cyt., s. 7; 505.

W dalszym ciągu są problemy związane z brakiem zaangażowania w badania jako wskaźnikiem wiarygodności i wartości kształcenia na studiach „nauczających nauczycieli” oraz ich tożsamości. Uniwersytety wymagają umiejętności prowadzenia badań, zwłaszcza prowadzących do *Research Excellence Framework (REF)* – doskonałości w badaniach – z roku 2014. Pojawiają się coraz bardziej zróżnicowane formy zaangażowania w badania nauczających nauczycieli, ale niełatwe jest ich prowadzenie w sytuacji zwiększonego nacisku na praktykę na szkolnej drodze ich przygotowywania. Istnieją również napięcia między akademickimi sposobami prowadzenia badań a tymi wymaganymi w przypadku uczestniczenia w narodowych audytach badawczych i między tradycyjnymi badaniami w małej skali prowadzonymi przez praktyków w kształceniu nauczycieli. Presja na „powrót do praktyki”, jej intensyfikacja na szkolnych drogach kształcenia i coraz większa liczba nauczających nauczycieli zatrudnianych na kontraktach tylko dydaktycznych powoduje dalsze konsekwencje związane z ich tożsamością.

SKUTKI ZMIAN STRUKTURALNYCH

Gwałtowne przesunięcie przygotowywania kandydatów na drogi kierowane przez szkoły oznaczało kontynuowanie ograniczania roli studiów I stopnia i znaczne ograniczenie miejsc na studiach II stopnia prowadzonych przez uniwersytety. Znaczna redukcja miejsc przyznawanych tym instytucjom, duża szybkość wprowadzanych zmian i pozostawienie uczelniom niewiele czasu na zaadaptowanie się w nowych warunkach (np. 9 miesięcy) postawiły uniwersytety w niezwykle trudnej sytuacji. Dochody uczelni zmalały na skutek utraty miejsc fundowanych przez rząd, rynkowej presji na czesne i wyższe koszty związane z planowaniem i organizacją rekrutacji, selekcji i doboru kandydatów w bardzo kompleksowym i zróżnicowanym systemie dróg prowadzących do zawodu nauczyciela. 31% szkół również obawia się utraty funduszy.

Doskonałość wstępnego przygotowania do zawodu nauczyciela w Anglii i Walii zależy od dobrego i mocnego partnerstwa uniwersytetów i szkół, ale wyzwaniem dla rządu jest zapewnienie możliwości doprowadzenia do doskonałości poprzez zainicjowanie polityki promującej stabilność i rzetelną jakość przygotowywania na poszczególnych drogach prowadzących do zawodu. Władze uniwersytetów Zjednoczonego Królestwa ponaglały rząd, aby zapewnił im stabilność. Są one ważnym *hubem* w swoich regionach, a zaangażowanie w edukację narodową jest częścią ich kluczowej misji. System szkolny w najbliższych latach będzie potrzebował 30 000 dodatkowych nauczycieli. W przeglądzie stanu brytyjskiej edukacji z roku 2016 stwierdzono, że 35% dyrektorów szkół miało zbyt mało nauczycieli, a 59% stwierdziło, iż rekrutacja kadry i utrzymanie jej w zawodzie

w najbliższych latach będzie trudne. Najważniejszą przyczyną rezygnacji z zawodu była możliwość znalezienia pracy gdzie indziej lub niemożność poradzenia sobie z nadmiarem pracy. 80% osób z kwalifikacjami nauczycielskimi nie pracowało w zawodzie. Utrzymanie nauczycieli w zawodzie może być narastającym problemem, ponieważ liczba rezygnujących osób po wprowadzeniu reformy Gove'a wzrosła o 11%, przy czym większość porzucających zawód robiła to z przyczyn innych niż emerytura⁷⁴.

SKUTKI REFORM W PROGRAMACH WSTĘPNEGO PRZYGOTOWYWANIA DO ZAWODU

W debatach o naturze nauczania i związanym z tym przygotowaniem do zawodu w dwu pierwszych dekadach XXI wieku w Wielkiej Brytanii wyróżniano trzy podstawowe **modele nauczania i nauczyciela**. Każdy z nich istnieje w kilku wariantach. Te modele to: **nauczyciel jako rzemieślnik** po studiach I stopnia przygotowujący do nauczania danego przedmiotu, z istotnymi umiejętnościami rzemieślniczymi zdobytymi podczas praktyk nauczania oraz wynikającymi z obserwowania nauczycieli doświadczonych. Drugi model to **nauczyciel jako technik** podejmujący decyzje. Jego wiedza ze studiów I stopnia jest uzupełniana wiedzą rzemieślniczą i techniczną wiedzą *know how*. Wiedza techniczna jest oparta na dowodach z badań dotyczących tego, „co się sprawdza” (*what works*) i zastosowana dla efektywnego nauczania. Model trzeci to **nauczyciel w pełni profesjonalny, z wszechstronną wiedzą**. Jego praktyczna wiedza rzemieślnicza i wiedza z przedmiotu, którego naucza są oparte na szerokim zakresie badań i teorii, włącznie z wiedzą o „dobrych praktykach”. W obrębie tych modeli różnie konstruowana jest wiedza nauczycieli i jej rozumienie, z różnym naciskiem na: wiedzę rzemieślniczą i praktyczną, aktualną i odpowiednią wiedzę o programach szkolnych, polityce edukacyjnej, o pedagogiach, modelach oceniania, wiedzę o nauczaniu, zdolność do refleksji o własnej praktyce, zdolność do krytyki polityki oświatowej i własnej praktyki oraz na alfabetyzację badawczą i aktywne badania.

Debaty o generowaniu wiedzy poprzez uczenie się metodą terminowania w miejscu pracy bardzo wpłynęły na politykę wstępnego przygotowywania do zawodu. Gove oświadczył, że **nauczanie jest rzemiosłem** i najlepszy sposób jego uczenia się to uczenie się przez praktykę „czeladnika obserwującego majstra” i dzięki tym obserwacjom „zdobywanie mistrzostwa w klasie”⁷⁵. Zgodnie z jego poglądem szkoła stała się kluczowym miejscem uczenia się kandydata do zawodu, a **wiedza praktyczna zdobywana przez imersję**, zanurzenie w miejscu pracy, **stała się wiedzą dominującą**. Na drogach prowadzących do zawodu nauczy-

⁷⁴ *Training New Teachers...*, dz. cyt., s. 14.

⁷⁵ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt. s. 7.

ciela i do zdobycia kwalifikacji zawodowych lokuje się większość kandydatów. Na drodze *School Direct* bez pensji, czas przeznaczony na praktyczne uczenie się mieści się w przedziale od zdecydowanej większości do 2/3 całego czasu. Nie chodzi jednak tylko o kwestię czasu. Wszystkie instytucje wstępnie przygotowujące kandydatów do zawodu organizują praktyki na początku roku akademickiego i od razu „zanurzają” w praktykę nauczania. *National College of Teaching and Leadership* twierdzi, że głębsze zaangażowanie kandydata w praktykę jest korzystne, ale prowadzi to do modelu terminowania, czyli do stwierdzenia, że im więcej czasu kandydat do zawodu spędzi w szkole, tym bardziej odpowiednie będzie jego uczenie się. Uproszczone standardy dla nauczycieli wspierają ten model, a żaden wyraźnie nie wspomina o badaniach⁷⁶.

Model terminowania został uznany za nieadekwatny w całym sektorze szkolnictwa wyższego. Większość uniwersytetów uważa, że należy uczyć wiedzy opartej na badaniach, zapoznawać z metodami badawczymi w szeregu dyscyplin związanych z pedagogiką, włącznie z ich tradycjami epistemologicznymi. Uniwersytecka Rada ds. Edukacji Nauczycieli (*Universities' Council for the Education of Teachers – UCET*) podkreśla, że podstawą wstępnego przygotowywania nauczycieli musi być szeroka i pogłębiona wiedza, prowadząca do wysokiego poziomu kandydata, umiejętności myślenia krytycznego, alfabetyzacji badawczej i aktywności badawczej jako fundamentu rozwoju w całym okresie kariery zawodowej.

W późniejszych dokumentach rządowej polityki wstępnego przygotowywania do zawodu nauczyciela **dominuje** bardzo **zredukowany model nauczyciela-technika, a nauczającego go jako konsumenta badań.** Jest to pewien postęp w stosunku do antyintelektualnego modelu terminowania, jednak „duchy modelu rzemieślniczego rzucają cień na model techniczny” – stwierdza McNamara ze współpracownikami⁷⁷. Ministerstwo poprzez oświadczenie Nicka Gibka, „ministra szkół”, zaproponowało w roku 2010 nowy program narodowy, który „**wróci do zamierzonego celu – minimalnego narodowego uprawnienia** zorganizowanego wokół dyscyplin przedmiotowych, z jasną informacją dotyczącą tego programu opartego na umiejętnościach”. Rząd odchodzi jednak od nauczania tradycyjnych programów, takich jak historia. Gove oznajmił, że narodowy program nauczania początkowego będzie zdominowany przez język angielski, matematykę i nauki przyrodnicze. Główny inspektor Michael Wilshaw podkreślił, że nawet języki obce i nauki przyrodnicze zostaną zmarginalizowane.

⁷⁶ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 25; G. Beauchamp, L. Clark, M. Hulme, J. Murray, *Policy and Practice Inside The United Kingdom*, BERA, London 2013, www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-1-UK-Policy-and-Practice.pdf [dostęp: 06.06.2018].

⁷⁷ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 49.

PROGRAMY W INSTYTUCJACH WSTĘPNIE PRZYGOTOWUJĄCYCH KANDYDATÓW
DO NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Programy tych instytucji obejmują tylko nauczanie treści przedmiotów i pedagogiki, co nie wystarcza, aby przygotować kandydatów na wysokim poziomie. Szeroki zakres wiedzy przedmiotowej i żądanie znajomości nowego programu nauczania początkowego oznacza, że „aktualne programy studiów II stopnia czynią to niemożliwym zarówno w uczelniach, jak i w szkołach”. Studia trwają tylko 1 rok⁷⁸.

Coraz ściślejsze powiązanie programu instytucji przygotowujących do nauczania początkowego z programem nauczania w szkołach tego szczebla, surowe rozliczanie z osiągnięć uczniów i przesunięcie kandydatów do dróg kierowanych przez szkoły, często pozostawia niewiele czasu, miejsca i możliwości do włączania wiedzy opartej na badaniach z uwzględnieniem pedagogicznych implikacji psychologii, kognitywistyki, badań społeczno-kulturowych czy nierówności i sprawiedliwości społecznej. Ograniczenie fundamentów wiedzy oferowanej w aktualnym systemie nie zachęca do długofalowej kariery nauczycielskiej związanej z krytycznym myśleniem, alfabetyzacją badawczą i aktywnym zaangażowaniem w badania. Istnieje pewien potencjał zmian w tym zakresie, jeżeli możliwe będzie zaprojektowanie i wdrożenie programu kształcenia nauczycieli przez ekspertów akademickich. Najważniejsze jest uwzględnienie badań nad procesami uczenia się dzieci w szkołach początkowych, by nauczyciele te procesy rozumieli. Takie przygotowanie powinny prowadzić uniwersytety z dobrymi kadrami pedagogicznymi, psychologicznymi i tymi z zakresu kognitywistyki. Wielu badaczy podkreślało jednak brak czasu na holistyczne podejście do pracy nauczyciela.

Presja wywierana na kandydatów przygotowujących się do zawodu poprzez ustawiczne i obciążone coraz większym ryzykiem (*high stakes*) skoncentrowanie na „praktyce” w szkole często dominuje nad programem formalnym i ukrytym, co odwraca uwagę od wszystkich innych aspektów przygotowywania nauczycieli, głównie od aspektów akademickich – teorii nauczania i uczenia się oraz pedagogiki opartej na badaniach. Presja ta jest widoczna we wszystkich programach wstępnego przygotowywania do zawodu. Programy i praktyki szkolne są w coraz większym stopniu dyktowane przez polityków rządowych, co powoduje ich oddalenie od intelektualnego i rozwojowego modelu uczenia się praktykowanego w wielu krajach europejskich. Tam podążają one w kierunku dłuższego okresu studiów pedagogicznych – często na poziomie najwyższym – i dłuższego przygotowania praktycznego.

⁷⁸ J. Murray, R. Passey, *Primary Teacher Education in England: 40 Years On*, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy” 2014, vol. 40, nr 5, s. 500.

W praktyce systemu przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego w Anglii i Walii jako całości jest to program nauczania języka angielskiego i matematyki oraz „zarządzania zachowaniem” uczniów⁷⁹.

KONKLUZJE I REKOMENDACJE McNAMARY, MURRAY I PHILLIPS

Decyzje polityków zajmujących się edukacją oparte są raczej na sądach ideologicznych niż na rzetelnych przeglądach odpowiednich danych z badań oraz z baz danych. Rzadko brana jest pod uwagę specyfika nauczania początkowego; większość strategii politycznych ma na uwadze model nauczania w szkołach średnich. Decyzje polityków dotyczące edukacji wykazują wyraźny brak wglądu w prawdopodobny wpływ ich reform na jakość partnerstwa instytucji przygotowujących nauczycieli. W efekcie coraz częściej marginalizują rolę uniwersytetów. Wyjątkowo kłopotliwa jest akceptacja a nawet promowanie jako głównej drogi do nauczania początkowego drogi ograniczonej do zdobywania kwalifikacji zawodowych. Ma to konsekwencje związane z jakością nauczania prowadzonego przez szkolonych w ten sposób nauczycieli angielskich w opinii światowych profesjonalistów, a przy tym utrudnia kształtowanie systemu szkolnego klasy światowej. Radykalne zmiany w przygotowywaniu nauczycieli i szybkość, z jaką mają być wdrażane, utrudniają planowanie krótko- i średnioterminowe, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym. Główny efekt zmian polityki edukacyjnej to uczynienie szkół kluczowym miejscem przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego i legitymizacji wiedzy zawodowej zredukowanej do praktycznej wiedzy o tym, jak nauczać, zdobywanej poprzez zanurzenie w klasie.

Partnerstwo szkół z uniwersytetami powinno być przywrócone jako kluczowa zasada na wszystkich drogach przygotowywania nauczycieli. Wprowadzono dłuższy okres „praktyk”, ale kwestionowana jest ich jakość, spójność oraz zdolność do ich organizowania w nowym systemie. Rząd powinien wymagać, aby akademie i szkoły wolne zatrudniały nauczycieli wykwalifikowanych. Drogi prowadzące tylko do kwalifikacji zawodowych – QTS – nie są alternatywą dla akademickiego kształtowania umiejętności praktycznych równoległe z rozwijaniem zdolności intelektualnych. Drogi te mają negatywny wpływ na jakość nauczania i status angielskiego nauczyciela na świecie. Polityczny kontekst przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest bardzo niestabilny. Kontynuowane są fundamentalne zmiany nawet flagowych elementów polityki edukacyjnej, także po ich legislacji. Nie powinno to mieć miejsca.

⁷⁹ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”*..., dz. cyt., s. 64–65; O. McNamara, J. Murray, M. Jones, *Workplace Learning in Pre-Service Teacher Education: An English Cases*, [w:] *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy*, Springer-Verlag, New York 2014, s. 295.

ZAKOŃCZENIE – NAUCZYCIELE SZKÓŁ DLA MAS I SOCJALIZACJA DO PRACY
LUB BEZROBOCIA

Reforma wczesnego przygotowywania nauczycieli prowadzi do promowania rzemieślników/techników, którzy pójdą do szkół dla mas. Elitarne publiczne i prywatne szkoły średnie natomiast zatrudnią absolwentów najlepszych uniwersytetów badawczych z Grupy Russell. Nadal aktualna jest konkluzja autorów publikacji zatytułowanej *Education Limited. Schooling and Training and the New Right since 1976 (Edukacja ograniczona. Szkolenie, trenowanie i Nowa Prawica od 1976)*. Piszą oni o „Edukacji – jako – korporacji – biznesu: komercyjnej z wyglądu, hierarchicznej w organizacji, ograniczonej w wolności czy zakresie – o ile nie możesz zapłacić za więcej”⁸⁰. W szkołach dla mas i na drogach trenujących ich późniejszych trenerów akcentowane jest uczenie się w miejscach pracy i przygotowywanie do pracy. Przy czym niejednokrotnie uczniom i kandydatom na ich trenerów nie uświadamia się konsekwencji wyborów określonych dróg przez szkołę i do szkoły, czy też umiejscawia się ich na tych drogach na podstawie liczby punktów z testów. Zarazem zamyka się im w ten sposób drogi prowadzące do kształcenia rozwijającego intelektualnie i bardziej wszechstronnie, a w konsekwencji do lepszych możliwości pracy.

W procesach socjalizacji w elitarnych prywatnych czy publicznych szkołach średnich nadrzędną wartością jest władza. Uczniów przygotowuje się do pozycji liderów społeczeństwa w kraju i na świecie. Ich nauczyciele są liderami klas wyższych, mającymi za sobą na ogół studia na elitarnych uniwersytetach badawczych. Doskonale rozumieją oni misję placówek dla elity arystokratycznej czy intelektualnej i klas wyższych. Dąży się w nich do powiększania kapitału kulturowego uczniów. Presja związana z koniecznością osiągnięcia sukcesów w uczeniu się i sukcesami społecznymi wywierana na uczniów jest bardzo silna. Program kształcenia jest ogólnokształcący, szeroki i bardzo ambitny, ponadto kształtuje się pewność siebie u uczniów i zdolności przywódcze⁸¹.

W szkołach elitarnych i nieelitarnych mamy do czynienia ze stratyfikacją dostępu do odmiennych typów socjalizacji⁸². Socjalizacja jest procesem dystrybucji szans życiowych. Doskonale analizuje i teoretyzuje ten proces Agnieszka Gromkowska-Melosik w pracy o elitarnych szkołach średnich, a ja – kontrastując

⁸⁰ *Education Limited. Schooling and Training and The New Right Since 1979*, Unwin Hyman, London 1991.

⁸¹ P.W. Cookson Jr., *Class Rules: Exposing Inequality in American's High Schools*, Teachers College Press, London 2013; E. Potulicka, *Edukacja mniejszości...*, dz. cyt., s. 72–113.

⁸² J.E. Rosenbaum, *The Stratification of Socialization Processes*, „American Sociological Review” 1975, vol. 40, nr 1; za: A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne Szkoły średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 29.

socjalizację w takich szkołach z socjalizacją mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych.

Wpływem neoliberalizmu na edukację zajmuję się od reformy w Anglii i Walii z roku 1988, ale takiego ograniczenia przygotowywania kandydatów na nauczycieli do zawodu poprzez zanurzanie ich od razu w praktyce szkolnej, takiego oderwania od teorii i możliwości rozumienia procesów uczenia się i nauczania, od możliwości refleksji nad własną praktyką i wszystkimi czynnikami, które narzucają szkolenie i trenowanie, a nie edukację – moim zdaniem – nie było do roku 2010. Uczyły tylko słowa o neoliberalizmie współdziałającym i działającym w interesie klas wyższych.

BIBLIOGRAFIA

- Academies and Free Schools*, 27 January 2015, Education Committee, HC 258, 2014-2015, www.publications.parliament.uk/pa/cm201415/cmselect/smeduc/25.pdf [dostęp: 04.06.2018].
- Alexander R.J., Flutter J., *Toward a New Primary Curriculum. A Report from the Cambridge Primary Review*, University of Cambridge, Cambridge 2009.
- Alexander R.J., *Neither National nor a Curriculum?*, „Forum”, 2012, vol. 54, nr 3, www.wwords.co.uk/pdf/calidate.asp?j=forum&vol=54&issue=3&year=2012&article=4_Alexander_FORUM_54_3_web [dostęp: 12.06.2018].
- Atkinson M., *Formal Submission of Evidence to the Education Bill Committee*, Children’s Commissioner, London 2011.
- Auguste B., Kihn P., Miller M., *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Thirt Graduates to Carriers in Teaching*, McKinsey and Co, London 2010.
- Barber M., Mourshed M., *How the World’s Best Performing School Systems Came up on Top*, McKinsey and Co., London 2007.
- Beachamp G., Clark L., Hulme M., Murray J., *Policy and Practice Inside The United Kingdom*, BERA, London 2013, www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-1-UK-Policy-and-Practice.pdf [dostęp: 06.06.2018].
- Brown T., Rowley H., Smith K., *The Beginning of the School-Led Teacher Training: New Challenges for University Teacher Education: School Direct Research Project Final Report*, Manchester Metropolitan University, Manchester 2016.
- Bundrett M., *Policy on the Primary Curriculum Since 2010: The Demise of the Expert View*, „London Review of Education” 2015, vol. 13, nr 2.
- Cameron D., Clegg N., *Foreword by the Prime Minister and Deputy Prime Minister*, [w:] *The Importance of Teaching: the schools white paper 2010*, Department for Education (DfE), London 2010.
- Campaign for the Public University. Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education*, House of Commons Business, Innovations and Skills Committee, Association of Teachers and Lectures, London 2011.
- Chartered Society of Designers, Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education*, House of Commons Business, Innovations and Skills Committee, Association of Teachers and Lectures, London 2011.
- Children, Schools and Families Act*, The Stationary Office, London 2010.

- Children, Schools and Families BA (hons) – Top-Up*, University of Lancaster, Lancaster 2016.
- Children, Their World and Their Education. Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*, red. R.J. Alexander, Routledge, Anningdon 2010.
- Cookson P.W. Jr., *Class Rules: Exposing Inequality in American's High Schools*, Teachers College Press, London 2013.
- Councils Conclusions on Effective Teacher Education*, OJ C 183, 14.6. 2014, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN) [dostęp: 16.06.2018].
- Education Limited. Schooling and Training and The New Right Since 1979*, Unwin Hyman, London 1991.
- Foster D., *Initial Teacher Training in England*, Briefing Paper Nr 6710, 13-th April 2018, www.parliament.uk/commons-library/intranet.parliament.uk/commons-library/paper@parliament.uk/@commonslibrary [dostęp: 06.06.2018].
- Furlong J., *Education – An Anatomy of the Discipline: Rescuing the University Project?*, Abingdon, Routledge 2013.
- Gilliard D., *Education in England: A Brief History*, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> [dostęp: 07.04.2011].
- Gilroy P., *Policy Interventions in Teacher Education: Sharing the English Experience*, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy” 2014, vol. 40, nr 5.
- Gove M., *Foreword by the Secretary of State for Education*, [w:] *The Importance of Teaching*, Department for Education (DfE), London 2010.
- Gove Stresses „Facts” in *School Curriculum Revamp*, *BBC News*, <http://bbc.co.uk/news/education-12227491> [dostęp: 18.04.2011].
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne Szkoły średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Hutchings M., Francis B, Kirby P., *Chain Effects: The Impact of Academy Chains on Low-Income Students*, Sutton Trust, London 2015.
- ITT Recruitment Controls Thresholds for the 2016 to 2017 Academic Year*, National College for Teaching and Leadership, London 2016, www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-iii-recruitment-controls/updates-to-recruitment-controls-for-itt-2016-2017 [dostęp: 07.06.2018].
- McNamara O., Murray J., Jones M., *Workplace Learning in Pre-Service Teacher Education: An English Cases*, [w:] *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy*, Springer-Verlag, New York 2014.
- McNamara O., Murray J., Phillips R., *Policy and Research Evidence in the „Reform” of Primary Initial Teacher Education in England*, Cambridge Primary Review Trust, York 2017.
- McNamara O., Murray J., *The School Direct Programme and its Implications for Research-Informed Teacher Education and Teacher Educators*, [w:] *Learning to Teach: Exploring the History and Role of Higher Education in Teacher Education*, red. L. Florian, N. Pantic, Higher Education Academy, London 2013.
- Murray J., Passsey R., *Primary Teacher Education in England: 40 Years On*, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy” 2014, vol. 40, nr 5.
- Patton G., *Top Graduates to Get £25000 to Teach in Tough Schools* (14-th June 2012), www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9330113/Top-graduates-to-get-25000-to-teach-in-tough-schools.html# [dostęp: 07.06.2018].
- Potulicka E., *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, Impuls, Kraków 2014.

- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 1: *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Edytor, Poznań–Toruń 1993.
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 2: *Reforma edukacji według modelu edukacji rynkowej oraz z perspektywy liberalnej etycznej i socjaldemokratycznej*, Edytor, Poznań–Toruń 1996.
- Pring R., *Closing the Gap. Liberal Education and National Preparation*, Falmer, London 1996.
- Research and Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-Improving Education System*, BERA-RSA, London 2014, www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web-pdf [dostęp: 03.06.2018].
- Review of Vocational Education. The Wolf Report*, Department for Education, London 2011.
- Ripley A., *What Makes a Good Teacher*, „The Atlantic Magazine” 2010, January–February.
- Rogers S., *Primary Schools League Tables*, <http://guardian.co.uk> [dostęp: 14.12.2010].
- Rosenbaum J.E., *The Stratification of Socialization Processes*, „American Sociological Review” 1975, vol. 40, nr 1.
- Roussell Group Comments on Education White Paper*, www.eoussellgroup.ac.uk/roussell-group-latst-news/121-2010/4607-roussell-group [dostęp: 14.04.2011].
- Saunders S., *Eversheds*, 24 January 2011.
- School Workforce in England*, November 2015, Tables: SFR21/16, tab. 3a, Department for Education, London 2011, www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2015 [dostęp: 06.06.2018].
- Smithers A., Coughlan M-D., *The Good Teacher Training Guide 2015*, https://www.researchgate.net/publication/299337795+The_Good_Teacher_Training_Guide_015 [dostęp: 07.06.2018].
- Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies*, Department for Education, London 2011.
- Teaching School Evaluation: The Final Report*, red. Q. Gu, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/503333/Evaluation_of_Teaching_Schools_FINAL_FOR_PUB_25_feb_final_.pdf [dostęp: 06.06.2018].
- The Costs and Benefits of Different Initial Teacher Training Routes*, red. R. Allen, Institute for Fiscal Studies, London 2016.
- The Importance of Teaching, the schools white paper 2010*, Department for Education (DfE), London 2010, <https://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010> [dostęp: 01.06.2018].
- Training New Teachers*, House of Commons, National Audit Office, London 2016.
- Wilshaw M., *HMCI's Monthly Commentary, May 2016*, www.gov.uk/government/speeches/hm-cis-monthly-commentary-may-2016 [dostęp: 10.06.2018].
- Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education*, House of Commons Business, Innovations and Skills Committee, Association of Teachers and Lectures, London 2011.

Author: Eugenia Potulicka

Title: „Teachers as the Greatest Value of Our Nation” – Rhetoric, Practice and Effects of „reform” of Teacher Training in England and Wales

Keywords: training teachers in universities, School-Centered Initial Teacher Training, School Direct, apprenticeship, Teach First, Troops to Teachers

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

Initial teacher training in England and Wales is radically reformed since the 2010 year. Many new ways of training were introduced, namely: School-Centered Initial Teacher Training, School Direct, apprenticeship, Teach First, Troops to Teachers and others. The role of universities in teacher training is severe diminished with many implications for the quality of teachers and teaching as well as for the identity of academic teachers, their role and the lack of stability. Of course those changes have a lot of implications for universities, especially for their Schools of Education. Some of them disappeared.

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK
Uniwersytet Szczeciński

EDUKACJA POD BAOBABEM. O REFORMOWANIU SZKOLNICTWA W REPUBLICIE KENII

WPROWADZENIE

Procesy emancypacyjne na kontynencie afrykańskim rozpoczęte po II wojnie światowej a nasilone w latach 60. XX wieku nadal trwają. Państwa afrykańskie wciąż zmagają się z napięciami na tle politycznym, gospodarczym, etnicznym. Spuścizna kolonialna daje o sobie znać na każdym niemal kroku. W każdej dziedzinie życia widoczne są jej ślady. Są wśród nich takie, które skutkują napięciami i konfliktami. Ale niektóre następstwa kolonializmu są korzystne. Należy do nich język, który, mimo języków lokalnych, jest kluczowym czynnikiem spajającym społeczeństwo kraju. Widać to na przykładzie Republiki Kenii (*Jamhuri ya Kenya*). W tym kraju o powierzchni 582 650 km², zamieszkałym przez około 47 mln osób językiem narodowym jest suahili (w języku *kiswahili*), ale są dwa języki urzędowe – suahili i angielski – obowiązujące także w instytucjach formalnej edukacji. Kształcenie w tych językach jest ważne w kraju zamieszkanym przez 43 ludy, z których każdy ma swój język. Jak wynika z rozmów z profesorami uniwersytetu Pwani w Kilifi¹, języki te są tak różne, że trudno jest porozumieć się przedstawicielom poszczególnych ludów. W tej sytuacji urzędowe języki suahili i angielski pełnią ważną rolę społecznego spoiwa. Różnorodność etniczna i zróżnicowanie konfesyjne² jest czynnikiem napięć między różnymi grupami.

¹ Jest to uniwersytet uczestniczący w projekcie TICASS.

² W Kenii są niemal wszystkie religie świata: chrześcijaństwo, islam, judaizm, buddyzm, hinduizm, sikhizm oraz animizm (M. Ogolla, *The Challenges Facing Religion in the Contemporary World: The Kenyan Situation*, „International Journal of Humanities and Social Science” 2014, t. 4, nr 3, s. 323). Wprawdzie chrześcijanie stanowią 84% mieszkańców Kenii, jednakże ta grupa jest bardzo zróżnicowana. Zdecydowaną większość stanowią wyznawcy religii protestanckich. Wśród nich jest między innymi Afrykański Kościół Krajowy. Wyznawcy islamu stanowią ok. 10%, a religii animistycznych ok. 12%.

Zjawiska te podtrzymywane, a nawet pogłębiane są przez rozdrobnioną strukturę administracyjną, którą od 2013 roku stanowi 47 hrabstw.

Jednakże dzięki temu, że wymienione dwa języki są także językami nauczania, możliwe jest porozumiewanie się, załatwianie spraw urzędowych, angażowanie w sprawy polityczne i społeczne oraz uczestniczenie w edukacji prowadzonej zarówno przez państwo, instytucje i osoby prywatne, jak i organizacje pozarządowe.

Do priorytetów polityki kenijskiego rządu należy elektryfikacja, edukacja, dostęp do wody i opieki zdrowotnej, ekologia i informatyzacja. Kwestia edukacji, która zajmuje pierwsze miejsce w budżecie państwa jest kluczowym czynnikiem spójności i postawą realizacji programu, jaki zarysował prezydent kraju Uhuru Kenyatta zaprzysiężony w listopadzie 2017 na drugą kadencję. Władze kraju uznają edukację za podstawowy środek trwałego rozwoju gospodarczego, mobilności społecznej, spójności narodowej i rozwoju społecznego. Edukację wspierają także organizacje pozarządowe i religijne podejmujące wiele inicjatyw powstrzymujących uprawianie tradycyjnych praktyk szkodliwych dla życia i zdrowia. Nie dziwi więc wysoki poziom alfabetyzmu: 90% wśród mężczyzn i 80% wśród kobiet.

W tym tekście przedstawiam współczesny kenijski ustrój szkolny (w tym roku jest zmieniany) oraz aktualne przemiany w szkolnictwie wyższym. Nie wszystkie szczegółowe sprawy oświaty w Kenii zostaną przeanalizowane, głównie za względu na rozległość i wielowymiarowość tej problematyki. Tytułowa edukacja pod baobabem jest z jednej strony metaforą, z drugiej zaś faktem. Rzeczywiście, w cieniu tego drzewa odbywają się lekcje – rośnie ono między innymi na dziedzińcu szkoły w Bambolulu, pod nim powstaje szkoła na wyspie Wasimi, a jego konary dają cień na uczelnianych kampusach, że wymienię tylko te miejsca, w których byłam i widziałam.

TYPY SZKÓŁ I USTRÓJ SZKOLNY

Od czasu uzyskania przez Kenię niepodległości w 1963 roku edukacja stanowi kluczowy czynnik rozwoju kraju i przemian społecznych. Władze państwowe starały się nadrobić straty w tej dziedzinie, co nie było łatwe. Mimo że Jomo Kenyatta, pierwszy prezydent kraju (ojciec obecnego prezydenta), obiecał bezpłatną edukację powszechną na poziomie podstawowym, opłaty za pierwsze 4 klasy szkoły podstawowej zostały zniesione dopiero w 1974 roku. Bezpłatne szkolnictwo średnie wprowadzono dopiero w 2008 roku. Jednakże w trosce o jakość wykształcenia wielu rodziców, kosztem dużego wysiłku finansowego, wciąż wybiera dla swoich dzieci edukację płatną.

Edukacja to znacznie więcej niż dostęp do szkoły. Mimo optymistycznych statystyk dotyczących wskaźników alfabetyzacji, poziom wykształcenia w Republice Kenii jest często przedmiotem krytyki. Wyzwania i luki w sektorze edukacji obejmują między innymi brak strategii kształcenia i rozwoju nauczycieli oraz problemy z zapewnieniem wysokiej jakości edukacji wczesnoszkolnej oraz kształcenia zawodowego. W głównej mierze dotyczy to terenów wiejskich, zwłaszcza zamieszkałych przez społeczności nomadyczne. Fakt, że tak duża jest grupa kobiet (80%) i mężczyzn (90%) z umiejętnością czytania nie oznacza, że są to umiejętności na wysokim poziomie. Większość osób poprzestaje na ukończeniu szkoły podstawowej. Tylko połowa populacji kontynuuje naukę w szkole powyżej 13 roku życia³. W efekcie, 45 na 100 matek nie jest w stanie przeczytać w języku angielskim czytanki z klasy drugiej⁴. Mniej niż połowa trzynastolatków osiąga biegłość w czytaniu w języku angielskim, a niewiele więcej w języku suahili⁵. Nie dziwią więc poszukiwania dróg i sposobów zmiany tego stanu. Jednym z nich jest zmiana struktury systemu szkolnego.

W ciągu 55 lat niepodległości kraju system szkolny zmieniany był dotychczas dwukrotnie. Pierwsza formalna ustawa o systemie oświaty (*Education Act*) została przyjęta przez parlament w lutym 1968 roku i była kilkakrotnie nowelizowana. Początki były trudne. Jak pisze Anthony M. Wanjohi, przywołując wypowiedź pierwszego ministra edukacji, Simeona Hondo Ominde: „podczas epoki kolonialnej nie było czegoś takiego jak naród. Terytorium Kenii zamieszkiwało kilka narodów żyjących obok siebie. Edukacja, podobnie jak społeczeństwo, była rozwarstwiona wzdłuż linii rasowych, istniała «edukacja afrykańska», «edukacja europejska» i «edukacja azjatycka»; trzy oddzielne systemy podzielone przez sztywne granice [społeczne, materialne, nie administracyjne – dop. M.Cz-W.]. Ta stratyfikacja opierała się na twierdzeniu kolonialistów, że rozwój umysłowy przeciętnego afrykańskiego dorosłego był równoważny z rozwojem przeciętnego 7–8 letniego chłopca europejskiego. Edukacja «afrykańska» uważana była za «odpowiednią» dla Kenijczyków”⁶. Ta wypowiedź unaocznia, jak wiele wysiłku

³ Interesujące jest to, że w sprawozdaniach statystycznych wskazywane są dwie liczby: zapisanych i uczęszczających. Uwagę zwraca różnica między chłopcami i dziewczętami. Spośród ponad 51% wskaźnika skolaryzacji zapisanych 13 letnich chłopców w rzeczywistości do szkoły uczęszcza niespełna 39%, podczas gdy wśród dziewcząt rozbieżność ta w punktach procentowych jest o połowę mniejsza (48,4:41,6). Mimo pokus, nie podejmuję się wyjaśniania tego zjawiska, ze względu na niedostateczną ilość danych. https://www.unicef.org/infobycountry/kenya_statistics.html [dostęp: 18.08.2018].

⁴ *Are Our Children Learning? The State of Education in Kenya in 2015 and Beyond*, Uwezo, Nairobi 2015, s. 22.

⁵ Tamże, s. 30.

⁶ A.M. Wanjohi, *Development of Education System in Kenya Since Independence*, KENPRO Online Papers Portal 2011, <http://www.kenpro.org/papers/> [dostęp 10.05.2018].

wymagało i nadal wymaga uporanie się z konsekwencjami kolonializmu w sferze edukacji. Jak wiele wysiłku wymagało kształtowanie poczucia własnej godności i gotowości ponoszenia trudów suwerenności. W pierwszych latach niepodległości do szkoły podstawowej uczęszczało tylko około 900 tys. kenijskich dzieci.

Mimo upływu ponad półwiecza, tradycje kolonialne są widoczne nie tylko w warstwie językowej (angielski jest językiem kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji), ale też obowiązkowych szkolnych mundurkach, a nawet w lekturach i ilustracjach, których bohaterami są Europejczycy i postaci z angielskich bajek.

Pierwsze decyzje dotyczące wprowadzania „kenijskiej” edukacji związane były z ujednoceniem systemu oświaty na terenie całego kraju. Wprowadzony został ustrój szkolny 7–4–2–3, który tylko tym się różnił od brytyjskiego, że nauka w szkole rozpoczynała się w 6 roku życia (a nie w 5 jak w Wielkiej Brytanii). W strukturze swej był kalką systemu brytyjskiego, albo raczej kontynuacją z czasów kolonialnych. Ten ustrój obowiązywał do 1985 roku. Strukturę systemu szkolnego tworzyły: siedmioletnia szkoła podstawowa, czteroletnia szkoła niższa drugiego stopnia (*lower secondary school*), dwuletnia szkoła wyższa drugiego stopnia (*upper secondary school*) i trzyletnie studia. Nawet nazewnictwo poszczególnych szczebli systemu było dokładnie takie samo jak w Wielkiej Brytanii.

W ciągu pierwszych dwudziestu lat niepodległości, mimo upowszechniania nieodpłatnej edukacji i wzrostu liczby osób wykształconych, państwo doświadczało nieprzystawalności tego systemu do potrzeb rozwoju ekonomicznego i społecznego. Nie bez znaczenia były też inspiracje i zachęty ze strony agend ONZ (w tym UNESCO, FAO, ILO) i Banku Światowego wskazujące zwłaszcza na wysokie bezrobocie wśród młodzieży. Edukacja traktowana jest bowiem jako kluczowy czynnik zmian w krajach rozwijających się. W efekcie analiz i działań osób i organizacji zaangażowanych w rozwój edukacji, w 1985 roku wprowadzono nowy ustrój szkolny o strukturze 8–4–4. Bazował on na amerykańskim systemie edukacji. Od stycznia tegoż roku strukturę systemu szkolnego stanowiły: ośmioklasowa szkoła podstawowa, czteroletnia szkoła średnia oraz czteroletnie studia. Formalna szkolna edukacja poprzedzona była rocznym lub dwuletnim uczestnictwem w zajęciach przygotowujących do systematycznego kształcenia. W tym systemie podtrzymane zostały powszechne egzaminy na końcu każdego cyklu kształcenia. W szkołach średnich został także podtrzymany brytyjski system egzaminów dla szesnastolatków (*O-level*), którego wyniki są warunkiem dopuszczenia do matury (angielskiego egzaminu *A-level* albo matury międzynarodowej – IB). Większość z tych szkół, zwłaszcza średnich była i jest prowadzonych w systemie *harambee*. Są to szkoły prowadzone przez społeczność lokalną, subsydiowane przez rząd. Można je nazwać szkołami społecznymi. Stanowią one około 75% ogółu kenijskich szkół średnich.

„Harambee” w języku suahili oznacza: „ciągnijmy razem”. Jest to oficjalne motto pierwszego wolnego rządu Republiki Kenii i znajduje się w jej herbie. Jest to kenijska tradycja działań samopomocowych, w tym np. gromadzenia funduszy na utrzymanie szkół. Państwo pełni rolę subsydiarną. Ten ruch obejmuje nie tylko szkolnictwo, ale właśnie w oświacie ma największe osiągnięcia. Przy stosunkowo niewielkich nakładach państwowych, za sprawą tego ruchu uczestnictwo w szkołach średnich rosło każdego roku o 21%⁷. Na podkreślenie zasługuje fakt, że szkoły *harambee* są miejsce edukacji uczniów z rodzin o niskim statusie edukacyjnym. Do tych szkół uczęszczają głównie dzieci niewykształconych rodziców. Stanowią oni niemal połowę (49%) uczniów tych szkół, a tylko 4% jest dziećmi osób z wyższym wykształceniem⁸. Poza szkołami państwowymi i *harambee*, w Kenii funkcjonują szkoły prywatne oraz te prowadzone przez organizacje pozarządowe i stowarzyszenia religijne, także o zasięgu międzynarodowym.

Po upływie 32 lat funkcjonowania tego systemu i przeprowadzeniu wielostronnych analiz podjęto decyzję o reformie ustroju szkolnego. Główne zarzuty formułowane pod adresem istniejącego systemu dotyczyły nadmiernego oderwania edukacji od codziennego życia; można powiedzieć: uczenia się dla szkoły, nie dla życia. Świadczy o tym wysoki procent bezrobocia wśród absolwentów. Ponadto podkreślana była nadmierna kosztochłonność, a przede wszystkim ogólna niska jakość edukacji. Zdaniem Maurice’a Nyamangi Amutabiego: „System oświaty 8–4–4 wprowadzony w 1985 roku nadal pozostaje najbardziej radykalną i być może bezmyślną zmianą w edukacji w Kenii od czasu uzyskania niepodległości. Już doprowadził do wielkiej dewastacji Kenii, i nawet gdyby został zmieniony dzisiaj, jego żniwo będzie odczuwalne przez naród przez wiele lat”⁹. Liczne raporty zalecały restrukturyzację programów nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem matematyki oraz wprowadzenie przedmiotów technicznych i zawodowych już w szkole podstawowej. Zalecane też były zmiany strukturalne. W efekcie tego do stycznia¹⁰ 2018 roku wdrażany jest nowy ustrój szkolny 2–6–3–3–3.

Taką strukturę systemu stanowią dwa cykle: 14 lat nauki szkolnej, która zgodnie z ustawą powinna być obowiązkowa i nieodpłatna oraz 3 lata studiów licencjackich. Na 14 lat obowiązkowej nauki składa się dwuletnie przygotowanie przedszkolne, sześćioletnia szkoła podstawowa z dwoma etapami – wczesnoszkolnym (3 lata) i szkolnym (3 lata), trzyletnia szkoła drugiego stopnia powszech-

⁷ J.B. Knight, R.H. Sabot, *Education, Productivity, and Inequality: The East African Natural Experiment*, Oxford University Press, Oxford–New York 1990, s. 281.

⁸ Tamże, s. 284, tabela 15–2.

⁹ M.N. Amutabi, *The 8–4–4 system of education*, „International Journal of Educational Development” 2003, nr 23, s. 127–144.

¹⁰ Rok szkolny w Kenii trwa od 1 stycznia do 31 grudnia.

na, trzyletnia szkoła średnia (zróżnicowana programowo, oferująca kształcenie ogólne albo zawodowe, odpowiadające na potrzeby lokalnej gospodarki) oraz trzyletnie studia licencjackie. Dodam, że studia licencjackie są pierwszym etapem kształcenia w szkole wyższej. Ich ukończenie traktowane jest jako wykształcenie wyższe, ale absolwenci tych studiów mogą kontynuować studia magisterskie i doktoranckie, które są oferowane przez uczelnie wyższe.

Jak każda zmiana, zwłaszcza w skali ogólnokrajowej, wdrażana reforma wzbudza wiele dyskusji i niepokoju. Z rozmów z kolegami w Pwani University wnoszę, że jednym z problemów nowego systemu edukacji (2–6–3–3–3) w Kenii są ograniczone zasoby umożliwiające sfinansowanie tego wielkiego przedsięwzięcia. Nie jest to jednak jedyny, ani najważniejszy argument w wyrażaniu sceptycyzmu wobec reformy. Nie mniej dyskusji wywołują programy kształcenia oraz kwestia wyposażenia szkół, a także profesjonalnego przygotowania nauczycieli.

U podstaw wprowadzanej zmiany leży wiele raportów na temat edukacji oraz Ustawa o Systemie Edukacji (*Basic Education Act*) z 14 stycznia 2013 roku. Ustawa ta jest aktem wykonawczym 53 artykułu Konstytucji stanowiącym o obowiązku promowania i regulowania bezpłatnej i obowiązkowej edukacji podstawowej. Ponadto w tym dokumencie są ustalenia dotyczące zapewnienia akredytacji, rejestracji i zarządzania instytucjami szkolnictwa podstawowego. Na mocy tej ustawy funkcjonuje Krajowa Rada ds. Edukacji oraz Komisja ds. Standardów Edukacji i Zapewnienia Jakości Kształcenia. W 2017 roku wprowadzono poprawkę do tego aktu, zawierającą zasady oświatowego partnerstwa publiczno-prywatnego, Poprawka ta ma na celu podniesienie poziomu jakości systemu edukacji.

W Kenii edukacja jest wysoko ceniona. Poza formalnym szkolnym uczeniem się, wielu uczniów stosuje strategie takie jak „edukacja w cieniu” (nauka po szkole i w weekendy) oraz pozostawanie w ostatniej klasie dłużej niż rok, aby zdać egzamin i certyfikat ukończenia szkoły podstawowej z lepszymi ocenami. Ponadto w miejscach dotkniętych wielowymiarową deprawacją, w miejskich slumsach i w ubogich regionach organizacje pozarządowe prowadzą edukację pozaformalną. Jednakże jakość kształcenia na kursach i dodatkowych zajęciach, stosowane środki i pomoce edukacji, a także kompetencje nauczycieli nie wystarczają do tego, aby formalnie zdać egzaminy.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Wraz z organizowaniem własnej, kenijskiej oświaty dużą wagę władze kraju przywiązywały do kształcenia i kwalifikacji nauczycieli. Praca ta wymagała wielkiego wysiłku, zważywszy, że przez osiągnięciem niepodległości nauczycielem w siedmioklasowej szkole podstawowej można było zostać po ukończeniu takiej

właśnie szkoły. Rozwój szkolnictwa i aspiracje dotyczące jakości kształcenia spowodowały organizowanie profesjonalnego kształcenia nauczycieli, jakkolwiek do tej pory w szkołach zatrudniane są osoby bez kwalifikacji. Dużym wyzwaniem dla szkół podstawowych i średnich jest bowiem niedobór nauczycieli. Na początku 2018 roku deficyt wynosił 87 000 nauczycieli w szkołach wszystkich szczebli. Warto dodać, że na jednego zatrudnionego nauczyciela przypada średnio 43 uczniów¹¹. Wskazuje to, jak wielkim wyzwaniem jest bycie nauczycielem w kenijskiej szkole.

Ratunku w poradeniu sobie z tym problemem upatruje się w zdalnym kształceniu nauczycieli. Od lat osiemdziesiątych doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół podstawowych poprzez kształcenie na odległość stało się stałą i równoległą praktyką. Podjęcie nauki w szkole przygotowującej do zawodu nauczyciela wymaga osiągnięcia w testach na zakończenie szkoły średniej oceny co najmniej C w dwunastopniowej skali. Na poszczególnych uczelniach wymagania te są różne. W Pwani University od kandydata/kandydatki do studiów licencjackich przygotowujących do zawodu nauczyciela trwających dotychczas (to znaczy do reformy 2–6–3–3–3) cztery lata, wymagana jest średnia ocen C+ na świadectwie ukończenia szkoły średniej (*Kenya Certificate Secondary Education – KCSE*), co najmniej C+ z dwóch przedmiotów, do nauczania których aspiruje osoba oraz co najmniej ocena C z matematyki. Są to studia odpłatne, dość kosztowne (na przykład w Pwani University roczne chesne wynosi równoważność 3300 zł). Podobnie jak w Polsce, nauczyciele przygotowani są do nauczania przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych oraz do edukacji elementarnej i przedszkolnej. Dużą wagę przywiązuje się do przygotowania nauczycieli do aktywnego wykorzystywania nowych mediów.

Zagadnienie kształcenia, doskonalenia i pracy nauczycieli jest na tyle rozległe, że zasługuje na odrębne omówienie.

SZKOŁY WYŻSZE I UNIWERSYTETY

Postkolonialne wzory są wciąż żywotne w szkolnictwie wyższym. Uwidocznia się to między innymi w podziale szkół wyższych na uniwersytet (uczelnia o wyższym statusie) i politechnikę (uczelnia o statusie wyższych szkół zawodowych). Podział ten, istniejący w Wielkiej Brytanii do 1992, gdy zapadła polityczna decyzja o podniesieniu politechniki do statusu uniwersytetów, podlega powolnym zmianom także w Kenii. Przykładem tego procesu jest zmiana statusu przywoływanego wielokrotnie w tym tekście Pwani University; uczelnia ta jest

¹¹ *National Plan of Action for Children in Kenya 2015–2022*, National Council for Children's Service, Nairobi 2015, s. 18.

uniwersytetem od 2013 roku i kształci na wydziałach: rolnictwo tropikalne, medycyna tropikalna, nauki morskie, edukacja, nauki humanistyczne i społeczne, nauki podstawowe i stosowane (w tym m.in. fizyka i chemia). Oferta edukacyjna obejmuje wszystkie trzy stopnie kształcenia akademickiego: licencjat, studia magisterskie i doktoranckie.

Innym przykładem kontynuacji kolonialnych praktyk jest rekrutacja na studia wyższe. Wzorem brytyjskiego biura *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS) w Kenii rekrutacja na studia odbywa się poprzez *Joint Admissions Board* (JAB). Warunkiem przyjęcia na uniwersytet jest posiadanie *Kenya Certificate of Secondary Education* (KCSE) z C+, to znaczy średniej oceny z 12 stopniowej skali (w tej skali najwyższa jest A, najniższa F). Do zakwalifikowania się na uczelnie politechniczne wymagane są oceny nieco niższe, to znaczy C lub D+.

Po 55 latach od uzyskania niepodległości system uniwersytetów kenijskich stanowią 62 uczelnie, w tym 22 państwowe uniwersytety, których listę według chronologii (powstał w 1956 roku) i miejsca w rankingu z 2018 roku otwiera *University of Nairobi*, 14 prywatnych uniwersytetów oraz 13 uniwersytetów z „*Letter of Interim Authority*” (akredytacją państwową). Oferta dla kandydatów na studia jest zróżnicowana pod względem merytorycznym i finansowym. Studiowanie w Kenii jest dużym wyzwaniem ekonomicznym. Studenci korzystają z różnorodnych programów stypendialnych, w tym tych, które wiążą się ze studiowaniem za granicą. Mniej więcej milion studentów kształci się za granicą, głównie w Indiach, Wielkiej Brytanii, Kanadzie, USA, Rosji oraz Ugandzie i innych krajach afrykańskich.

Wprowadzenie trzyletnich studiów po 32 latach doświadczenia w czteroletnim kształceniu na poziomie licencjackim stawia uniwersytety wobec poważnych wyzwań programowych i strukturalnych. Nie bez znaczenia jest presja prorynkowej orientacji w szkolnictwie wyższym. Nie tyle jednak chodzi o skrócenie cyklu kształcenia, ile o kształtowanie kwalifikacji i kompetencji zgodnych z oczekiwaniami gospodarki.

Innym wyzwaniem, wobec którego stoją uniwersytety, jest otwarcie dostępu dla młodzieży ze środowisk z miejsc odległych od centrum. Większość uniwersytetów znajduje się w dużych miastach. Na przykład spośród 62 uniwersytetów 24 znajduje się w stolicy kraju, Nairobi¹². Powstają propozycje i inicjatywy tworzenia uniwersytetów w mniejszych miejscowościach. Ale to budzi jeśli nie jawny protest, to przynajmniej sceptycyzm w tradycyjnych środowiskach akademickich. Jego źródłem jest troska o jakość kształcenia na poziomie wyższym. Zwłaszcza w sytuacji niedostatku wykształconych kadr naukowych

¹² <https://www.4icu.org/ke/> [dostęp 02.09.2018].

i niedoinwestowania istniejących już uczelni. Problemem (nie tylko zresztą kenijskim) jest także drenaż mózgów. Wielu spośród studiujących za granicą nie wróci do kraju, a ci, którzy wrócą, niekoniecznie podejmą niezbyt atrakcyjną finansowo pracę na uczelni.

KONKLUZJE

To pobieżne przedstawienie systemu edukacji w Republice Kenii nie pretenduje do uznania go za zadanie z zakresu pedagogiki porównawczej. Jest efektem osobistych refleksji powstałych w bezpośrednich relacjach ze szkołami, nauczycielami, uczniami i studentami oraz wskutek obserwacji materialnych i treściowych elementów systemu. Związki edukacji z rozwojem ekonomicznym i wzrostem jakości życia są zwykle rozpatrywane w odniesieniu do edukacji akademickiej. Absolwenci studiów wyższych postrzegani są jako sprawcy korzystnych zmian w każdym z wymiarów życia. Pogłębiona analiza tych związków doprowadziła mnie do konstatacji, że jest to duże uproszczenie znaczenia edukacji w jednostkowym i zbiorowym rozwoju. Odnoszę to nie tylko do Kenii, ale także do innych państw, w tym także do Polski.

Tytułowy baobab jako symbol długotrwałości, odporności na niedogodności i oporu wobec sił natury oraz magazyn soków życia żywi, zapewnia poczucie bezpieczeństwa, roztacza swoje konary nad edukacją, nad osiąganiem podmiotowości jednostkowej i zbiorowej, nad osobą i zbiorową emancypacją tych, którzy przez kilka stuleci doświadczali wielowymiarowej deprywacji. Chroni i wspiera ambicje i aspiracje, a jednocześnie sprzyja integracji, jednoczeniu się i wzajemnemu wspieraniu w cieniu jego konarów. Baobab poprzez swoje owoce wykorzystywane w celach spożywczych, do produkcji olejów i medykamentów a także poprzez inne funkcje użytkowe może być symbolem edukacji, a jednocześnie roztaczać nad nią cień. Może chronić przed szkodliwymi oddziaływaniami współczesnych warunków naturalnych i cywilizacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Amutabi M.N., *The 8–4–4 system of education*, „International Journal of Educational Development” 2003, nr 23.
- Are Our Children Learning? The State of Education in Kenya in 2015 and Beyond*, Uwezo, Nairobi 2015.
- Knight J.B., Sabot R.H., *Education, Productivity, and Inequality: The East African Natural Experiment*, Oxford University Press, Oxford–New York 1990.
- National Plan of Action for Children in Kenya 2015–2022*, National Council for Children’s Service, Nairobi 2015.

Ogolla M., *The Challenges Facing Religion in the Contemporary World: The Kenyan Situation*, „International Journal of Humanities and Social Science” 2014, t. 4, nr 3.

Wanjohi A.M., *Development of Education System in Kenya Since Independence*, KENPRO Online Papers Portal 2011, <http://www.kenpro.org/papers/> [dostęp 10.05.2018]

<https://www.4icu.org/ke/> [dostęp 02.09.2018].

https://www.unicef.org/infobycountry/kenya_statistics.html [dostęp: 18.08.2018].

Author: Maria Czerepaniak-Walczak

Title: Education under the baobab tree. About reforming education in the Republic of Kenya

Keywords: Republic of Kenya, the education system

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

In the text, on the background of a brief presentation of the political and demographic specifics of the Republic of Kenya, the education system in this country is discussed, with particular emphasis on its structure following the latest reform. The premises and assumptions of the reform of the school system and teachers' education are briefly outlined. Current changes at universities are also discussed.

MALI NETS
Higher Studies of Israel

FROM DIALOGUE TO A TRAINING FIELD. THE NEXT CHALLENGE OF PROFESSIONAL LEARNING OF NOVICE SCHOOL PRINCIPALS IN ISRAEL

EFFECTIVE LEARNING FOR SCHOOL PRINCIPALS

In the past four decades the perception of the school principal has undergone significant changes, from the super hero to a competence approach¹. Thus a process of De-Romanization of leadership shifted the focus to teaching skills and knowledge on the time axis of the principal's carrier as a lifelong learning². These learning concepts emphasize the specification, learning, and demonstration of those competencies (knowledge, skills, behaviors) that are of central importance to a given task and activity³. As well as the idea of learning to do the right thing in a given situation progressively and collectively over time. Such learning may enable sustainable knowledge and structures, supported by coherent culture⁴. A steadily greater amount of evidence is increasingly finding correlation between the school achievements and the instructional leadership, especially in the formation of a quality and professional cadre of teachers in the schools as leaders of school pedagogy⁵. Implementation of this concept of

¹ L. Kremer-Hayon, R. Fessler, *The Inner World of School Principals: Reflections on Career Life Stages*, „International Review of Education” 1992, no. 38(1), p. 35–45.

² *Development and Learning in the Role: Report of the Professional Committee for the Formation of Recommendations for Policy on the Topic of Development and Learning of Schools Principals in the State of Israel*, Avnei Rosha Institute, Israel 2008.

³ I. Mathibe, *The Professional Development of School Principals*, „South African Journal of Education” 2007, no. 27 (3), p. 523–540.

⁴ L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, S. Thomas, *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*, „Journal of Educational Change” 2006, no. 7(4), p. 221–258.

⁵ K. Leithwood, C. Day, P. Sammons, A. Harris, D. Hopkins, *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, NCSL, Nottingham 2006.

learning requires a clear model and a modus operandi, as long with flexibility and depth that allow to choose between a wide range of action channels and repertoire⁶.

PROFFESIONAL DEVELOPMENT OF NOVICE SCHOOL PRINCIPALS IN ISRAEL

The career stage approach is the conceptual framework of the current novice principal's development program. This approach, holds a developmental perception⁷ that sees the principal as a person who develops on the time axis through distinct stages, that were defined in different variations by a number of researchers. The synthesis suggested by Oplatka constitutes the theoretical framework of the present training program of novice school principals in Israel while the vision of instructional leadership is the core of the program applied to the system on 2008⁸.

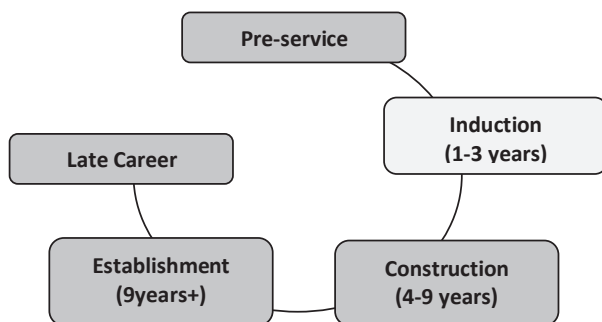


Figure 1. Stages of the Career (Oplatka, 2004)

The fundamental assumption of the program holds that the principals need to experience life-long learning in following areas:

1. Implementation of processes of teaching and learning, which is the principal's main and most important areas of activity.
2. Shaping of the picture of the school's future – the vision and management of the school.

⁶ M. West, D. Jackson, A. Harris, D. Hopkins, *Learning through Leadership, Leadership through Learning*, [in:] *Leadership for Learning*, ed. K. Riley, K. Seashore-Louis, Jossey-Bass, San Francisco 2000.

⁷ E. Drago-Severson, *Leading Adult Learning: Supporting Adult Development in our Schools*, Thousand Oaks, CA Corwin Press, New York 2013.

⁸ I. Oplatka, *Learning the Principal's Future Internal Career Experiences: An Assessment of a Unique Principal Preparation Programme in Israel*, „International Journal of Educational Management” 2009, no. 23(2), p. 129–144.

3. The leadership and professional development of the staff.
4. Management of the relationships between the school and the community.

Two mechanisms support the current perception of training: peer learning and mentoring which is based on interpersonal interaction that focuses on both personal and professional development. The basic assumption is that the school principal needs ongoing personal support during his career⁹, primarily in the first years of his way in management. Novice school principals in the first two years study in peer groups and receive professional guidance from mentors. The Israeli training program is examined and evaluated every year in an attempt to trace its effectiveness. The last assessment carried out in 2017 in the Northern District shows significant gaps between the perception of the new principal as an instructional leader and the applications of this perception to his practical work in the field. In 2008 Israel has formally adopted this integrative approach that is based on the concept of full management cycle of learning, as shown below.

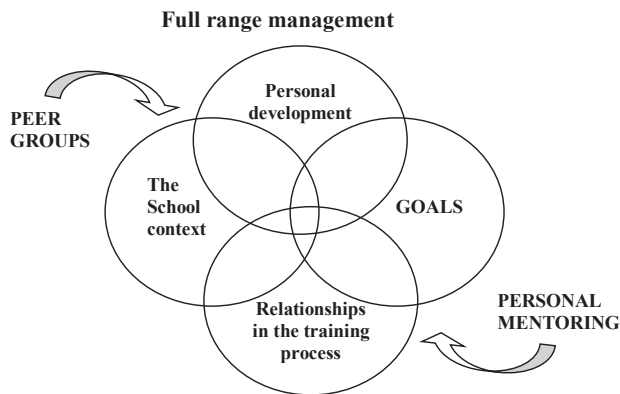


Figure 2. „Full management cycle of learning” (Avnei Rosha, 2009)

IMPLEMENTATION OF THE VISION OF INSTRUCTIONAL LEADER – CURRENT DATA

The latest assessment of the training program which took place in 2017 is fertile ground for a renewed discussion about the perception of training and learning methodologies. The assessment focused on four main parameters: Participants in the learning processes, perceptions of principals on the importance of the engagement in select contents¹⁰, the distribution of the time dedicated to different

⁹ Y. Harpaz, *Teaching and Learning in a Community of Thinking: The Third Model*. Springer Science & Business Media, Dordrecht–Heidelberg–New York–London 2013.

¹⁰ K. Hammerness, L. Darling-Hammond, J. Bransford, J. Berliner, M. Cochran-Smith, M. McDonald, K. Zeichner, *How Teachers Learn and Develop*, [in:] *Preparing Teachers for a Changing*

management practices and the contributions of the learning to the core needs of principals in the field.

What can be learned from the survey on the realization of the vision of instructional leadership? There is a very impressive datum concerning the attendance of novice principals at the learning processes. A critical mass of 96% principals participate regularly in the learning processes. Despite the impressive participation, the survey points to gaps between inputs and outputs in many other aspects. Thus for example, the vision of instructional leadership that emphasized the principal's direct engagement in the teaching and learning processes does not meet the test of reality. It is possible to see that only 26% of the time is dedicated to this topic, while greater time is dedicated to administrative procedures inside and outside of the school. This question was examined in the 2016 evaluation process, in which a similar figure of 22% of the new principals reported that they had little involvement in the pedagogic process in the school, which is reinforced by the data on the quite a number of principals engaged in organizational procedures (See fig. 3).



Figure 3. The Distribution of the Time Dedicated by the Principals to Different Management Practices

Moderate percentages were measured in the reporting of management practices that promote other aspects of instructional leadership. Thus, for example, only 32% of the principals in 2016 and 36% in 2017 reported that they allot time for sharing knowledge which is one of the main elements in organizational leadership and professional promotion of teachers. Another datum indicates that less than two-thirds of the principals participate in the promotion of teaching and learning processes. Moreover, as can be seen from the data, there has been a certain decrease in reporting on practices related to monitoring the professional development of teachers as well as the other parameters examined (See fig. 4).

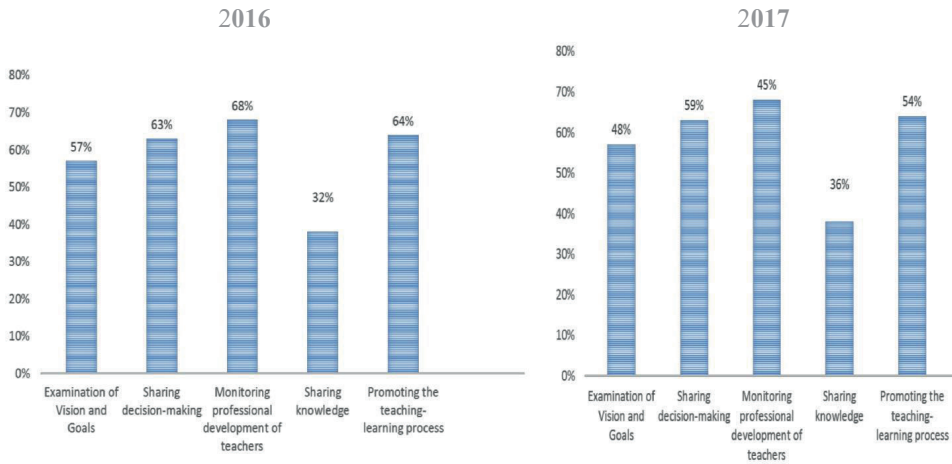


Figure 4. The Percentage of School Principals Who Are Promoting Aspects of Instructional Leadership

An additional and significant datum also points to the gaps between the importance attributed by principals to the learning of certain subjects, and the contribution of the peer learning process and personal guidance to their competence and skill in these areas. Here we can see that there is a gap of almost 30% in the contribution of learning to the Instructional leadership practices. As well as an even larger gap of almost 40% in the contribution of learning to dealing with complex situations (2016). In comparison, it can be seen that the data are relatively similar in the two assessment processes in relation to the contribution of learning. For example, only a slight decrease was seen in the gap measured in the contribution of learning to the Instructional leadership practices in 2017. As well as a significant increase in the rate of those reporting of even larger gap of almost 52% in the contribution of learning to dealing with complex situations (See table 1).

Table 1. The Importance of the Engagement in Selected Contents and The Contributions of the Learning

Selected Contents for Learning	The Importance of the Selected Contents		The Contributions of the Learning		The Gap	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017
School assessment	79%	69%	63%	50%	16%	19%
Leadership, management and professional development of the staff	84%	87%	62%	59%	22%	28%
Learning climate	78%	86%	60%	61%	18%	25%
Instructional leadership	83%	72%	54%	52%	29%	20%

Focus on the individual	71%	73%	53%	56%	18%	17%
Vision and management of the change	68%	66%	42%	38%	26%	28%
Dealing with complex situations	84%	89%	36%	37%	48%	52%
Relations with the Ministry of Education and the community	59%	54%	36%	35%	23%	19%

As noted, the data indicate a structured gap in the training program in terms of examining the practical impact of learning on field practices. At the same time, the greatest gap was found in the high rate of general satisfaction of the new school principals and their instructors with the program and its results. Contrary to these findings surprisingly, both principals and mentors report high satisfaction in 2016 and 2017 relatively. Which is not reflected, as we have seen, in the report on practices in the field. Both school principals and their mentors reported that the program was relevant to them, contributes to their reflective thinking and allows them to improve capabilities and efficacy. The data clearly show that mentors see a great contribution of their work to school principals. In addition, there is recognition of the added value of the program to develop their management skills as experienced school principals (See table 2).

Table 2. Overall satisfaction with personal training

Overall satisfaction with personal training	2016		2017	
	Principals (N=68)	Mentors (N=59)	Principals (N=55)	Mentors (N=43)
The meetings dealt with issues relevant to the needs of a new school principal	92%	100%	52%	57%
I received pedagogic and managerial tools that could serve me in my work at school	85%	87%	51%	25%
The process has given me reflective thinking about my managerial work	97%	100%	52%	100%
The personal guidance contributed to my managerial ability	85%	88%	27%	25%

FAMILIAR CHALLENGES IN A NEW ORIENTATION

The understanding that there is no coherence between the findings in the evaluation process regarding the effectiveness of the training program, led to a decision to reform the process of mentoring. The system has adopted a new approach

to learning. This new approach is characterized by responsibility, commitment to results, accountability and compliance with defined objectives and goals¹¹. It is drawn from the world of personal training and emphasizes elements of repeated practice of practical skills that enable school principals to strengthen their managerial capacities¹². The GROW model¹³ will be apply the system in 2019. This required a substantial change disposition of school principals and mentors attitude of professional interaction among them¹⁴.

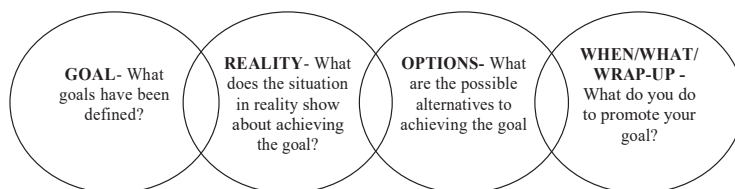


Figure 5. Coaching leadership learning through partnership (Jan Robertstone, 2009)

Decision makers hope that the change that will bring about a dialogue aimed at achieving goals will certainly be more focused¹⁵. The assumption is that there will be a shift from the orientation of a non-binding „peer-talk” to a joint pursuit of goals. The program represents a paradigmatic change, which emphasizes the importance of dialogue as a means of achieving concrete goals, and not only as a professional and personal sphere for meeting dilemmas the reform will apply at the national level, and will be obligatory to all the training processes of novice school principals¹⁶.

SUMMARY

The article reviewed in short the main challenges of the professional development program for novice school principals. This national attempt to sharpen the demand for training programs for new school principals is consistent with other

¹¹ P. Lewis, R. Murphy, *New Directions in School Leadership*, „School Leadership and Management” 2008, no. 28(2), p. 127–146.

¹² K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins, *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, „School Leadership and Management” 2008, no. 28(1), p. 27–42.

¹³ J. Robertson, *Coaching leadership learning through partnership*, „School Leadership and Management” 2009, no. 29(1), p. 39–49.

¹⁴ J.B. Ciulla, *The Ethics of Leadership*, Thomson Wadsworth, Belmont 2003.

¹⁵ T. Waters, R.J. Marzano, & B. McNulty, *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, A Working Paper, 2003.

¹⁶ R.F. Elmore, *Building a New Structure for School Leadership*, Albert Shanker Institute, Washington 2000.

reforms in the system. Most of them are intended to increase the accountability and commitment to achievements and to improve the work of principals in the management of school pedagogy¹⁷. Expanding the repertoire of the principal's practices, as well as practicing managerial actions in a systematic, focused and clear manner, can increase the productivity and effectiveness of management in the field¹⁸.

At the same time, it is important to understand that such reform touches upon substantial parts of the role of the Personal Guide. The system will need to be reoriented and to practice new discourse skills in a training practices¹⁹. It is important to keep in mind that these are principals of peer schools and not coaches and trainees. The basic assumption that the adoption of a "new instructional language" alone may lead to far-reaching consequences must be examined from a time perspective²⁰.

The essential question regarding how do principals gain practical skills that affect directly upon their instructional leadership, is still puzzling at all levels. Further research is needed to better understand what principals need at every stage of their role²¹.

REFERENCES

- Ciulla J.B., *The Ethics of Leadership*, Thomson Wadsworth, Belmont 2003.
- Day C., Bakioglu A., *Development and Disenchantment in the Professional Lives of Headteachers*, [In:] *Teachers' Professional Lives*, ed. I.F. Goodson, Routledge, London 1996.
- Development and Learning in the Role: Report of the Professional Committee for the Formation of Recommendations for Policy on the Topic of Development and Learning of Schools Principals in the State of Israel*, Avnei Rosha Institute, Israel 2008.
- Drago-Severson E., *Leading Adult Learning: Supporting Adult Development in our Schools*, Thousand Oaks, CA Corwin Press, New York 2013.
- Elmore R.F., *Building a New Structure for School Leadership*, Albert Shanker Institute, Washington 2000.
- Friedman Y., *Self-Management for the Increase of the Level of Achievements of the School: Self-Direction, Effectiveness and Accountability*, Position paper submitted to the General Administration of the Ministry of Education, Israel 2010.

¹⁷ S. Voreg, Y. Barzon, *Instructional Leadership in Israel – Evaluation and Prediction of Student Achievements*, Avnei Rosha Institute, Jerusalem 2013.

¹⁸ J.P. Spillane, R. Halverson, J.B. Diamond, *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*, „Educational Researcher” 2001, no. 30(3), p. 23–28.

¹⁹ L. Stoll et al, *Professional Learning Communities...*, op. cit., p. 221–258.

²⁰ T. Waters, R.J. Marzano, B. McNulty, *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. A Working Paper 2003.

²¹ Y. Friedman, *Self-Management for the Increase of the Level of Achievements of the School: Self-Direction, Effectiveness and Accountability*. Position paper submitted to the General Administration of the Ministry of Education, Israel 2010.

- Fuller F.F., Brown O.H., *Becoming a Teacher*, [in:] *Teacher Education. The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part 2)*, ed. K. Ryan, University of Chicago Press, Chicago 1975.
- Hammerness K., Darling-Hammond L., Bransford J., Berliner D., Cochran-Smith M., McDonald M., Zeichner K., *How Teachers Learn and Develop*, [in:] *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able To Do*, ed. L. Darling-Hammond, J. Bransford, Jossey-Bass, San Francisco 2005.
- Harpaz Y., *Teaching and Learning in a Community of Thinking: The Third Model*. Springer Science & Business Media, Dordrecht–Heidelberg–New York–London 2013.
- Kremer-Hayon L., Fessler R., *The Inner World of School Principals: Reflections on Career Life Stages*, “International Review of Education” 1992, no. 38(1).
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D., *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, NCSL, Nottingham 2006.
- Leithwood K., Harris A., Hopkins D., *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, „School Leadership and Management” 2008, no. 28(1).
- Lewis P., Murphy R., *New Directions in School Leadership*, „School Leadership and Management” 2008, no. 28(2).
- Mathibe I., *The Professional Development of School Principals*, „South African Journal of Education” 2007, no. 27(3).
- Oplatka I., *Learning the Principal’s Future Internal Career Experiences: An Assessment of a Unique Principal Preparation Programme in Israel*, „International Journal of Educational Management” 2009, no. 23(2).
- Oplatka I., *The School Principal in Late Career: An Explorative Inquiry into Career Issues and Experiences in the Pre-Retirement Working Years*, „Leadership and Policy in Schools” 2007, no. 6(4).
- Robertson J., *Coaching leadership learning through partnership*, „School Leadership and Management” 2009, no. 29(1).
- Spillane J.P., Halverson R., Diamond J.B., *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*, „Educational Researcher” 2001, no. 30(3).
- Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., Thomas S., *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*, „Journal of Educational Change” 2006, no. 7(4).
- Voreg S., Barzon Y., *Instructional Leadership in Israel – Evaluation and Prediction of Student Achievements*, Avnei Rosh Institute, Jerusalem 2013.
- Waters T., Marzano R.J., McNulty B., *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, A Working Paper 2003.
- West M., Jackson D., Harris A., Hopkins D., *Learning through Leadership, Leadership through Learning*, [in:] *Leadership for Learning*, ed. K. Riley, K. Seashore-Louis, Jossey–Bass, San Francisco 2000.

Author: Mali Nets

Title: From dialogue to a training field. The next challenge of professional learning of novice school principals in Israel

Keywords: School principals in Israel, career stages, professional development of school principals, effective learning

Discipline: Pedagogics

Language: English

Document type: Article

Summary

Year 2008 was a dramatic turning point in Israel concerning the professional development of school principals. This shift is reflected in the conception of the principal as an „instructional leader”²², thus Israel has formally adopted the integrative approach to principal development that emphasizes principal’s work in the post-modern era alongside the development of individual „managerial identity”; and the reflective abilities to strengthen implicit knowledge²³. The professional development of novice principals provides a significant touchstone in the examination of the new training program that has been underway for the tenth year. This program assisting novice principal through two central mechanisms: peer support and personal guidance provided by veteran and retired principals. Key data from the evaluation of the training program for the novice principals in the Northern District will be presented. The main challenges of the current training program will be discussed, with questions to consider changes to increase the impact of personal guidance on the managerial capabilities of novice school principals²⁴.

²² I. Oplatka, *The School Principal in Late Career: An Explorative Inquiry into Career Issues and Experiences in the Pre-Retirement Working Years*, „Leadership and Policy in Schools” 2007, no. 6(4), p. 345–369.

²³ C. Day, A. Bakioglu, *Development and Disenchantment in the Professional Lives of Headteachers*, [In:] *Teachers’ Professional Lives*, ed. I.F. Goodson, Routledge, London 1996, p. 205–227.

²⁴ F.F. Fuller, O.H. Brown, *Becoming a Teacher*, [in:] *Teacher Education. The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part 2)*, ed. K. Ryan, University of Chicago Press, Chicago 1975.

ENAS MAJADLEY
Al-Qasemi Academy – Academic College of Education

ATTITUDES OF TEACHERS IN THE ARAB SCHOOLS IN ISRAEL TOWARDS INTEGRATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

INTRODUCTION

Research studies have shown that the teachers' attitude towards the children with special needs, also children with learning difficulties, and their attitudes towards the integration of these children in their classes are factors critical to their success¹. Hence, they are important in the learning processes and in the integration of students in general and students at-risk special.

Philosophies regarding the education of children with learning difficulties have changed over the past two decades and several countries have led in the effort to implement policies which foster the integration and, inclusion of these students into mainstream environments. The movement of inclusive education has gained momentum in recent years, a key element in the successful implementation of the policy is the views of the personnel who have the major responsibility for implementing it, that is teachers. It is argued that teachers' acceptance of the policy of inclusion is likely to affect their commitment to implementing it².

The purpose of this paper is to review the literature on mainstream teachers' attitudes towards integration and, inclusion and to show the need of design research on attitudes of teachers in schools in Arab society in Israel towards the integration of students with special needs into regular classes.

¹ Ministry of Education, *Book of Inclusion: Clarification of outlooks and their implementation in the process of inclusion*, http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/sefer_internet.pdf.

² B. Norwich, *The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison*, „European Journal of Special Needs Education” 1994, no. 9, p. 91–106.

Attitudes of teacher about children with disabilities and special needs and their inclusion in regular education classrooms have been internationally identified in many studies as a key factor in the implementation of inclusive education³. Inclusion is a global trend in education that requires the involvement of and collaboration between educational professionals. While educational professionals agree that educational rights of children with disabilities and the principle of inclusion – that schools should provide for the needs of all the children in their communities, regardless of ability and disability⁴ – there remain significant barriers to achieving these ideals.

If we speak about special needs, we can see that special educational needs terminology has survived so long because it is very difficult to find an acceptable substitute and because it is embodied in legislation. There are areas where dispensing with ‘special’ may not be too difficult. Journals have been renamed; for example, from Remedial Education to Support for Learning. Most secondary schools changed the names of their SEN (or even Remedial) Departments to Learning (or Curriculum) Support. It is a pity that SENCOs could not have been given another name, such as learning support coordinator. In the meantime, the use of ‘additional’ or ‘individual needs’ is becoming more common. No doubt these terms too will also become discredited with time. In the adult field, the term learning difficulties and disabilities is widely used⁵. B. Norwich has drawn an interesting distinction between individual needs, exceptional needs and common needs⁶:

- individual needs arising from characteristics that unique to the child and different from all others;
- exceptional needs arising from characteristics shared by some (visual impairment, high musical abilities);
- common needs arising from characteristics shared by all (e.g. the emotional need to belong and to feel related).

It has been argued that the approaches developed as part of what is now often referred to as special needs education have, continued to create barriers to progress⁷. Furthermore, researchers who have reviewed the empirical basis

³ W. Nketsia, *A cross-sectional study of pre-service teachers' views about disability and attitudes towards inclusive education*, „International Journal of Research Studies in Education” 2017, no. 6.

⁴ P. Foreman, (ed.), *Inclusion in action* (2nd ed.), Cengage, Sydney 2008.

⁵ Mittler P., *Working towards inclusive education: Social contexts*, David Fulton Publishers, London 2012.

⁶ B. Norwich, op. cit., p. 91–106.

⁷ L. Florian, K. Black-Hawkins, *Exploring inclusive pedagogy*, „British Educational Research Journal”, July 2010.

of specialised methods for particular categories of children that there is little support for a separate special needs pedagogy⁸. It means, effective teaching is effective teaching for all students. It means, it has been suggested that what are seen as specialised pedagogies further marginalise and exclude children with difficulties⁹. However, while agreeing with this assertion, Davis and Florian conclude that this does not diminish the need for specialist expertise. At the same time, it has been argued that “the preoccupation with individualised responses that have been a feature of special needs education, continue to deflect attention away from the creation of forms of teaching that can reach out to all learners within a class and the establishment of school conditions that will encourage such developments”¹⁰. This may help to explain why integration efforts that are dependent upon importing practices from special education tend to foster the development of new, yet more subtle forms of segregation, albeit within mainstream settings. In some countries, recent years have seen the introduction of teaching assistants who work alongside class teachers and also help students categorized as having¹¹. It has been found that often, teachers feel that they can no longer cope. At the same time, the requirement for individualized education plans in some European contexts has encouraged some school principals to feel that many children need additional support, thus creating budget problems within education systems¹².

In some situations, the category ‘special educational needs’ has become a repository for various groups who suffer discrimination in society, such as those from minority backgrounds¹³. In this way, special education can be a means of hiding discrimination against some groups of children behind an seemingly innocent label, thus justifying their low attainment and, their need to separate educational arrangements.

School integration according to Gherguț involves the inclusion of student with special needs in learning activities and school participation, depending on

⁸ L. Florian, K. Black-Hawkins, op. cit.

⁹ A. Lewis, B. Norwich (eds.), *Special teaching for special children: a pedagogy for inclusion?*, Open University Press, Maidenhead 2005.

¹⁰ M. Ainscow, *Towards inclusive schooling*, „British Journal of Special Education” 1997, vol. 24 (1), p. 3–6; M. Ainscow, A. Dyson, S. Weiner, *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Need*, CfBT Education Trust, Berkshire 2013.

¹¹ M. Balshaw, *Help in the classroom* (2nd edition), David Fulton, London 1999.

¹² G. Fulcher, *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*, Falmer, London 1989; M. Ainscow, A. Dyson, op. cit.

¹³ S.C. Trent, A.J. Artiles, C.S. Englert, *From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education*, „Review of Research in Education” 1998, no. 23, p. 277–307.

the potential, alongside other children¹⁴. An interesting approach of the concept of integration is provided by the same author, which recalls what is not integration¹⁵. According to Author integration does not mean to isolate children with special needs in special classes of the school, or keeping them isolated from the rest of the class. School duty is getting them involved in learning activities. Integration does not mean accepting children with special needs in mass schools just for benefits, the goal of integration is training and support. Alois Ghergut as cited in Dănescu and Iordăchescu¹⁶ considers that from a psycho-pedagogical point of view, integration can be seen under a triple aspect: as an aim, as a process and as a result. As an aim, integration wants the realization of a concordance between requirements and manifestations, a subordination of the secondary aspects to those that serve the orientation (it is about developing motivation, stating the aspirations, the models that can facilitate adaptation and integration). The concrete elements of personality (assimilations, capacities, aptitudes, abilities) should be trained, stimulated, cultivated, followed, in order to facilitate the adaptation-integration. As a process, integration is dynamic and consists of an assembly of mechanisms, finish and complete the respective action. The levels of the processes of regulation and auto regulation in the system are in the psycho-pedagogies' attention for the analysis and projecting of the educational programs reported to the individuality of the students. Integration is correlated especially by the educational work and social life, the evolution of some phenomenon found under the influence of the socio-economical environment. The integration is also appreciated as a positive indicator of the educational activity.

Croll and Mores¹⁷ showed the relationship between the severity of the deficiency of the pupils and teacher attitude by appear the fact that students with mild difficulties are more easily accepted when we compared to students with serious difficulties. Etenesh¹⁸ as cited in Cramaruc¹⁹ studied the relationship be-

¹⁴ A. Gherguț, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată [Pedagogy of persons with special needs. Strategies for integrated education]*, Polirom, Iași 2001.

¹⁵ A. Gherguț, op. cit.

¹⁶ E. Dănescu, D. Iordăchescu, *The scholar integration of students with special needs-a regional approach*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences” 2012, vol. 33, p. 588–592.

¹⁷ P. Croll, D. Moses, *Special Needs in the Primary School: One in Five?*, Cassell. London 2000.

E. Dănescu, D. Iordăchescu, op. cit.

¹⁸ A. Etenesh, *Inclusion of Children With Disabilities (CWD): Situational Analysis of Ethiopia*, Paper presented at International Special Education Congress, University of Manchester, Manchester 2000.

¹⁹ N.N. Cramaruc, *Dinamica integrării copilului cu dizabilități severe [The dynamics of the integration of children with severe disabilities]*, www.scoalaspécialapascani.ro/wp.../volum-simpozion-2012-corectata.pdf.

tween teachers attitude and the severity of the disability, and showed that the attitude of rejection is stronger in the case of students with severe disabilities than in case of those with less severe impairments. Daunarummo²⁰ research the perception towards integration of directors, teachers from special schools, and teachers from normal schools from New Jersey. Data were collected through focus group interviews. Participants responded that they would need support from the authorities, training and qualifications, teachers' collaboration with teachers from special schools. Sharma and Sokal²¹ investigated the relationship between Canadian teachers' classroom behavior and attitude, caring, and self-reported effectiveness towards inclusion. Researches have come to the conclusion that teachers who had a positive behavior in the classroom towards the students with deficiencies have recorded lower scores in attitude measurement scales and concern towards inclusion. In Romania, Bolea²² investigated teachers' opinion towards the integration of education and special education in Cluj. The results were taken from interviews taken directly from persons involved in integration: principals, teachers, speech therapists, special education teachers, support teachers. In this research taken into account: difficulties encountered in integrating, teachers training, curriculum and assessment. The results were: lack of communication between specialists, stereotypes regarding the success of the integration of students with learning difficulties, less in training teachers to work with students with special needs, lack of materials and conditions to facilitate activity, overloaded curriculum, overloaded classrooms²³.

Elliot²⁴ measured the relationship between attitudes of teacher toward the inclusion of children with mild to moderate mental disabilities in physical education settings and the amount of practice attempts performed and the levels of success attained by these students when we compared them to their peers with-

²⁰ A. Daunarummo, *Necessary supports for effective high school inclusion classrooms: perceptions of administrators, general education teachers and special education teachers*, Doctoral dissertation, Seton Hall University, <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2302&context=dissertations>.

²¹ U. Sharma, L. Sokal, *Can teachers self-reported efficacy, concerns and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?*, „Australian Journal of Special Education” 2016, vol. 40 (1), p. 21–38.

²² A. Bolea, *Școala românească. Școala incluzivă [The Romanian School. The Integrated School]*, „Anuarul Institutului de Istorie George Barițiu”, Series Humanistica 2007, p. 233–254.

²³ N. Lupu, *Teachers opinions towards the integration of students with special needs in mass education*, Transilvania University of Brasov, Series VII, „Social Sciences, Law” 2017, no. 10(1).

²⁴ S. Elliot, *The effect of teachers' attitude towards inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education*, „International Journal of Special Education” 2008, no 23(3), p. 48–55.

out disabilities. The findings suggested a relationship between teacher attitude toward inclusion and teacher effectiveness. Teachers that they have a positive attitude toward inclusion provided all of their students more practice attempts, at a higher level of success. Groce agree that different cultures have different interpretations and complex system of beliefs and practices concerning children with special needs²⁵. Models²⁶ have been found to influence people to think that disabilities are caused by an evil placed on an individual from the gods, devil, evil spirits, ghosts and powers of sorcery as a result of offences this individual has committed. “They believe that disability is caused by witchcraft, evil spirits and ghosts or a curse or punishment from gods, juju or deity for one’s wrongs²⁷. These beliefs are dominant in sub-Saharan African countries”²⁸. Also, studies from countries in Asian and Middle East regions such as Israel²⁹, United Arab Emirates³⁰ and Nepal³¹ have indicated that disability is often defined as something fearful as retribution for sinful acts, curse for the handicapped child and his family or caused by God’s will. They believe disability could be inherited by children and bad luck in family.

In this text i want to focus on the specificity of inclusive education in Arab schools in Israel. The Arab education system in general and the issue of caring for

²⁵ N.E. Groce, *Disability in cross-cultural perspective: rethinking disability*, „The Lancet” 1999, no. 354(9180), p. 756–757.

²⁶ J. Agbenyega, *The power of labelling discourse in the construction of disability in Ghana*, 2003, <http://www.aare.edu.au/03pap/agb03245.pdf>; J. Anthony, *Conceptualising disability in Ghana: Implications for EFA and inclusive education*, „International Journal of Inclusive Education” 2011, vol. 15, p. 1073–1086.

²⁷ M. Avoke, *Models of disability in the labelling and attitudinal discourse in Ghana*, „Disability & Society” 2002, no 17, <http://dx.doi.org/10.1080/0968759022000039064> (2002). p. 769–777; J. Agbenyega, op. cit.; B.H. Botts, N.A. Owusu, *The state of inclusive education in Ghana, West Africa*, „Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth” 2013, vol. 57, p. 135–143.

²⁸ See example: J. Anthony, op. cit.; G. Dart, *My eyes went wide open’ – An evaluation of the special needs education awareness course at Molepolole College of Education Botswana*, „British Journal of Special Education” 2006, no. 33, p. 130–138; E. Gaad, *Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities*, „International Journal of Inclusive Education” 2004, no. 8(3), p. 311–328.

²⁹ V. Florian, S. Katz, *The impact of cultural, ethnic, and national variables on attitudes towards the disabled in Israel: A Review*, „International Journal of Intercultural Relations” 1983, no. 7, p. 167–179.

³⁰ E. Gaad, *Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities*, „International Journal of Inclusive Education” 2004, no. 8(3), p. 311–328.

³¹ B.M. Dhungana, *The lives of disabled women in Nepal: Vulnerability without support*, „Disability & Society” 2006, vol. 21, <http://dx.doi.org/10.1080/09687590500498051>, p. 133–146.

children with special needs in school are at huge gaps in comparison to the Jewish education system³². In the Arab sector, many children who require special education are integrated in regular or special education classes that do not address their disability and needs. Arab parents suffer from feelings of shame, are sensitive and fearful of other people's reactions to being parents of children with special needs. We say, that the attitudes toward people with special needs is negative. There are also cases in which Arab parents hide their children at home and do not let them be a part of the community because of shame.

In examining attitudes toward integration of students with special needs into the regular classrooms, female teachers have more positive views towards integrating students with learning disabilities with mild disturbances, compared with students with many difficulties. "This is partly due to teachers' challenges and sense of self-efficacy as a result of integrating students with learning disabilities into their classrooms"³³.

It is important to be aware of the unique characteristics of Arab society in Israel, and beyond that, the situation of the education system in the Arab sector the sense of children with special needs is influenced not only by the formal form of integration, but also by its real content, by its continuing suitability for their needs and by the actual support they receive in the integrated frameworks. This aspect has a decisive weight in the perception of integration in the Arab sector and its implementation.

The Arab education system in general and the issue of caring for children with special needs in school in particular are very large in relation to the Jewish education system³⁴. In the Arab sector, many children who require special education are enrolled in regular or special education classes that do not match their needs.

Stereotypes about people with disabilities, who perceive themselves and are perceived by society as weak. Disabilities are often viewed as embarrassing, and this attitude influences not only the people with disabilities, but also their families, who refrain from assisting the disabled family member lest others associate the disability with the family member. Providing support to families of people with disabilities also helps improve their relationship and facilitates joint efforts to cope with the complex challenges they face. Whereas ideally people with disabilities should be treated as equals, in some cases they are treated with pity or humil-

³² *State Comptroller*, State Comptroller Office, Israel 1992; H. Lahav, *The role of the family in coping with the crisis in the Arab education system*, Shining Publishing, Jerusalem 1995.

³³ T. Haiman, *The integrated classroom: attitudes of teachers towards students with and without learning disabilities*, „Dapim” 2004, no. 38, p. 152–165.

³⁴ *State Comptroller*, op. cit.; H. Lahav, op. cit.

iated. People with disabilities they said that therapeutic agencies, institutions, and local authorities they share these negative attitudes. This is reflected in a failure to provide information, as well as in the belief that because people with disabilities do not have a power base, there is no need to address and deal with their distress³⁵.

The usual teachers' attitudes towards integrating students with special needs into the regular classroom constitute a very important factor in the success of the integration of the students. There is a need of design research on attitudes of teachers in schools in Arab society in Israel towards the integration of students with special needs into regular classes and a need to strengthen teachers' knowledge and activities in this area. The study must be discuss the skills that underlie teachers' attitudes towards the integration of students with special needs, and identify the skills perceived by teachers as a condition for the successful integration of the student into the regular classroom.

REFERENCES

- Agbenyega J., *The power of labelling discourse in the construction of disability in Ghana*, 2003, <http://www.aare.edu.au/03pap/agb03245.pdf>.
- Ainscow M., *Towards inclusive schooling*, „British Journal of Special Education” 1997, vol. 24(1).
- Ainscow M., Dyson A., Weiner S. *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Need*, CfBT Education Trust, Berkshire 2013.
- Anthony J., *Conceptualising disability in Ghana: Implications for EFA and inclusive education*, „International Journal of Inclusive Education” 2011, vol. 15.
- Avramidis E., Norwich B., *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature*, „European Journal of Special Needs Education” 2002, no. 17.
- Avoke M., *Models of disability in the labelling and attitudinal discourse in Ghana*, „Disability & Society” 2002, no. 17, <http://dx.doi.org/10.1080/0968759022000039064> (2002).
- Balshaw M., *Help in the classroom* (2nd edition), David Fulton, London 1999.
- Bolea A., *Școala românească. Școala incluzivă [The Romanian School. The Integrated School]*, „Anuarul Institutului de Istorie George Barițiu”, Series Humanistica, 2007.
- Botts B.H., Owusu N.A., *The state of inclusive education in Ghana, West Africa*, „Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth” 2013, vol. 57.
- Cramaruc N.M., *Dinamica integrării copilului cu dizabilități severe [The dynamics of the integration of children with severe disabilities]*, www.scoalapecialapascani.ro/wp.../volum-simpozion-2012-corectata.pdf.
- Croll P., Moses D., *Special Needs in the Primary School: One in Five?* Cassell, London 2000.
- Dănescu E., Iordăchescu D., *The scholar integration of students with special needs-a regional approach*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences” 2012, vol. 33.

³⁵ A. Sandler-Loeff, Y. Shahak, *People with disabilities in Arab society in Israel: An opportunity for social change*, JDC Israel, the Unit for Disabilities and Rehabilitation, 2006.

- Dart G., *My eyes went wide open' – An evaluation of the special needs education awareness course at Molepolole College of Education Botswana*, „British Journal of Special Education” 2006, no. 33.
- Daunurummo A., *Necessary supports for effective high school inclusion classrooms: perceptions of administrators, general education teachers and special education teachers*, Doctoral dissertation, Seton Hall University, <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2302&context=dissertations>. Dhungana B. M., *The lives of disabled women in Nepal: Vulnerability without suport*, „Disability & Society” 2006, vol. 21, <http://dx.doi.org/10.1080/09687590500498051>.
- Elliot S., *The effect of teachers' attitude towards inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education*, „International Journal of Special Education” 2008, no. 23(3).
- Etenesh A., *Inclusion of Children With Disabilities (CWD): Situational Analysis of Ethiopia*, Paper presented at International Special Education Congress, University of Manchester, Manchester 2000.
- Florian V., Katz S., *The impact of cultural, ethnic, and national variables on attitudes towards the disabled in Israel: A Review*, „International Journal of Intercultural Relations” 1983, no. 7.
- Florian L., Black-Hawkins K., *Exploring inclusive pedagogy*, „British Educational Research Journal” 2010.
- Foreman P. (ed.), *Inclusion in action* (2nd ed.), Cengage, Sydney 2008.
- Fulcher G., *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*, Falmer, London 1989.
- Gaad E., *Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities*, „International Journal of Inclusive Education” 2004, no. 8(3).
- Gherguț A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată [Pedagogy of persons with special needs. Strategies for integrated education]*, Polirom, Iași 2001.
- Gherguț A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație [Pedagogy of persons with special education needs. Differentiated and inclusive strategy in education]*, Polirom, Iași 2006.
- Groce N. E., *Disability in cross-cultural perspective: rethinking disability*, „The Lancet” 1999, no. 354(9180).
- Haiman T., *The integrated classroom: attitudes of teachers towards students with and without learning disabilities*, „Dapim” 2004, no. 38.
- Karni-Weizer N., Reiter S., *Teachers' Attitudes towards Integrating Students with Disabilities in Junior High Schools in the Arab Sector in Israel*, „Issues in Special Education and Rehabilitation” 2010.
- Lahav H., *The role of the family in coping with the crisis in the Arab education system*, Shining Publishing, Jerusalem 1995.
- Lewis A., Norwich B., (eds.), *Special teaching for special children: a pedagogy for inclusion?*, Open University Press, Maidenhead 2005.
- Lupu N., *Teachers opinions towards the integration of students with special needs in mass education*, Transilvania University of Brasov, Series VII, „Social Sciences, Law” 2017, no. 10(1).
- Mittler P., *Working towards inclusive education: Social contexts*, David Fulton Publishers, London 2012.

- Norwich B., *The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison*, „European Journal of Special Needs Education” 1994, no. 9.
- Norwich B. *Special needs education or education for all: connective specialisation and ideological impurity*, „British Journal of Special Education” 1996, no. 23(3).
- Nketsia W., *A cross-sectional study of pre-service teachers' views about disability and attitudes towards inclusive education*, „International Journal of Research Studies in Education” 2017, no. 6.
- Ministry of Education, *Book of Inclusion: Clarification of outlooks and their implementation in the process of inclusion*, http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/sefer_internet.pdf.
- Ronen H., *The future of the Special Education School*, „Issues in Special Education and Rehabilitation” 2003, no. 18.
- Sandler-Loeff A., Shahak Y. *People with disabilities in Arab society in Israel: An opportunity for social change*, JDC Israel, the Unit for Disabilities and Rehabilitation, 2006.
- Sharma U., Sokal, L., *Can teachers self-reported efficacy, concerns and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?*, „Australian Journal of Special Education” 2016, vol. 40(1).
- State Comptroller*, State Comptroller Office, Israel 1992.
- Trent S.C., Artiles A.J., Englert, C.S., *From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education*, „Review of Research in Education” 1998, no. 23.
- Zmero O., Kurtz C., Reiter S., *Feelings of Loneliness, Self-esteem and Adaptation among Arab hearing impaired pupils, in partial and full integration settings/ ISER*, „Issues in Special Education & Rehabilitation” 2007.

Author: Enas Majadley

Title: Attitudes of teachers in the Arab schools in Israel towards integration of students with special needs

Keywords: Integration in education, Attitudes of teachers, Special needs, Arab sector in Israel

Discipline: Pedagogics

Language: English

Document type: Article

Summary

The program for the integration of children with special needs in the regular educational frameworks supports and encourages the integration of children with a variety of special needs, temporary or ongoing, within the context of regular education, and sees integration as both a goal and value. The integration program is operated through a training and treatment system in the educational frameworks, which were formulated according to the special needs of those students. With the increase in the trend towards integration in Israel and the expectation that this trend will grow in the future, it is essential to continue to explore teachers' perceptions and attitudes regard-

ing integration as well as their needs for training and continuing education. The Arab education system in general and the issue of caring for children with special needs in school, in particular, are at huge gaps. The purpose of this paper is to review the literature on mainstream teachers' attitudes towards integration and, more recently, inclusion and to show the need of design research on attitudes of teachers in schools in Arab society in Israel towards the integration of students with special needs into regular classes.

ELIAS ABU-GHANEEMA
Public Junior High School, Ibillin, Israel

MEANINGFUL LEARNING: THE MAIN CONSTITUTIVE AND CONSECUTIVE COMPONENTS AND THEIR PRESENCE IN SCIENCE TEACHING

INTRODUCTION

The rapidly changing society of 21st century means that we ought to prepare our students for such a cultural dynamic¹. Instead of focusing on memorizing facts, education is rather be targeted towards the development of meaningful understanding by engaging learners in the process of meaning construction and developing the ability to transfer knowledge to new situations. Meaningful learning has been proposed as an approach for learning with understanding². Johannsen et al.³ describes meaningful learning as an active process whereby newly acquired knowledge is interpreted against prior knowledge, thus fostering greater and deeper understanding.

David Ausubel⁴ states that meaningful learning takes place when new concepts and propositions are integrated in a hierarchically arranged framework in cognitive structure. Since 2013, there have been considerable efforts in the Israeli educational system to widely promote the national program of „Meaningful learning” among all educational institutions⁵ The scientific and technological

¹ J. McTighe, E. Seif, *Teaching for Understanding: A Meaningful Education for 21st Century Learners*, „Teachers Matter” 2014, vol. 2, p.15–17.

² J.A. Michael, *In Pursuit of Meaningful Learning*, „Advances in Physiology Education” 2001, no. 26, p.72–84.

³ A. Johannsen, K. Bolander-Laksov, N. Bjurshammar, B. Nordgren, C. Fridén, M. Hagströmer, *Enhancing meaningful learning and self-efficacy through collaboration between dental hygienist and physiotherapist students - a scholarship project*, „International Journal of Dental Hygiene” 2012, no. 10(4), p. 270–276.

⁴ D. Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune and Stratton, New York 1963.

⁵ *Policy for Promoting Meaningful Learning in the Educational System*, Ministry of Education, Israel, Jerusalem 2013.

education is perceived as necessary for providing knowledge and skills that are preliminary for every student that will eventually become an adult citizen of the 21st century⁶. So far, there exists no published evaluation of the perceptions and practices of science teaching with respect to meaningful learning in the Arab educational system. Therefore, the purpose of this study is to identify the presence of perceptions and practices in science teaching, which are in line with the components of meaningful learning as demonstrated by science teachers at the Israeli Arab schools in the Galilee.

MEANINGFUL LEARNING COMPONENTS

Novak and Canus⁷ define meaningful learning as the underlying theme of constructivism that integrates cognitive, affective, and psychomotor aspects. Constructivism is a theory of learning or meaning-construction that offers an explanation of the nature of knowledge and how human beings learn. It argues that people create or construct their new understandings or knowledge through an interaction of what they already know and believe in terms of concepts and ideas with what they come in contact with⁸.

To achieve the aims of this study, identifying perceptions and practices in science teaching will be based on the constructivist theory as the theoretical framework of meaningful learning. Based on an analysis of teachers' descriptions, there emerges two components for meaningful learning, which are: the constitutive and the consecutive one. Six categories of meaningful learning to emerge from the analysis were divided across these two components as described below.

The constitutive component describes the core features relevant to the student that are crucial for meaningful learning. These features are further explained in more detail.

Authenticity: Herod describes authentic learning as a process in which "materials and activities are framed around 'real life' contexts in which they would be used"⁹. The Partnership for 21st Century Skills¹⁰ points out that „When students realize the connection between what they are learning and real-world issues that matter to them, their motivation increases, and so does their learning”.

⁶ R. Goldschmidt, *Science and Technology Education*, Research and Information Center of the Knesset–Israel, Jerusalem 2010.

⁷ J. Novak, A. Canus, *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as facilitative tools in Schools and Corporation*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 1998.

⁸ V. Richardson, *Constructivist teacher education*, Falmer Press, London 1997.

⁹ L. Herod, *Adult learning from theory to practice*, 2002, http://jarche.com/wp-content/uploads/2015/12/adult_learning.pdf.

¹⁰ *Century Curriculum and Instruction*, Partnership for 21st Century Skills, Washington DC 2007.

Prior knowledge: Determining students' prior knowledge has been recognized as an important factor in science teaching and an essential part of developing teaching strategies¹¹. Ausubel (1968)¹² emphasizes the importance of prior knowledge in the learning process, claiming that „The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly”. Meaningful learning occurs as students consciously and explicitly connect their new knowledge to existing knowledge structure¹³.

The consecutive component describes the pedagogical activities that should be addressed by the teacher to engage students in meaningful learning. A more detailed explanation of the consecutive component will be further discussed.

Knowledge construction: Constructing knowledge is important for students' learning because it ensures that students are experiencing meaningful learning. At the knowledge construction level, students express thoughts that include justification, arguments or decision making¹⁴.

Ausubel et al. (1978)¹⁵ used the term 'meaningful' to describe the interaction between new knowledge and previously existing one. This interaction constitutes the 'knowledge construction process' that is one of the fundamental principles of constructivism.

Cooperative learning: According to literature, effective teaching in science is achieved by encouraging students to work or co-operate with each other in constructing their own understanding¹⁶. Learners do not construct knowledge in isolation but through social interaction with their classmates and as such the interactions among learners affect each other's learning¹⁷. Working with other students is a critical component of the process of knowledge construction. Peer-peer discussions in co-operative learning groups can promote meaningful learning enabling learners to help each other incorporate new experiences and information

¹¹ J.D. Novak, D.B. Gowin, *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.

¹² D. Ausubel, *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1968.

¹³ J. Mintzes, J. Wandersee, J. Novak, *Teaching science for understanding*, Academic Press, San Diego CA 1998, p. 328–350.

¹⁴ C. McLoughlin, J. Luca, *Cognitive Engagement and Higher Order Thinking Through Computer Conferencing: We Know Why but Do We Know How?* [in:] *Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of The 9th Annual Teaching Learning Forum*, ed. A. Herrmann, M.M. Kulski, Curtin University of Technology, Australia, Perth 2000, p. 1–10.

¹⁵ D.P. Ausubel, J.D. Novak, H. Hanesian, *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1978.

¹⁶ J. Munro, *Learning More About Learning Improves Teacher Effectiveness*, „School Effectiveness and School Improvement” 1999, no. 10(2), p. 151–171.

¹⁷ L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge MA 1978.

into their existing cognitive structures¹⁸. Therefore, it is believed that co-operative learning can cultivate the development of deep understanding¹⁹.

Feedback from ongoing formative assessment: Teachers need to continuously monitor and evaluate students' understanding²⁰ in order to identify and correct students' misconceptions at an early stage before they become too deeply rooted. The process of evaluating students' work or performance and using the information obtained from these practices to modify teachers' and students' work for the purposes of optimizing teaching and learning is known as formative assessment²¹.

Formative assessment in the form of continuous feedback is especially beneficial for clarifying learning goals, ensuring continuous monitoring, responding to learners' progress, encouraging adaptation and improvements in learning outcomes and involving students in meaningful self and peer assessment²².

Learning by doing means learning from experience resulting directly from one's own actions²³. Learning by doing invites a direct and tangible encounter of the learners with the components of the experiment: conducting experiments and observations, operating instruments, analysis and construction of products²⁴. Greenberg (2014)²⁵ points out to the importance of physical activity to normal brain development including the ability to solve complex problems, process information, activate memory and improve concentration as well as attention.

RESEARCH METHOD

A qualitative descriptive methodological approach was employed in this study to identify perceptions and practices that are consistent with meaningful learning in science teaching. The descriptions were categorized based on the theoretical constructivist model.

¹⁸ J. Mintzes et al, *Teaching science...*, op. cit., p. 60–90.

¹⁹ B. Joyce, M. Weil, E. Calhoun, *Models of Teaching*, Allyn and Bacon, Boston 2000.

²⁰ R. Hipkins, R. Bolstad, R. Baker, A. Jones, M. Barker, B. Bell, R. Coll, B. Cooper, M. Forret, B. France, M. Haigh, A. Harlow, I. Taylor, *Curriculum, Learning and Effective Pedagogy: A Literature Review in Science Education*, Ministry of Education, Wellington 2002.

²¹ P. Black, D. Wiliam, *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, „Phi Delta Kappan” 1978, no. 80(2), p. 139–144.

²² J. Pellegrino, M. Hilton, *Education for life and work*, The National Academies Press, Washington D.C. 2012.

²³ H. Reese, *The learning-by-doing principle*, „Behavioral Development Bulletin” 2011, no. 17(1), p. 1–19.

²⁴ *Cite a Website - Cite This for Me* 2017, http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Mada/ekronot.doc [Accessed: 13.07.2017].

²⁵ Ahronoth Y., *Active children, smart children*, Jerusalem 2014.

RESEARCH SAMPLE

The research method was applied to a sample of six science teachers, who work at a full-time job at various Arab schools in the Galilee. The choice of teachers for the sample is based on considerations of their teaching seniority (above ten years) and rich experience in teaching science.

RESEARCH INSTRUMENT

The study method consists of semi-structured interviews of science teachers. The interviews were formed based on two assignments given individually to every teacher. The first assignment was 'Describe one science lesson you remember as the best you have taught'. The second assignment was: 'Describe your philosophy in teaching science'. These assignments were aimed at identifying perceptions, beliefs and practices in science teaching. The descriptions obtained from the interviews were collected based on sub-questions focusing on specific points regarding teaching-learning processes in science. The data collected from the interviews was documented.

PROCEDURE

Six teachers were first contacted by the phone and shared with the research significance and objectives for the sake of obtaining their collaboration. Following the conversation, the researcher appointed an interview. The descriptions were automatically documented at the time the interview has taken place in Arabic and were later translated into English and revised by a professional editor.

DATA ANALYSIS

Data were analyzed based on constructivist framework by deductive approach. The selected categories of this framework reflect the collected data. In line with the inductive approach, meanings and connections between ideas identified to develop other categories.

RESULTS AND DISCUSSION

Table 1 presents the two sets of meaningful learning components. Six categories have been concluded from interviews with science teachers regarding the two assignments.

Table 1. Overview of Meaningful Learning Components and Categories

Components	Categories
<i>Constitutive</i>	<i>Prior knowledge</i>
	<i>Authenticity</i>
<i>Consecutive</i>	<i>Knowledge Construction</i>
	<i>Feedback</i>
	<i>Learning by Doing</i>
	<i>Cooperative Learning</i>

RESULT AND DISCUSSION OF THE FIRST ASSIGNMENT

The first assignment was aimed at identifying classroom *practices* in science teaching which are in line with meaningful learning within the constructivist approach. Six categories of practices have been recognized from the descriptions: authenticity, prior knowledge, knowledge construction, cooperative learning, learning by doing, and feedback.

Regarding the constitutive component, the results can be divided into two categories: ‘authenticity’ and ‘prior knowledge’. As for the consecutive component, the results point to four categories: ‘cooperative learning’, ‘knowledge construction’, ‘learning by doing’, and ‘feedback’.

An example shows how ‘authenticity’ is integrated in the science lessons: “*We have discussed the new law which demands that every consumer must pay for the plastic bag, which is used to fill purchases*” (Sh2). In this regard, supporting the importance of this category in students’ learning, the partnership for 21st century skills²⁶ states: ‘When students realize the connection between what they are learning and real-world issues that matter to them, their motivation increases, and so does their learning’.

The following example shows how ‘prior knowledge’ comes into expression in science lessons: “*Before we began the learning activity we used sun associations, discussions and questions to reveal what students know about the topic*” (L). In this respect, determining students’ prior knowledge has been recognized as an important factor in science teaching and an essential part of developing teaching strategies²⁷, because meaningful learning occurs as students consciously and explicitly connect their new knowledge to prior knowledge structure²⁸.

²⁶ *Century Curriculum and Instruction...*, op. cit.

²⁷ J.D. Novak, D.B. Gowin, *Learning How to Learn...*, op. cit..

²⁸ J. Mintzes, J. Wandersee, J. Novak, *Teaching science...*, op. cit., p. 328–350.

An additional example also shows how ‘knowledge construction’ is integrated in science lessons: „*After the students carry out the experiment, they are given the opportunity to ask questions about the experience, they explain and analyze the results and draw conclusion*” (S1). Supporting this by Howland et. al. who claims that learners begin constructing their own simple mental models, which consist of organized connected pieces of knowledge, when they explain what they observe through experience²⁹.

‘Cooperative learning’ is another category of the consecutive component. One example taken from the descriptions is: “*Students worked in small heterogeneous groups to learn about the periodic table. They were asked to classify cards of element symbols based on their characteristics and then to build a model of periodic table in many shapes. All the students were active and they cooperated in the work. Each student tried to explain to his peers about his work*” (S2). It is believed that cooperative learning can cultivate the development of deep understanding³⁰. Learners construct knowledge through social interaction with their classmates and thus, the interactions among learners affect each other’s learning³¹.

‘Learning by doing’ involves students in a physical as well as mental activity. An example described by teachers is: “*We talked about the process of water cycle. We prepared and used objects manufactured from simple materials in the shape of the sun, clouds, drops of water, river, sea and valleys*” (Sh1). Greenberg (2014)³² points out to the importance of physical activity to normal brain development and improved management skills, including the ability to solve complex problems, process information, activate memory, enhance concentration and attention. The following example shows how *feedback based* on an ongoing formative assessment is shown in the science lessons: *In order to assess students’ understanding of the lesson, questions were asked before, during and at the end of the lesson to get feedback from them. I tried to adapt my students to the teaching-learning method*” (Sh2). Supporting this idea, Hipkins et al.³³ suggested that teachers need to continuously monitor and evaluate students’ understanding in order to identify and correct students’ mistakes at an early stage before they become too deeply embedded. It can be inferred from teachers’ views, that a good and effective lesson is characterized with components consistent with meaningful learning. This

²⁹ J.L. Howland, D.H. Jonassen, R.M. Marra, *Meaningful Learning with Technology* (4-th edition), Pearson, Boston 2012.

³⁰ B. Joyce et al., *Models of Teaching...*, op. cit.

³¹ L.S. Vygotsky, *Mind in Society...*, op. cit.

³² Y. Ahronoth, *Active children, smart children*, Jerusalem 2014.

³³ R. Hipkins et al, *Curriculum, Learning and Effective Pedagogy...*, op. cit.

emphasizes the importance of meaningful learning as a main educational goal, which needs to be further expanded and implemented in the educational system at schools.

RESULT AND DISCUSSION OF THE SECOND ASSIGNMENT

The second assignment was aimed at identifying *perceptions and beliefs* which have an implication on promoting meaningful learning in science teaching. Regarding the constitutive component, the results can be classified into two categories: ‘authenticity’ and ‘prior knowledge’, whereas for the consecutive component, the results can be classified into two categories: ‘knowledge construction’ and ‘feedback’.

An example shows how ‘prior knowledge’ is perceived by science teachers: *“One of the considerations that the teacher should take into account when planning a lesson is to determine the student’s prior knowledge and ideas regarding the new topic”*. ‘authenticity’ component expressed through this example is that *“It is important that parents participate in the teaching-learning process. There are many parents who participate in the construction of workshops according to their profession and the subject learned by students”*. The following example shows how ‘feedback’ is perceived by science teachers: *„The teacher should examine students’ understanding of the learning material by using several methods including: asking oral questions during the lesson, continuous assessment, summarizing what the student understands in his words*. ‘Knowledge construction’ is described in the following example: *“students should be given the opportunity to be exposed to different teaching methods and facilities, such as: computer, experiments, simulation and games. This is necessary to develop higher skills, such as linking information with other topics, building arguments, drawing conclusions, asking questions, analyzing data, constructing hypotheses and examining them”*.

Based on these results, it can be concluded that the development of science teaching has led to a positive change in the perception of science and teachers implementation of pedagogical processes for promoting meaningful learning in the classroom.

SUMMARY AND RECOMMENDATIONS

This pilot study aimed at gathering information from science teachers concerning their perceptions, beliefs and practices in science teaching. The results show that teachers’ perceptions and practices are consistent with some components of meaningful learning. Science teachers’ descriptions led to the identifica-

tion of six components: ‘authenticity’, ‘prior knowledge’, ‘cooperative learning’, ‘knowledge construction’, ‘learning by doing’, and ‘feedback’.

Some recommendations are needed to develop and expand this study. First, there is a need to repeat the research on a larger scale, collecting descriptions from more science teachers pointing to other components of the constructivist approach that have not been included in this study. Second, future quantitative research is needed to measure the extent to which these components and others are practiced in classrooms and are consistent with teachers’ perceptions and beliefs. The conclusions to be drawn from such a research can be used to improve and reform science education, more particularly in the Israeli Arab educational system.

REFERENCES

- Ahronoth Y., *Active children, smart children*, Jerusalem 2014.
- Ausubel D., *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1968.
- Ausubel D., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune and Stratton, New York 1963.
- Ausubel D.P., Novak J.D., Hanesian H., *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1978.
- Black P., Wiliam D., *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, „Phi Delta Kappan” 1978, no. 80(2).
- Century Curriculum and Instruction*, Partnership for 21st Century Skills, Washington DC 2007.
- Cite a Website – Cite This for Me* 2017, http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Mada/ekronot.doc [Accessed: 13.07.2017].
- Goldschmidt R., *Science and Technology Education*, Research and Information Center of the Knesset-Israel, Jerusalem 2010.
- Herod L., *Adult learning from theory to practice*, 2002, http://jarche.com/wp-content/uploads/2015/12/adult_learning.pdf.
- Hipkins R., Bolstad R., Baker R., Jones A., Barker M., Bell B., Coll R., Cooper B., Forret M., France B., Haigh M., Harlow A., Taylor I., *Curriculum, Learning and Effective Pedagogy: A Literature Review in Science Education*, Ministry of Education, Wellington 2002.
- Howland J.L., Jonassen D.H., Marra R.M., *Meaningful Learning with Technology* (4-th edition), Pearson, Boston 2012.
- Johannsen A., Bolander-Laksov K., Bjurshammar N., Nordgren B., Fridén C., Hagströmer M., *Enhancing meaningful learning and self-efficacy through collaboration between dental hygienist and physiotherapist students – a scholarship project*, „International Journal of Dental Hygiene” 2012, no. 10(4).
- Joyce B., Weil M., Calhoun E., *Models of Teaching*, Allyn and Bacon, Boston 2000.
- McLoughlin C., Luca J., *Cognitive Engagement and Higher Order Thinking Through Computer Conferencing: We Know Why but Do We Know How?*, [in:] *Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of The 9th Annual Teaching Learning Forum*, ed. A. Herrmann, M.M. Kulski, Curtin University of Technology, Australia, Perth 2000.
- McTighe J., Seif E., *Teaching for Understanding: A Meaningful Education for 21st Century Learners*, „Teachers Matter” 2014, vol. 2.
- Michael J.A., *In Pursuit of Meaningful Learning*, „Advances in Physiology Education” 2001, no. 26.

- Mintzes J., Wandersee J., Novak J., *Teaching science for understanding*, Academic Press, San Diego CA 1998.
- Munro J., *Learning More About Learning Improves Teacher Effectiveness*, „School Effectiveness and School Improvement” 1999, no. 10(2).
- Novak J., Canas A., *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as facilitative tools in Schools and Corporation*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 1998.
- Novak J.D., Gowin D.B., *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.
- Pellegrino J., Hilton M., *Education for life and work*, The National Academies Press, Washington D.C. 2012.
- Policy for Promoting Meaningful Learning in the Educational System*, Ministry of Education, Israel, Jerusalem 2013.
- Reese H., *The learning-by-doing principle*, „Behavioral Development Bulletin” 2011, no. 17(1).
- Richardson V., *Constructivist teacher education*, Falmer Press, London 1997.
- Sela L.M., *Teaching Funnels in Learning Environment*, [in:] *Science Program Guide Using Technology*, National Center of Science: Israeli Ministry of Education, Jerusalem 2007.
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1978.

Author: Elias Abu-Ghaneema

Title: Meaningful Learning: The Main Constitutive and Consecutive Components and their Presence in Science Teaching

Keywords: Constructivism, Meaningful learning, Science teaching, Constitutive Component, Consecutive component

Discipline: Pedagogics

Language: English

Document type: Article

Summary

This pilot study aims to identify the presence of components which are consistent with meaningful learning in science teaching. Semi-structured interviews were conducted with six science teachers and the results show that some of the teachers' perceptions and practices in science teaching are consistent with meaningful learning components. Science teachers' descriptions led to the identification of six categories which can be classified into two sets of components: Constitutive (e.g., 'authenticity' and 'prior knowledge') and Consecutive (e.g., 'cooperative learning', 'knowledge construction', 'learning by doing' and 'feedback'). Based on these results, it can be concluded that there is a positive change in teachers' perceptions and implementation of pedagogical processes for promoting meaningful learning in science teaching. The implications of these findings for future research are discussed.

METODOLOGIA I DONIESIENIA Z BADAŃ

MAGDA KARKOWSKA
Uniwersytet Łódzki

JAK BADAĆ SZKOŁĘ? – PRZYKŁADY ZASTOSOWANIA BADAŃ JAKOŚCIOWYCH I MIESZANYCH W ANALIZIE I INTERPRETACJI RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ NA TLE DYSKUSJI DOTYCZĄCEJ STRATEGII BADAWCZYCH

BADANIA ILOŚCIOWE, JAKOŚCIOWE A MOŻE MIESZANE?

Środowisko szkolne jest jednym z obszarów najczęściej poddawanych badaniom empirycznym prowadzonym przez pedagogów, a także socjologów. Dobór najważniejszej strategii badawczej zależy od wielu czynników, między innymi przedmiotu badań i obszaru (zasięgu) jego analizy; istotną rolę pełnią także założenia na temat rzeczywistości szkolnej jakie przyjmujemy. Innymi czynnikami, które decydują o doborze strategii badań są ich cele. Nie mniej istotne jest także to, kto jest odbiorcą rezultatów badania.

Celem, jaki towarzyszy niniejszemu artykułowi jest próba przybliżenia Czytelnikom zasygnalizowanych zależności oraz zarysowania niektórych spośród bardzo wielu możliwych rozwiązań metodologicznych, ukierunkowanych na analizę i interpretację elementów środowiska (systemu społeczno-kulturowego) szkoły.

Jak wynika z lektury wielu relacji z badań, im większy zasięg badania, tym lepiej sprawdzają się metody ilościowe, badania jakościowe dotyczą zdecydowanie mniejszych populacji – nierzadko są to monografie rozumiane jako analizy środowiska i funkcjonowania określonej instytucji, czy studia przypadków, zmierzające nie tylko do zbudowania ich charakterystyki, ale też w dalszej perspektywie –

przedstawienia typologii badanych zjawisk. Coraz częściej badacze stoją na stanowisku, iż mimo oczywistych różnic w podejściach ilościowych i jakościowych, nie należy traktować ich alternatywnie, a raczej zastanowić się, jakie elementy można z sobą łączyć?¹

Badania jakościowe zazwyczaj mają charakter diagnostyczny, nie weryfikacyjny, przeważają w nich analizy i pogłębione interpretacje materiału badawczego, celem zaś jest przedstawienie sposobu rozumienia badanych zagadnień z wielu punktów widzenia, z uwzględnieniem stanowiska badanych. Błędne jest jednak stwierdzenie, iż opierają się one jedynie na opisie, nie uwzględniając wyjaśniania badanych zjawisk.

W przypadku badań ilościowych natomiast, rozmiar badanej populacji jest większy, zatem aby uzyskać reprezentatywność wyników dobiera się odpowiednio dużą próbę badawczą, skupiającą istotne cechy charakterystyczne dla badanej populacji. Często głównym celem badań ilościowych jest uchwycenie dominujących tendencji, sondowanie opinii, weryfikowanie sformułowanych na podstawie przeglądu literatury hipotez.

Badania jakościowe, w których badani są uczestnikami, i które uwzględniają ich punkt widzenia, są dla nich zazwyczaj bardziej czytelne, często też same motywy podjęcia badań związane są z deklarowaną z ich strony chęcią/potrzebą wprowadzenia zmian w środowisku. Badania ilościowe z kolei, częściej mają postać wielospecjalistycznych, złożonych analiz z ujawnieniem zależności liczbowych i tendencji statystycznych. W tej postaci są one zazwyczaj zamawiane przez zewnętrzne gremia.

W obu jednak przypadkach język, jakim posługuje się badacz przygotowując raport, powinien być zrozumiały nie tylko dla ekspertów, ale i dla przeciętnych odbiorców, z zachowaniem wymogów poprawności językowej, a także komunikatywności i przejrzystości wyводу.

Nierzadko, aby osiągnąć cel konieczne jest łączenie strategii, komplementarność podejść badawczych czy ich elementów (tzw. badania mieszane).

John Creswell krytycznie odnosi się do stawiania badań ilościowych i jakościowych w opozycji, zarazem wskazuje na trzy rodzaje procedur występujących w ich łączeniu². Są to:

¹ Moim celem nie jest budowanie pełnej charakterystyki obydwu podejść, ale wskazanie na kluczowe pod względem istotności różnice między nimi. Kluczowe, czyli takie, które odnoszą się do ich charakteru, przedmiotu badań, celu czy założeń na temat badanej rzeczywistości. Te ostatnie pozostają w ścisłym związku z założeniami paradygmatów badawczych w koncepcji Thomasa Kuhna, których przesłanki zostały skrótkowo przytoczone w dalszej części tekstu.

² J. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe, jakościowe i mieszane*, przeł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

- procedury sekwencyjne – najpierw przeprowadzamy badania ilościowe, najczęściej o charakterze sondażowym, których celem jest uchwycenie zjawiska i jego głównych cech, a następnie poddajemy materiał analizie jakościowej, która służy szczegółowej eksploracji zarysowanego problemu czy wybranych przypadków;
- procedury równoległe – materiał gromadzony jest zarówno w sposób charakterystyczny dla badania ilościowego, jak i jakościowego i tak samo postępuje się przy jego opracowaniu, formułując pytania o charakterze liczbowym w odniesieniu do wyników i o charakterze jakościowym w odniesieniu do przebiegu, tendencji czy właściwości badanych zjawisk;
- procedury transformatywne – pewna procedura jest nadrzędna wobec innej, tworzy niejako strukturę ramową badania, w jej obrębie jednak można stosować strategie sekwencyjne czy równoległe. Transformacje najczęściej występują w badaniach wieloetapowych czy prowadzonych przez kilka zespołów badawczych (każdy z nich wykonuje inny odcinek pracy).

W prezentowanych w drugiej części artykułu przykładach badawczych dominują procedury sekwencyjne.

ZAŁOŻENIA NA TEMAT NATURY RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ, A MODEL BADAŃ

Wybór podejścia badawczego nie jest jedynie wypadkową omówionych czynników, ale wynika przede wszystkim z założeń epistemologicznych na temat natury rzeczywistości społecznej. W podręcznikach do socjologii edukacji opisywane bywają różne modele szkoły. Zdaniem autorki niniejszego tekstu, na szczególną uwagę zasługują dwa spośród nich, które opisują środowisko szkoły w sposób alternatywny, nawiązując do obrazu rzeczywistości społecznej.

Pierwszy z nich, model strukturalno-funkcjonalny, odnosi się do założeń strukturalnego funkcjonalizmu, którego jednym z przedstawicieli był Talcott Parsons³.

W myśl tej teorii szkoła stanowi podsystem społeczny, jeden z niezbędnych elementów, dzięki któremu w społeczeństwie utrzymywany jest ład i porządek, tworzony przez określony układ ról i określających je norm kulturowych. Szkoła jest instytucją, która w procesie socjalizacji ma wdrażać do ich przestrzegania. W ten sposób utrzymywany jest społeczny *status quo*. Inaczej mówiąc, do szkoły chodzimy po to, by nauczyć się żyć w społeczeństwie ze swej natury konserwatywnym i niezmiennym.

³ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. J. Szmátka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 96–128.

W myśl ideologii konserwatywnej, której podbudowę stanowią teorie funkcjonalistyczne, szkoła jest jednym z uniwersalnych mechanizmów autoregulacji w społeczeństwie, neutralizuje konflikty społeczne poprzez wczesną selekcję i dokonywanie alokacji jednostek w systemie społecznym według ich zdolności, potwierdzonych przez uzyskiwane w trakcie edukacji oceny wraz z jej końcowym rezultatem w postaci świadectwa ukończenia szkoły, czy wyższej uczelni. Istotą socjalizującego działania środowiska szkoły jest przystosowanie do określonych wymogów, norm i reguł odnoszących się do funkcjonowania w roli ucznia. Szkoła postrzegana jest jako miniatura społeczeństwa, a zarazem instytucja, która pośredniczy w przechodzeniu z bycia członkiem rodziny (partykularyzm) do pełnego uczestnictwa społecznego (uniwersalizm). Dobrze funkcjonujący w swej roli uczeń jest odtwórcą i naśladowcą nauczyciela, na tyle silnie zintegrowanym z grupą rówieśników (klasa), aby nauczyć się dopasowywać swoje potrzeby do oczekiwań innych. Szkoła poprzez internalizację uniwersalistycznych norm i wartości (nastawienie na osiągnięcia, neutralność światopoglądowa, specyficzność społecznych ról i zadań), promuje postawy konformistyczne, uczy funkcjonowania w dorosłym społeczeństwie, a zarazem chroni jego społeczny *status quo*. Dzieje się tak, ponieważ dobrze przystosowany do zadań szkolnych i właściwie funkcjonujący w swej roli uczeń po opuszczeniu szkoły nie będzie gotów – i co istotniejsze – nie będzie widział potrzeby podejmowania działań ukierunkowanych na zmianę warunków swego życia, czy modyfikację środowiska lokalnego.⁴

Tak postrzegana szkoła rozumiana jest jako środowisko wychowawcze, czyli pewien „społecznie kontrolowany i ukierunkowany na realizację celów wychowawczych system bodźców przyrodniczych, kulturowych i społecznych wykluczając poza jego obręb bodźce i wydarzenia o charakterze spontanicznym i takie, na przebieg których nie mamy wpływu”⁵.

Przedmiotem badania mogą być tutaj elementy wspomnianego środowiska, a także wzajemne relacje między nimi oraz ich wpływ na sytuację szkolną uczniów, szeroko rozumiane aspekty ich rozwoju poznawczego, społecznego czy emocjonalnego oraz dalsze plany edukacyjne i szanse ich realizacji. Mowa tutaj o funkcjach szkoły, a także jej cechach, sposobach pełnienia roli nauczyciela i jej osobliwościach, a także klasie szkolnej.

Ta ostatnia traktowana bywa zarówno jak odrębne środowisko wychowawcze, ale również jak grupa rówieśnicza. Szczególnie istotne dla socjologów edukacji i dydaktyków wydają się badania poświęcone funkcjom nauczyciela, cechom i procesom w klasie, jej strukturze, a także stylom wychowania i ich efektywności.

⁴ M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007, s. 34.

⁵ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 46.

Uproszczeniem byłoby stwierdzenie, że do badania wspomnianych zagadnień odpowiednie są jedynie strategie ilościowe: jak wspomniałam, o zastosowaniu określonego typu badania decyduje znacznie większa ilość czynników niż sam jego przedmiot. Jednak jeśli chcielibyśmy poszukiwać spójności między pewną wizją szkoły, opisaną w modelu strukturalno-funkcjonalnym zauważamy, że jego założenia odpowiadają raczej przesłankom paradygmatu pozytywistycznego, w którym mieści się uprawianie analiz ilościowych, nie zaś jakościowych. Zwolennicy paradygmatu pozytywistycznego opowiadają się za realistyczną koncepcją rzeczywistości społecznej i istnieniem obiektywnego, zewnętrznego wobec osoby badającej świat. Na poziomie epistemologicznym obowiązuje dualizm, obiektywizm wobec tego, co badane, eliminowanie wpływu wartości i subiektywnych przekonań/opinii badacza na wyniki badań. Metodologia z kolei preferuje podejście sondażowe, oparte na metodologii ilościowej z wykorzystaniem eksperymentów, weryfikacją hipotez. Badania takie mają na celu ustalanie faktów, praw, weryfikację wcześniej uzyskanych rezultatów⁶.

To, czy założenia na temat badanej rzeczywistości pozostają wystarczającym argumentem na rzecz przyjęcia ilościowej czy jakościowej strategii badawczej pozostaje kwestią otwartą.

Być może, jak sygnalizowałam, godnym rozważenia rozwiązaniem jest stosowanie strategii mieszanych, oparcie analiz na wyselekcjonowaniu za pomocą pilotażu (badania ilościowe) próby badawczej, na której przeprowadzenie jakościowego studium nie przyniesie co prawda konkretnych odpowiedzi na pytania o zależności liczbowe, ale dostarczy opisu funkcjonowania pewnego wycinka badanej rzeczywistości, pomoże wyjaśnić mechanizmy nią kierujące. Na poziomie technik badawczych obiecujących rezultatów dostarczyć może triangulacja⁷ czy późniejsza walidacja komunikacyjna (rodzaj weryfikacji badawczych przypuszczeń i wniosków z badania poprzez odniesienie interpretacji pozyskanego materiału do stanowiska i intencji badanych)⁸.

⁶ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Competing Paradigms, Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage 1994.

⁷ Triangulacja polega na zbieraniu danych za pomocą dwóch lub większej liczby technik badawczych, a następnie porównywaniu i łączeniu wyników. Może też oznaczać łączenie metod ilościowych i jakościowych; bywa traktowana jako alternatywa dla tradycyjnych kryteriów jakości badań (takich jak rzetelność i trafność), sprawdza się w szczególności w badaniach o charakterze jakościowym. Do polskiej metodologii nauk społecznych pojęcie to wprowadził Aleksander Kamiński. Triangulacja służy też pogłębianiu badania, w etnometodologii i podejściach badawczych bazujących na analizie dyskursu, dotyczy interpretacji i jej powtarzalności (na podstawie: N. Denzin, *Sociological Methods, A Sourcebook*, Routledge New York, 2006).

⁸ Walidacja oczywiście może przybierać też inną postać, na przykład „weryfikacji” wyników badania drogą konsultacji koleżeńskich czy zewnętrznego audytu (ewaluacja projektu), uwzględniania roli i znaczenia przypadków negatywnych, wydłużania czasu poświęconego badaniu etc.

Drugi z modeli szkoły, którego założenia wydają się istotne, gdy przystępujemy do badania, to model interakcyjny. Z tej perspektywy szkoła opisywana jest jako system społeczno-kulturowy; model ten zbudowany został w oparciu o założenia symbolicznego interakcjonizmu. W jego obrębie podkreśla się przede wszystkim kontakty i związki między ludźmi – budującymi poprzez akty wzajemnej komunikacji – pewną mikrostrukturę społeczną. Jest ona znacznie bardziej elastyczna i podatna na zmiany – niż opisane w ramach poprzednio rekonstruowanego modelu – środowisko szkoły. Interakcje bowiem, składające się na rzeczywistość społeczną, są ze swej natury zmienne, trudno wyznaczyć jakiś z góry określony kierunek ich oddziaływania, a znaczenia, jakie niosą z sobą, wielokrotnie podlegają zmianom, są negocjowane, wynikają z kontekstu społecznego, mają charakter wzajemny i procesualny⁹.

Aby przybliżyć, co założenia te oznaczają w praktyce przypomnijmy, że każda wypowiedź ucznia czy nauczyciela na lekcji wywołuje jakąś reakcję (wzajemność), która rzadko kiedy uwarunkowana jest jedynie bieżącą sytuacją, ale sięga również w przeszłość i wspólne doświadczenia grupy, dotykając społecznej wiedzy na temat partnerów, ich oczekiwań, motywów działania, przekonań i opinii (kontekst), tworząc niejednokrotnie całe łańcuchy wypowiedzi o niemożliwym do przewidzenia i trudnym w rekonstrukcji przebiegu (procesualność).

Tak rozumiana szkoła nie jest tylko i jedynie środowiskiem wychowawczym, nie wszystkie bowiem jej elementy dają się kontrolować i obiektywizować pod kątem wpływu na osobowość wychowanka. Na tak postrzegany system społeczno-kulturowy, mający już, ale i wciąż wytwarzający nowe znaczenia, składają się m.in. mechanizmy socjalizacyjne, które będąc częścią systemu szkolnego, niejako jego immanentną cechą, wywierają szczególnie silne oddziaływanie socjalizacyjne na uczniów. Wśród mechanizmów takich Andrzej Janowski sytuuje: tłok, czekanie, walkę o to, „czyje na wierzchu”, ale też hierarchę, różne wymiary konfliktu, przymus oraz przemoc. Obok mechanizmów socjalizacyjnych ważnym elementem systemu społeczno-kulturowego szkoły jest ukryty program, definiowany jako:

„[...] zespół założeń na temat rzeczywistości szkolnej, jak i pozaszkolnego świata społecznego, które są przekazywane uczniom w sposób nieświadomy i niezałożony w toku codziennych interakcji, których miejscem jest klasa szkolna”¹⁰.

⁹ J.L. Mc Call, M. Simmons, *Dynamika interakcji*, materiał niepublikowany, (maszynopis w Bibliotece Socjologicznej UŁ).

¹⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 52.

Inni badacze określają go jako „pozadydaktyczne skutki oddziaływania szkoły”, z podkreśleniem, że nie można zjawiska tego sprowadzać do ubocznych efektów edukacji, ponieważ przenika on ją i pojawia się we wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły. Ukryty program zatem może oddziaływać poprzez: codzienność (strategie nauczycieli i uczniów, wypowiedzi i komentarze dotyczące rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, opisane mechanizmy życia szkolnego), ale też poprzez przestrzeń, (rozumianą raczej społecznie i symbolicznie niż w wymiarze li tylko architektonicznym) i zawartość podręczników.

Kolejnym elementem szkoły rozumianej jako system społeczno-kulturowy jest klasa szkolna, postrzegana jednak nie tyle jako grupa uczniów, charakteryzująca się pewną strukturą i skończoną liczbą cech i procesów, decydujących o jej charakterze i socjalizującym oddziaływaniu na uczniów, ale jako antropologicznie rozumiany mikroświat, a zarazem miejsce, w którym mają miejsce pewne praktyki pedagogiczne o wymiarze rytualnym. Są to: nauczanie, rewitalizacja (przypominanie hierarchii, zaprowadzanie ładu na lekcji, dyscyplinowanie uczniów), intensyfikacja (okresy „zagęszczenia” znaczeń i przyspieszenia tempa życia szkolnego, występujące w pewnych okresach, na przykład przed zakończeniem roku szkolnego czy semestru, wobec zbliżających się ważnych wydarzeń, obchodów rocznicowych), przejście (z klasy do klasy, rozpoczynanie nauki w nowej szkole) oraz opór (zaprzeczanie, odrzucanie i ośmieszanie pewnych elementów rzeczywistości szkolnej, objawiające się nierzadko inwersją symboliczną¹¹).

Interakcyjny model szkoły, ukazując ją jako system społeczno-kulturowy zakłada, że rzeczywistość szkolna ma charakter procesualny i taką samą naturę ma jej badanie. Tutaj z większym prawdopodobieństwem niż miało to miejsce w przypadku modelu strukturalno funkcjonalnego można stwierdzić, że w badaniu lepiej sprawdzają się strategie jakościowe niż analizy ilościowe. Teoriom interakcyjnym na poziomie epistemologicznym odpowiadają założenia paradygmatu konstruktywistycznego. Zakłada on relatywizm poznawczy, opiera się też na przekonaniu, że istnieją równoprawne wizje rzeczywistości, których reprezentacje tkwią w świadomości ludzi i tylko niektóre z nich zyskują status zbiorowych. Ze względu na subiektywizm poznawczy, niemożliwe jest oddzielenie przekonań badacza od badanej rzeczywistości, stąd cechami podejścia badawczego są odwołania do subiektywnych przeżyć, doświadczeń badanych, ponieważ to oni są twórcami badanej rzeczywistości. Na poziomie metodologii dochodzi do rekonstrukcji i interpretacji znaczeń z wykorzystaniem na przykład fenomenologii i hermeneutyki jako podejść badawczych. Kluczowa jest rola kontekstu w badaniu, w którym

¹¹ T. Szkudlarek, *Mc Laren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, Adam Marszałek, Toruń 1992, s. 19–52.

dochodzi do porównywania i kontrastowania przypadków w poszukiwaniu cech wspólnych. Trzeba również podkreślić równoległy status danych ilościowych, jak i jakościowych.

W podobnym kierunku i dalej idą w zakresie cech i charakteru badanej rzeczywistości, jak i samego badania założenia paradygmatów krytycznego czy partycypacyjnego (w ostatnim przypadku ze względu na charakter przesłanek dotyczących rzeczywistości społecznej, realizowanie badań w ramach instytucjonalnych wydaje się znacznie utrudnione).

Przedmiotem badań w systemie społeczno-kulturowym szkoły może być każdy z jego elementów: mechanizmy socjalizacyjne, sposób i zakres ich oddziaływania na realizację i samoświadomość w roli ucznia, w tym jego poczucie sprawstwa i podmiotowości w procesie edukacji, hierarchia, przemoc, ukryty program, w tym strategie uczniów i nauczycieli, komunikacja w procesie wychowania i nauczania, antropologiczny wymiar życia klasy jako pewnej kultury, a przede wszystkim, będące pochodną powyższych – procesy konstruowania tożsamości uczniów i nauczycieli. Lista ta w żaden sposób nie powinna być traktowana jako zamknięta, są to jedynie przykłady zjawisk, będących potencjalnymi przedmiotami badania.

SYSTEM SPOŁECZNO-KULTUROWY SZKOŁY I JEGO ELEMENTY – PRZYKŁADY STRATEGII BADAWCZYCH

Przykład 1. Przemoc jako cecha szkoły/institucji opieki i wychowania

Jednym z bardziej rozpowszechnionych w ostatnim dwudziestoleciu są pedagogiczne badania zjawiska przemocy w szkole, jej charakteru, płaszczyzn, a także skutków, dotyczących nie tylko bieżącej perspektywy, ale i opisujących dalsze kariery edukacyjne uczniów, którzy byli ofiarami przemocy w środowisku szkolnym.

Można oczywiście badać zjawisko przemocy, ograniczając się do zbierania opinii na temat jego występowania wśród nauczycieli, rodziców czy samych uczniów, można jednak sięgnąć głębiej, budując swoiste studium monograficzne badanej placówki z uwzględnieniem źródeł, przebiegu, płaszczyzn i oddziaływań nacechowanych przemocą, koncentrując się na odtworzeniu układu wzajemnych oddziaływań. Warto wówczas zwrócić uwagę nie tylko na efektywność procesów przekazywania wiedzy i sposób, w jaki są one zaburzane przez oddziaływania nacechowane przemocą, ale przede wszystkim na jej skutki o charakterze rozwojowym (światopogląd uczniów, poczucie sprawstwa, bezpieczeństwa emocjonalnego). W tak ujętym polu badawczym przedmiotem badań są relacje przemocy w środowisku szkolnym, a celem teoretycznym jest poszukiwanie odpowiedzi na

pytania dotyczące źródeł, przejawów i skutków przemocy, wraz z próbą wskazania uwarunkowań tego zjawiska. Jako cel praktyczny rozumieć należy zaprojektowanie działań naprawczych, dla których punkt wyjścia stanowią spotkanie z gronem pedagogicznym, informujące o wynikach przeprowadzonych badań i możliwościach ich spożytkowania. Tego rodzaju badanie może być przeprowadzone z wykorzystaniem metod jakościowych, na przykład zaczerpniętej z antropologii kulturowej etnografii komunikacyjnej. Wiodącą techniką jest obserwacja uczestnicząca, która służy konstruowaniu opisu badanej rzeczywistości. Jednocześnie stosowane bywa generowanie jej obrazu w świadomości badanych za pomocą technik projekcyjnych (mapping klasy szkolnej, wypracowanie tytułowane „moja szkoła”/„szkoła, do której chciałbym chodzić”)¹².

Kierowana rozmowa z uczniami czy nauczycielami (wywiad swobodny) i analiza dokumentów zgromadzonych w placówce, które to techniki pozyskiwania materiału badawczego są najczęściej stosowane w monografiach placówek pedagogicznych, pełni w tak zaprojektowanym badaniu jedynie funkcję pomocniczą. Najistotniejszym efektem przeprowadzonego w taki sposób badania jest, jak się wydaje, zdiagnozowanie pewnego stanu rzeczy w zakresie badanych zjawisk, stworzenie swoistego studium szkoły, obrazu instytucji, z uwzględnieniem występujących (lub niewystępujących) w różnych płaszczyznach szkolnej codzienności, relacji przemocy. Inną korzyścią jest wskazanie, jakie mogą być konsekwencje stosowania i doświadczania przemocy dla uwikłanych w nią podmiotów edukacyjnych. Dalsze działania, prognostyczne i naprawcze wchodzą już w sferę celów praktycznych badania, są one jednak równie ważnym elementem jak analizy materiału badawczego.

Odrębną kwestią pozostaje fakt, że w przeciwieństwie do badań ilościowych, rezultatów tego rodzaju analiz jak sformułowana propozycja nie należy uogólniać.

Przykład 2. Ukryty program edukacji, a zaburzenia procesu komunikacji w relacjach między nauczycielem a uczniami

Kolejną propozycją, na potrzeby której zastosować można podejście jakościowe jest badanie oparte na analizie ukrytego programu, w tym przekazywania wartości, z możliwością uchwycenia i opisanego zaburzeń w procesie komunikacji między uczniami, a nauczycielem. Przedmiotem badania jest przebieg procesów interakcji między uczniami a nauczycielem. Cel teoretyczny sformułować można jako analizę typowych sytuacji interakcyjnych, która służyć miałaby poszukiwaniu przyczyn zaburzenia komunikacji na tle procesu przekazywania wartości, który charakterystyczny jest dla ukrytego programu w edukacji. Cel praktyczny natomiast obejmowałby kształtowanie świadomości badanych w zakresie ich za-

¹² M. Karkowska, W. Czarnecka, *Przemoc w szkole*, Impuls, Kraków 2000.

chowań (językowych, ale nie tylko) i postaw, które zaburzają procesy komunikacji, a co za tym idzie – negatywnie oddziałują nie tylko na transmisję wartości, ale w ogóle na realizację procesu wychowania w szkole i funkcjonowania w rolach ucznia i nauczyciela.

Koniecznym elementem przyjętej strategii jest badanie interakcji podczas lekcji – przy czym możliwe jest wytypowanie do analizy nie wszystkich, ale najbardziej typowych zachowań interakcyjnych (kryterium owej typowości zależy od intencji badacza – mogą to być interakcje określonych typów, czy też interakcje mające miejsce podczas określonych lekcji etc.). Typizacja taka ma na celu skoncentrowanie analizy na materiale, który w największym stopniu wydaje się odnosić do problematyki badania. Analizy interakcji dokonać można na wiele sposobów, tak jak pracuje się z materiałami transkrybowanymi, a więc na przykład poprzez zastosowanie w analizie wyselekcjonowanych pojęć wiodących, które stanowiłyby ośrodek analizy. Badacz posługujący się tą techniką musi jednak być w stanie wskazać najważniejsze, jego zdaniem, pojęcia, stanowiące oś konstrukcyjną każdego badanego ciągu interakcyjnego. Następnym krokiem jest sprawdzenie i opisanie, jak wybrane słowa funkcjonują w treści interakcji ze wskazaniem, jakie znaczenia i konotacje przypisują im badani. Analizę interakcji przeprowadzić można także z zastosowaniem koncepcji analizy ramowej Ervinga Goffmana¹³. Technika ta polega na wyodrębnieniu w interakcji pewnych ścieżek jej przebiegu i wnioskowaniu na podstawie ich analizy o intencjach autorów wypowiedzi. Niektóre spośród wspomnianych ścieżek to: rama, kanał nadłożony, ścieżka niezauważana, obwódka czy klucz. Odnoszą się one do kolejnych przekształceń wypowiedzi i opisują ewentualne zmiany intencji rozmówców, prowadząc nas zarazem ku możliwym odczytaniom jej znaczenia. Zaburzenia procesu komunikacji pojawiają się wówczas, gdy rozmijają się pierwotne intencje rozmówców, lub gdy zaczynają oni z jakiegoś powodu manipulować wypowiedzią, jej znaczeniami, wartościami do jakich się ona odnosi, co nierzadko prowadzi do niewłaściwych jej odczytań przez odbiorców.

W badaniu o szerszym spektrum, którego celem jest nie tylko ujawnienie sposobów wartościowania, jakie towarzyszą treściom interakcji, ale też zbadanie, jak inne czynniki strukturalne wpływają na procesy socjalizacji i wychowania w klasie zasadne wydaje się też zastosowanie innych technik badania, zgodnie z opisaną przez J. Creswella procedurą sekwencyjną¹⁴. Jedną z możliwości jest ankieta oparta na wyborze lub wykluczeniu stwierdzeń charakteryzujących to, co składa się na system społeczno kulturowy szkoły i cechy podmiotów edukacyj-

¹³ E. Goffman, *Analiza ramowa: esej z organizacji doświadczenia*, przeł. S. Burdziej, Nomos, Kraków 2010.

¹⁴ J. Creswell, dz. cyt.

nych (np. dobry nauczyciel/dobry uczeń/w mojej szkole/klasie). Ankieta dająca pewien obraz procesów i cech klasy/szkoły, a także pożądanых/niepożądanych cech dobrego ucznia i nauczyciela może zostać uzupełniona obserwacją i wywiadem z nauczycielami oraz badaniem socjometrycznym klasy. Dodatkowo, celem uzupełnienia własnej interpretacji materiału, badacz może przeprowadzić walidację komunikacyjną z uczestnikami badania – poprzez odniesienie do pewnego pola wartości¹⁵ pomoże ona wskazać obszary i mechanizmy powstawania rozbieżności komunikacyjnych w interakcjach między uczniami i nauczycielami. Tutaj, podobnie jak w proponowanym badaniu dotyczącym przemocy w szkole wyniki uzyskanych badań powinny się odnosić tylko do badanej placówki.

Przykład 3. Szkoła jako przestrzeń kształtowania wzorów działania i orientacji w grupie społecznej

Nieco inną niż wspomniane, szerszą perspektywę badawczą zarysowuje zastosowanie metody dokumentarnej do analizy dyskursów w przestrzeni systemu społeczno-kulturowego szkoły. Metoda ta, pierwotnie opracowana przez Ralpa Bohnsacka, w Polsce spopularyzowana została przez Sławomira Krzychałę Metodę tą, pierwotnie opracowaną przez Ralpa Bohnsacka, w Polsce spopularyzował Sławomir Krzychała¹⁶.

Metoda dokumentarna nawiązuje do wielu znanych teorii osadzonych w paradygmacie interpretatywnym, a także rodzajów podejść stosowanych w badaniach jakościowych. Są to między innymi: etnometodologia, teoria ugruntowana¹⁷ czy hermeneutyka obiektywna¹⁸.

Według poglądów Karla Mannheim (za: Krzychała 2007), w działaniu ludzkim wyróżnić można motywy i intencje, które mają charakter subiektywny, ale i względnie stałe, ponadjednostkowe wzory orientacji i działania, niewyrażone *explicitie*, lecz tkwiące w naszej świadomości. Wzory te przyswajane są w procesie socjalizacji i nie podlegają łatwej eksplikacji na poziomie refleksyjnym, ale jak się wydaje – w będącej przedmiotem naszych eksploracji sferze edukacyjnej – jedne i drugie mogą wywierać istotny wpływ na treści ukrytego programu, bowiem w świadomości każdego z nas szkoła jest zarazem czymś zupełnie innym, subiektywnie doświadczanym jak i wspólnym, kolektywnym doświadczeniem. Wiedza

¹⁵ S. Mika, *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

¹⁶ R. Bohnsack, *Metoda dokumentarna: od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, [w:] *Spoleczne przestrzenie doświadczenia: metoda interpretacji dokumentarnej*, red. S. Krzychała, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2004.

¹⁷ G.B. Glaser, A.L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, A Division of Transaction Publishers, London, New Brunswick 2012.

¹⁸ D. Urbaniak-Zajac, *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 1(49), s. 7–18.

koniunkcyjna, tworząca swoisty habitus edukacyjny łączy się w świadomości każdego z nas z wiedzą komunikatywną – treściami, które codziennie przyswajamy w trakcie interakcji w szkole (w badaniu istotne jest, by nie brać pod uwagę jedynie formalnych sytuacji przekazywania wiedzy, ale całokształt doświadczenia w roli ucznia czy nauczyciela, w tym sferę aktywności pozawerbalnej).

Dwóm poziomom (rodzajom) wiedzy odpowiadają w metodzie dokumentarnej dwa poziomy interpretacji:

- interpretacja immanentna (formułująca), która skupia się na dosłownej analizie wypowiedzi i tego, co badany chciał nam przekazać (chodzi tu głównie o podział tekstu na części, odkodowanie struktury tematycznej – wskazanie poruszanych zagadnień, ich kolejności i związków) odpowiada wiedzy komunikacyjnej

oraz

- interpretacja dokumentarna (refleksywna) – chodzi w niej o przesunięcie akcentu z treści wypowiedzi na sposób jej formułowania i jego znaczenie, niejako nadbudowywania na ogólnym schemacie tego, co jest indywidualnym doświadczeniem (społecznym/edukacyjnym) podmiotu. Odpowiada ona wiedzy koniunktywnej.

Rekonstrukcja dotyczy zatem różnych warstw (przestrzeni) doświadczenia, ale i odmiennego trybu (sposobu) nabywania wzorów działania i orientacji. Kolejnym krokiem w metodzie dokumentarnej jest analiza komparatywna – ponieważ wspomniane wzory orientacji i działania nie manifestują się w wypowiedziach jednostkowych, ale w tym co wspólne, powtarzalne, co składa się na codzienność grupy i jej kulturę; zatem badacz, porównując wypowiedzi członków grupy (uczniów, grona pedagogicznego), stara się odnaleźć to, co wspólne, powtarzalne, a co składa się na pewną kulturę organizacji, w tym przypadku charakterystykę przestrzeni społecznej, jaką jest szkoła. Idąc nieco w innym kierunku, w stronę antropologii – możemy próbować odczytać przestrzeń wspólnego doświadczenia poprzez identyfikację motywów działania jednostek, uwzględniając motyw „aby” (po co coś robimy? – cel działania) oraz motyw „ponieważ” (dlaczego coś robimy? – przyczyna działania).

Przedmiotem badania w aplikowanej na potrzeby analizy przestrzeni kulturowej szkoły odmianie metody dokumentarnej mogą być powtarzalne, kolektywne wzory orientacji i działania, ujawniające się w codziennych działaniach, składających się na kulturę organizacyjną szkoły. Celem podejmowanych działań w tym zakresie jest docieranie do sposobów konstruowania tożsamości członków pewnej grupy (uczniów, nauczycieli) wraz z próbą uchwycenia i nazwania pewnych mechanizmów leżących u podstaw tego procesu (motywy działania).

Metoda dokumentarna znajduje zastosowanie między innymi w rekonstruowaniu kultury organizacji (stąd wspomniany kontekst instytucjonalny), pozwala

też na analizę działań i realizacji projektów pedagogicznych, transmisji przekazów/tradycji rodzinnych, czy przebiegu i znaczenia imprez masowych. Stosowane najczęściej techniki to: analiza dyskusji grupowych, obserwacja (szczególnie wartościowe dla uchwycenia kultury grupy jest obserwowanie tego, co dzieje się na granicy społecznych światów, czy obszarów działania i co związane jest z „przyjmowaniem” i „wychodzeniem” z roli (na przykład zachowania młodzieży opuszczającej budynek szkolny), analiza filmów, fotografii oraz innych dokumentów i wytworów, za pomocą których można przybliżyć kluczowe doświadczenia pewnego kolektywu (teksty piosenek, dialogi z filmów, narracje stanowiące płaszczyzny aksjologicznej identyfikacji dla jakiejś grupy/subkultury etc.).

Istotną cechą metody dokumentarnej jest powtarzalność dokonywania interpretacji, możliwość zmiany horyzontu odniesienia (zazwyczaj są nim własne doświadczenia badacza, nie da się bowiem całkowicie zawiesić posiadanej wiedzy czy oddziaływania własnych przemyśleń i wiedzy na interpretację materiału badawczego) poprzez wprowadzenie do badania innych elementów – na przykład badanie grupy uczniów czy nauczycieli o innych cechach czy strukturze; inny szczebel edukacji, typ szkoły czy pochodzenie uczniów budują odmienne ramy orientacji.

Efekty poczynań komparatystycznych w postaci wyinterpretowanych cech, tendencji czy wzorów działania i orientacji mogą być zwrotnie używane do dalszej interpretacji nowego materiału – prowadzonej do czasu, gdy dodawanie nowych elementów nie przynosi już nowej wiedzy (moment ten zwany bywa wysyceniem kategorii/interpretacji)¹⁹.

Przykład 4. System społeczno-kulturowy szkoły, a kształtowanie tożsamości młodzieży w perspektywie badań fenomenologicznych

Proces konstruowania tożsamości badać można także z odniesieniem do podejścia fenomenologicznego (fenomenologia nie jest *sensu stricto* metodą naukową, a raczej pewną wizją świata społecznego). Korzystając z jego założeń badacz powinien starać się bardziej restrykcyjnie, niż w przypadku metody dokumentarnej, zadbać o przestrzeganie zasady redukcji fenomenologicznej czyli zawieszenia posiadanej wiedzy, sądów i przekonań na temat badanej rzeczywistości (postawa ta często zwana jest redukcją fenomenologiczną – *epoche*). Cechy badanej rzeczywistości i społecznych procesów, dla których jest ona tłem, wyłaniają się z wypowiedzi i działań ludzi, którzy są podmiotami społecznego działania i konstruują za ich pomocą pewną przestrzeń identyfikacji, na którą składa się to, co jest im wspólne *Lebenswelt*. Nierzadko stosujący podejście fenomenologiczne

¹⁹ S. Krzychała, *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.

badacze zastępują pojęcie „świata życia” światem doświadczanym, bowiem to doświadczanie rzeczywistości, bycie-w-świecie jest kluczowe dla rekonstrukcji społecznego doświadczenia, opisu tego, co dzieje się między nami a światem, między nami, a innymi ludźmi, a co ma kluczowe znaczenie w procesie konstruowania tożsamości. Rekonstrukcja społecznego świata z wykorzystaniem jego przestrzeni jako swoiście rozumianych konstruktów tożsamości²⁰ w pełni opiera się na procesie rozumienia, dotyczącego trzech wymiarów funkcjonowania w jego obszarze:

- rozumienie na poziomie istnienia, bycia członkiem jakiejś społeczności czy grupy (uczniowie są członkami grupy rówieśników, nauczyciele natomiast przynależą do grona pedagogicznego, jedni i drudzy są członkami pewnych kategorii społecznych);
- rozumienie jako poznawanie świata i samego siebie czy nabywanie pełniejszej samoświadomości, eksplorowanie przestrzeni życiowej i przyznawanie znaczenia pewnym wydarzeniom, sukcesom, porażkom etc.;
- rozumienie jako procedura metodologiczna – badanie w jaki sposób, w toku jakich procesów dochodzi do ustalania relacji ja–świat²¹.

Rozumienie jest zatem, we wszystkich swych wymiarach, zarazem sposobem osadzania się jednostki w społecznym świecie jak i narzędziem rekonstruowania tego procesu.

Przedmiotem badania są w tak ujętym projekcie szeroko rozumiane sposoby definiowania siebie w relacjach z sobą, światem i w odniesieniu do pewnych przestrzeni świata doświadczanego, zwanych umownie konstruktami tożsamości. Celem czynności badawczych wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie w odniesieniu do jakich doświadczeń i przeżyć młodzi ludzie konstruują swoją tożsamość? Jakie elementy świata doświadczanego stanowią dla nich szczególnie istotną przestrzeń identyfikacji?

Stosując podejście fenomenologiczne trudno mówić o konkretnych, przypisanych mu metodach i technikach gromadzenia, a następnie analizowania materiału empirycznego.

W fazie pilotażu stosowane bywają zazwyczaj różne sposoby wyboru grupy do badania, na przykład z użyciem ankiety, za pomocą której próbujemy wyodrębnić istotne dla badanego procesu cechy (np. przynależność do określonego

²⁰ Konstrukt rozumiem (tak jak Krzysztof Rubacha) jako pewną ramę pojęciową, „definicję, która ukierunkowuje pytania badawcze”. Konstrukty pozwalają ukierunkować dociekania, pomagają koncentrować zainteresowania badacza na pewnych aspektach omawianego zagadnienia, ułatwiają dokonanie opisu i wyjaśnianie zjawisk będących przedmiotem badania (K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008).

²¹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

pokolenia, identyfikacja z określoną grupą czy statusy tożsamości w zakresie jej określonych konstruktów).

Skoro jednak podstawę wnioskowania o cechach pewnych procesów stanowią wypowiedzi, najczęściej stosowaną techniką jest wywiad jakościowy, prowadzony według formuły zaproponowanej przez Steinara Kvalego²². Jest to wywiad swobodny, pozwalający konstruować badanym wypowiedzi w oparciu o różne typy pytań (m.in. pytania wprowadzające, rozwijające, pytania wprost). Istotnym jego elementem jest stymulowanie wypowiedzi w kierunku stopniowego pogłębiania analizy i – znów jak w przypadku większości proponowanych podejść badawczych – kluczowa jest tutaj interpretacja zebranego materiału. Może ona przebiegać z wykorzystaniem wyłonionych drogą analizy kluczowych kategorii i rekonstrukcją nadawanych im w wypowiedziach znaczeń czy też z odniesieniem do gotowych narzędzi, na przykład listy kategorii językowych odwołujących się do wartościowania/hierarchizacji²³.

Badani, szczególnie ci obdarzeni wyższym poziomem samoświadomości, sami wskazują czy zwracają uwagę na to, co jest dla nich kluczowe w obrębie określonej przestrzeni identyfikacji. Mogą to być niektóre ogólne wydarzenia, osobiste doświadczenia czy zachowania bliskich osób, zapamiętane sytuacje, którym nadają znaczenia. Analiza wspomnianych pojęć, towarzyszącego im kontekstu i nadawanych znaczeń pozwala zrekonstruować niepowtarzalną przestrzeń doświadczania pewnych sytuacji i konstruowania siebie w otaczającym świecie wobec pewnych zjawisk, wydarzeń i sytuacji, których jesteśmy uczestnikami²⁴.

Trzeba zauważyć, że tak zaprojektowane badanie, o ile jego przedmiotem ma rzeczywiście pozostać proces kształtowania tożsamości uczniów, przecina granice szkoły i dotyczy również innych obszarów *Lebensweltu*: środowiska rówieśników, domu rodzinnego. Niektórzy badacze jako istotne źródło przekazów socjalizacyjnych wskazują też współcześnie rozumiane media.

Dotychczasowe propozycje badawcze koncentrowały się w głównej mierze na eksploracji systemu społeczno-kulturowego, jakim jest szkoła z odniesieniem do procesów zachodzących w grupie, dotyczyły analizy ukrytego programu, etnograficznego opisu przestrzeni i wymiarów zjawiska przemocy, procesów komunikacji między nauczycielem a uczniami wraz z odkrywaniem źródeł i obszarów rozbieżności w tym zakresie oraz (re)konstruowania kolektywnych tożsamości uczniów czy nauczycieli poprzez ujawnianie wzorów działania i orientacji w rolach społecznych. Propozycję badawczą z perspektywy podmiotu zarysowano

²² S. Kvale, *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przeł. i red. naukowa S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2004.

²³ S. Puzynina, *Język wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.

²⁴ M. Karkowska, *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

z wykorzystaniem perspektywy fenomenologii i dotyczyła ona konstruowania tożsamości w obszarze *Lebensweltu*, na bieżąco odkrywanego, a zarazem konstruowanego przez badanych.

Przykład 5. Rozwój zawodowy nauczycieli w perspektywie badań biograficznych.

Pamięć szkoły we wspomnieniach byłych nauczycieli i uczniów – analizy narracyjne

Na zakończenie chciałabym przedstawić jeszcze dwie propozycje badawcze, związane z aplikowaniem podejścia biograficznego, czy w szerszym rozumieniu analitycznego wykorzystania materiału narracyjnego.

Pierwsza z nich dotyczy badania karier zawodowych czy szerzej trajektorii rozwoju zawodowego nauczycieli z zastosowaniem takich technik badawczych jak wywiad narracyjny²⁵ oraz linia życia²⁶ – swoista technika projekcyjna oparta na analizie wyabstrahowanych z wywiadu pojęć kluczowych²⁷. Pojęcia te, wokół których osnuta jest narracja, czy takie, którym sami badani nadają szczególne znaczenie, wskazywać mogą na występowanie w biografii badanych punktów zwrotnych, kryzysów egzystencjalnych, doświadczeń krystalizujących czy epifanii. Ewentualne wskazanie i omówienie wspomnianych pojęć, jakkolwiek pełnią one w rekonstruowaniu ścieżek biograficznych jedynie pomocniczą rolę, stymuluje wzrost samoświadomości badanych, a także sugeruje pewną kategoryzację w procesie interpretacji zebranego materiału.

Nauczyciele w projektowanym badaniu tego rodzaju traktowani są jako twórcy, osoby świadomie wykorzystujące bodźce środowiskowe, kulturowe i instytucjonalne do rozwijania swojej samoświadomości i budowania własnej biografii.

Przedmiotem badania zatem są tutaj czynniki rozwojowe, katalizatory i inhibitory twórczego rozwoju nauczycieli, a stawiane w obrębie problematyki badawczej pytania koncentrują się wokół uwarunkowań rozwoju kariery zawodowej badanych. Cel badania związany jest z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania dotyczące przebiegu samej kariery, jej kluczowych momentów, jak i wzmiankowanych uwarunkowań rozwoju nauczycieli.

²⁵ K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, red. R. Dopierała, K. Waniek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2016, s. 61–73.

²⁶ D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przeł. A. Skolimowska, Impuls, Kraków 2000.

²⁷ Pojęciom tym Demetrio nadaje określone nazwy, pełnią one bowiem funkcję porządkującą analizę materiałów biograficznych. Są to: incipit (wydarzenia poprzedzające biograficzny przełom), ruit (życiowy background – pochodzenie, wykształcenie, momenty przełomowe) i exit (efekty działań, niezrealizowane zamierzenia, zadania na przeszłość etc.).

Główną techniką zbierania materiału badawczego w podejściu biograficznym jest wywiad narracyjny, opisany przez Fritza Schützego²⁸. Koniecznie trzeba zwrócić uwagę na fakt, że sposób przeprowadzania tego rodzaju wywiadu różni się znacznie od tradycyjnego postępowania w wywiadzie, ma bowiem na celu nie tyle pozyskanie odpowiedzi na wcześniej przygotowane pytania co stymulowanie spontanicznej narracji, niejako opowieści o życiu, niezakłóconej ingerencją badacza. W wywiadzie narracyjnym wyróżnić możemy kilka faz: fazę rozpoczęcia wywiadu, fazę stymulacji do opowiadania, fazę narracji i fazę zakończenia wywiadu (dopiero w niej pojawiają się pytania teoretyczne,

Wreszcie, metodę biograficzną zastosować można do badania wspomnień o charakterze edukacyjnym, skoncentrowanych na analizie tak zwanej pamięci szkoły, jej obrazu czy konceptualizacji w świadomości absolwentów. Tak określone pole badawcze mieściłoby się tyleż w perspektywie analiz podejmowanych przez teoretyków czy historyków wychowania, co dotyczyłoby szeroko rozumianej filozofii wychowania.

Przedmiotem badania jest tutaj bowiem niezwykle delikatna materia, jaką są wspomnienia, sposoby czy zakres przywoływania osobistych doświadczeń podmiotu, jak i rekonstrukcje pewnych idei, założeń, przełożonych na język praktyki pedagogicznej.

Poza opisanym wywiadem biograficznym, wykorzystane mogą być również dokumenty o pochodzeniu zarówno osobistym, jak i instytucjonalnym: pamiętniki, listy, plany, sprawozdania, ilustracje etc.

Pierwsza z technik pomoże rekonstruować wspomnienia, przywołać przeżyte doświadczenia byłych uczniów (i nauczycieli), które były kluczowe dla sposobu postrzegania i oceny okresu związanego z pobieraniem nauki w badanej szkole. Druga natomiast pozwoli lepiej osadzić owe wspomnienia i wynikające z nich spostrzeżenia, opinie, w kontekście instytucjonalnym. Badania empiryczne warto poprzedzić analizą literatury, co pozwoli na zbudowanie teoretycznego tła badanych problemów.

Niniejszy tekst składa się z dwóch integralnie związanych z sobą części. Pierwsza poświęcona jest analizie czynników decydujących o doborze strategii badania rzeczywistości szkolnej, wśród których najistotniejsze wydają się: jego cel i przedmiot, a także zakres analizy badanych zjawisk. Ważnym czynnikiem

²⁸ Za K. Kaźmierską, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, red. R. Dopierała, K. Waniek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2016.

jest również osoba/y odbiorcy badania. Kluczowe znaczenie mają przyjęte założenia na temat natury rzeczywistości szkolnej. Skrótowo rzecz ujmując, wobec postrzegania szkoły w modelu strukturalno-funkcjonalnym, preferowane są metody ilościowe, w modelu interpretatywnym natomiast częściej stosuje się analizy jakościowe, ale możliwe jest również łączenie wspomnianych w ramach stosowania procedur sekwencyjnych, znanych z badań mieszanych w koncepcji Johna Creswella.

Druga część tekstu zawiera pięć zróżnicowanych propozycji badania rzeczywistości szkolnej, a wśród nich: zastosowanie podejścia etnograficznego do analizy zjawiska przemocy, analizę ramową Ervinga Goffmana jako podejście pozwalające na poszukiwanie przyczyn rozbieżności komunikacyjnych w przebiegu interakcji między uczniami a nauczycielem, rekonstrukcję wzorów działania i orientacji w perspektywie badań z zastosowaniem interpretacji formułującej oraz refleksywnej do ukazania procesu budowania znaczeń i formułowania planów życiowych przez młodych ludzi.

Kolejne propozycje dotyczą badania tożsamości młodzieży z zastosowaniem podejścia fenomenologicznego oraz analiz biograficznych i narracyjnych aplikowanych w badaniach poświęconych rozwojowi zawodowemu nauczycieli czy też pamięci szkoły we wspomnieniach uczniów i nauczycieli.

Podsumowując, pragnę zwrócić uwagę nie tylko na konieczność zachowania spójności między wizją badanej szkoły, a stosowanym podejściem badawczym, ale i poszczególnymi krokami postępowania badawczego.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Bohnsack R., *Metoda dokumentarna: od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, [w:] *Spoleczne przestrzenie doświadczenia: metoda interpretacji dokumentarnej*, red. S. Krzychała, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2004.
- Creswell J., *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe, jakościowe i mieszane*, przeł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przeł. A. Skolimowska, Impuls, Kraków 2000.
- Denzin N., *Sociological Methods. A Sourcebook*, New York 2006.
- Glaser G.B., Strauss A.L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, London, New Brunswick, 2012.
- Goffmann E.(2010), *Analiza ramowa: esej z organizacji doświadczenia*, przeł. S. Burdziej, Nomos, Kraków 2010.
- Guba E.G. Lincoln Y.S., *Competing Paradigms, Handbook of Qualitative Research*, New York 1994.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa: 1995.

- Karkowska M., Czarnecka W., *Przemoc w szkole*, Impuls, Kraków 2000.
- Karkowska M., *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Impuls, Kraków 2005.
- Karkowska M., *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007.
- Karkowska M., *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Każmierska K., *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, red. R. Dopierała, K. Waniek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Krzychała S., *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Kvale S., *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekł., red. nauk. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2004.
- Mc Call J.L., Simmons M., *Dynamika interakcji*, materiał niepublikowany, (maszynopis w bibliotece socjologicznej UŁ).
- Mc Laren P., *Antystruktura oporu*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, przeł. P. Kwieciński, Adam Marszałek, Toruń 1992.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Puzynina J., *Język wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Szkudlarek T., *Mc Laren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu. przeciw szkole*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, Adam Marszałek, Toruń 1992.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. J. Szmataka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Urbaniak-Zajęc D., *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” 2010, nr 1(49).

Author: Magda Karkowska

Title: How to make research in school?-some examples off applying qualitative and mixed research strategies in analyzing of school environment on the basis of discussion about research strategies

Keywords: methodology, mixed research, qualitative research, quantitative research, paradigm, school, strategy

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

Content presented in this article is focused on the reflection of the factors determining the choice of research strategy in the analysis of school environment. Some of the elements to be examined refer to the structural and functional model of a school, others to the interpretative model. As the assumptions about the nature of school reality are completely different within these models, depending on how the school is perceived, there are different ways of designing and conducting research. It is

arguable whether derived from a structural and functional model of school (the school as an environment education, positivist paradigm) only quantitative analysis are justified, and after the adoption of the interactive model (the school as a system of socio-cultural, interpretative paradigm) only qualitative research should be conducted? The choice, at the first glance, quite obvious is a matter of more complex, because the strategy of research procedure also depends on some another factors: the order in which the study is carried out, the subject and the scope of the analysis, the experience of the researcher and to some extent, to the fact who are beneficiaries of the results. In the first part of this article author is trying to deal with these relationships, in the second part, there are presented a few examples of analysis when using qualitative methods or strategies. Most of them are realized within the model of so-called mixed research. They are only some examples presented and they should be understood as exemplifications, not in –depth exploration. Described problems might be explained and explored in the future using other methods and techniques, as well as combining them.

ALICJA KORZENIECKA-BONDAR
Uniwersytet w Białymstoku

BADANIE CODZIENNEGO CZASU SZKOLNEGO NAUCZYCIELI – NAMYSŁ NAD WŁASNĄ PRAKTYKĄ BADAŃ FENOMENOGRAFICZNYCH¹

Szkoła stanowi złożony układ² osadzony zawsze w kontekście konkretnego tu i teraz. Życie szkoły można odślaniać warstwa po warstwie, poczynając od szerokiego kontekstu systemowego, idąc w głąb ku temu, co stanowi istotę funkcjonowania konkretnej szkoły z jej codziennymi praktykami³. Nie ma modelowej szkoły, stanowiącej idealny układ czynników ją współtworzących, poddających się regularnemu oddziaływaniu. Nie ma też modelowych podmiotów edukacyjnych kreujących życie szkoły. Każdy dzień to zanurzenie się w nurt konkretnych zdarzeń stanowiących rezultat wielorakich szkolnych interakcji. Klamrą spinającą to, co dzieje się w szkole, jest czas. On też stanowi kategorię umożliwiającą wielowarstwową i wieloaspektową analizę szkolnej rzeczywistości.

Życie szkolne „[...] mierzone jest czasem; działania i interakcje wszystkich uczestników życia społecznego stanowią zgrane części symfonii budzików i dzwonek, rozkładów zajęć, harmonogramów i tzw. ostatecznych terminów”⁴. Szkoła jest instytucją której narzucany jest określony porządek temporalny (np. długość trwania roku szkolnego czy ferii) i jednocześnie sama jest „obdarzona władzą”⁵ konstruowania czasu wewnątrzszkolnego (planowania, dokonywania

¹ W tekście zostały wykorzystane fragmenty zamieszczone w książce A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Impuls, Kraków 2018.

² M. Mitchell, *Complexity. A Guided Tour*, Oxford University Press, Oxford 2009.

³ A. Nałaskowski, *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*, Impuls, Kraków–Warszawa 2017.

⁴ B. Adam, *Czas społeczeństwa przemysłowego i władza*, przeł. D. Łucka, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008, s. 488.

⁵ L. Koczanowicz, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 113.

jego segmentacji, urozmaicenia, kontroli, itd.). Temporalne środowisko szkoły stanowi wypadkową oddziałujących na siebie porządków: politycznego (celów realizowanych przez szkołę w określonym czasie), ekonomicznego (czasu jako zasobu podlegającego wycenieniu, zarządzaniu, budżetowaniu itp.), społecznego (społeczne normy dotyczące regulacji czasowych obowiązujące w danej wspólnocie: normy i reguły postępowania, mechanizmy kontroli w postaci zobowiązań i oczekiwań), kulturowego (kulturowe wzory temporalne, w tym wewnątrzszkolne; wartość czasu i wzory jego użytkowania) i jednostkowego (orientacji temporalnych biograficznie uwarunkowane)⁶.

Podjmując badania sposobów doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego, szeroko omówionych w książce *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*⁷, dążyłam do rozpoznania kultury szkoły pojmowanej jako „sposób, w jaki my to tutaj robimy”⁸, co w dalszej kolejności umożliwiło dostrzeżenie, czym żyją na co dzień podmioty edukacyjne oraz zrozumienie, kim w szkole jest nauczyciel a kim uczeń. Analiza wyników badań ukazała, że nauczyciele doświadczają codziennego czasu szkolnego na trzy sposoby, jako: podporządkowywania się dominacji kultury zegara; podtrzymywania i utrwalania porządku (struktury) szkolnej codzienności; bycia w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze⁹. Podjęte rozważania o czasie w szkole odsłoniły kluczowe kwestie związane z działaniem nauczycieli, takie jak: zaangażowanie, troska, autonomia, władza, napięcie, sensowność, sprawstwo, styl życia, itp. Te kategorie ukazują potrzebę „szerokiego spojrzenia na pracę nauczycieli”¹⁰, ale i potencjał tkwiący w badaniach przy użyciu kategorii czasu.

Badanie tak złożonego i trudnego do sprecyzowania przedmiotu badań, jakim jest codzienny czas szkolny nauczycieli, wymagało wielokrotnego namysłu i podejmowania szeregu decyzji bez pewności ich słuszności. Celem artykułu jest refleksja nad własną praktyką fenomenograficznych badań codziennego czasu szkolnego, ukazanie pojawiających się wątpliwości i podjętych decyzji. Tekst stanowi analizę elementów kluczowych w planowaniu, realizacji oraz analizie wyników badań.

⁶ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op. cit., 39–60.

⁷ Tamże.

⁸ B. Bjerke, *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2004.

⁹ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op. cit.

¹⁰ W. Dróżka, *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo – społecznego kontekstu jego pracy*, [w:] *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 53.

WYBÓR BADAŃ FENOMENOGRAFICZNYCH

Badania fenomenograficzne mają na celu stworzenie empirycznego opisu (*experiential description*)¹¹ różnych sposobów doświadczania czy uświadamiania świata wokół nas¹². Doświadczenie wpisane jest, zdaniem fenomenografów, w charakter bycia człowieka w świecie, stanowi rodzaj indywidualnej relacji pomiędzy nim a światem. „Dla fenomenografów nie ma innego świata jak tylko ten, którego doświadczamy, a który jednocześnie konstruowany jest w naszej świadomości”¹³. W przekonaniu Ferencza Marton’a, twórcy tego podejścia badawczego, nie jesteśmy świadomi tego samego w tym samym czasie, a nawet gdyby tak było, to nie doświadczamy zjawisk w taki sam sposób. Osoba, na bazie własnego doświadczenia, nadaje znaczenie danym zjawiskom. Mówić można o wielości sposobów doświadczania świata i rodzącej się wraz z nimi potrzebie ich opisywania. Podejście to stanowi „element dość powszechnie dostrzeganej „pluralizacji świata”, jaka stała się naszym udziałem w ostatnich latach. Bardziej niż rekonstrukcja „świata w ogóle” [...] interesuje nas, jak postrzegają świat poszczególni aktorzy, poszczególni jego mieszkańcy, jakie zachodzą między nimi podobieństwa [...] i jakie różnice; wreszcie, jakie z tego wynikają między poszczególnymi podmiotami relacje”¹⁴.

Badania fenomenograficzne pierwotnie były pomyślane przez Ferencza Marton’a i jego współpracowników (Roger Säljö, Lars-Öwe Dahlgren and Lennart Svensson) jako podejście służące rozpoznawaniu znaczenia procesu uczenia się i nauczania¹⁵ z intencją doskonalenia praktyki pedagogicznej. Obecnie powiększyło się pole zainteresowań fenomenograficznych o „problemy doświadczania przez podmioty zjawisk wchodzących w zakres szeroko rozumianego **świata życia**”¹⁶, a tym samym poszerzenia kontekstu analiz – z wąskiego dydaktyczno-psy-

¹¹ F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science” 1981, nr 10, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam, s. 180. Dostępne na stronie: https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf [dostęp 2015 07 20].

¹² F. Marton, *The idea of Phenomenography. Abstract*, [w:] *Phenomenography: Philosophy and Practice. Proceedings*, red. R. Ballantyne, Ch. Bruce, Center for Applied Environmental and Social Education Research, Brisbane 1994, s. 7. Dostępne na stronie: www.academia.edu [dostęp 2015 07 20].

¹³ A. Jurgiel, *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2, s. 142.

¹⁴ T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania” 1997, nr 2, s. 188.

¹⁵ J.A. Bowden, *The nature of phenomenographic research*, [w:] *Phenomenography*, red. J.A. Bowden, E. Walsh, RMIT University Press, Melbourne 2000.

¹⁶ A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3 (189), s. 77; L. Kopiciewicz, *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym*, „Pedagogika Kultury” 2009, nr 5, s. 105–116.

chologicznego na szerszy kulturowy. Badania takie wpisują się w dostrzegany w naukach społecznych (także w pedagogice) zwrot ku „codziennemu oglądowi, rozumieniu, odczuwaniu, postrzeganiu zjawisk otaczającego świata oraz ich konceptualizacji zatrzymanej na poziomie świata przeżywanego, czyli w sferze codzienności”¹⁷. Dostrzec go można także w badaniach szkoły oraz poszczególnych podmiotów szkolnych interakcji. Koncepcja badań nad codziennym czasem szkolnym nauczycieli zrodziła się z mojego zainteresowania tworzeniem wiedzy wyłaniającej się różnorodności ludzkich doświadczeń i wielości koncepcji świata¹⁸. Rozpoznanie sposobów doświadczania przez nauczycieli czasu stwarza możliwość odsłaniania drobnych elementów, z których skonstruowana jest szkolna codzienność.

KONSTRUOWANIE PRZEDMIOTU BADAŃ

W badaniach realizowanych w strategii jakościowej, a do takich należy praktyka fenomenograficzna, przedmiotem są „[...] fakty w takiej postaci, w jakiej są postrzegane przez ludzi”¹⁹. Konstruując przedmiot badań kierowałam się konstatacją Lucyny Kopciewicz, że nie dokonuje się to jednorazowo i „nie da się jej porównać z czymś w rodzaju teoretycznego aktu inauguracyjnego. Jest to raczej seria stopniowych przybliżeń, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, w wyniku których wyłania się ostateczny kształt przedmiotu badań, a także system relacji, w które jest on uwikłany”²⁰. Przedmiot podjętych przeze mnie badań wyłaniał się stopniowo. Poprzedziły go prace mające na celu opis doświadczeń związanych z byciem nauczycielem (co zaprezentowałam w szeregu publikacji)²¹.

¹⁷ L. Kopciewicz, *Fenomenografia jako metoda badań kultury...*, op. cit, s. 110.

¹⁸ J.T.E. Richardson, *The concepts and methods of phenomenographic research*, „Review of Educational Research” 1999, nr 1, s. 64.

¹⁹ S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 109.

²⁰ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 84.

²¹ A. Korzeniecka-Bondar, *Oni wiedzą o co chodzi..., czyli o dopasowywaniu jako narzędziu temporalnego porządkowania codzienności szkolnej*, [w:] *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje – analizy – interpretacje*, red. A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, U. Wróblewska, Zeszyt Naukowy – Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Trans Humana, Białystok 2012; A. Korzeniecka-Bondar, *Dyrektor w codzienności szkolnej – perspektywa nauczycieli*, [w:] *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, red. S. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa 2013; A. Korzeniecka-Bondar, *Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozorów*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, Impuls, Kraków 2013; A. Korzeniecka-Bondar, *O potrzebie*

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego ujawniła, że doświadczanie bycia nauczycielem przesycone jest problematyką temporalną. Badani, opisując zdarzenia lub sytuacje: niedoczasu, pogoni za czasem, obsesyjnej jego kontroli, przeciążenia, szybkości, itp., uwrażliwiali mnie na kwestie doświadczania czasu. Kierując się założeniem, że w badaniach jakościowych model badawczy jest kołowy, a zgromadzony materiał empiryczny idący w parze z literaturą przedmiotu mogą zmodyfikować założenia badacza²², dałam się poprowadzić badanym i ostatecznie zajęłam się problematyką temporalną.

Wraz z tą decyzją pojawiła się kluczowa trudność zrozumienia, czym jest czas, odślaniania jego złożoności i niejednoznaczności, co wymagało interdyscyplinarnych studiów literaturowych. Wraz z nimi rodziły się kolejne dylematy dotyczące tego, jak badać czas, by nie zredukować jego złożoności i/lub nie sprowadzić wyłącznie do badań jego budżetowania. Studium literaturowym towarzyszyło przeświadczenie, że poruszając jakikolwiek problem z życia człowieka można „udowodnić”, że jest to refleksja nad czasem, o czasie. W konsekwencji czego pojawiała się myśl, że niezbędne jest zawężenie pola takbadawczego, gdyż nie zdołam badać „czasu w ogóle”. Inspirujące okazały się analizy Alfreda Schütza²³ dotyczące świata życia codziennego, w których autor podkreślał, że budując wiedzę naukową (*episteme*) należy wyjść od doświadczenia konkretnych osób w określonej czasoprzestrzeni (*doxa*). Drugą ważną inspiracją była koncepcja wielowymiarowego czasu codziennego Katarzyny Popiołek²⁴. Wyróżnione przez psycholog wymiary (tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu) pozwoliły „uchwycić” codzienny czas w konkretnej jednostce, jaką jest dzień. Te teoretyczne inspiracje utwierdziły mnie w przekonaniu, że możliwe jest rozpoznawanie codziennego cza-

ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycieli (analiza przy użyciu kategorii czasu), „Chowanna” 2013a, t. 2(41); A. Korzeniecka-Bondar, *Time for community at school or community for the time being?*, [w:] *School in the Community – the Community in School*, red. E. Bochno, Adam Marszałek, Toruń 2013; A. Korzeniecka-Bondar, *Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2015, t. 27, nr 2(54); A. Korzeniecka-Bondar, *Temporalne reżimy podtrzymujące codzienność szkolną nauczycieli gimnazjum*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016, nr 22 (1); A. Korzeniecka-Bondar, *The dark sides of individualism in the work of secondary school teachers – implications for education*, [w:] *Selected Papers of the Association for Teacher Education in Europe*, red. L. Daniela, L. Rutka, Spring Conference 2015, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2016, s. 83–95.

²² D. Urbaniak-Zajęc, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Impuls, Kraków 2016, s. 80.

²³ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przekł. B. Jabłońska, Nomos, Kraków 2008.

²⁴ K. Popiołek, *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

su jako „materii życia”²⁵ szkoły. Określenie „codzienny czas szkolny nauczyciela” wskazuje, że przedmiotem zainteresowania uczyniłam: określony wycinek czasu (czas spędzony w szkole i/lub przeznaczony na obowiązki zawodowe) konkretnej grupy ludzi (nauczycieli) postrzegany z perspektywy czasu codziennego (którego miarą jest konkretny dzień, podzielony na mniejsze segmenty).

WYŁANIAJĄCE SIĘ CELE BADAŃ

Wyjściowym celem badań uczyniłam identyfikację różnych sposobów doświadczenia przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego, zrekonstruowanych na podstawie indywidualnych wypowiedzi osób o zróżnicowanym bagażu doświadczeń w profesji nauczycielskiej. Wielokrotny namysł nad podejmowaną problematyką pozwolił dostrzec liczne jej rozgałęzienie, co w ostateczności przyczyniło się do sformułowania kilku dążeń badawczych. Kierując się przekonaniem, że strukturę doświadczeń można określić poprzez rozpoznanie tego, co „zwykle mówimy, myślimy, czynimy i czujemy”²⁶ dążyłam do rozpoznania „anatomii życia codziennego”²⁷, czyli: codziennych nauczycielskich działań, interakcji, odczuć oraz refleksji. Kolejnym celem było opisanie, jak nauczyciele postrzegają i charakteryzują czasowe aspekty regulowania swoich stosunków z otoczeniem. Ponadto podjęłam próbę rekonstrukcji nauczycielskich sposobów postrzegania siebie w szkolnym świecie życia codziennego, co było aspektem, który odsłoniła analiza zgromadzonego materiału²⁸.

METODY GROMADZENIA DANYCH

Przyjęcie koncepcji wymiarów codziennego czasu (K. Popiołek) wynikało z potrzeby zawężenia pola problemowego badań dotyczących problematyki czasu. Krzysztof Rubacha przestrzega, że sytuacja taka rodzi pułapkę polegającą na badaniu nie tyle określonego zjawiska, co konstruktu teoretycznego, który posłużył do stworzenia narzędzia badawczego²⁹. By nie kanalizować myślenia bada-

²⁵ Tamże, s. 90.

²⁶ B. Waldenfels, *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, przeł. D. Lachowska, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993, s. 107–108.

²⁷ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, B. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008, s. 26.

²⁸ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op.cit.

²⁹ K. Rubacha, *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1(17), s. 55–66.

nych, uwrażliwiając ich jedynie wymieniane wymiary, w badaniach zastosowałam triangulację w zbieraniu danych³⁰, wykorzystując następujące po sobie dwa sposoby ich gromadzenia: formularz opisu przebiegu dnia oraz semiestrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze. Każdy z tych sposobów gromadzenia danych kierował uwagę w stronę innych wymiarów doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego. Formularz umożliwił odsłanianie epizodów – konkretnych scen ze szkolnego życia codziennego – zdarzeń lub sytuacji wraz z towarzyszącymi im refleksjami i odczuciami. Wywiad pozwolił uchwycić subiektywne znaczenia codziennych sytuacji lub zdarzeń w kontekście wymiarów: tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu. Wykorzystanie więcej niż jednej metody miało na celu „poszerzenie zakresu uzyskiwanej wiedzy”, jednak z założeniem, że nie chodzi o realizację strategii „więcej tego samego”³¹. Triangulacja miała na celu uchwycenie sposobów doświadczania codziennego czasu z różnych perspektyw, co służyć miało pełniejszemu dostrzeganiu ich złożoności. Różne typy pytań zadawanych w każdej z metod pozwalały uchwycić różne aspekty problemu, co następnie umożliwiło ich triangulację.

DOBÓR GRUPY BADAWCZEJ

Uczestnicy badania fenomenograficznego są wybierani na podstawie ich adekwatności do celu badania, co oznacza, że mają doświadczać badanego zjawiska³². Każdy nauczyciel doświadcza czasu codziennego, więc wspomniane kryterium wydawać się może banalnie proste do spełnienia. Jest to jednak łatwość pozorna. Dążąc do ukazania różnych sposobów konceptualizowania czasu codziennego, starałam się dobierać zróżnicowane przypadki kluczowe³³. Nie łatwo jednak, badając taką problematykę, wskazać osoby, w których doświadczeniach badane procesy ujawniają się w sposób szczególnie³⁴. Wymagało to namysłu i podejmowania szeregu decyzji, z uwzględnieniem faktu gromadzenia danych na dwa sposoby. Podstawowym kryterium było uzyskanie zgody nauczyciela na udział w badaniach. Wybierając nauczycieli do badań miałam poczucie, że szczególnie istotny jest wybór pierwszych osób. Zdecydowałam, że tym kryterium będzie typ szkoły

³⁰ U. Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, Fourth edition, Sage Publications, London 2009, s. 448.

³¹ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 96.

³² P. Green, J.A. Bowden, *Principles of Developmental Phenomenography*, „The Malaysian Journal of Qualitative Research” 2009, t. 2, nr 2, s. 60.

³³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2010, s. 282.

³⁴ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, op.cit, s. 284.

w jakiej zatrudniony jest nauczyciel³⁵. Dalej kierowałam się głównie kryteriami pogłębiania nasilania się określonych cech i kontrastujących przypadków³⁶. Proces doboru próby zakończyłam w momencie, gdy dane uzyskane od kolejnej osoby nie ujawniały nowych zjawisk ani nowych ich właściwości³⁷. W badaniach uczestniczyło 20 nauczycieli: 18 kobiet i 2 mężczyzn; specjaliści z wielu przedmiotów i różnych typów szkół (prowadzonej przez stowarzyszenie – dwie osoby, prywatnej – dwie osoby oraz publicznej – osiemnaście osób) oraz szczebli edukacji (nauczyciele reprezentowali wszystkie szczeble edukacji z wyjątkiem klas I–III). Badani byli zróżnicowani także pod względem stażu pracy: 3 osoby to nowicjusze, 4 osoby ze stażem do dziesięciu lat, 8 ze stażem do dwudziestu lat, a 6 powyżej dwudziestu lat w zawodzie³⁸.

ANALIZA ZGROMADZONEGO MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego była wieloetapowa. Pierwszy, to etap gromadzenia materiału przeplatający się z jego wstępną analizą. Gdy cały materiał został zgromadzony, nastąpił drugi etap, którym była analiza danych zawartych w formularzach opisu przebiegu dnia zebranych od wszystkich badanych. Były one traktowane jako integralna opowieść określonej osoby o jej doświadczeniach w konkretnej czasoprzestrzeni. Materiał empiryczny, zgromadzony przy pomocy formularza, analizowałam z zachowaniem następujących kroków: 1) wstępne zapoznanie z całą treścią formularza każdej z osób; 2) kodowanie opisowe i kategoryjne i analityczne³⁹ wewnątrz jednego obszaru informacji (np. działania, myśli, przeżycia, itd.), w ramach wypowiedzi jednej osoby – wyłonienie głównych wątków tematycznych (sieć wątków tematycznych). By dokonać rekonstrukcji doświadczeń nauczycieli, na tym etapie korzystałam także z metadanych oraz transkrypcji wywiadów, w trakcie których prosiłam o dopełnienie poruszanych w formularzu wątków, co służyło triangulacji wyników w ramach przypadku; 3) kondensacja elementów – wyselekcjonowanie i wstępne pogrupowanie fragmentów wypowiedzi z różnych obszarów informacji dotyczących wątków bliskich znaczeniowo (określonego zjawiska); 4) porównywanie fragmentów wypowiedzi dotyczących jednego określonego zjawiska w celu wyłonienia podobieństw i różnic w przedstawionych sposobach jego rozumienia;

³⁵ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op.cit., s. 88–89.

³⁶ M. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, Beverly Hills (CA) 1990, s. 171; 169.

³⁷ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op.cit., s. 89–90.

³⁸ Tamże, s. 289.

³⁹ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

5) opisywanie istoty danego zjawiska; 6) nazwanie – wyłanianie kategorii opisu (na podstawie kodów analitycznych). Analiza na tym etapie skoncentrowana była na odsłanianiu tego, co na co dzień zachodzi w szkole, a w dalszej kolejności służyła uwidocznieniu anatomii codziennego życia szkoły. Kolejnym etapem była analiza materiału zgromadzonego przy pomocy semistrukturyzowanego indywidualnego wywiadu o pogłębionym charakterze, którego dokonywałam według typowych w analizie fenomenograficznej kroków: wstępne zapoznanie się z tekstem wywiadów; kondensacja elementów; porównywanie fragmentów w celu wyłonienia podobieństw i różnic w przedstawionych sposobach rozumienia analizowanego zjawiska; grupowanie materiału; artykulacja polegająca na opisie istoty podobieństw wewnątrz każdej z wyodrębnionych wcześniej grup; nazywanie/etykietowanie kategorii; kontrastowanie polegające na porównaniu wyłonionych kategorii opisu w celu wyznaczenia różnic, prowadzące do konstruowania ustrukturalizowanej przestrzeni wynikowej⁴⁰. Wypowiedź jednej osoby nie stanowiła jednostki analizy, mogło być w niej zawartych wiele koncepcji tego samego zjawiska. Kategorie opisowe wyodrębnione, jako rezultat analizy materiału empirycznego zgromadzonego każdą z metod, zostały raz jeszcze poddane analizie porównawczej w celu wyznaczenia różnic i podobieństw pogłębiających nasilenie cech.

ZASADY PREZENTACJI WYNIKÓW BADAŃ

W przekonaniu Ference`a Martona i Shirley BOOTH, aby zaprezentować anatomię doświadczenia, należy ukazać dwa kluczowe aspekty: strukturalny i referencyjny (znaczenie)⁴¹. Pierwszy współtworzą: horyzont zewnętrzny doświadczenia, pozwalający wyróżnić je z szerszego kontekstu, odróżnić od innych doświadczeń – jest to „wyróżnienie całości z kontekstu”⁴² oraz horyzont wewnętrzny, polegający na dostrzeganiu różnych części składowych doświadczenia i ich powiązania z całością – jest to „rozeznanie części i ich relacji w obrębie całości”⁴³. Aspekt referencyjny to identyfikacja przez osobę danego doświadczenia, nadane znaczenie w odniesieniu do wcześniejszych doświadczeń tego zjawiska⁴⁴. „Te dwa aspekty –

⁴⁰ M. Abrandt, *Learning Physiotherapy: The impact of formal education and professional experience*. „Linköping Studies in Education and Psychology” 1997, nr 50, s. 73–74; Marton 1986 podaje za: J.A. Bowden, *The nature of phenomenographic research [w:] Phenomenography*, red. J.A. Bowden, E. Walsh, RMIT University Press Melbourne 2000, s. 11–12.

⁴¹ F. Marton, S. Booth, *Learning and Awareness*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ) 1997, s. 88.

⁴² Tamże, s. 87.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Ch. Yates, H. Partridge, Ch. Bruce, *Exploring information experiences through phenomenography*, „Library and Information Research” 2012, t. 36, nr 112, s. 101.

znaczenie i struktura, są dialektycznie splecione i występujące jednocześnie, gdy czegoś doświadczamy⁴⁵. Kierując się tymi założeniami prezentowałam analizę i interpretację materiału badawczego, ukazując strukturalne i referencyjne aspekty doświadczenia przez nauczycieli codziennego czasu szkolnego⁴⁶.

ZAKOŃCZENIE

Badania fenomenograficzne skoncentrowane są, co zauważa Jacek Moroz, na uchwyceniu zjawisk „niedostępnych” dla innego typu procedur badawczych⁴⁷. Relacjonowane badania odsłoniły specyficzne koncepcje doświadczenia codziennego czasu szkolnego, w terminach którymi posługują się konkretni ludzie. Są to obrazy tworzone z wnętrza szkoły, podmiotowe koncepcje szkolnej rzeczywistości, a nie zewnętrzne opisy instytucji i zatrudnionych w niej osób. Poprzez poznawanie jednostkowych koncepcji badanych nauczycieli (aspekt genetyczny) uzyskuje się wieloaspektową wiedzę (aspekt ontyczny) o szkolnej praktyce edukacyjnej.

Warto zastanowić się, dla kogo może być istotne i potrzebne rozpoznanie tego, jak nauczyciele doświadczają codziennego czasu w szkole? Wydaje się, że takie badania są ważne zwłaszcza dla samych nauczycieli, którzy za ich sprawą mogą „dostrzec” istnienie czasu, to co sami robią z czasem, a także – co czas robi z nimi. Refleksyjny nauczyciel w badaniach codziennego czasu może znaleźć intelektualne narzędzia do odkrywania znaczenia własnej działalności zawodowej (swoich działań, myśli, emocji). Rodzące się na podstawie analizy wyników badań przeświadczenie, że doświadczamy tego, co inni, może stać się ważną płaszczyzną porozumienia, budowania wspólnoty (której tak obecnie szkole/w szkole potrzeba). Przyglądanie się praktyce edukacyjnej przez pryzmat kategorii temporalnych może być także przydatne dla wszystkich przygotowujących się do bycia nauczycielem, gdyż umożliwia rozpoznanie anatomii codziennego życia szkoły. Badania ukazują koncepcje wyznaczone kulturowo i jednocześnie będące rezultatem indywidualnej relacji ze światem⁴⁸. Rozpoznanie sposobów doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu (tu i teraz) pozwala odsłaniać owe kulturowe uwarunkowania, obowiązujące reguły (ów wewnętrzny język szkoły czytelny dla zorientowanych) uznane często za stałe, oczywiste i niekwestionowane.

⁴⁵ F. Marton, S. Booth, *Learning and Awareness*, op. cit., s. 87.

⁴⁶ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole*, op. cit., s. 168–183.

⁴⁷ J. Moroz, *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2013, nr 1, s. 35.

⁴⁸ F. Marton, *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science” 1981, nr 10, s. 178–181.

Umożliwia uchwycenie tego, czym wypełniona jest szkolna codzienność zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz zadanie pytania, czy i na ile to służy rozwojowi. Dlatego dla osób odpowiedzialnych za kreowanie polityki oświatowej, przedstawiciele administracji edukacji różnych szczebli badania takie mogłyby stanowić ważny impuls do namysłu nad strukturalnymi, systemowymi ramami funkcjonowania podmiotów edukacji, których sztywność i anachroniczność może pozbawiać nauczycieli poczucia sensu własnej pracy. Wreszcie, badania takie uwrażliwiają na nowe kategorie pojęciowe (powiązane z wymiarem temporalnym), które mogą być pomocne w opisie złożoności i wieloaspektowości szkolnej praktyki edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Abrandt M., *Learning Physiotherapy: The impact of formal education and professional experience*, „Linkoping Studies in Education and Psychology” 1997, nr 50.
- Adam B., *Czas społeczeństwa przemysłowego i władza*, przeł. D. Łucka, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
- Bjerke B., *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2004.
- Bowden J. A., *The nature of phenomenographic research*, [w:] *Phenomenography*, red. J.A. Bowden, E. Walsh, RMIT University Press, Melbourne 2000.
- Dróżka W., *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy*, [w:] *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie*, [w:] red. B.D. Gołębiak. H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Flick U., *An Introduction to Qualitative Research*. Fourth edition, Sage Publications, London 2009.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Green P., Bowden, J.A., *Principles of Developmental Phenomenography*, „The Malaysian Journal Of Qualitative Research” 2009, t. 2, nr 2.
- Jurgiel A., *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2.
- Juszczak, S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Koczanowicz L., *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.
- Kopciwicz L., *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym*, „Pedagogika Kultury” 2009, nr 5.
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Korzeniecka-Bondar A., *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Impuls, Kraków 2018.

- Korzeniecka-Bondar A., *Dyrektor w codzienności szkolnej – perspektywa nauczycieli*, [w:] *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, red. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Korzeniecka-Bondar A., *Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013.
- Korzeniecka-Bondar A., *O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycieli (analiza przy użyciu kategorii czasu)*. „Chowanna” 2013, t. 2(41).
- Korzeniecka-Bondar A., *Temporalne porządkowanie codzienności szkolnej w gimnazjum – perspektywa nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2015, t. 27, nr 2(54).
- Korzeniecka-Bondar A., *Temporalne reżimy podtrzymujące codzienność szkolną nauczycieli gimnazjum*, „Przeгляд Badań Edukacyjnych” 2016, nr 22(1).
- Korzeniecka-Bondar A., *The dark sides of individualism in the work of secondary school teachers – implications for education*, [w:] *Selected Papers of the Association for Teacher Education in Europe, Spring Conference 2015*, red. L. Daniela, L. Rutka, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2016, s. 83–95.
- Korzeniecka-Bondar A., *Time for community at school or community for the time being?* [w:] *School in the Community – the Community in School*, red. E. Bochno, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Korzeniecka-Bondar A., *Oni wiedzą o co chodzi..., czyli o dopasowywaniu jako narzędziu temporalnego porządkowania codzienności szkolnej*, [w:] *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje – analizy – interpretacje*, red. A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, U. Wróblewska, Zeszyt Naukowy – Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Trans Humana, Białystok 2012.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2010.
- Marton F., Booth, S., *Learning and Awareness*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ) 1997.
- Marton F., *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. „Instructional Science” 1981, nr 10, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam. Dostępne na stronie: https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf [dostęp 2015 07 20].
- Marton F., *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science” 1981, nr 10.
- Marton F., *The idea of Phenomenography*. Abstrakt, [w:] *Phenomenography: Philosophy and Practice. Proceedings*. red. R. Ballantyne, Ch. Bruce, Center for Applied Environmental and Social Education Research, Brisbane 1994. Dostępne na stronie: www.academia.edu [dostęp 2015 07 20].
- Męczkowska A., *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3, 189.
- Mitchell M., *Complexity. A Guided Tour*, Oxford University Press, New York 2009.
- Moroz J., *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2013, nr 1.
- Nalaskowski A., *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*, Impuls, Kraków–Warszawa 2017.
- Patton M., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, Beverly Hills (CA) 1990.

- Popiołek K., *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzińska-Czupała, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Richardson J.T.E., *The concepts and methods of phenomenographic research*, „Review of Educational Research” 1999, nr 1.
- Rubacha K., *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1(17).
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, Nomos, Kraków 2008.
- Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania” 1997, nr 2.
- Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, B. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Impuls, Kraków 2016.
- Waldenfels B., *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, przeł. D. Lachowska, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- Yates Ch., Partridge H., Bruce Ch., *Exploring information experiences through phenomenography*, „Library and Information Research” 2012, t. 36, nr 112.

Author: Alicja Korzeniecka-Bondar

Title: The Study of Teachers' Daily School Time: Reflection on the Author's Practice of Phenomenographic Studies

Keywords: time, phenomenography, experience

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

School is a complex system, inseparable from the specific context of here and now. Each day involves immersing in the course of particular events which are the result of multiple interactions at school. Time is what binds all the events taking place at school, and the category of time makes multi-level and multi-aspect analysis of school reality possible. The aim of the article is to reflect on the author's own practice of phenomenographic studies of daily school time, to show the doubts occurring as part of the studies and to present the decisions taken. The text is the analysis of key elements of planning the studies, carrying them out and analyzing the results.

EWA BOCHNO
Uniwersytet Zielonogórski

WSPÓLNOTOWOŚĆ HYBRYDOWA JAKO KATEGORIA W OGLĄDZIE GRUP STUDENCKICH

WYWOŁANIE PROBLEMU

W teście podejmę próbę spojrzenia na uniwersytet jako miejsce funkcjonowania wspólnoty grup studenckich oraz relacje i działania, które tę wspólnotowość budują lub blokują. Jest to o tyle istotne, że kształcenie na tym szczeblu jest ostatnim po szkole podstawowej, gimnazjum i liceum szczeblem kształcenia „organizowanego”. Jest też miejscem tworzenia elit intelektualnych i społecznych. Nabiera to szczególnego znaczenia w kontekście wprowadzenia Ustawy 2.0 oraz związanych z tym dyskusji (często tylko politycznych) o zadaniach i roli wspólnego uniwersytetu, zmianie jego funkcjonowania w społeczeństwie.

W artykule realizuję dwa cele. Po pierwsze, zamierzam wskazać na możliwość definiowania kategorii teoretycznej i badawczej, jaką jest „hybryda”. Podjęmę próbę zarysowania jej siły i ożywczego charakteru. Z kategorii hybryda wyprowadzę kolejną: wspólnotowość hybrydowa. Po drugie, w odniesieniu do wyników badań¹ własnych dotyczących dziekańskich grup studenckich², czyli tych, które

¹ Odnoszę się do fragmentu szerszych badań realizowanych przez zespół pod naukowym kierunkiem Marii Dudzikowej: „*Studenci I-go roku UAM 2005 – 2006/10. Doświadczenia szkolne I-go rocznika reformy edukacji a zmiany zasobowe jego kapitału w warunkach szkoły wyższej*”, grant MNiSW, nr 3821/H03/2007/32.

² Dziekańska grupa studencka to, grupa formalna o charakterze zespołów wychowawczych. „Oddziałują w niej na studenta te same czynniki, które występują we wszystkich grupach, ich działanie jednak ukierunkowane jest poczynaniami tych, którzy organizują procesy dydaktyczne – wychowawcze. (...) To, jakie są te grupy i jakim stopniu rzeczywiście wywierają wpływy na studentów – zależy zarówno od nauczycieli, jak i od samych studentów. Układ stosunków pomiędzy nimi decyduje o atmosferze społecznej w grupie. (...) Ta atmosfera ma znaczny wpływ na to, jak kształtują się więzi emocjonalne w grupie, czy studenci czują się w niej bezpiecznie, czy mają poczucie wartości i społecznej przydatności, a w efekcie – czy grupa jest zdolna do efektywnego działania na rzecz wyznaczonych celów” za: K. Jaskot, *Grupy studenckie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996, s. 14–15.

zostały „wydzielone/dobrane” dla realizacji zajęć na uczelni, podejmę próbę ich oglądu właśnie poprzez metaforę: wspólnotowość hybrydowa, czyli podejmę próbę jej praktycznego wykorzystania.

DLACZEGO HYBRYDA?

Najpierw króciutkie ustalenie definicyjne. „Hybrydyczność” w ujęciu słownikowym³ to kwestia techniczna – hybryda to postać złożona z elementów kilku „obiektów”, niejednorodna. Może być dobroczynna, ale też niszczycielska i zagrażająca. Hybryd to mieszaniec, osobnik powstały w wyniku krzyżowania na drodze płciowej dwóch różnych genetycznie form rodzicielskich, np. odmian, ras, gatunków; mieszaniec, którego charakteryzuje często zwiększona żywotność⁴.

Kategoria ta może być wykorzystana w definiowaniu kultury jako zjawiska hybrydycznego⁵. Jak pisał M. Kraida: „hybrydyczność jest jednym z emblematycznych pojęć naszej ery. Ujmuje ducha tych czasów z jego obowiązkowym celebrowaniem kulturowej różnicy i fuzji, i rozbrzmiewa globalizacyjną mantrą nieokiełzanych wymian ekonomicznych i przypuszczalnie nieuniknioną transformacją wszystkich kultur”⁶. Jako taka pozwala na akceptację tego, że granice między kulturami nie zostały ustalone raz na zawsze, są płynne i mogą się przynikać⁷ jako niejednorodna mieszanka, której elementy nierzadko są wewnętrznie sprzeczne dokładnie jak kultura w której żyjemy⁸.

Jeśli chodzi o uniwersytet, o jego kulturę i jednocześnie jego usytuowanie w kulturze hybrydyczność można odnieść do dwóch zasadniczych kwestii.

Pierwszej – związanej z jego funkcjonowaniem w warunkach zewnętrznych, które często wymagają łączenia sprzeczności, nieraz nawet ścierających się czy wykluczających wzajemnie perspektyw usytuowania w warunkach polityczno-

³ E. Sobal, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 450

⁴ *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 5 (Leb-Nil), red. naczelny B. Kaczorowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 465

⁵ H.K. Bhabha, *Miejsca kultury*, przeł. T. Dobrogoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; R.J.C. Young, *Postkolonializm*, przeł. M. Król, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

⁶ M. Kraida, *Hybridity, or the Cultural Logic of Globalization*, przeł. E. Bochno, Temple University Press, Filadelfia 2005, s. 1.

⁷ J. Urry, *Socjologia mobilności*, przeł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

⁸ Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.

-gospodarczych⁹. Bez wdawania się w szczegóły mam na myśli lokalizację między: modelem humboldtowskim, a modelem pragmatycznym; egalitarnością, a elitarnością; reprodukcją, a emancypacją; upolitycznieniem, a autonomią czy „edukacją intelektualistów nastawionych na dobra wspólne i uniwersalne ideały, a kształceniem specjalistów uzyskujących pakiety kompetencji, stanowiące kapitał intelektualny na rynku pracy”¹⁰.

Druga kwestia to funkcjonowanie w uniwersytecie, czyli uwarunkowania wewnętrzne kultury akademickiej. W tym wymiarze sprzeczności dotyczą usytuowania między społecznością wspólnot (wspólnotowostek) a społecznością różnic¹¹; studiowaniem studentów a pragmatyzmem związanym z rankingami; globalizacją, przechodzeniem w kierunku społeczeństwa opartego na wiedzy, a koniecznością wzmocnienia działań wspólnotowych; czy „etosem uniwersytetu i profesora, mającymi stanowić gwarancję dobrej roboty akademickiej, (...) a systemami pomiaru i kontroli”¹², co przenosi się na pęknięcie wspólnotowego charakterem edukacji akademickiej¹³.

Sklania to do postawienia pytań o wspólnotowość uniwersytetu w kulturze jego hybrydyczności (zarówno w odniesieniu do hybrydyzacji zarządzania instytucjonalnego, jak i zarządzania hybrydyzacją), ale również daje możliwość oglądu relacji w grupach studenckich poprzez metaforę Hybrydy.

⁹ Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016; B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013; K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017; B. Reading, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017.

¹⁰ Ł. Sułkowski, *Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 16.

¹¹ E. Kurantowicz, *Uczelnia jako społeczność ucząca się*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

¹² Ł. Sułkowski, *Fuzje uczelni...* dz. cyt., s. 16.

¹³ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013; M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo – edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; M. Dudzikowa, *Uniwersytet jako... (co?). Wojna metafor o jego tożsamość*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, red. E.J. Kryńska, M. Głoskowska-Soldatow, A. Kienig, ASPRA – JR, Warszawa 2015; M. Kowalska, *Czy możliwy jest jeszcze uniwersytet jako wspólne dobro?*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, red. E.J. Kryńska, M. Głoskowska-Soldatow, A. Kienig, ASPRA – JR, Warszawa 2015.

GRUPA STUDENCKA JAKO HYBRYDA SPOŁECZNA?

Odniosę się do niewielkiego wycinka wyników badań prowadzonych przez zespół badawczy pod naukowym kierunkiem Prof. Marii Dudzikowej¹⁴, w których odpowiadałam za fragment dotyczący relacji rówieśniczych na wszystkich szczeblach edukacji, od szkoły podstawowej do edukacji akademickiej.

Badaniami ankietowymi, które prowadziliśmy w roku akademickim 2009/2010 (była to jedna z trzech fal badań – pozostałe to 2005/2006 oraz 2007/2008) objęliśmy studentów V roku Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Respondentki i respondenci spośród pięciu opisów grupy wybierali ten, który był charakterystyczny dla ich grupy na I, III i V roku. Następnie w swobodnej wypowiedzi mogli się do swojego wyboru odnieść i podać przykłady, sugestie, że tak właśnie było. W czasie badania nie byli ograniczeni ani czasem, ani obecnością badacza, ani obszernością wypowiedzi. Odwołam się do około 400 wypowiedzi, ale tylko tych dotyczących V roku. Przyjmuję bowiem, że te odpowiedzi mogą dać stosunkowo pełny obraz grupy ludzi, którzy w większości spędzili ze sobą pięć lat wspólnych doświadczeń związanych z życiem uczelnianym i pozauczelnianym. W sumie zebrałam ponad 220 stron spisanych wypowiedzi: od bardzo krótkich jednozdaniowych do obszernych zajmujących niemal całą stronę a4. Na zebrany materiał badawczy postaram się spojrzeć w sposób całościowy, poddając tekst analizie jakościowej treści dotyczącej elementów i wpływów grupy.

Przede wszystkim – kto stanowi grupę. Odpowiedź, z racji, że badaniami objęłam studentów wydaje się prosta: oczywiście oni. Jednak nie wszyscy studenci z danej grupy, tylko wybrani do danej grupki. Wynika to z tego, że badani studenci dobierają się w grupki mniejsze, kilkuosobowe: *Grupy są 4 – 6 osobowe, rzadko 10 osobowe – tak spotykamy się np. na wspólnej nauce, ewentualnie tak są organizowane wspólne wyjścia do pubu. Grupy funkcjonują według składów, które utworzyły się na początku studiów z małymi „przetasowaniami” – podział na grupy jest naturalny – może tak jest łatwiej*¹⁵.

Co więcej, dobór w te grupy nie jest stały. Obowiązuje w nim zasada dobrowoli i zadaniowości: *Jeśli jest coś do zrobienia to zbieramy się, skrzykujemy i to robimy. Nie mamy problemów z tym, żeby w razie potrzeby wykonać dane zadanie – bez przymusu; Funkcjonujemy całkiem „wspólnie” i gdy trzeba sprawnie – wzajemnie informujemy się o potrzebnych materiałach; często grupowo wę-*

¹⁴ Ich pełny opis i analiza zostały zawarte w 3 tomach: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.): *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków 2010 oraz M. Dudzikowa i inni: *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Impuls, Kraków 2011; M. Dudzikowa i inni, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Impuls, Kraków 2013.

¹⁵ Kursywą zapisuję wypowiedzi respondentów zachowując ich oryginalny styl.

drujemy do ksero. Jesteśmy świadomi, jak funkcjonują nasze studia – że warto współpracować – pożyczanie notatek, kompletowanie ich wspólnie do egzaminu, pomoże wszystkim i wszyscy na tym skorzystamy.

Grupy tworzą zatem swego rodzaju hybrydy między znajomymi, przyjaciółmi. „Krzyżują się” ze względu na zadanie, a nie koniecznie ze względu na więzi. Te krzyżówki mogą powstać ze względu na dwa rodzaje motywów.

Pierwszy – między (przyjmując nomenklaturę fauny) dwoma podobnymi gatunkami. Najczęściej jest to podobieństwo zainteresowań: *W obecnej grupie są osoby, które interesują podobne sprawy jak mnie. Mamy do siebie szacunek i wzajemnie sobie pomagamy. Nieobecni mogą liczyć na notatki, a wszystkie rozmowy są przyjazne i ciepłe lub: Większość z nas łączy wspólne zainteresowania (lub podobne), np. w odniesieniu do studiów, co nie znaczy jednak, że jesteśmy pod tym względem tacy sami. Nieco rzadziej pojawia się w ich wypowiedziach podobieństwo w podejściu do zadań, obowiązków, sposobu spędzania czasu wolnego, czy zamieszkania: Nasza grupka dzieli się na „imprezowiczów” i „kujony”. Każdy dobrał się w grupki według tego co jest dla niego ważniejsze, lub: Jeśli chodzi o grupę na V roku, to mamy wspólne cele życiowe (nam chodzi o zostanie tłumaczami i realizację w zawodzie; jesteśmy grupą specjalizacji tłumaczeniowej) lub: Dobraliśmy się w grupki, takie z którymi spędzamy swój czas wolny. Niektórzy wolą się uczyć, inni chodzić do kina, a inni imprezują, lub: Obecnie nastąpił częściowy podział na mniejsze grupki osób, które bardziej się ze sobą przyjaźnią (błąd). Niektórzy zakładali firmy wraz z kolegami. Także pracują w tym samym miejscu.*

Drugi sposób hybrydyzacji motywów powiązania grupy to powiązanie różnych jednostek, które decydują się na wspólne działania ze względu na efekt tych działań (wzmocnienie gatunku), czyli jakość wykonania danego zadania: *Dobieramy się gdy trzeba coś zrobić (jakiś projekt na zajęcia lub imprezę) lub: Zwykle grupy tworzą się na zajęciach, gdy zapisujemy się do na określony fakultet, zajęcia lub też gdy trzeba podzielić się materiałem na egzamin.*

Tak dobrane grupy przynoszą ich członkom określone korzyści. Badani wskazywali, że (podobnie jak z hybrydami w przyrodzie, które są silniejsze niż gatunki czyste) ich grupy okazują się bardzo przydatne w funkcjonowaniu w środowisku uczelnianym: *Pomagamy sobie w nauce – korepetycje; na pracowni magisterskiej mogą liczyć na pomoc koleżanek i kolegów lub: Wspólne załatwianie spraw administracyjnych ponad podziałami z korzyścią dla grupy, a nie pojedynczych osób – np. zmiany w planie, terminy egzaminów.*

Te korzyści w funkcjonowaniu w określonym środowisku nie przekładają się jednak na „wzmocnienie” grupy w przyszłości. Badani zakładają już na studiach, że po ich zakończeniu dalej będą „krzyżowali się” z kolejnymi jednostkami czy grupami: *Nie sądzę, żebyśmy po studiach byli w stanie skrzyknąć się w większość*

grupy albo roku i skoczyć gdzieś na piwo. Mamy zbyt odmienne gusta „relacje” nie są za silne.

Z analizy wypowiedzi studentów wynika, że ich grupy skupiają swoich członków raczej w mniejszych grupkach, w których mogą nawiązywać bardziej bezpośrednie relacje. Związane jest to z tym, o czym pisze M. Maffesoli¹⁶, że we współczesnych grupach, które autor nazywa nowymi plemionami, człowiek z jednej strony szuka intersubiektywnie odczuwanej przynależności, a z drugiej ma poczucie autonomii, możliwości zupełnie indywidualnego podejmowania decyzji.

Często – co wynika z moich badań – ludzie tworząc grupę dobierają się na zasadzie podobieństwa – sytuacji, zainteresowań czy sposobu życia. Podstawowym wyróżnikiem grupy jest jej dobrowolność. Powstaje ona dzięki podzieleniu przekonania jednostek, że do niej należą. Badani tworzą grupy studenckie, które podobnie jak inne współczesne grupy charakteryzują się – mówiąc za M. Maffesolim: „płynnością, tymczasowymi zrzeszeniami i rozproszeniem. (...) Chodzą w nich o to, by przeskakiwać z jednej grupy do drugiej”¹⁷.

Młodzież akademicka, która może lub nie przebywać w grupie, która z kolei może lub nie tworzyć wspólnotę, tworzy wspólnoty szatniowe (określenie Z. Baumana)¹⁸, zawiązywane tylko na czas wykonania określonego zadania, wspólnoty sieciowe – wyobrażeniowe (określenie M. Castellsa)¹⁹ wzajemnie kontaktujące się raczej jak w świecie wirtualnym niż rzeczywistym, czy wspólnoty uzgodnienia²⁰, których członkowie dzielają te same przekonania, wartości, normy, jednocześnie charakteryzując się bardzo wysokim stopniem otwartości. Studenci „krzyżują się” w określone grupy, aby wzmocnić wykonanie określonego zadania, często tego, z którego czerpią zysk. W związku z tym relacje nawiązywane w grupie mogą wydawać się bardzo powierzchowne i płytkie. Jednak z drugiej strony grupy studenckie i podgrupki w nich się zawierające, mają bardzo gościnnie charakter. Ich członkowie raczej są zainteresowani zwiększeniem liczebności grupy, kontaktem z innymi grupami. Charakteryzują się wysokim stopniem inkluzyjności²¹.

¹⁶ M. Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przeł. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

¹⁷ Tamże, s. 122.

¹⁸ Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.

¹⁹ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

²⁰ określenie Morrisa za: M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.

²¹ U. Beck, *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksyjnej*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009. S. Lash, *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

To co jest charakterystyczne dla współczesnych wspólnot – a mocno zaryso-
wało się w wypowiedziach badanych studentów – to zmiana dotycząca zasady
tworzenia więzi – przejście od zależności od grupy w kierunku atomizacji²² czy
hybrydyzacji relacji.

HYBRYDOWA WSPÓLNOTOWOŚĆ UNIwersYTETU

Uzyskane przeze mnie wyniki świadczą o tym, że sytuacja budowania aka-
demickiej wspólnoty (również w odniesieniu do grup dziekańskich) jest bardzo
skomplikowana.

Jest ona – co wynika z mechanizmów funkcjonowania grupy – nierozzerwalnie
związana z relacjami demokratycznymi między wszystkimi podmiotami eduka-
cji, których musi student doświadczać w różnych sytuacjach. Odwołując się do
psychologii poznawczej, a szczególnie modelu nauczania – uczenia się J. Bru-
nera²³, rozwój możliwy jest dzięki gromadzeniu i przetwarzaniu doświadczeń,
które człowiek zdobywa dzięki własnej aktywności. Budowanie wspólnotowości
w uczelni musi zatem opierać się o jej doświadczenie przez studenta.

Czy jest to możliwe w uniwersytecie, który choć funkcjonujący w demokra-
tycznych warunkach ustrojowych, bazuje na niedemokratycznym systemie punk-
tacji, rankingach czy wzajemnej rywalizacji, w którą są „wpisani” zarówno na-
uczyciele czy badacze, jak i – co jest pewnym następstwem – studenci²⁴?

Do jego zarządzania przenosi się „jeden do jednego” metody zaczerpnięte
z biznesu, gdzie liczy się przede wszystkim konkurencja i konkurencyjność. Na
tym szczeblu edukacji rankingi ilościowe (wszelkiego rodzaju punktacja, ranking
liczby studentów czy doktorantów) sprzyjają rywalizacji i tworzeniu – jak okre-
śla P. Sztompka – kultury cynizmu²⁵, a blokują działania wspólnotowe. Uczą nie
obywatelskości, a pragmatyzmu, który pozwala funkcjonować w edukacji zarzą-
dzanej jak przedsiębiorstwo.

W odwołaniu do analiz badaczy²⁶ przypisujących instytucjom kluczową rolę
w tworzeniu czy podtrzymywaniu ładu społecznego opartego na zasadach współ-

²² M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja...* dz. cyt., s. 77–78.

²³ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.

²⁴ B. Śliwerski, *Familiada edukacji*, „Dziennik. Gazeta Prawna” 2013, nr 82(3472), 26–28 kwietnia.

²⁵ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.

²⁶ P. Teisseyre, *Ład społeczny bez zaufania?* [w:] *Nowe rzeczywistości społeczne, nowe teorie socjologiczne. Dyskusje i interpretacje*, red. M. Gdula, A. Grzymała-Kazanowska, R. Włoch, Scholar, Warszawa 2012; R. Hardin, *Zaufanie*, przeł. A. Gruba, Sic!, Warszawa 2009; Putnam R., *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Znak, Kraków 2005.

notowości i wzajemnego zaufania oraz szukając analogii do roli uniwersytetu w tworzeniu skutecznych zachęt i warunków do wspólnotowości na poziomie relacji międzyludzkich, chciałabym zaakcentować cztery (między innymi) podstawowe warunki, które w uniwersytecie musiałyby zaistnieć.

Po pierwsze, wspólnotowość jest wytworzona przez instytucje demokratyczne, czyli instytucje wiarygodne działające na jasno określonych zasadach. Obecnie w sytuacji ciągle zaciemnianych, wprowadzanych politycznie zmian w uniwersytecie ten warunek budowania wspólnoty jest niemożliwy. Można podejrzewać, że doprowadzi to do jeszcze większego zatowizowania i rozproszenia na uczelniach oraz uruchomi jeszcze bardziej zaawansowane mechanizmy rywalizacyjne.

Po drugie, instytucje demokratyczne wymagają nieposłuszeństwa obywatelskiego czyli ciągłej oddolnej, społecznej kontroli. Obecnie w uniwersytetach, mimo deklaracji polityków, doświadczamy stopniowego, ale nieustannego ograniczania autonomii – zarówno jednostkowej, jak i zbiorowej.

Trzecia kwestia związana jest z partnerskim układem między podmiotami edukacji, wydziałami, uczelniami oraz między uczelnią a resortem ministerstwa. Zatem we wzmacnianiu zasobów wspólnotowości konieczna staje się taka organizacja uniwersytetu (jego modelu, pracy, relacji), w której nastąpi odwołanie (za pulmanem) do czynników determinowanych kulturowo, czyli norm społecznych, zaufania, występowania i rodzaju organizacji obywatelskich. Nie sprzyja temu przenoszenie „jeden do jednego” na funkcjonowanie uczelni metod zaczerpniętych ze świata biznesu, które urynkowują wyniki działalności instytucji szkolnictwa wyższego, a także umiejscawiają uniwersytet w przestrzeni rosnącej konkurencji, korporacji.

Po czwarte, wspólnotowość w instytucji uzależniona jest, oprócz kwestii związanych z poczuciem bezpieczeństwa, z wartościami postmaterialistycznymi. Tymczasem „uniwersytet jest obecnie atakowany – nie tylko w Polsce, ale na całym świecie. Fascynacja bezsensownymi wskaźnikami, neoliberalnymi ideologiami i „kulturami audytu” szybko zmienia oblicze i cel akademii. Uniwersytety coraz częściej działają jak korporacje, kategoria „dla zysku” znajduje się w centrum uwagi, pracownicy naukowcy i dydaktyczni są zbędni, studenci są „klientami”, a odezwani i rozczarowani administratorzy starają się kultywować nie naukę, lecz „doświadczenie”, ponieważ tego właśnie domagają się od nich nowe rady zarządzające. Plany strategiczne dotyczą Taylorowskich „stawek produkcji” i homogenizującej gilotyny w przebraniu „wytycznych promocyjnych”, tnącej wszystko i wszystkich, którzy ośmielają się podejmować ryzyko, a przede wszystkim tych, którzy mają odwagę okazywać troskę, głębokie zaangażowanie i empatię. Jednocześnie wysyła się pracowników na obowiązkowe szkolenia i zebrania poświęcone temu, jak ważne są „innowacja”, „myślenie krytyczne” i „inteligencja emocjonalna” – nic nieznanące modne słowa, które zasilają szerszy dyskurs „wartości dodanej nauczycieli”

i „kart wyników publikacji”²⁷. Wiąże się to z kolei z krytycznym nastawieniem do instytucji. Można podejrzewać, że przy rosnącej komercjalizacji nauki, nastawieniu na wynik, co generuje kulturę konformizmu, mogą się uruchomić mechanizmy amoralnego familizmu (wysokie zakorzenienie w małej grupie i niska autonomia). Związane jest to z mechanizmem zacieśniania się wewnętrznych więzi grupowych oraz postrzeganiem innych jako zagrażających w sytuacji rywalizacji między jednostkami, grupami, wydziałami czy uczelniami.

Dlatego nie dziwi (w świetle moich analiz, tak i wyników badań zebranych przez zespół M. Dudzikowej), że w badanych grupach następuje łączenie wybranych konfiguracji poszczególnych tożsamości jednostek oraz całej grupy. Najczęściej ta hybrydyzacja wspólnoty „przybiera formę dynamiczną, ponieważ pod wpływem mariażu dokonuje się transformacja kultury w kierunku konwergencji wartości, norm i wzorców”²⁸. Przez to pozwalają nowemu gatunkowi trwać w określonym środowisku (w tym wypadku akademickim).

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
- Beck U., *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksyjnej*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bhabha H.K., *Miejsca kultury*, przeł. T. Dobrogoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo – edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Beszterda-Wawrzyniak R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Impuls, Kraków 2011.

²⁷ A. Panayiotou, *Czym jest uniwersytet, jeśli nie jest demokratyczny i wolny?*, <http://politykaakademicka.kkhp.pl/ustawa-2-0/czym-uniwersytet-jesli-demokratyczny-wolny/?fbclid=IwAR2gT-TekjQAKSUwS9RoyMvowJqQ7JvBegZ5eq3dtvlexlD0rSV0paYfY1PA>, dostęp 18.11.2018.

²⁸ Ł. Sułkowski, *Fuzje uczelni...* dz. cyt.

- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne*, Impuls, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., *Uniwersytet jako... (co?). Wojna metafor o jego tożsamość*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, red. E.J. Kryńska, M. Głoskowska-Sołdatow, A. Kienig, ASPRA – JR, Warszawa 2015.
- Hardin R., *Zaufanie*, przeł. A. Gruba, Sic!, Warszawa 2009.
- Jaskot K., *Grupy studenckie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996.
- Jaspers K., *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017.
- Kowalska M., *Czy możliwy jest jeszcze uniwersytet jako wspólne dobro?*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, red. E.J. Kryńska, M. Głoskowska-Sołdatow, A. Kienig, ASPRA – JR, Warszawa 2015.
- Kraida M., *Hybridity, or the Cultural Logic of Globalization*, przeł. E. Bochno, Temple University Press 2005.
- Kurantowicz E., *Uczelnia jako społeczność ucząca się*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010
- Lash S., *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przeł. M. Bucholec, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 5 (Leb-Nil), red. naczelny B. Kaczorowski Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Olcoń-Kubicka M., *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Panayiotou A., *Czym jest uniwersytet, jeśli nie jest demokratyczny i wolny?*, <http://politykaakademicka.kkhp.pl/ustawa-2-0/czym-uniwersytet-jesli-demokratyczny-wolny/?fbclid=IwAR2gT-TekjQAKSUs9RoyMvowJqQ7JvBegZ5eq3dtvlexlDOrSV0paYfY1PA>, dostęp 18.11.2018.
- Putnam R., *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Znak, Kraków 2005.
- Reading B., *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017.
- Sobal E., *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 2002.
- Sułkowski Ł., *Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.
- Śliwerski B., *Familiada edukacji*, „Dziennik. Gazeta Prawna” 2013, nr 82(3472), 26–28 kwietnia 2013.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013.
- Teisseyre P., *Ład społeczny bez zaufania?*, [w:] *Nowe rzeczywistości społeczne, nowe teorie socjologiczne. Dyskusje i interpretacje*, red. M. Gdula, A. Grzymała-Kazanowska, R. Włoch, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Urry J., *Socjologia mobilności*, przeł. J. Stawiński, PWN, Warszawa 2009.
- Young R. J.C., *Postkolonializm*, przeł. M. Król, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Author: Ewa Bochno

Title: Hybrid community as a category in the perception of student groups

Keywords: university, dean group, community, hybrid, hybrid community

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The paper scrutinises the university as a place for functioning within the community of student groups with relations and activities which are conducive or detrimental to the creation of the community. An attempt was made to achieve two goals. First of all, to indicate the potential of a theoretical and practical category of *a hybrid*, as well as a newly introduced, related category of *hybrid community*. Secondly, in relation to own research findings on dean's student groups, the potential of their application when perceiving the groups through the category of *hybrid community*.

ANNA BABICKA-WIRKUS
Akademia Pomorska w Słupsku

POZA INFANTYLIZACJĘ W EDUKACJI WYŻSZEJ. PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW DO ŻYCIA W (NIE)BEZPIECZNYM SPOŁECZEŃSTWIE¹

WPROWADZENIE

W wyniku umasowienia edukacji na poziomie wyższym, dostęp do studiów otworzył się dla studentów pochodzących z różnych środowisk, klas społecznych, mniejszości religijnych, narodowych, rasowych itp. Spowodowało to pojawienie się zróżnicowania i odmienności kulturowej, światopoglądowej na uniwersytecie, co rodziło i rodzi wiele różnych problemów. Zmiana znaczenia i misji współczesnego uniwersytetu oraz przechodzenie od modelu tradycyjnego przez biurokratyczny w kierunku postbiurokratycznego² powoduje, że uniwersytet staje się miejscem, którego głównym celem nie jest już rozwój i upowszechnianie wiedzy oraz prowadzenie badań. Przeobraża się w centrum opieki³, którego głównym zadaniem jest dbałość o dobrostan psychiczny swoich pensjonariuszy i zminimalizowanie sytuacji mogących wywołać u nich poczucie stresu.

W tym świetle uniwersytet staje się instytucją nierealną i nieprzystającą do rzeczywistości społecznej, która wypełniona jest sytuacjami wywołującymi stres. Zdarzenia o charakterze stresogennym wiążą się z sytuacjami podejmowania nowej pracy, wypełniania zadań związanych z przyjmowaniem kolejnych ról społecznych (małżonka, rodzica), nowych wyzwań lub z walką o swoje prawa. Ży-

¹ Artykuł powstał na podstawie referatu pod tym samym tytułem, który wygłosiłam podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: *Rekonstrukcja kultury i edukacji. Dynamiki selekcji i socjalizacji w perspektywie porównawczej*, która odbyła się na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w dniach 17–18.01.2018.

² Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2016, s. 177–178.

³ F. Furedi, *What's Happened To The University? A Sociological Explanation Of Its Infantilization*, Routledge, London and New York 2017.

cie poza uniwersytetem wymaga umiejętności radzenia sobie ze stresem, których w zinfantylizowanej instytucji student nie jest w stanie sobie przyswoić. Ogólnosiwiatowa tendencja infantylicyzacji uniwersytetu ma daleko idące konsekwencje nie tylko dla rozwoju człowieka, ale także społeczeństwa i kultury.

Analizy prowadzone w niniejszym artykule wynikają z przyjętej przeze mnie tezy głoszącej, że dzisiejsza edukacja na poziomie wyższym nie przygotowuje studentów do krytycznego myślenia i aktywnego zmagania się z sytuacjami problematycznymi typowymi dla społeczeństwa globalnego. W zamian za to oferuje prewencję wszelkich zagrożeń i pielęgnację zdziecinnienia dorosłych ludzi⁴ oraz podtrzymywanie ich wiary we własną słabość psychiczną i intelektualną. Dzieje się to za pośrednictwem wielu mechanizmów, które w wymiarze teoretycznym i praktycznym mają roztaczać ochronny kokon nad studentami. Poprzez takie działania uniwersytet w rzeczywistości zaszczepia i kultywuje w studentach poczucie braku sprawczości i wiary we własne siły. Kreuje się przy tym zagrożenie wystąpienia potencjalnych niebezpieczeństw, które mogą dotknąć w szczególności młodych ludzi i powodować ich psychiczny dyskomfort. Taki stan rzeczy typowy jest dla opisanego przez Ulricha Becka społeczeństwa ryzyka, które wymusza na instytucjach, w tym również na uniwersytetach „(...) ciągle nowe obietnice zapewnienia bezpieczeństwa, których nie potrafią one w ogóle spełnić. (...) [C]zują ciągły przymus czynienia najbezpieczniejszych rzeczy jeszcze bezpieczniejszymi (...)”⁵.

Trend ten dostrzeżony i opisany w literaturze zagranicznej⁶, przenika także do polskich uczelni. Sytuacja ta wynika w znacznym stopniu z urynkowania uniwersytetu i przekształcenia relacji mistrz – uczeń, typowej dla tradycyjnej idei uczelni w relacje usługodawca – klient⁷, która sprzyja wzrostowi roszczeniowości, wyni-

⁴ Eric Posner (2015) analizując problem załamania wolności słowa na sali wykładowej oraz w rzeczywistości kampusu uniwersyteckiego, sugeruje, że jest to kwestia wynikająca z traktowania studentów nieadekwatnie do ich stanu rozwoju psychicznego i poznawczego. Autor wskazuje, że studenci są dziećmi nie ze względu na wiek, lecz z powodu ich niedojrzałości. Dlatego też nie można ich traktować jak dorosłych, którzy są na tyle dojrzały, aby zmierzyć się z trudnymi, wymagającymi wysiłku, często niewygodnymi teoriami, faktami czy relacjami, powodującymi poznawczy dyskomfort i wymagającymi refleksji nad swoim światopoglądem.

⁵ U. Beck, *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przeł. B. Baran, Scholar, Warszawa 2012, s. 49.

⁶ R.G. Wright, *Campus Speech and the Function of the University*, „Journal of College and University Law” 2017, t. 43/1; F. Furedi, *What's Happened To The University...*, dz. cyt.; E. Posner, *Universities Are Right – and Within Their Rights – to Crack Down on Speech and Behavior*, „Slate” 2015, 12 February; B. O’Neil, *The Left Has Been Infected by the Disease of Intolerance*, „Spiked Online” 2006, 27 October, <https://www.spiked-online.com/2006/10/27/the-left-has-been-infected-by-the-disease-of-intolerance/> [dostęp: 12.01.2018].

⁷ Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka...*, dz. cyt.; D. Hejwosz-Gromkowska, *Społeczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2013, nr 2(4); S. Cardoso, T. Carvalho, R. Santiago, *From Students to Consumers:*

kającej z założenia, że skoro student chce skorzystać w usług świadczonych przez uczelnię lub za nie płaci, to może wymagać jej realizacji na własnych warunkach.

Celem artykułu jest analiza mechanizmów powodujących infantyлизację studentów oraz konsekwencji tego stanu rzeczy. Jest to istotne z punktu widzenia zarządzania odczuwaniem dyskomfortu lub nawet mentalnego bólu. Tego typu działania wpisują się w opisany przez Michaela Foucaulta mechanizm zarządzania bezpieczeństwem – gdzie bezpieczeństwo rozumiane jest jako pewna potencjalność, przewidywalność wystąpienia zagrożenia. Urządza ono „(...) otoczenie pod kątem zdarzeń lub warunków możliwych (...)”⁸. W odróżnieniu od dyscypliny, urządzenia bezpieczeństwa mają charakter odśrodkowy. Rozprzestrzeniają się, obejmując coraz szersze kręgi rzeczywistości społecznej⁹. Sytuacja infantyлизacji uniwersytetu jako instytucji oraz studentów jako jej członków stanowi klarowny przykład działania mechanizmów tego zarządzania.

POLITYKA REDUKCJI MOŻLIWOŚCI DOŚWIADCZENIA ZRANIENIA

Ważnym elementem polityki zarządzania bezpieczeństwem jest uświadomienie i/lub podtrzymywanie świadomości i przekonania o swojej wrażliwości wśród studentów. Frank Furedi podkreśla, że: „świadomość wrażliwości jest zazwyczaj związana z pasywnością i poczuciem bezsilności”¹⁰. Stanowi ona przekonujący argument dla otoczenia oraz dla samej jednostki, aby nie podejmować ryzykownych działań i nie narażać się na cierpienie lub dyskomfort psychiczny, który może pojawić się w wyniku kontaktu z osobami lub treściami potencjalnie niebezpiecznymi.

W społeczeństwie ryzyka wrażliwość jest istotnym elementem definiującym ludzką kondycję. Jej znaczenie wzrasta w sytuacjach permanentnego i niemożliwego do zlokalizowania zagrożenia. Wrażliwość rości sobie również prawo do powszechnego uznania, co jest pewną formą dyscyplinowania innych. Osoby, które same określają siebie jako wrażliwe nie tylko proszą o pomoc, ale wręcz domagają się wysłuchania. W tym aspekcie wrażliwość staje się kwestią polityczną, ponieważ stanowi prawie niekwestionowane kulturowe źródło osiągnięcia moralnego autorytetu. Adolescenci stają się młodymi autorytarianami¹¹, domagającymi

Reflections on the Marketisation of Portuguese Higher Education, „European Journal of Education” 2011, t. 46, nr 2, część 2.

⁸ M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, przeł. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 45.

⁹ M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja...*, dz. cyt.

¹⁰ F. Furedi, *What's happened To The University...*, dz. cyt., s.45.

¹¹ Określenie użyte przez Wendy Kaminer, za: B. O’Neil, *The Left Has Been Infected by the Disease of Intolerance*, „Spiked” 2006, 27 October, <https://www.spiked-online.com/2006/10/27/the-left-has-been-infected-by-the-disease-of-intolerance/> [dostęp: 12.12.2017].

się poszanowania przez ludzi i instytucje, stworzonych na własne potrzeby przestrzeni bezpieczeństwa i komfortu. Zatem to wrażliwy student, a nie akademik, jest w tym przypadku bardziej znaczący w przestrzeni życia uniwersyteckiego, a nawet naukowego. Konsekwencją tego typu relacji moralnej wyższości jest, coraz częściej obecna w murach akademii, cenzura, która niszczy wolność akademicką, będącą jednym z podstawowych wyznaczników uniwersytetu w rozumieniu idei *universitas*¹².

Cenzura, niegdyś typowa dla elit lub aparatu państwowego, który stosując ją chciał ograniczyć dostęp obywateli do informacji i wiedzy, obecnie – jak się wydaje – ma oddolny charakter. Bazuje na wrażliwości studentów, którzy w obawie przed zranieniem, przeżyciem traumy domagają się wpisania w treści programowe czy wykładowe tzw. *trigger warnings* – ostrzeżeń dla osób, które mogą poczuć się dotknięte tymi przekazami, w wyniku poruszania w nich tak zwanych wrażliwych kwestii, jak na przykład problematyka gender, rasowa, seksualna, czy dotycząca zjawiska przemocy. „Ci, którzy sprzeciwiają się lub są obojętni na wezwanie do stosowania ostrzeżeń, są postrzegani jako współsprawcy marginalizacji bezbronnych”¹³. Narasta zatem obawa ze strony władz uczelni i samych wykładowców, przed niezamierzonym zranieniem wrażliwego studenta, który w warunkach niżu demograficznego, z jakim instytucje te muszą się zmierzyć w przeciągu ostatnich kilkunastu lat, jest dobrem „na wagę złota”.

Obecność cenzury, która często prowadzi do auto-cenzury akademików, sprzyja upadkowi tradycyjnie rozumianej misji uniwersytetu jako miejsca dyskusji, eksploracji, zadawania (niewygodnych) pytań i podejmowania ryzyka z tym związanego¹⁴. Wpisuje się to jednak w wizję bezpiecznego uniwersytetu, który kontroluje treści nauczania i wypowiedzi, po to, aby skuteczniej rządzić ludźmi, pozbawiając ich historycznego bogactwa wiedzy i krytycznego myślenia, wymagającego odwagi w podejmowaniu nowych wyzwań i niestandardowych sposobów rozpatrywania danego zjawiska. Marginalizacji ulegają zatem funkcja krytyczna i emancypacyjna szkoły wyższej¹⁵, czyli podstawowe jej zadania, których celem jest wspieranie rozwoju indywidualnego podmiotu ludzkiego, refleksyjnie odnoszącego się do prywatnego życia i otaczającej rzeczywistości społecznej.

¹² M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.

¹³ F. Furedi, *What's Happened To The University...*, dz. cyt., s.12.

¹⁴ B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017; A. Babicka-Wirkus, *Problematyka szkoły wyższej na lamach „Rocznika Pedagogicznego”*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017, nr 4(21).

¹⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.

Uniwersytet zatem przestaje spełniać swoje podstawowe zadania i staje się miejscem nastawionym na wspieranie działań adaptacyjnych i odtwórczych ponieważ one (pozornie) podtrzymują poczucie bezpieczeństwa. Brak jest w nim ryzyka w procesie kształcenia, o które upomina się Gert J.J. Biesta, pisząc, że w edukacji nie chodzi o „napełnianie [pustego – A.B.-W.] wiadra, lecz o wzniecanie ognia”¹⁶.

Liczne przykłady istnienia zjawiska oddolnej cenzury na uniwersytecie odnieść można na uczelniach zagranicznych. W Seattle University studenci protestowali przeciwko programowi zajęć ze sztuk wyzwolonych, który ich zdaniem zbyt mocno skupiał się na klasycznej historii i filozofii Zachodu. Zarzucono również, że treści kursu przekazywane były językiem typowym dla studentów Yale University, którzy należą do elit społecznych. Taka sytuacja powodowała uczucie dyssatisfakcji, traumy i nudy oraz miała negatywne konsekwencje dla ich kondycji mentalnej. Przykład ten obrazuje próbę wymuszenia na władzach uczelni obniżenia wymogów dotyczących studiowania konkretnego przedmiotu, którego treści wymagały przyswojenia specyficznego języka. Wiązało się to dla wielu studentów z wymogiem doksztalcenia się, szczególnie jeżeli chodzi o specyficzną terminologię. Kolejnym dyskomfortem dla zróżnicowanej kulturowo społeczności studenckiej był również fakt konieczności studiowania wiedzy o kulturze, którą uznawać mogli za obcą, zniewalającą i/lub będącą powodem uciemnienia ich kultury.

Przykładem innego rodzaju cenzury wolności akademickiej jest sytuacja, która miała miejsce na University of Illinois at Urbana-Champaign. Pewnemu profesorowi zostało zaproponowane stanowisko *tenure* na tej uczelni. Aby je objąć, zrezygnował z takiego samego stanowiska w innej szkole wyższej, będąc pewnym, że nie będzie żadnych przeszkód z jego zatrudnieniem na nowej uczelni. Dwa tygodnie po rozpoczęciu roku akademickiego, rada powiernicza uniwersytetu odmówiła mu zatrudnienia, podając za powód jego wpis na Tweeterze dotyczący przemocy izraelskich żołnierzy podczas ataku militarnego na Gazę w 2014 roku. Zwolennicy Izraela, którzy wspierali finansowo uniwersytet, zagrozili wycofaniem wsparcia, jeśli rzeczony profesor zostanie zatrudniony. Argumentowali to tym, że skoro na Tweeterze wyraża się on nieprzychylnie na temat Izraela, to zapewne podczas wykładów będzie nietolerancyjny, czym zaburzy komfort i poczucie bezpieczeństwa studentów. W tym przypadku cenzura została narzucona przez osoby wspierające finansowo uniwersytet. Jednak jej przyczyną była obawa przed potencjalnością zmierzania się studentów z niewygodnymi dla nich poglądami, postawami czy opiniami nauczyciela akademickiego. Stanowi to naruszenie wolności akademickiej, która opiera się na intelektualnej różnorodności

¹⁶ G.J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, London–New York 2013, s. 1.

oraz na konieczności obrony przyjętego stanowiska¹⁷. Niejednorodność wymaga otwarcia się na refleksję nad swoimi poglądami i przekonaniem. Prowadzić to może niekiedy do ich przeformułowania lub radykalnej zmiany swojego stanowiska, co z kolei wywołuje poczucie niepewności i niebezpieczeństwa.

OSTRZEŻENIE JAKO KLUCZ DO BEZPIECZEŃSTWA

Z problematyką cenzury i ograniczania wolności akademickiej wiąże się coraz bardziej powszechne zjawisko obowiązku ostrzegania studentów przed treściami, które mogą spowodować u niektórych z nich odczucie zaniepokojenia czy wręcz wywołać traumę. *Trigger warnings*, bo o nich tutaj mowa, w wielu przypadkach stanowią oddolną inicjatywę studentów, którzy domagają się informowania ich o tym, że treść danego wykładu czy artykułu może wzbudzić poczucie krzywdy lub cierpienia u niektórych wrażliwych jednostek.

Ostrzeżenia dotyczą pisemnej bądź ustnej przestrogi mającej na celu zaalarmowanie studentów z wyprzedzeniem, że materiał danego kursu może być denerwujący lub obraźliwy. Proceder ten w uczelniach zagranicznych stał się na tyle znaczący, że Akademickie Stowarzyszenie Profesorów Uniwersyteckich (Academic Association of University Professors) wydało w 2014 roku oświadczenie dotyczące odpowiedzi profesorów na żądania wpisania ostrzeżeń w codzienną praktykę uniwersytecką. Akademycy stwierdzili, że tego typu mechanizm jest groźny dla wolności akademickiej myśli i autonomii uniwersytetu. Ich zdaniem założenie, że student powinien być w obrębie sali wykładowej chroniony a nie motywowany do podejmowania wyzwań prowadzi do infantylizacji i anty-intelektualizacji młodych ludzi¹⁸. Jednak mimo mocnego stanowiska profesorów, problem wciąż narasta.

Jak wynika z raportu przeprowadzonego przez National Coalition Against Censorship¹⁹ tylko 1% amerykańskich uczelni wdrożyło ostrzeżenia do swojej praktyki. Studenci z 7,5% collegy i uniwersytetów zabiegają o wprowadzenie wymogu ostrzeżeń na kampusach. Zgodnie z danymi, w 15% uczelni studenci domagają się takiej praktyki na zajęciach. Natomiast 12% badanych instytucji wskazało, że studenci narzekają na brak ostrzeżeń przed treściami mogącymi powodować stres post-traumatyczny.

¹⁷ *Full text of the So-Called „Academic Bill of Rights”*, <https://ncac.org/resource/full-text-academic-bill-of-rights> [dostęp: 12.10.2018].

¹⁸ *On Trigger Warnings*, <https://www.aaup.org/report/trigger-warnings> [dostęp: 11.01.2018].

¹⁹ NCAC Report: *What's All This About Trigger Warnings?*, <http://ncac.org/resource/ncac-report-whats-all-this-about-trigger-warnings> [dostęp: 11.01.2018].

Akademicy raczej sprzeciwiają się wprowadzeniu mechanizmu ostrzegania przed, potencjalnie trudnymi lub mogącymi wywołać dyskomfort natury psychicznej, treściami w mury akademii. Według 45% uczestniczących w badaniu²⁰ nauczycieli akademickich jest zdania, że tego typu rozwiązanie będzie negatywnie wpływało na dynamikę w grupie, a 62% upatruje w tym działaniu atak na wolność akademicką. Tylko 17% postrzega te ostrzeżenia korzystnie.

Brakuje jednak merytorycznego uzasadnienia wdrożenia w przestrzeń uniwersytetu ostrzeżeń, przestrzegających studentów przed potencjalnie raniącymi ich treściami. Ostrzeżenia są uzasadnione, gdy dotyczą problemów zdrowotnych związanych na przykład z narażeniem ludzi cierpiących na epilepsję na działanie materiału medialnego, który zawiera np. ostre kontrasty barw, czy szybko zmieniających się obrazów. W przypadku studentów, takie ostrzeżenia umożliwiają uniknięcie zetknięcia się z niewygodnymi ideami, poglądami. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest, z jednej strony, brak rozwoju krytycznej refleksji jednostki nad samą sobą i nad swoim miejscem w strukturze życia społecznego. Z drugiej zaś strony, takie ostrożne i prewencyjne działania prowadzą paradoksalnie do zadowalania się w murach uczelni, które są/były przestrzenią otwartości dla różnorodności, konformizmu i braku akceptacji dla odmienności²¹. W każdym z tych przypadków ostrzeżenia są szkodliwe i prowadzą nie do progresu, lecz do regresu zarówno studentów, jak i społeczności akademickiej. Jest to spowodowane swoim zapętleniem się w obawach przed czyhającym zewsząd ryzykiem, w które popadają studenci i uniwersytet jako instytucja. Prowadzi to do sytuacji, w której polityka akademicka skupia się na tym, czego chcą studenci, a nie na tym, czego potrzebują²². Zaspokajanie potrzeb i życzeń studentów powoduje, że uniwersytet staje się skomercjalizowaną instytucją, dla której liczy się przede wszystkim opinia i satysfakcja klienta (studenta), a nie dążenie do odkrywania prawdy i dzielenia się nią z innymi, nawet jeśli jest ona niewygodna.

W celu utrzymania szacunku, bezpieczeństwa oraz komfortu psychicznego wszystkich studentów Cambridge University organizuje wydarzenia dla uświetnienia znaczenia grup społecznych prezentujących różne mniejszości. Uczelnia organizuje zatem miesiąc historii lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transgenderowych, miesiąc historii czarnych i etnicznych mniejszości, międzynarodowy dzień osób niepełnosprawnych itp. Tego typu działania mają zaświadczać o szacunku i uznaniu dla każdej z tych grup oraz zapewniać o akceptacji przez środowisko uniwersyteckie, co podtrzymywać ma poczucie bezpieczeństwa jej

²⁰ *On Trigger Warnings*, <https://www.aaup.org/report/trigger-warnings> [dostęp: 11.01.2018].

²¹ J. Salisbury, *Today's students aren't snowflakes. It's the right that needs to grow up*, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/aug/30/students-arent-snowflakes-right-grow-up-spectator> [dostęp: 14.09.2017].

²² F. Furedi, *What's Happened To The University...*, dz. cyt., s. 140.

członków. Inicjatywy takie kreują jednak złudne poczucie otwartości i akceptacji innych, odmiennych. Prowadzą do tworzenia się względnie hermetycznych grup, które tworząc się w opozycji do innych mniejszości, roszczą sobie prawo do wielu przywilejów, w tym do przywileju bezpieczeństwa i braku krytycyzmu. Z grup tych wykluczani są „odmieńcy”, czyli ci, którzy mogą komentować, osądzać, a więc burzyć konstruowaną narrację bycia pokrzywdzonym i wrażliwym. Interesującym przykładem tego typu działań uniwersytetu jest Montana State University, który, chcąc zachęcić osoby LGBTQ do studiowania u siebie, stworzył dla nich bezpieczne strefy, gdzie będą spędzać czas z osobami przyjaznymi i nieoceniającymi²³. Sytuacja taka prowadzi do zamykania się ludzi o podobnych doświadczeniach w jednorodnych grupach, których członkowie myślą podobnie. Nie stwarza się zatem dla tych studentów wyzwania zmierzenia się ze sobą i ze swoją historią – zarówno z jej pozytywnymi, jak i negatywnymi aspektami. Dyskusja z osobami myślącymi w odmienny sposób i posiadającymi inne doświadczenia, wystawia jednostkę na dyskomfort poznawczy, jednak jest konieczna do przekraczania jej ograniczeń. Jest ona niezbędnym narzędziem edukacji na każdym poziomie²⁴. Edukacja bezpieczna i wykluczająca może natomiast prowadzić do wzrostu nietolerancji i nienawiści do osób myślących inaczej.

MEDYKALIZACJA I EMOCJONALIZACJA JĘZYKA

Kwestia języka jest kluczowa dla uchwycenia fenomenu infantylizacji coraz bardziej goszczącego w uniwersytecie. Jak stwierdza Frank Furedi: „Język emocjonalizmu, który skupia uwagę na kruchości tożsamości studentów, bazuje na źródłach kulturowych dominujących w społeczeństwie”²⁵. Banalizacja i przeniesienie dramatycznych psychologicznych problemów, takich jak doświadczenie traumy, depresja, na język kulturowych kategorii, niesie ze sobą znaczące implikacje dla sposobu, w jaki ludzie nadają sens swojemu kłopotliwemu położeniu wynikającemu np. z przynależności do grupy czarnoskórych kobiet. Wypowiedzi typu: „Czuję się dotknięty”, lub „Źle się czuję z tym, co mówisz” legitymizują wezwanie do zakończenia dyskusji. Są również sposobem obrony przed krytyką i osądem.

Uniwersytety dokładają wszelkich starań, aby ich studenci nie byli narażeni na stres. W tym celu publikują poradniki i organizują pokoje zabaw ze szczeniakami. Takie rozwiązanie obowiązuje np. w Kanadyjskim College Dalhousie University, czy w Trinity College w Dublinie. W polskich szkołach wyższych coraz częściej na-

²³ F. Furedi, *What's Happened To The University...*, dz. cyt.

²⁴ G. J.J. Biesta, *The Beautiful Risk...*, dz. cyt.

²⁵ F. Furedi, *What's Happened To The University...*, dz. cyt., s. 19.

tomiast można spotkać pokoje lub strefy relaksu dla studentów. Politechnika Wroclawska zorganizowała na przykład Strefę Kultury Studenckiej, w której znajduje się tzw. Strefa Chilloutu²⁶, czyli miejsce przeznaczone dla odpoczynku i odświeżenia się. Studenci mają tam do dyspozycji leżaki, stoliki oraz gry na konsolę Play Station. Akademia Pomorska w Słupsku przygotowała strefę, w której student może na wygodnych poduchach odpocząć od stresujących aktywności na zajęciach. Tego typu rozwiązania ukazują opiekuńcze i ochronne działania uczelni, w celu ochrony swoich podopiecznych. Wynika to zdaniem Erica Posnera z faktu, że współcześni studenci są bardziej dziećmi niż dorosłymi i wymagają opieki²⁷. Uniwersytet staje się zatem miejscem, w którym mogą się schronić przed niebezpiecznym światem, poddać terapii i konsultacjom zdrowotnym. W tym aspekcie także polskie uczelnie wychodzą naprzeciw potrzebom studenckim. Politechnika Gdańska i Gdański Uniwersytet Medyczny zatrudniły dla nich psychologa, który w Centrum Pomocy Psychologicznej świadczy pomoc terapeutyczną niezahartowanym w codzienności akademickiej, nieporadnym psychicznie i infantylnym studentom²⁸. Na poradę psychologiczną mogą liczyć także żacy z innych polskich uczelni, m.in. w Poznaniu, Warszawie, Wrocławiu, Krakowie.

Na uniwersytety wchodzi nowa gramatyka nauczania oparta o język medykacji i emocjonalizmu. Normalizacja w uniwersytecie psychologicznego niepokoju i stresu nawet określanego mianem symptomu stresu pourazowego, przyczynia się do tego, że studenci, którzy nie mają problemów psychicznych i psychologicznych, zaczynają interpretować swoje problemy w języku medycznym lub psychologicznym. Furedi ostrzega, że takie postępowanie prowadzi do mechanizmu samospełniającego się proroctwa²⁹. „Jeżeli młodzi ludzie są nieustannie zapewniani, że życie na kampusie jest bardzo stresujące, nic w tym dziwnego, że niektórzy z nich zaczną postrzegać swoje doświadczenia przez pryzmat psychologicznego niepokoju”³⁰. Promowaną obecnie w kulturze oraz na uniwersytecie drogą rozwiązania tych niepokoju jest interwencja terapeutyczna, która w rzeczywistości umacnia w człowieku przekonanie o jego psychicznej kruchości, co w konsekwencji prowadzi do wzrostu natężenia problemów mentalnych wśród młodych ludzi.

²⁶ *Strefa Chilloutu już otwarta*, <http://pwr.edu.pl/uczelnia/aktualnosci/otwieramy-studencka-strefe-relaksu-10244.html> [dostęp: 20.12.2017].

²⁷ E. Posner, *Universities Are Right – and Within Their Rights – to Crack Down on Speech and Behavior*, „Slate” 2015, 12 February.

²⁸ *Student idzie do psychologa. Jest infantylny, bezradny*, http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,7163527,Student_idzie_do_psychologa__Jest_infantylny__bezradny.html [dostęp: 3.01.2018].

²⁹ F. Furedi, *What’s Happened To The University...*, dz. cyt., s.27.

³⁰ Tamże.

Warto zaznaczyć, że uniwersytety często same zachęcają studentów do poszukiwania w ich obrębie problematycznych i drażliwych kwestii, a następnie do dzielenia się swoimi odczuciami z terapeutami lub grupami wsparcia, co ma na celu upublicznienie ich odczuć. Tworzy się zatem mechanizm zarządzania bezpieczeństwem studentów, poprzez kreowanie potencjalności zagrożenia, narażenia na stres, zranienie, co skutkuje pogłębianiem się odczucia kruchości i poszukiwaniem różnych sposobów zabezpieczenia przed tymi nieprzyjemnymi doznaniaми, a jednym z najpopularniejszych jest poszukiwanie profesjonalnego wsparcia. Skutkuje to z kolei rozkwitem sektora poradnictwa i zarządzania stresem w wielu uczelniach.

Istotnym elementem jest w tym aspekcie również sprawowanie kontroli nad językiem studentów i wykładowców. Wprowadza się mechanizm: „uważaj na to co mówisz”³¹, którego celem jest zaszczepienie ciągłej niepewności i obawy przed urażeniem drugiego człowieka. Nie na miejscu są pytania o miejsce zamieszkania czy pochodzenia. Kłopotliwe okazać może się nawet pochwalenie kogoś za dobrą znajomość języka, gdyż odbiorca komplementu może uznać go za szykanę i/ lub dyskryminację. Tę specyficzną sytuację podsumował Brendan O’Neil pisząc: „Jednym z najsmutniejszych trendów w minionych 10–15 latach rozprzestrzeniających się wśród ludzi uważających siebie za liberalnych i postępowych jest rosnąca nietolerancja dla wolności słowa oraz mniemanie, że są prawa, jakieś prawa obywatelskie do bycia nie obrażanym, które górują nad prawami innych do wyrażania siebie w sposób definiowany przez owych innych jako napastliwy. To jest jak choroba, infekcja rozprzestrzeniająca się na Lewicy. Jest niewiarygodnie represyjnym kaprysem”³².

Strategia polegająca na odwoływaniu się studentów do ich kruchości psychicznej i wrażliwości jest wygodnym sposobem, stosowanym w celu zapobieżenia mierzenia się z trudnymi lub kłopotliwymi kwestiami. Jest także skuteczną metodą pozwalającą na zwolnienie z odpowiedzialności za ponoszenie konsekwencji dokonanych wyborów i czynów.

MIKROAGRESJA NA UNIWERSYTECIE

Mikroagresja staje się także popularnym mechanizmem sprzyjającym infanlizacji studentów i propagującym niechęć do innych osób, szczególnie tych, które mogą stanowić dla nas wyzwanie psychologiczne i mentalne. Derald Wing Sue wraz ze współpracownikami zdefiniowała termin „mikroagresja” jako zniewagi werbalne, behawioralne i środowiskowe opierające się na skrótach myślo-

³¹ Tamże, s. 89.

³² B. O’Neil, *The Left Has Been Infected...*, dz. cyt.

wych³³. Przy czym nieistotne jest to, czy są one intencjonalne czy też nie. Nacisk położony jest na komunikowanie wrogości, uwłaczanie lub negatywne zniewagi ze względu na płeć, gender, orientację seksualną oraz wyznanie religijne wymierzone w jednostkę lub grupę, która pada ich ofiarą. Co jest ważne, te zniewagi nie muszą być pokłosiem intencjonalnych działań. Ich sprawcy mogą nawet nie wiedzieć, że zadają cierpienie psychiczne innym osobom.

Podkreślenie, że mikroagresywne może być zachowanie czy wypowiedź osoby, która nawet nie jest tego świadoma, a więc jej intencją nie jest wyrządzenie krzywdy drugiemu człowiekowi, otwiera pole do znacznych nadużyć. Przyjęcie takiej definicji oznacza, że wszystko, co dana jednostka zrobi, powie lub jak się zachowa, może być przez innych odebrane jako atak. Jest to forma zarządzania i cenzurowania wolności słowa i ekspresji, a monopol na jej wykorzystanie mają osoby określające same siebie mianem „ofiar”.

W perspektywie uniwersytetu może to być wykorzystywane jako usprawiedliwienie niechęci do zajmowania się w trakcie studiów problematyką, którą studenci uznają za nudną, nieprzydatną, drażliwą czy też szokującą, w celu uzasadnienia swojego lenistwa lub braku kompetencji. Na co dzień spotykamy się w uczelniach wyższych z utartym sloganem, że nauczane treści powinny odnosić się do praktyki, mieć praktyczne zastosowanie, aby student mógł zrobić z nich użytek w przyszłej pracy zawodowej. Stąd niedaleka droga, aby treści nauczania nie były rozpatrywane przez pryzmat ich użyteczności zawodowej, lecz przez pryzmat umiłania studenckiego życia i podtrzymywania indywidualnie definiowanego komfortu psychicznego. Upatrywać tu można również zagrożenia dla wolności akademickiej i autorytetu profesorów, wykładowców, którym zabrana zostanie wolność doboru treści kształcenia. Kompetentnymi sędziami staną się studenci, którzy według własnych, arbitralnych decyzji decydować będą o treściach kształcenia.

Obecnie w polskich uniwersytetach również mamy nastawienie prostudencie (nie twierdzę, że to źle, lecz trend ten ulega niebezpiecznej radykalizacji) i uczelnie prześcigają się w zdobywaniu i uprzyjemnianiu studentom okresu studiów. Poczyły wiele starań, aby podnieść jakość kształcenia, do której zobowiązały się wprowadzając założenia deklaracji bolońskiej. Dbalność o podnoszenie jakości kształcenia studentów spowodowała pojawienie się tak zwanych ankiet ewaluacyjnych, w których żacy oceniają wykładowców oraz prowadzone przez nich kursy. W rzeczywistości często tego typu oceny sprowadzają się do pisemnego wyrażenia sympatii bądź antypatii dla danego nauczyciela i mają niewiele wspólnego z obiektywną oceną kursu i prowadzącego. Pojawia się zatem pytanie

³³ D.W. Sue, et al., *Radical Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice*, „American Psychologist” 2007, t. 62, nr 4, s. 271.

o sens stosowania tego narzędzia. Pytanie to jeszcze bardziej wybrzmiewa, gdy weźmiemy pod uwagę, że studenci nie są zazwyczaj ekspertami w problematyce danego kursu. Ich oceny zatem nie mogą być rzetelne i tylko pozorują dbałość uczelni o podnoszenie jakości kształcenia. W rzeczywistości służą podporządkowaniu i zagrabianiu autonomii nauczycieli akademickich, ponieważ wyniki ewaluacji studenckich mają znaczenie dla ich okresowej oceny³⁴. Pojawia się zatem zagrożenie, że wykładowcy, chcąc przypodobać się studentom, celowo będą dostosowywać (zazwyczaj obniżyć) poziom prowadzonych zajęć i przeprowadzać zaliczenia w formie i zakresie treściowym odpowiadającym studiującym.

Obniżenie wymagań oraz unikanie poruszania tematów, które z różnych względów mogłyby naruszyć dobrostan psychiczny studentów, jest działaniem zmierzającym w rzeczywistości do obniżania, a nie podwyższania jakości kształcenia. Powoduje także narastanie obaw i doszukiwanie się potencjalnych zagrożeń praktycznie w każdej wypowiedzi werbalnej lub niewerbalnej. Sytuacja ta skutkuje wypychaniem krytycznego myślenia z sali wykładowej. Brak krytycznej refleksji nad tym procesem, może skutkować paradoksalnymi konsekwencjami, które już zaczynają dawać o sobie znać na uniwersytetach zachodnich. Na przykład w uniwersytetach Ameryki Północnej wprowadzony został kodeks uprzejmego uciszania krytycznych wypowiedzi. Argumentem przemawiającym za koniecznością wprowadzenia takiego rozwiązania jest obowiązek uniwersytetu do egzekwowania uprzejmej komunikacji na terenie kampusu i zakazanie nieuprzejmego zachowania. Prowadzi to sytuacji blokowania wykładów naukowców głoszących kontrowersyjne tezy, z czym również mamy do czynienia w Polsce. Przykładem może być niedopuszczenie przez władze Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej do debaty pt. „EWOLUCJA kontra KREACJONIZM: skąd się wzięliśmy – przez przypadek czy w wyniku projektu?”, która była inicjatywą naukowego koła studenckiego „Adesse”, Fundacji „Twój Ruch” oraz lubelskiego oddziału stowarzyszenia Studenci dla Rzeczypospolitej³⁵. Innym przykładem jest niewyrażenie zgody władz Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego na wykład Rebeci Kiessling, która propaguje ideę pro-life. Niezależnie od popierania lub nie, przez władze uniwersyteckie, polityczne czy też studentów tego typu poglądów, warto jest się z nimi zmierzyć w przestrzeni debaty uniwersyteckiej. Siła tego typu dialogu tkwi w potencjale krytycznej refleksji, która może się pojawić w wyniku jego zaistnienia.

³⁴ A. Babicka-Wirkus, S. Pasikowski, A. Szplit, *Ocena okresowa nauczyciela akademickiego na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. Analiza dokumentów regulacyjnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38.

³⁵ *Blokowanie niewygodnego wykładu? Organizatorzy odpowiadają władzom UMCS*, <http://telewizjarepublika.pl/blokowanie-niewygodnego-wykladu-organizatorzy-odpowiadaja-wladzom-umcs,20240.html> [dostęp: 15.03.2018].

W przypadku mechanizmu mikroagresji wolność wypowiedzi jest naruszana poprzez karanie krytycznie lub odmienne myślących jednostek, nie za kontekst ich wypowiedzi, lecz za ich ton, agresywne nastawienia lub język ciała mówiącego³⁶. Wszystko to może zburzyć lub naruszyć dobrostan psychiczny słuchaczy, a więc może być dla nich zagrożeniem.

KONKLUZJE

Ogólnoświatowa tendencja do inflacji ryzyka, szczególnie w kontekście nękających świat zagrożeń i niebezpieczeństw, tj. terroryzm, wojny, kryzysy ekonomiczne czy problemy ekologiczne, doprowadziła do idealizacji bezpieczeństwa i przetrwania postrzeganych jako wartości rządzące się własnymi prawami. Sprzyja to pojawieniu się paradoksalnych sytuacji, w których nie dostrzegamy niebezpieczeństw i zagrożeń czyhających na jednostki skupione na zapewnianiu sobie bezpieczeństwa i komfortu, nieustannie poszukujące bezpiecznych nisz, w których mogą się zaszyć i przetrwać potencjalnie zbliżające się niebezpieczeństwo. Pozbawiają się przy tym krytycznego myślenia i kompleksowej refleksji nad istotą i zakresem owych zagrożeń. Posiadając przekonanie o nadanym im prawie do szacunku i bezpieczeństwa, ludzie popadają w pułapkę braku krytycznego namysłu, tolerancji i odwagi, które są niezbędne do życia w demokratycznym społeczeństwie.

Przytoczone w artykule przykłady ukazują paradoksy liberalnego nastawienia na egalitarność ludzkich słów, odczuć, myśli. Opacznie zrozumiane prowadzą do realnego zniewolenia, bezradności, zależności i roszczeniowości.

Młodzi ludzie, przechodząc przez proces edukacji, są skutecznie zniechęceni do bycia niezależnym i odważnym w wyrażaniu swoich poglądów. Podejmując naukę na uniwersytecie oczekują kontynuacji tego, co wynieśli ze szkoły, a uczelnia (we współczesnej wizji jako usługodawcy zaspokajającego potrzeby klientów) wychodzi im naprzeciw w tej kwestii. Zapewnienie bezpiecznej przestrzeni studentom na dalszy plan przesuwają zapewnienie im możliwości aktywnego kontestowania tradycji, podejmowania ryzyka, które zmuszają do wysiłku i odpowiedzialności za podjęte decyzje. Naraża ich tym samym na niebezpieczeństwo nieświadomego podporządkowania się tym, którzy zarządzają ową potencjalnością czyhającego zagrożenia. Jak wskazuje Frank Furedi, współcześni studenci potrzebują uniwersytetów, które będą ich kształcić do życia w wolności (pozytywnej a nie negatywnej) i niezależności, a nie takich, które będą dostarczały im bezpiecznych miejsc, powodując w konsekwencji przeobrażenia

³⁶ F. Furedi, *What's Happened To The University...*, dz. cyt., s. 50.

młodych ludzi w infantylne, pokorne jednostki wymagające opieki i ochrony³⁷. W tym samym tonie wypowiada się Alasdair MacIntyre, który twierdzi, że: „Celem edukacji na poziomie uniwersyteckim nie jest wpasowanie studentów do tej lub innej profesji lub kariery, wyposażenie ich w teorię, która następnie okaże się aplikacyjna dla tych lub innych form praktyki. Celem tym jest transformacja ich umysłów, aby stali się innymi indywidualnościami, zdolnymi do zaangażowania się w owocną konwersację i debatę, mającymi zdolność osądu, zagłębiania się i argumentowania (...)”³⁸.

BIBLIOGRAFIA

- Babicka-Wirkus A., Pasikowski S., Szplit A., *Ocena okresowa nauczyciela akademickiego na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. Analiza dokumentów regulacyjnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38.
- Babicka-Wirkus A., *Problematyka szkoły wyższej na łamach „Rocznika Pedagogicznego”*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017, nr 4(21).
- Beck U., *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Biesta G.J.J., *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, London–New York 2013.
- Blokowanie niewygodnego wykładu? Organizatorzy odpowiadają władzom UMCS*, <http://telewizjarepublika.pl/blokowanie-niewygodnego-wykladu-organizatorzy-odpowiadaja-wladzom-umcs,20240.html> [dostęp: 15.03.2018].
- Cardoso S., Carvalho T., Santiago R., *From Students to Consumers: Reflections on the Marketisation of Portuguese Higher Education*. „European Journal of Education” 2011, vol. 46, nr 2, część 2.
- Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej, [w:] Fabryki dyplomów czy universitas? O „nawisłańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.
- Foucault M., *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, przeł. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Full text of the So-Called „Academic Bill of Rights”*, <https://ncac.org/resource/full-text-academic-bill-of-rights> [dostęp: 12.10.2018].
- Furedi F., *What’s Happened To The University? A Sociological Explanation Of Its Infantilization*, Routledge, London and New York 2017.
- Hejwosz-Gromkowska D., *Spoleczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2013, nr 2(4).
- MacIntyre A., *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham–Boulder–New York–Toronto–Plymouth UK 2009.

³⁷ F. Furedi, *What’s Happened To The University...*, dz. cyt., s. 16.

³⁸ A. MacIntyre, *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham – Boulder – New York – Toronto – Plymouth UK 2009, s.147.

- NCAC Report: What's All This About Trigger Warnings?, <http://ncac.org/resource/ncac-report-whats-all-this-about-trigger-warnings> [dostęp: 11.01.2018].
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- O'Neil B., *The Left Has Been Infected by the Disease of Intolerance*, „Spiked Online” 2006, 27 October, <https://www.spiked-online.com/2006/10/27/the-left-has-been-infected-by-the-disease-of-intolerance/> [dostęp: 12.01.2018].
- On Trigger Warnings*, <https://www.aaup.org/report/trigger-warnings> [dostęp: 11.01.2018].
- Posner E., *Universities Are Right – and Within Their Rights – to Crack Down on Speech and Behavior*, „Slate” 2015, 12 February.
- Readings B., *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017.
- Salisbury J., *Today's students aren't snowflakes. It's the right that needs to grow up*, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/aug/30/students-arent-snowflakes-right-grow-up-spectator> [dostęp: 14.09.2017].
- Strefa Chilloutu już otwarta*, <http://pwr.edu.pl/uczelnia/aktualnosci/otwieramy-studencka-strefe-relaksu-10244.html> [dostęp: 20.12.2017].
- Student idzie do psychologa. Jest infantylny, bezradny*, http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,7163527,Student_idzie_do_psychologa__Jest_infantylny__bezradny.html [dostęp: 3.01.2018].
- Sue D.W., et al., *Radical Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice*, „American Psychologist” 2007, vol. 62, nr 4.
- Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Wydawnictwo PWN SA, Warszawa 2016.
- Wright R.G., *Campus Speech and the Function of the University*, „Journal of College and University Law” 2017, vol. 43/1.

Author: Anna Babicka-Wirkus

Title: Beyond the Infantilization of Higher Education: Preparing students to live in an (un)safe society

Keywords: infantilization in higher education, university, students, censorship, the autonomy of the university, risk society, safety

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The article deals with the problem of the infantilization of students, which takes place at universities. The starting point is the thesis that contemporary education at higher levels does not prepare students for the development of critical thinking and does not provide the skills to deal with problematic situations typical of global society. Instead, it approves and implements mechanisms leading to the infantilization of adults, such as: censorship, caution, language medicalization and microaggression. In the text I analyze these dangerous phenomena and indicate the consequences that they bring, not only for the development of the institution itself, but also its autonomy, and above all the students academic growth.

MATEUSZ SZAFRAŃSKI
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

PO DOŚWIADCZENIACH PISANIA PRACY MAGISTERSKIEJ
W OBLICZU PRACY NAD ROZPRAWĄ DOKTORSKĄ.
ESEJ O MOICH ZMAGANIACH Z WARSZTATEM BADAWCZYM¹

Tekst opiera się na doświadczeniach związanych z pisaniem przeze mnie pracy magisterskiej i projektowaniem badań do dysertacji doktorskiej². Pracę magisterską pt. „Zatrudnienie na otwartym rynku pracy i jego rola w opinii mężczyzn z niepełnosprawnością. Badanie etnograficzne” pisałem pod kierunkiem dr hab. Beaty Borowskiej-Beszty, prof. UMK, zaś obszarem zainteresowań badawczych do dysertacji doktorskiej jest „Uczenie się osób z niepełnosprawnością intelektualną we wczesnej dorosłości i jego uwarunkowania”. Opiekunem naukowym jest dr hab. Ditta Baczała, prof. UMK. W obu przypadkach badania osadzają się w pedagogice osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogice) – nauce z zakresu szczegółowej pedagogiki specjalnej zajmującej się życiem indywidualnym i społecznym człowieka z niepełną sprawnością intelektualną. Badania w oligofrenopedagogice, ze względu na podmiot dociekań, mają swoją specyfikę. Ich prowadzenie wymaga przestrzegania określonych zasad wobec podmiotu. Rezultaty wskazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie muszą być wyłączone z życia społecznego. Mogą być czynnymi uczestnikami badań, co rzadko wykorzystują badacze. W badaniach jakościowych w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną badacz powinien znać uczestników. Jeśli nie konkretne jednostki, to przynajmniej charakterystykę podmiotowej grupy

¹ Tekst to zaadaptowana do druku wersja wystąpienia podczas XXXI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów.

² Praca magisterska – praca pisemna konieczna do ukończenia studiów 2. stopnia, upoważniająca (po pozytywnym przebiegu egzaminu dyplomowego) do posługiwania się tytułem magistra (tytuł zawodowy). Praca doktorska – praca pisemna, której rezultatem ma być uzyskanie stopnia naukowego doktora (http://boguslawliwerski.pl/dydaktyka/porady/magister_jest.htm, dostęp 01.08.2017 r.).

społecznej, wśród której zamierza prowadzić eksploracje. Jednocześnie badający musi być wolny od społecznych uprzedzeń na jej temat³.

Jako magistrant charakteryzowałem się niefrasobliwością. Wynikała ona z niedojrzałości metodologicznej. Czas od napisania pracy magisterskiej do rozpoczęcia pracy nad doktoratem traktuję jako adolescencję metodologiczną prowadzącą do stania się badaczem. Wskazuję zasady, dzięki którym mogłem doprowadzić magisterski projekt badawczy do końca. Tradycyjne metody gromadzenia danych jakościowych (wywiad, obserwacja, analiza dokumentów zastanych) w naukach społecznych mogą być tendencyjne (zależy to od postawy badacza) i nie zawsze realizują cel badań. Jednak w przypadku zbierania danych w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną często są jedynymi stosowanymi metodami, ze względu na możliwości i ograniczenia podmiotu (stan funkcjonowania badanego człowieka). Trudności, z jakimi zмага się podmiot często wyznaczają kierunek prowadzenia wywiadu lub obserwacji. Odpowiedzialnym za gromadzenie danych, poziom ich interpretacji oraz jakość pracy jest sam eksplorator. Według Dariusza Dolińskiego język jakościowych raportów jest niedoskonały⁴. Badacze jakościowi w pisaniu unikają precyzji. Przyczyną może być ukrywanie pewnych znaczeń w badaniach, zastępując tym samym sens potocznym żargonem⁵. W przypadku badań w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną eksploratorzy mogą w sposób zamierzony kierować badaniami, aby wyniki spełniały ich ustalone wcześniej zamiary i oczekiwania. Badania jakościowe mają jednak sens tylko wtedy, kiedy zebrane dane w sposób holistyczny poddaje się rzetelnej analizie. Niezbędna jest przy tym znajomość metod zbierania i redagowania dokumentacji z przebiegu badań jakościowych, zapewniająca jej koherentność i przystępność. Podczas prowadzenia badań przekonałem się, jak ważne jest systematyczne pisanie własnych, głęboko autorskich raportów nieformalnych. Pisanie odkładane w czasie nie sprzyja powstaniu wartościowego, formalnego raportu. Systematyczność polega również na codziennych zapiskach lub pracy koncepcyjnej nad dalszym przebiegiem projektu⁶. Podczas kształtowania nawyku pisania i ćwiczenia poprawnego stylu pisarstwa naukowego niezbędne jest przestrzeganie zasad Roberta Boice'a. Wiązało się to z przeorganizowaniem mojego dotychczasowego życia. Autor podaje kilka wskazówek, które dotyczą dbania o to, żeby:

³ Teoria piętna E. Goffmana (zob. Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005).

⁴ D. Doliński za: W.J. Paluchowski, *Spór metodologiczny czy spór koncepcji – próba podsumowania*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 13, nr 1, Warszawa 2010, s. 114.

⁵ W.J. Paluchowski, *Spór metodologiczny czy spór koncepcji...* dz. cyt.

⁶ J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 101.

- pisanie stało się codzienną czynnością,
- planować dzień w sposób, który sprzyja regularnemu pisaniu,
- planować pracę tak, aby jednorazowo wykonywać konkretne zadanie,
- pisanie nie odbywało się podczas zmęczenia badacza,
- unikać długich ciągów pisania,
- prowadzić rejestr codziennych postępów,
- planować na dłużej niż dzień wcześniej,
- zwracać się o porady do innych osób, gdy praca jest gotowa do przedstawienia na forum⁷.

Udoskonalaniu warsztatu pisarstwa naukowego sprzyja także miejsce pisania i wykorzystywane narzędzia. Odpowiednie instrumenty pisarskie i środki sprzyjające pisaniu, np. kawa, poprawiają komfort pisania⁸.

Wiele dylematów podczas opracowywania zgromadzonych przeze mnie danych na potrzeby pracy magisterskiej dotyczyło zachowania prawidłowego stylu języka i doboru słownictwa, które współcześnie co raz częściej zanikają. Moim zdaniem polska szkoła nie wyposaża uczniów w umiejętności poprawnego pisania. Byłem zatem zmuszony do konsultacji polonistycznych (z własnej woli), bowiem rozmowy prowadzone w ramach seminarium magisterskiego nie były wystarczające. Dziś, pisząc artykuły naukowe lub przygotowując konspekt badań do dysertacji doktorskiej bardziej staram się przestrzegać zasad poprawnej wypowiedzi pisemnej, fundamentalnych jej elementów i używania słów łącznikowych. Zasady, o których wspomniałem opisane są w *Publication Manual APA (2001)*. Uświadamiają, że w całej pracy należy zachować konsekwencję stosowanego słownictwa, spójność tekstu oraz mieć na uwadze różne typy narracji, które zarządzają uwagą odbiorcy⁹. W badaniach jakościowych podczas pisania o głównym zjawisku należy używać tej samej terminologii. Zastępowanie jej synonimami utrudnia odbiorcy zrozumienie sensu myśli badacza¹⁰. Wtedy trudno było się tego wyzbyć. Przekazywanie treści czytelnikowi odbywa się za pomocą czterostopniowej hierarchii (idee nadrzędne, główne, uboczne, naprowadzające). Oznacza to, że we wprowadzeniu czytelnik powinien zapoznać się z ogólną strukturą tekstu, w części głównej z kluczowymi ideami, zaś w podsumowaniu z najważniejszymi treściami do zapamiętania¹¹. Spójność tekstu oznacza, że każde zdanie jest logicznym następstwem poprzedniego¹².

⁷ R. Boice R., *Professors as writers: A self-help guide to productive writing*, OK: New Forums, Stillwater 1990, s. 77–78.

⁸ H.T. Wolcott, *Writing up qualitative research* (2nd ed.), CA: Sage, Thousand Oaks 2001.

⁹ J.W. Creswell, dz. cyt., s. 103–104.

¹⁰ Tamże, s. 103.

¹¹ Tamże, s. 103–104.

¹² W. Zinsser, *Writing with a word processor*. Harper Colophon, New York 1983.

Zdaniem Dariusza Kulinowskiego, przełom wieków XX i XXI w Polsce jest okresem intensywnego realizowania badań jakościowych w pedagogice¹³. Problematyka niepełnosprawności intelektualnej coraz częściej staje się przedmiotem badań jakościowych (np. publikacje naukowe autorstwa Beaty Borowskiej-Beszty¹⁴, Beaty Cytowskiej¹⁵ lub Agnieszki Kumanieckiej-Wiśniewskiej)¹⁶. W oligofrenopedagogice występuje wiele obszarów do zbadania: samodzielność osób z NI w dorosłości, ich dorosłość, starzenie się czy starość – stąd wynikają m.in. moje zainteresowania badawcze. W raportach z badań aktywnymi uczestnikami eksploracji powinny być osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Poznanie i wyjaśnienie kultury danej grupy społecznej wymaga konieczności wejścia w badane środowisko. Nie można generować wniosków dotyczących niepełnosprawności bez udziału osób bezpośrednio zaangażowanych w zmianę tego środowiska – osób z niepełnosprawnością. Podczas realizacji badań jakościowych w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną należy przestrzegać zasad prowadzenia badań, wynikających m.in. z paradygmatów pedagogiki specjalnej¹⁷. Wyróżniam następujące, dzięki przestrzeganiu których pomyślnie ukończyłem projekt badawczy:

- osobie z niepełnosprawnością intelektualną należy się szacunek. Nawet jeśli rysy twarzy podmiotu nadają dziecinny wygląd, powinno używać się zwrotu *proszę pani/pana* (paradygmat biograficznego ujmowania niepełnosprawności, paradygmat pozytywnego myślenia i życiowego ukierunkowania osób z niepełnosprawnością, paradygmat podmiotowości w metodach oddziaływania),
- osobę z niepełnosprawnością intelektualną należy traktować według zasad indywidualizmu z uwzględnieniem jej możliwości i ograniczeń (paradygmat pozytywnego myślenia i życiowego ukierunkowania osób z niepełnosprawnością, paradygmat podmiotowości w metodach oddziaływania),
- w rozmowie z osobą badaną nie należy używać języka infantylnego oraz nie traktować jej z protekcyjną pobłażliwością (paradygmat pozytywnego myślenia i życiowego ukierunkowania osób z niepełnosprawnością),

¹³ D. Kubinowski, *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, [w:] *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, t. 1, nr 1, Szczecin 2016, s. 5.

¹⁴ B. Borowska-Beszta, *Etnografia stylu życia kultury dorosłych torunian z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2013.

¹⁵ B. Cytowska, *Spędzanie czasu wolnego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań-krytyka podejść-proponowane rozwiązania*, red. B. Cytowska, Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 359–383.

¹⁶ A. Kumaniecka-Wiśniewska, *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

¹⁷ Paradygmaty pedagogiki specjalnej za: I. Obuchowska, *Pedagogika specjalna*, [w:] red. W. Dykciak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

- należy posługiwać się słowami wyrażającymi konkrety, a nie pojęciami abstrakcyjnymi (paradygmat autorewalidacji, paradygmat pojęciowy),
- należy używać zdań pojedynczych, słów krótkich i prostych oraz pytań, na które można udzielić odpowiedzi jednym lub kilkoma słowami, lub skinieniem głowy (paradygmat autorewalidacji, paradygmat pojęciowy),
- należy dostosowywać tempo wypowiedzi do indywidualnych potrzeb podmiotu (paradygmat autorewalidacji),
- jeśli wystąpi możliwość zobrazowania wypowiedzi ilustracją, należy z tego skorzystać (paradygmat autorewalidacji, paradygmat pojęciowy).

Według Zenona Gajdzicy „opisanie, zrozumienie i wyjaśnienie badanego wy-cinka rzeczywistości możliwe jest nie tylko w związku z byciem w badanym świecie, ale także w związku z aktywnym jego zmienianiem. Rola taka musi łączyć się z zaangażowaniem emocjonalnym badacza w postrzeganie badanej rzeczywistości”¹⁸. Dalej autor pisze, że „uczestnictwo i zaangażowane działanie mogą zamazywać, a nawet zniekształcać badaną rzeczywistość. Mogą również sprzyjać niedostrzeganiu (pomijaniu) niektórych istotnych kontekstów”¹⁹. Aby temu zapobiec, przydatne jest sporządzanie dokumentacji z przebiegu badań, w której opisuje się wszelkie kwestie towarzyszące gromadzeniu danych. Przekonałem się o tym w praktyce badawczej. W pedagogice osób z niepełnosprawnością intelektualną dokumenty z przebiegu badań jakościowych wspomagają proces analizy danych, dlatego zdecydowałem się na wykorzystanie dziennika badań. Ma to duże znaczenie, ponieważ niektóre zachowania i reakcje podmiotu mogą mieć wpływ na wnioski z badań. Opisywałem wszystkie czynności, zachowania i komunikaty pozawerbalne badanych, jakie wystąpiły w trakcie badań wraz z komentarzami. W dokumentacji scharakteryzowane zostały ograniczenia podmiotu i badacza oraz ogólne refleksje z przebiegu prac. Sporządzona dokumentacja umożliwiła realizację jakościowego projektu według cech autorstwa Dariusza Kubinowskiego. Dzięki niej badania były:

- holistyczne, czyli podejmowały próbę całościowego postrzegania i zrozumienia badanego fenomenu,
- dyskursywne, ponieważ uwzględniały różne perspektywy interpretacyjne i odmienne punkty widzenia,
- emergentne, ponieważ podążały drogą indukcyjnego poznania, ujmując doświadczenia w naturalnym kontekście,
- interakcyjne, ponieważ powstały w wyniku kontaktu badacza (mojego) z badanymi,

¹⁸ Z. Gajdzica, *O roli i pozycji badacza w badaniach rzeczywistości szkoły specjalnej i integracyjnej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 3, s. 11.

¹⁹ Tamże, s. 12.

- personalistyczne, gdyż postrzegały badacza jako główne narzędzie zbierania danych,
- adekwatne, ponieważ sporządzona dokumentacja może mierzyć wiarygodność zgromadzonych danych,
- kontekstualne, ponieważ badania wraz z dokumentacją prowadzone były w miejscach naturalnego występowania badanego fenomenu²⁰.

Według mnie, korzystanie z metod w paradygmacie badań jakościowych musi mieć jasno określone procedury, co przeciwdziała uprawianiu pseudonauki i przyczynia się do zwiększenia wiarygodności badań. Język powinien być precyzyjny, zgodny z zasadami poprawnego pisarstwa naukowego. Ważny jest również sposób komunikowania się z uczestnikami badań. Musi być dostosowany do ich możliwości z zachowaniem podmiotowości i poszanowaniem godności. Podczas prowadzenia badań w oligofrenopedagogice, ze względu na specyfikę podmiotu, mogą wystąpić dodatkowe konteksty. Podkreślam zatem konieczność ich odnotowania w dokumentacji. Ich zapisanie zapobiega pominięciu ważnych wątków podczas analizy, mogących mieć wpływ na rezultaty badań. Magisterski projekt badawczy przyniósł wiele dylematów, z którymi przy wsparciu promotora się uporałem. Dokonałem redukcji dysonansu poznawczego, który pojawił się w trakcie prowadzenia badań do pracy magisterskiej. Oceniałem moją wiedzę z zakresu metodologii badań pedagogicznych i dotychczasowych doświadczeń badawczych wysoko, jednak w wyniku prowadzenia eksploracji okazało się, że jest inaczej. Dziś, przygotowując się do badań na potrzeby dysertacji doktorskiej, jestem bogatszy o badawcze doświadczenia.

Konkludując, moja samoświadomość jako badacza wzrosła. Wierzę, że osiągnięta adolescencja badawcza i pisarska upoważnia do kontynuowania badań jakościowych w przyszłości (w tym doktorskich). Dzięki utrwaleniu oraz ciągłemu pogłębianiu zasad metodologii i pisarstwa uniknę błędów i doprowadzę do sporządzenia wartościowego raportu z badań, prowadzonych w grupie osób z niepełnością intelektualną. Takie jest moje przekonanie.

BIBLIOGRAFIA

- Boice R., *Professors as writers: A self-help guide to productive writing*, OK: New Forums, Stillwater 1990.
- Borowska-Beszta B., *Etnografia stylu życia kultury dorosłych torunian z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2013.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

²⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

- Cytowska B., *Spędzanie czasu wolnego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Do- rośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań-krytyka podejść-proponowane rozwiązania*, red. B. Cytowska, Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Gajdzica Z., *O roli i pozycji badacza w badaniach rzeczywistości szkoły specjalnej i integracyjnej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 3.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000.
- Kumaniecka-Wiśniewska A., *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*, Wydawnic- two Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnic- two Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kubinowski D., *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, [w:] *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, t. 1, nr 1, Szczecin 2016.
- Obuchowska I., *Pedagogika specjalna*, [w:] red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Paluchowski W.J., *Spór metodologiczny czy spór koncepcji – próba podsumowania*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, t. 13, nr 1.
- Śliwerski B., *Magister – kim jest i jak pisać pracę magisterską?*, http://boguslawsliewski.pl/dydak- tyka/porady/magister_jest.htm, 01.08.2017 r.
- Wolcott H.T., *Writing up qualitative research* (2nd ed.), CA: Sage, Thousand Oaks 2001.
- Zinsser W., *Writing with a word processor*, Harper Colophon, New York 1983.

Author: Mateusz Szafrński

Title: After experiences in writing my master's thesis in the eye of the work of my doctoral dissertation. The essay about my struggle with my research technique

Keywords: research experiences, research technique, research adolescence, master's thesis, doctoral dissertation

Language: Polish

Discipline: Pedagogics

Document type: Article

Summary

This article presents experiences associated with writing my master's thesis and designing research to my doctoral dissertation. In this text I indicate determinants that shape my research adolescence is favourable to conducting reliable research projects. In both cases research sets in pedagogy of people with intellectual disabilities (oligophrenopedagogy) – a detailed science of special pedagogy that deals with an individual and social life of a person with intellectual disabilities.

SYLWIA JASKULSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

POSTRZEGANIE SIEBIE JAKO CZŁOWIEKA I JAKO UCZNIA
PRZEZ GIMNAZJALISTÓW I GIMNAZJALISTKI
U PROGU PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ŚREDNIEJ.
DONIESIENIE Z BADAŃ

WPROWADZENIE

W latach 2015–2017 prowadziłam badania panelowe, których celem było opisanie przebiegu przejścia młodzieży szkolnej z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej z wykorzystaniem kategorii rytuał przejścia¹. Trzy razy (pod koniec nauki w trzeciej klasie gimnazjum, na początku i pod koniec pierwszej klasy szkoły średniej), ci sami uczniowie wypełniali kwestionariusz obejmujący szereg zagadnień związanych z postrzeganiem siebie i własnej szkolnej sytuacji. Porównanie ich odpowiedzi pozwoliło mi określić przebieg i wyprowadzić profile przejścia z gimnazjum do szkoły średniej, to znaczy przyjrzeć się zmianie, która następowała w zakresie wyróżnionych przeze mnie dymensji, to jest: pojęcia własnego „Ja” i własnego „Ja” w oczach innych; oceny własnej osoby w kontekście cech różniących/wspólnych z innymi; obrazu siebie w roli ucznia; poziomu zbieżności gimnazjalnych wyobrażeń i oczekiwań odnośnie siebie jako ucznia szkoły średniej i rzeczywistości; stosunku emocjonalnego do szkoły; poziomu identyfikacji ze szkołą; orientacji temporalnych; stopnia sprecyzowania i pewności planów edukacyjnych na przyszłość; stosunku do zmiany. Interesowało mnie także, w jakim stopniu profile przejścia różnicują wybrane czynniki związane z osobą badanego (płeć, średnia ocen, ocena zachowania, przynależność do grup młodzieżowych i samorządu klasowego/szkolnego i pełnione w nich funkcje, stopień zadowolenia badanego ze stanu własnego zdrowia i samooceny), z jego środowiskiem rodzinnym (miejsce zamieszkania, poziom wykształcenia rodzi-

¹ S. Jaskulska, *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

ców, stopień zadowolenia badanego z sytuacji materialnej rodziny) oraz ze szkołą gimnazjalną (usytuowanie szkoły, jej wielkość oraz miejsce, które zajmuje w aktualnych – w momencie pierwszego etapu badania – rankingach wojewódzkich). Wybór tych właśnie, a nie innych czynników wynikał z analizy rozmaitych badań nad młodzieżą, których autorzy wskazują ich związek z procesami tożsamościowymi, w tym doświadczaniem siebie w procesie zmiany².

Badaniem objęłam uczniów poznańskich szkół. Pierwszym etapem był duży sondaż wśród uczniów gimnazjów prowadzony w szkołach pod koniec roku szkolnego 2014/2015. Dobór próby (800 uczniów) był celowo-losowy. Wybrałam gimnazja z różnych miejsc rankingów wojewódzkich, w próbie są zatem zarówno uczniowie tych najwyżej, jak i najniżej uplasowanych w rankingach. Zgodę na przeprowadzenie ankiety próbowałam uzyskać w większości poznańskich gimnazjów. Odmówiono mi tylko w kilku. Ostatecznie udało mi się przeprowadzić badania w 21 szkołach gimnazjalnych w Poznaniu. W każdej ze szkół wylosowałam jedną, dwie lub trzy klasy trzecie (w zależności od wielkości szkoły i możliwości organizacyjnych). Ostatecznie do analizy zakwalifikowałam w pierwszym etapie 765 ankiet. Drugi i trzeci etap to ankietowy sondaż internetowy na początku i na końcu roku szkolnego 2015/2016. Do tej samej grupy 765 gimnazjalistów wysłałam drugą część ankiety w momencie przejściowym (między jednym a drugim szczeblem edukacji) oraz trzecią pod koniec pierwszego roku nauki w nowej szkole. Udało mi się uzyskać kompletne kwestionariusze dla każdego z trzech etapów badań od 124 osób i to one stanowiły ostateczną próbę.

W prezentowanym tekście nie nawiązuję do całego procesu przejścia. Skupię się na wyjściowej próbie 765 gimnazjalistów, by w świetle wyników badań szukać odpowiedzi na pytania, jak postrzegali siebie jako osoby, a szczególnie siebie w roli uczniów gimnazjaliści i gimnazjalistki kończący poznańskie gimnazja w 2015 roku?³ Odpowiedź jest o tyle znacząca, że moje badania są jednymi z ostatnich obejmujących młodzież, która uczęszczała do gimnazjów w Polsce.

² Zob. np. A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006; A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1, Impuls, Kraków 2010; M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Impuls, Kraków 2011; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Impuls, Kraków 2013; Z. Kwieciński, *Bezbronni: odpad szkolny na wsi*, EDYTOR, Toruń 2002; Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995; M.J. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych*, PWN, Warszawa 1973.

³ Wyniki te nie znalazły się w książce *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym* i są publikowane po raz pierwszy.

WYNIKI BADAŃ

Rozpocznę od krótkiego opisu gimnazjalistów w świetle zmiennych niezależnych a potem przejdę do głównego problemu tekstu. W próbie było 426 dziewcząt i 318 chłopców. 21 osób nie określiło swojej płci. Niemal połowa badanych to uczniowie ze średnią ocen mieszczącą się w przedziale 4.0–4.9. Pięć osób twierdziło, że w pierwszym semestrze trzeciej klasy gimnazjum miało średnią poniżej 2.0, dwanaście osób podało średnią 6.0. Niespełna 5% gimnazjalistów podało, że ich ocena zachowania jest nieodpowiednia lub naganna. 7 na 10 badanych legitymowało się bardzo dobrą lub wzorową oceną zachowania. Wzorową miały aż 234 osoby.

Połowa badanych nie należała w momencie badania do szkolnych kółek zainteresowań, klubów sportowych, wspólnot religijnych itp. Wśród osób deklarujących tego typu zaangażowanie najczęściej, bo 15% informowało o przynależności do szkolnych kółek zainteresowań. Badani należeli także do wolontariatu (5%), harcerstwa (3%) i stowarzyszeń kościelnych (3%). 11% gimnazjalistów to osoby zaangażowane w więcej niż jedną grupę młodzieżową. 86 osób pełniło rozmaite funkcje w tych organizacjach, do których należało. 15% badanych było członkami samorządu klasowego lub szkolnego. Ogólnie można powiedzieć, że badani charakteryzują się dość wysoką samooceną (60%), choć bardzo wysoką tylko 20% badanych. Badani gimnazjaliści w większości w momencie badania byli bardzo zadowoleni i raczej zadowoleni ze stanu swojego zdrowia (w sumie ponad 70%). 13% to osoby raczej i bardzo niezadowolone. Gimnazjaliści w przeważającej mierze deklarowali też zadowolenie z sytuacji materialnej własnej rodziny (35% bardzo zadowolonych, 43% raczej zadowolonych). W myśl odpowiedzi badanych ich matki legitymowały się wyższym wykształceniem, niż ojcowie. Odpowiednio wykształcenie średnie, zawodowe lub podstawowe miało w czasie badania 30% matek i 37% ojców a wyższe 43% matek i 37% ojców gimnazjalistów.

Pierwszym elementem narracji o sobie gimnazjalistów było *pojęcie własnego „Ja” i własnego „Ja” w oczach innych*, które zostało zbadane za pomocą zmodyfikowanego testu TST (*Twenty Statements Test*). Bezpośrednią inspiracją do wykorzystania tej techniki stały się badania Agnieszki Cybal-Michalskiej nad tożsamością młodzieży⁴. Modyfikacja polegała na zmniejszeniu liczby możliwych odpowiedzi z 20 do 10 (w przypadku autoidentyfikacji) lub 5 (własne „Ja” w oczach innych). Była to konsekwencja pilotażowego rozpoznania, w którym gimnazjaliści skarżyli się na obszerność ankiety i wskazywali właśnie testy z 20 określeniami jako uciążliwe. O ile *Twenty Statements Test* wykorzystywany

⁴ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 146 i nast.

w badaniu dorosłych może przynieść wypowiedzi bardziej liczne niż 10, o tyle w badaniu gimnazjalistów zmniejszenie liczby określeń, która zdawała się móc zniwelować liczbę zniechęconych uczniów a tym samym pustych ankiet, wydawało się uzasadnione. Dodatkowo za modyfikacją przemawiał fakt, że o odpowiedź na pytanie *Kim jestem?* proszono badanych kilka razy. Mieli oni wskazać nie tylko określenia samego siebie ale też te, które według nich przypisują im inni. I wreszcie: badania były trzyetapowe, zadanie powtarzało się więc trzy razy.

W pierwszym etapie badań na pytanie *Kim jestem?* w sumie we wszystkich dziesięciu wskazaniach podano 5424 określeń, co stanowi średnio 7 wskazań na badanego. Niemal 30% osób udzieliło 10 odpowiedzi, 14% odpowiedziało dziewięciokrotnie, po 1 na 10 osób wskazało siedem i osiem określeń. Tylko 16 osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Średnia siedmiu odpowiedzi jest wysoka. Można powiedzieć, że badani mieli rozbudowane pojęcie własnego „Ja”. Badacze stosujący TST w badaniu młodzieży w różnym wieku otrzymywali podobny wynik nawet gdy prosili o podanie 20 określeń⁵.

Liczbę określeń autodefinicyjnych różnicują istotnie statystycznie niektóre z czynników, których związek z tą zmienną założyłam w hipotezie⁶. Więcej określeń samych siebie podawały dziewczęta, niż chłopcy ($\chi^2 = 48,64$; $df = 4$; $p < 0,01$)⁷. Dziewczęta stanowią ponad 64% osób, które udzieliły od 8 do 10 odpowiedzi i około 32% osób, które nie udzieliły żadnej, lub udzieliły jednej czy dwóch odpowiedzi. Najliczniejszy zbiór określeń ujawnili uczniowie ze średnią ocen 5.0–5.9 oraz 4.0–4.9 ($\chi^2 = 26,61$; $df = 12$; $p < 0,001$). Podobnie jest z oceną zachowania z semestru poprzedzającego badanie. Najwięcej określeń wymieniali uczniowie z bardzo dobrą i wzorową oceną zachowania, ale ci z poprawną stosunkowo mniej niż ci z niższą, niż poprawną ($\chi^2 = 41,17$; $df = 12$; $p < 0,001$). 48,4% osób, które udzieliły od 0 do 2 odpowiedzi to uczniowie niezaangażowani w żadną organizację młodzieżową ($\chi^2 = 24,31$; $df = 12$; $p < 0,05$). Ponad 75% gimnazjalistów, którzy należeli do harcerstwa i tyle samo tych zaangażowanych w organizacje kościelne znalazło się w grupie udzielającej 8–10 odpowiedzi. Im

⁵ Badania Agnieszki Cybal-Michalskiej, Pauliny Peret-Drażewskiej, Bożeny Kanclerz – średnio 6 określeń (A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 147; P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 160; B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 155), Romana Lepperta – 11 określeń (R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Impuls, Karków 2010, s. 109).

⁶ Badanych podzielono na trzy grupy, które traktowano jako kategorie do obliczeń. Pierwsza z nich to osoby udzielające do 2 odpowiedzi, druga – 3–7 odpowiedzi, trzecia od 8 do 10.

⁷ Test chi – kwadrat. Przywołuję tylko dane dotyczące związków istotnych statystycznie. Pozostałe pomijam (dotyczy to także wyników prezentowanych dalej).

wyższe miejsce gimnazjum w rankingach wojewódzkich, tym więcej kategorii wskazywali badani ($\chi^2 = 44,28$; $df = 4$; $p < 0,001$).

Odpowiedzi, których udzielili gimnazjaliści podzieliłam na kategorie ze względu na ich treść. Istotna była kolejność wskazań. Poza odpowiedzią na pytanie o liczbę odpowiedzi udzielonych przez danego ucznia można zatem nakreślić także obraz badanej próby w kontekście treści autodefinicji oraz subiektywnej hierarchii ważności zbioru określeń samego siebie⁸, co czynię poniżej.

Uczestnicy badania zwykle odpowiadali jednym słowem, na przykład: *miła, mądra, uprzejmy, pilna, leniwy, Polakiem, córką, katolikiem, człowiekiem*. Czasami były to rzeczowniki z określającymi je przymiotnikami: *dobrą koleżanką, sumiennym uczniem, totalnym leniuchem* lub dłuższe zbitki wyrazowe, np. *muzyką, którą kocham czy jestem tym, co lubię*. W pierwszym wskazaniu najczęściej określano siebie poprzez nazywanie cech intrapsychicznych, szczególnie tych pozytywnych (15,4%), roli ucznia (14,0%) oraz własnego człowieczeństwa (12,8% odpowiedzi). W drugim wskazaniu do nadal dominujących cech intrapsychicznych (16,3%) i tej warstwy tożsamości, która dotyczy roli ucznia, w jakiej w momencie badania byli gimnazjaliści (11%), dołączyła znacząca reprezentacja cech odwołujących do roli w rodzinie (10,6%; przykłady: *córka, siostra, brat, kuzynka, wnuczka*) wskazanie *człowiek/istota ludzka* (8,6%).

Jeśli zsumujemy odpowiedzi z wszystkich 10 wskazań, największą grupą okażą się określenia pozytywnych cech intrapsychicznych, które pojawiły się aż 996 razy. Dla porównania – cech zakwalifikowanych jako negatywne było 329. Znacznie rzadziej, bo około 100 razy, badani odnosili się do swojego wyglądu, a jeśli to robili, to raczej pozytywnie (np. *ładna*) lub neutralnie (określając na przykład kolor włosów). W badaniach Agnieszki Cybal-Michalskiej⁹ (uczniowie szkół średnich) oraz Romana Lepperta¹⁰ (18-latkowie) uczniowie istotne znaczenia przypisywali częściej byciu człowiekiem i tożsamości płciowej, ale duży udział w ich odpowiedziach miało także odwołanie do pozytywnych cech i do roli ucznia a u Cybal-Michalskiej do cech intrapsychicznych. Paulina Peret-Drażewska (terenem badań była szkoła średnia) uzyskała wyniki podobne do moich – na pierwszym miejscu plasowały się cechy intrapsychiczne, na drugim odniesienia do człowieczeństwa i roli ucznia¹¹. We wszystkich analizowanych przez mnie badaniach nad młodzieżą z użyciem testu *TST* cechy wyglądu zewnętrznego pojawiały się na ostatnich pozycjach. Interpretując taki stan rzeczy, który może dziwić wobec powszechnego przekonania, jak ważny jest wygląd zewnętrzny dla mło-

⁸ A. Cybal-Michalska, dz. cyt., s. 146 i nast.

⁹ Tamże, s. 148–149.

¹⁰ R. Leppert, dz. cyt., s. 111.

¹¹ P. Peret-Drażewska, dz. cyt., s. 162.

dych ludzi, można odwołać się do prawidłowości psychologii postrzegania siebie i innych. Z badań wynika, że gdy ludzie odnoszą się do własnej osoby, używają do opisu cech nieobserwowalnych, a w odniesieniu do innych obserwowalnych¹². Liczne odwołania do roli w grupie rówieśniczej i roli ucznia wskazują na aktywności zajmujące większość czasu młodych ludzi. Ponadto wręcz truizmem jest wspomnianie o niezwykle ważnej roli rówieśników na etapach rozwojowych, na których były prowadzone moje badania. Okres dorastania to wszak czas, gdy dużą rolę w formułowaniu opinii o sobie odgrywiają inni ludzie. Są to osoby znaczące, szczególnie zaś rówieśnicy¹³. Z badań wynika, że poczucie koherencji młodzieży jest skorelowane głównie z jakością relacji z rówieśnikami. Im wyższa jakość tych relacji, tym poczucie koherencji większe¹⁴. Szczególnie na etapie nauki w gimnazjum i w szkole średniej młodzież opowiadając o sobie odwoływała się do cech regulujących relacje społeczne¹⁵.

Na pozytywne cechy intrapsychiczne jako korelaty swojej tożsamości wskazywali raczej uczniowie szkół zajmujących średnie miejsca w rankingach (w pierwszym wskazaniu po ponad 20 punktów procentowych uczniowie szkół z niskich i wysokich miejsc rankingowych, ponad 50% ze średnich pod tym względem szkół). Ci sami uczniowie częściej, niż pozostali, odnosili się do roli ucznia ($\chi^2 = 85,14$; $df = 46$; $p=0,00$). Uczniowie, którzy w pierwszym wskazaniu podali pozytywne cechy intrapsychiczne byli raczej zadowoleni niż niezadowoleni ze swoich wyników w nauce ($\chi^2 = 175,84$; $df = 115$; $p=0,00$) i ze sposobów spędzania wolnego czasu ($\chi^2 = 238,16$; $df = 115$; $p=0,00$). Były to raczej dziewczęta, niż chłopcy ($\chi^2 = 107,39$; $df = 46$; $p=0,00$), osoby z dobrą i przeciętną średnią (ale nie z bardzo dobrą) ($\chi^2 = 218,57$; $df = 138$; $p=0,00$), dzieci matek ze średnim wykształceniem ($\chi^2 = 119,62$; $df = 92$; $p<0,05$).

Zdecydowana większość, bo aż 90% osób, które w pierwszym wskazaniu podały pozytywne cechy wyglądu zewnętrznego, to chłopcy. Podobnie rzecz ma się z pozytywnymi cechami jako ucznia. Na 13 takich odpowiedzi w pierwszym wskazaniu aż 9 to odpowiedzi chłopców ($\chi^2 = 107,39$; $df = 46$; $p=0,00$).

W sumie 538 razy padała odpowiedź *uczeń/gimnazjalista*. Udzielali jej raczej chłopcy niż dziewczęta. 509 razy pojawiło się określenie *człowiek*. Co prawda

¹² J. Karyłowski, *Rola Ja i poznawczych reprezentacji innych osób w myśleniu społecznym. Społeczne układy odniesienia i ich funkcje*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 178.

¹³ Mądrycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.

¹⁴ R. Porzak, *Poczucie koherencji uczniów szkół ponadgimnazjalnych o różnej jakości relacji z rodzicami, rówieśnikami i nauczycielami*, [w:] *Młodzież w poszukiwaniu szczęścia. Dokąd, po co, jak i z kim?*, red. Z.B. Gaś, Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, Lublin 2014, s. 166.

¹⁵ M. Kleszcz, M. Łaczyk, *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Impuls, 2014, s. 80.

określeń pozytywnych cech intrapsychicznych, określeń roli w rodzinie czy w roli ucznia było więcej, ale każdy z badanych mógł podać ich po kilka, natomiast określenie *człowiek* jeśli padało, to tylko raz. Zatem co 6 badany przywołał tę kategorię w autodefinicjach. W trzech pierwszych wskazaniach w większości były to dziewczęta ($\chi^2 = 107,39$; $df = 46$; $p = 0,00$).

Tylko 364 osoby odnosiły się to tej warstwy tożsamości, która związana jest z płcią. Znowu dominują dziewczęta, nawet w większym stopniu, niż w przypadku określania *człowiek* – 73% liczby wskazań związanych z płcią w pierwszej odpowiedzi to wskazania dziewcząt, 27% chłopców ($\chi^2 = 107,39$; $df = 46$; $p = 0,00$). 209 razy odwołano się do tożsamości narodowej, 665 razy do roli w rodzinie, 362 do roli w grupie rówieśniczej. Wiele z określeń zaliczono do kategorii takich jak: zainteresowania (403), przynależność do organizacji (54), członek/członkini społeczności (103 wskazania). Prawie 300 zwrotów odnosiło się do własnego stylu życia badanych (np. *wegetarianin*), w ponad 40 gimnazjaliści określali siebie jako zwycięzców/liderów, 44 wypowiedzi zakwalifikowano jako żartobliwe/wulgarnie. Niewiele wskazań, bo tylko 23 odnosiło się do tożsamości europejskiej, 49 do tożsamości religijnej, 18 do tożsamości seksualnej. 161 osób w jednym ze wskazań stwierdziło, że są *sobą*. Z kolei *jestem nikim* to odpowiedź 17 osób.

Dwa kolejne pytania ankiety dotyczyły pojęcia *własnego Ja w oczach innych*. Za psychologią społeczną założyłam, że samoopisy młodzieży zawierają nie tylko informacje o Ja prywatnym (jak ja siebie widzę), ale także o Ja publicznym (jak inni mnie postrzegają)¹⁶. Dorastanie to czas społecznych porównań (najważniejsze elementy samowiedzy wiążą się ze społeczną atrakcyjnością)¹⁷, nieustanne zastanawianie się, jak postrzegają nas inni. Na podstawie wiedzy o sobie podejmujemy działania ukierunkowane na „zarządzanie wrażeniem” wywieranym na partnerze interakcji, które w psychologii nazwane zostały autoprezentacją¹⁸. Badani odpowiadali w ankiecie na pytania: *Kim jestem, według moich nauczycieli?* oraz *Kim jestem według moich koleżanek i kolegów z klasy?* Jak wspominałam, i w tym przypadku zastosowałam zmodyfikowany *Twenty Statements Test*, zatem można określić liczbę wskazań, ich treść, hierarchię oraz czynniki różnicujące badane fenomeny.

Odpowiadając na pytanie *Kim jestem, według moich nauczycieli?* badani wymienili łącznie 1928 określeń, co stanowi 2,5 wskazania na badanego. Co czwarty

¹⁶ M. Białęcka-Pikul, *Narodziny samowiedzy. Od poczucia odrębności do naiwnej teorii Ja*, [w:] *Poznaj samego siebie czyli o źródłach samowiedzy*, red. A. Niedźwieńska i J. Neckar, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2009, s. 44.

¹⁷ Także, s. 46.

¹⁸ A. Szmajke, *Samourudnianie jako sposób autoprezentacji: Czy rzucanie kłód pod własne nogi jest skuteczną metodą wywierania korzystnego wrażenia na innych?*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996, s. 25.

badany wpisał co prawda komplet 5 odpowiedzi, ale aż 20% nie odpowiedziało w ogóle. Na pytanie o to, kim są gimnazjaliści według ich rówieśników padło więcej, bo 2034 odpowiedzi, czyli średnio 2,7 na badanego. Większa była w tym przypadku zarówno liczba kompletnych, pięciokrotnych odpowiedzi (30%), jak i pustych ankiet (22,5%). Mniejsze są liczebności tych grup badanych, którzy udzielili od 2 do 4 odpowiedzi w przypadku pytania o perspektywę koleżeńską (34%) niż o perspektywę nauczycieli (40%). Jeśli te wartości procentowe zestawimy z podobnymi w odpowiedzi na pytanie o autodefinicję widać, że odpowiedź na pytanie z przyjęciem perspektywy innych ludzi była dla badanych trudniejsza, może mniej interesująca, w każdym razie zebrałam mniej materiału. Z perspektywy rówieśników badani częściej mieli bardzo bogaty lub bardzo ubogi obraz siebie, z perspektywy nauczycieli stosunkowo częściej była to liczba średnia.

Podobnie jak w przypadku stopnia rozbudowania pojęcia własnego „Ja”, także i w odniesieniu do dwóch kolejnych pytań można mówić o swoistych uwarunkowaniach podawania różnej liczby odpowiedzi. W związku statystycznie istotne z liczbą odpowiedzi w przypadku pytania *Kim jestem według moich nauczycieli?* weszło 12 zmiennych (płeć badanego, średnia ocen, ocena zachowania, miejsce zamieszkania badanego, dzielnica zamieszkania, poziom wykształcenia matki, przynależność do grup młodzieżowych, funkcje pełnione w tych grupach, przynależność do samorządu klasowego/szkolnego, stopień zadowolenia ze sposobów spędzania wolnego czasu, usytuowanie gimnazjum i miejsce gimnazjum w rankingach wojewódzkich). W przypadku pytania *Kim jestem według moich kolegów/koleżanek z klasy?* było to także 12, ale innych zmiennych (płeć badanego, miejsce zamieszkania, dzielnica zamieszkania, poziom wykształcenia ojca badanego, przynależność do grup młodzieżowych, funkcje pełnione w tych grupach, przynależność do samorządu klasowego/szkolnego, stopień poczucia własnej adekwatności w relacjach z innymi ludźmi, stopień zadowolenia ze sposobów spędzania wolnego czasu, usytuowanie gimnazjum i miejsce gimnazjum w rankingach wojewódzkich, stopień zadowolenia badanego z sytuacji materialnej własnej rodziny).

Dziewczęta zarówno z perspektywy nauczycieli ($\chi^2 = 17,99$; $df = 2$; $p < 0,001$), jak i rówieśników ($\chi^2 = 38,03$; $df = 2$; $p < 0,001$) podawały więcej określeń niż chłopcy. Różnica ta jest wyraźniejsza w odniesieniu do perspektywy kolegów i koleżanek. Im wyższa średnia ocen, tym więcej określeń podawali badani ($\chi^2 = 18,55$; $df = 6$; $p < 0,01$) ($\chi^2 = 17,61$; $df = 6$; $p < 0,01$)¹⁹. Wyjątek od tej reguły stanowią osoby, które zadeklarowały, że mają średnią 6.0. – nasycenie ich obrazu siebie z dwóch badanych perspektyw jest podobne, jak w przypadku uczniów ze średnią 3.0–3.9. W przypadku obu perspektyw uczniowie z oceną zachowania

¹⁹ Pierwszy nawias – wyniki dotyczące perspektywy nauczycieli, drugi – rówieśników.

od nagannej do dobrej udzielali raczej żadnej, jednej lub dwóch odpowiedzi, ci z bardzo dobrą i wzorową znaleźli się w większości (około 60%) w grupie udzielającej od 8 do 10 odpowiedzi ($\chi^2 = 26,92$; $df = 6$; $p < 0,001$) ($\chi^2 = 26,92$; $df = 6$; $p < 0,001$). Osoby przynależące do różnych organizacji udzielały więcej odpowiedzi, niż te niezaangażowane. Dotyczy to obu perspektyw ($\chi^2 = 37,14$; $df = 6$; $p < 0,001$) ($\chi^2 = 35,52$; $df = 6$; $p < 0,001$). Najwięcej odpowiedzi udzielały osoby zaangażowane w działalność organizacji kościelnych, harcerstwo oraz więcej niż jednej organizacji, a w przypadku odpowiedzi z perspektywy kolegów i koleżanek w wolontariat. Osoby niepełniące żadnych funkcji w grupach, do których należały miały mniej bogaty obraz własnego „Ja” w oczach nauczycieli niż te, które pełniły funkcje, ale zależność ta nie powtórzyła się w przypadku perspektywy rówieśniczej ($\chi^2 = 18,43$; $df = 2$; $p < 0,01$). Przynależność do samorządów szkolnych i klasowych pozostaje w związku istotnym statystycznie tylko z perspektywą rówieśniczą tak, że osoby zaangażowane w tego typu działalność udzielają większej liczby odpowiedzi.

Co ciekawe, prawie żadna ze zmiennych związanych z samooceną nie różnicuje liczby określeń wymienianych przez uczniów w odpowiedzi na pytanie *Kim jestem według innych?* Są za to w związku z nią czynniki rodzinne: uczniowie mieszkający w Poznaniu udzielali więcej odpowiedzi z perspektywy nauczyciela niż ci spoza Poznania ($\chi^2 = 16,00$; $df = 2$; $p < 0,05$), ale ci z kolei więcej z perspektywy rówieśników ($\chi^2 = 9,10$; $df = 2$; $p < 0,05$); gimnazjaliści, których matki miały wyższe wykształcenie udzielały więcej odpowiedzi z perspektywy nauczycieli ($\chi^2 = 15,46$; $df = 4$; $p < 0,01$). Stopień rozbudowania obrazu własnej osoby z perspektywy innych jest porównywalny u uczniów z gimnazjów z najwyższych i średnich miejsc rankingowych, statystycznie mniej rozbudowany wśród tych ze szkół z miejsc najniższych ($\chi^2 = 8,93$; $df = 2$; $p < 0,01$).

Z perspektywy własnych nauczycieli badani postrzegają się głównie jako osoby o pozytywnych (792 wskazania) i negatywnych (372) cechach intrapsychicznych. Najbardziej liczną grupę osób, które domniemają, że nauczyciele dostrzegają ich negatywne cechy stanowią uczniowie szkół ze średnich i wysokich miejsc w rankingach ($\chi^2 = 52,33$; $df = 30$; $p < 0,05$). Chłopcy statystycznie częściej niż dziewczęta wskazują cechy negatywne i rzadziej niż one pozytywne ($\chi^2 = 60,46$; $df = 30$; $p = 0,001$).

Bardzo wyraźnie widać istotną statystycznie zależność: im niższy stopień zadowolenia z własnych wyników w nauce, tym częściej badani wskazywali, że nauczyciele postrzegają ich przez pryzmat negatywnych cech intrapsychicznych. Odwrotna zależność występowała w odniesieniu do cech pozytywnych, z tym, że osoby o najwyższym stopniu zadowolenia ze swoich wyników dydaktycznych miały wynik niższy o trzy punkty procentowe od osób raczej zadowolonych. Dalej widać już istotną tendencję spadkową (kategorie cech i stopień zadowo-

lenia z własnych wyników w nauce pozostają w związku statystycznie istotnym, $\chi^2 = 157,01$; $df = 75$; $p < 0,001$). Nie znajduje to jednak odzwierciedlenia w zależnościach pozytywne/negatywne cechy a średnia ocen. Uczniowie z najwyższymi średnimi wskazują mniej cech pozytywnych niż ci ze średnimi w granicach 3.0–4.9 ($\chi^2 = 161,780$; $df = 90$; $p < 0,001$). Mocno zarysowana jest z kolei zależność: im wyższa ocena zachowania, tym mniej określeń negatywnych i tym więcej pozytywnych. Połowa odpowiedzi uczniów z nieodpowiednią oceną zachowania to negatywne cechy intrapsychiczne, zaś ponad 30% odpowiedzi uczniów z oceną wzorową i bardzo dobrą to określenia pozytywne ($\chi^2 = 242,46$; $df = 90$; $p < 0,0001$). Uczniowie, którzy należeli podczas nauki w gimnazjum do samorządu klasowego uważają, że są bardziej pozytywnie postrzegani przez nauczyciela niż ci, którzy do samorządu nie należą ($\chi^2 = 51,14$; $df = 30$; $p < 0,05$). Więcej pozytywnych cech wskazały osoby mieszkające poza Poznaniem, więcej negatywnych mieszkańcy Poznania ($\chi^2 = 50,18$; $df = 30$; $p < 0,05$). Bardzo często przyjmując perspektywę nauczyciela odwoływano się do cech uczniowskich (364 razy pozytywnie, 153 razy negatywnie).

Z perspektywy kolegów i koleżanek badani widzieli siebie bardzo pozytywnie – 1223 odpowiedzi, czyli znacznie ponad połowa wskazań zakwalifikowałam jako pozytywne określenia cech intrapsychicznych (negatywnych 396). Wśród wykrytych zależności warto zwrócić uwagę na fakt, że im gorzej ktoś oceniał sposób spędzania przez siebie wolnego czasu, tym więcej określeń negatywnych podawał ($\chi^2 = 151,90$; $df = 110$; $p = 0,005$). Sposób spędzania wolnego czasu wyraźnie powiązany jest z relacjami rówieśniczymi. Zarówno negatywnych, jak i pozytywnych cech intrapsychicznych więcej podawały dziewczynki, niż chłopcy ($\chi^2 = 113,180$; $df = 44$; $p < 0,001$). Zdają się one bardziej wyczulone na ocenianą aspekt bycia postrzeganym przez innych. Z kolei uczniowie z wzorowymi i bardzo dobrymi ocenami zachowania przypisywali sobie najwięcej cech pozytywnych w oczach rówieśników ($\chi^2 = 193,66$; $df = 132$; $p < 0,001$). Więcej własnych cech pozytywnych w oczach rówieśników dostrzegały osoby zaangażowane w działalność młodzieżową niż te niezaangażowane, najwięcej tych cech wymieniały osoby związane z harcerstwem. Także one podały najmniej cech negatywnych ($\chi^2 = 230,82$; $df = 132$; $p < 0,001$). Im wyższe wykształcenie ojca tym mniej cech pozytywnych podawali badani ($\chi^2 = 114,63$; $df = 88$; $p < 0,05$).

Więcej niż z perspektywy nauczyciela w przypadku perspektywy rówieśniczej było określeń odnoszących się do relacji (na przykład: *pomocny, uprzejmy, godna zaufania, przyjacielska*). Tylko siedemnaście razy w odniesieniu do nauczycieli i aż 69 do kolegów i koleżanek wskazywano cechy związane z wyglądem (w większości były to cechy zakwalifikowane jako pozytywne lub neutralne).

Poza pytaniami o autodefinicję jako człowiek, badani zostali też poproszeni o odpowiedź na pytanie o obraz siebie w roli ucznia (*Kim jestem jako uczeń?*). Po-

nieważ badani odwoływali się tylko do roli ucznia, nadawanie kategorii podobnych jak w pytaniu o ogólne autodefinicje nie miało sensu. Odpowiedzi sklasyfikowano jedynie jako pozytywne (np. *ambitnym, grzecznym, inteligentną, sumienną, starającą się, solidnym*), negatywne (*leniwym, słabym, nieodpowiedzialnym, wrednym, głupim, niedouczoneym*) lub ambiwalentne i trudne do jednoznacznego zakwalifikowania (np. „*robiącym*” *szkołę po swojemu; trójkowym; cichym; lekko zdolnym*).

W sumie podano 2716 odpowiedzi, średnio 3,6 na osobę. Pozytywnych było z tego 72,8% (1976 odpowiedzi), negatywnych 23,9% (650 odpowiedzi), neutralnych, ambiwalentnych i trudnych do zakwalifikowania 3,3% (90 określeń). Cztery na dziesięć osób udzieliło kompletu pięciu odpowiedzi, 5% pozostawiło tę część ankiety pustą.

Liczba odpowiedzi na pytanie dotyczące siebie w roli ucznia pozostaje w związku statystycznie istotnym z niektórymi czynnikami.

Zdecydowanie i istotnie statystycznie więcej odpowiedzi udzielały dziewczynki, niż chłopcy ($\chi^2 = 34,50$; $df = 2$; $p < 0,001$), osoby z wysoką średnią ocen ($\chi^2 = 63,89$; $df = 6$; $p < 0,001$), wzorową i poprawną oceną zachowania ($\chi^2 = 45,37$; $df = 6$; $p < 0,001$), harcerze i osoby zaangażowane w więcej niż jedną organizację młodzieżową ($\chi^2 = 35,44$; $df = 6$; $p < 0,001$) oraz gimnazjaliści pełniący w organizacjach, do których należą, jakieś funkcje ($\chi^2 = 15,79$; $df = 2$; $p < 0,001$) lub zaangażowane w szkolną samorządność ($\chi^2 = 13,13$; $df = 2$; $p = 0,001$). Bogaty obraz siebie jako ucznia miały też osoby wysoko oceniające własne szkolne osiągnięcia ($\chi^2 = 37,37$; $df = 5$; $p < 0,001$), ale średnio zadowolone ze sposobów spędzania przez siebie wolnego czasu ($\chi^2 = 12,11$; $df = 5$; $p < 0,01$), dzieci matek z wyższym wykształceniem ($\chi^2 = 22,87$; $df = 4$; $p < 0,001$). Wykształcenie ojca także weszło w związek statystycznie istotny z liczbą określeń siebie jako ucznia, ale można powiedzieć raczej w tym przypadku, że doświadczenia uczniów, których ojcowie nie ukończyli szkoły średniej różnią się od pozostałych – ci właśnie udzieliли istotnie mniej odpowiedzi ($\chi^2 = 15,05$; $df = 4$; $p = 0,00$).

WNIOSKI

Bardzo uśredniając wszystkie uzyskane z pierwszego etapu badania ankietowego wyniki można zarysować obraz gimnazjalistów z pierwszej fazy przejścia do szkoły średniej:

- 1) Oceniali się oni pozytywnie i bardzo pozytywnie – szczególnie w roli uczniów i uczennic.
- 2) W zakresie subiektywnych aspektów poczucia ich tożsamości można powiedzieć, że mieli rozbudowany obraz siebie, a mniej rozbudowany z perspektywy innych, szczególnie nauczycieli.

- 3) Wypowiedzi autodefinicyjne dziewcząt były bardziej rozbudowane niż chłopców. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w autodefinicjach i definicjach siebie z perspektywy innych ludzi podawali w większości określenia pozytywne, ale w przypadku dziewcząt dotyczyły one w zdecydowanie największej liczbie cech intrapsychicznych. To chłopcy przywoływali pozytywne cechy wyglądu zewnętrznego i cechy związane z rolą ucznia opisując siebie. To oni także, częściej niż dziewczęta, podawali w opisie siebie z perspektywy innych jakiegokolwiek określenia negatywne. Obraz siebie z perspektywy rówieśników dziewcząt był bardziej rozbudowany niż chłopców (pozytywne i negatywne cechy intrapsychiczne). Można więc powiedzieć, że dziewczęta mają bardziej rozbudowany obraz własnego „Ja”, ale płaszczyzny postrzegania siebie są bardziej zróżnicowane u chłopców. Chłopcy czują się częściej niż dziewczęta oceniani negatywnie przez nauczycieli i rówieśników, ale znów obraz siebie z perspektywy innych jest bogatszy u dziewcząt. Dziewczęta częściej niż chłopcy odwoływały się też do płci jako punktu odniesienia własnej tożsamości, pisały też, że są ludźmi/istotami żywymi, co rzadziej podkreślali chłopcy.
- 4) Wysoka średnia ocen i ocena zachowania w gimnazjum były związane z bogatszym niż u osób z niższymi wynikami szkolnymi obrazem własnego „Ja” zarówno z własnej perspektywy, jak i perspektywy innych osób, z tym, że osoby z wysoką oceną zachowania opisywały się z badanych perspektyw przez podawanie bardzo pozytywnych cech, uczniowie z wysoką średnią ocen częściej niż inni uważają zaś, że nauczyciele postrzegają ich negatywnie (uczniowie z przeciętnymi średnimi widzieli więcej pozytywnych cech).
- 5) Różne zasoby, którymi dysponowali badani uczniowie, przekładały się na ich pozytywną i rozbudowaną ocenę siebie i siebie w roli ucznia. I tak na przykład osoby przejawiające różne formy zaangażowania szkolnego i pozaszkolnego ogólnie podawały więcej określeń autodefinicyjnych oraz określeń siebie jako ucznia, podawały dużo pozytywnych określeń z perspektywy rówieśników, czuły się więc pozytywnie przez nich oceniane.

BIBLIOGRAFIA

- Białęcka-Pikul M., *Narodziny samowiedzy. Od poczucia odrębności do naiwnej teorii Ja*, [w:] *Poznaj samego siebie czyli o źródłach samowiedzy*, red. A. Niedźwieńska, J. Neckar, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2009.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Impuls, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1, Impuls, Kraków 2010.
- Jaskulska S., *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Kanclerz B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Karyłowski J., *Rola Ja i poznawczych reprezentacji innych osób w myśleniu społecznym. Społeczne układy odniesienia i ich funkcje*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kleszcz M., Łączek M., *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Impuls, 2014.
- Kwieciński Z., *Bezbronni: odpad szkolny na wsi*, EDYTOR, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995.
- Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Impuls, Kraków 2010.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
- Peret-Drażewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Szymański M. J., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych*, PWN, Warszawa 1973.
- Porzak R., *Poczucie koherencji uczniów szkół ponadgimnazjalnych o różnej jakości relacji z rodzicami, rówieśnikami i nauczycielami*, [w:] *Młodzież w poszukiwaniu szczęścia. Dokąd, po co, jak i z kim?*, red. Z.B. Gaś, Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, Lublin 2014.
- Szmajke A., *Samoutrudnianie jako sposób autoprezentacji: Czy rzucanie kłód pod własne nogi jest skuteczna metodą wywierania korzystnego wrażenia na innych?*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Author: Sylwia Jaskulska

Title: Perceiving oneself as a human being and as a student by the junior high school pupils before beginning their secondary school education

Keywords: perceiving oneself as a student, junior high school, transition

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

In the text, I presented a part of the results of the studies concerning the transition of the school youth from junior high school to high school. In the light of this results, I answered the question on how the students graduating from junior high schools in Poznań in 2015 perceived themselves as a person, especially in the role of a student. The image is generally positive, although it varies among the students with different resources (e.g. grades, level of involvement).

STUDIA RECENZYJNE

ZUZANNA ZBRÓG

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

DYLEMATY BADAŃ
NAD DYNAMIKĄ WIEDZY PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELI.
RECENZJA RAPORTU OECD: SONIA GUERRIERO, RED.,
*PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THE CHANGING NATURE
OF THE TEACHING PROFESSION*, OECD PUBLISHING, PARIS 2017, S. 278

Problematyka dotycząca wiedzy pedagogicznej i zawodu nauczyciela szczególnie intensywnie dyskutowana była od lat 80. ubiegłego wieku pod wpływem amerykańskich badań nad nauczycielskim poznaniem. Na podstawie licznych opracowań (np. Shulmana, Clandinin, Connelly'go) próbowano zbudować mapę nauczycielskiej wiedzy podstawowej, która ostatecznie okazała się zbyt trudnym zadaniem jak na tamte czasy i wykorzystywane wówczas metody badania wiedzy. Mimo upływu kolejnych dziesięcioleci naukowcom nadal nie udało się ustalić, co składa się na aktualną bazę (jądro) profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (*pedagogical knowledge base*), rozumianą jako podstawa profesjonalnego działania nauczycieli. W roku 2017 ukazał się w formie wieloautorskiej monografii raport OECD pt. *Wiedza pedagogiczna i zmieniająca się natura zawodu nauczyciela*, przedstawiający – najogólniej rzecz ujmując – kwestie konceptualizacji wiedzy pedagogicznej, jej tworzenia i transferu w ramach społeczności uczących się. W książce stawia się szereg pytań wpisujących się w społeczne zapotrzebowanie na nowe modele badań nad tym obszarem problemowym. Wynikają one z dostrzeżenia dużego znaczenia wiedzy pedagogicznej zarówno dla całościowego rozwoju zawodowego nauczycieli, jak i wagi dobrego przygotowania do zawodu dla efektów uczenia się uczniów.

Recenzowana publikacja, opracowana pod kierunkiem kanadyjskiej psycholog Soni Guerriero, składa się z jedenastu rozdziałów, podzielonych na trzy funkcjonalnie ułożone moduły. Część I, zatytułowana *Wiedza i zawód nauczyciela*, zawiera syntetyczny przegląd badań teoretycznych i empirycznych nad wiedzą nauczycieli, w tym jej dynamiką oraz analizy przejawiania się profesjonalizmu nauczycieli i wiedzy pedagogicznej w perspektywie ram kwalifikacyjnych i standardów zawodowych obowiązujących w krajach anglojęzycznych: Australii, Anglii, Szkocji, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie.

W części II, pod tytułem *Dynamika wiedzy w zawodzie nauczyciela*, przedstawiono wyniki badań nad wiedzą pedagogiczną nauczycieli ze szczególnym zwróceniem uwagi na sposób jej pomiaru. Omówiono różne wskaźniki jakości pracy nauczycieli, zwłaszcza wymiar afektywno-motywacyjny oraz związki wiedzy pedagogicznej z efektami uczenia się uczniów. W tym segmencie raportu przeanalizowano też sposoby wykorzystywania wiedzy przez nauczycieli w procesie decyzyjnym oraz możliwości jej zdobywania i rozwijania.

Z punktu widzenia polskich odbiorców cenne są niektóre ustalenia badawcze, np. Kathleen Stürmer i Tiny Seidel (s. 137–149), które wypracowały oryginalne narzędzie do oceny profesjonalnej wizji nauczycieli: arkusz *Observer Research Tool*. Nadaje się ono do badania zarówno w grupie przyszłych nauczycieli, jak i nauczycieli rozpoczynających pracę, mających do dwóch lat doświadczeń zawodowych. Na podstawie ilościowej i jakościowej analizy treści ważnych wydarzeń w klasie, nagranych na wideo oraz ich interpretacji, autorki przedstawiły rolę formalnych i nieformalnych okazji do uczenia się oraz pojawianie się pozytywnych zmian w profesjonalnej wizji, opierającej się na integracji wiedzy teoretycznej i praktycznej. Wyniki tych badań stanowią jeden z istotnych dowodów na rzecz odchodzenia od technicznej, dwufazowej wersji kształcenia nauczycieli: teoretycznej na uniwersytecie i praktycznej w szkole¹. Wnioski świadczą o braku uzasadnienia dla podziału wiedzy na teoretyczną i praktyczną.

Interesująco przedstawiają się także badania prowadzone w ramach psychologii poznawczej, zwłaszcza nad wpływem motywacji na zdobywanie wiedzy (König, s. 151–169) czy relacjami między wiedzą pedagogiczną a motywacją i odpowiedzialnością (Lauermann, s. 171–191). Wyniki sugerują, że motywacja ma związek ze zdobywaniem wiedzy podczas początkowej edukacji nauczycieli w okresie studiów. Nadal nie jest jednak jasne, jak podstawowe czynniki motywacyjne pobudzają nauczanie na poziomie eksperckim, a więc wśród nauczycieli doświadczonych. Ponadto jeszcze niewiele wiadomo o wzajemnym oddziaływa-

¹ Zob. też S. Lester, *On professions and being professional*, 2015, https://www.researchgate.net/publication/282869060_On_professions_and_being_professional; [dostęp: 12.11.2018].

niu wiedzy i motywacji, jeśli chodzi o zapewnienie studentom jak najlepszych warunków do uczenia się.

Część III, *Wymagania XXI wieku wobec wiedzy nauczyciela*, poświęcono nowym wyzwaniom, które stawiają przed kształceniem nauczycieli i całościowym procesem rozwoju zawodowego aktualne osiągnięcia badawcze, w tym neuro-nauce. Zdaniem psychologów możliwość wykorzystania potencjału dziecięcego mózgu do uczenia się zależy właśnie od wiedzy nauczycieli. Podkreśla się jej duże znaczenie jako predyktora skutecznego nauczania, a zatem i osiągnięć uczniów.

Badacze skupieni w OECD zgadzają się z tym, że wiedza nauczycieli nieustannie się zmienia w miarę tego, jak nowa wiedza wyłania się z praktyki i badań lub jest podzielana w ramach uczących się społeczności². Kategorię wiedzy pedagogicznej nauczycieli odnosi się w omawianej publikacji do wiedzy o nauczaniu i uczeniu się, czyli do „wyspecjalizowanego zasobu wiedzy nauczycieli o tworzeniu skutecznych środowisk nauczania i uczenia się dla swoich uczniów” (s. 13). Takie określenie wiedzy pedagogicznej nie wyjaśnia, co znaczy „wyspecjalizowany zasób wiedzy” czy „skuteczne środowisko nauczania i uczenia się” (tamże), potwierdza jedynie wcześniejsze ustalenia grupy badaczy OECD, że nauczyciele „posiadają” wiedzę potrzebną do wykonywania zawodu³.

Do niewątpliwych zalet opiniowanego raportu należy zaliczyć jasny, dobrze ustrukturyzowany przegląd aktualnych badań nad wiedzą pedagogiczną nauczycieli oraz wypracowanie nowych ram koncepcyjnych kompetencji zawodowych nauczycieli, wyprowadzonych z międzynarodowych badań porównawczych. W podsumowaniu wiedzę pedagogiczną rozpatruje się jako składnik kompetencji nauczycieli powiązany z warstwą afektywno-emocjonalną ich osobowości, wiedzą pochodzącą z badań naukowych, własnych doświadczeń, w tym decyzji podejmowanych w określonej sytuacji i w danym kontekście. Całość tworzy tzw. trójkąt profesjonalny, obrazujący związki między trzema elementami: nauką, praktyką i uczeniem się studentów/uczniów (s. 260–261).

Wartościowe w monografii jest przedstawianie różnych podejść do wiedzy. Analizowane są zatem badania, w których konceptualizowano wiedzę i uczenie w sposób charakterystyczny dla psychologii poznawczej. W tym ujęciu wiedzę

² Danuta Urbaniak-Zajac na podstawie analizy niemieckojęzycznej literatury przedmiotu uznaje, że profesjonalna wiedza (pedagogiczna) powstaje dzięki wzajemnym złożonym relacjom między wiedzą naukową i wiedzą o charakterze praktycznym (D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Impuls, Kraków 2016, s. 259; zob. też: P. Boyd, *Using 'Modelling' to Improve the Coherence of Initial Teacher Education*, [w:] *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives*, red. P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg, Libron, Kraków 2014.

³ Więcej na temat „epistemologii posiadania” wiedzy np. w: A. Sfard, *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*, „Educational Researcher” 1998, t. 27(2), s. 4–13. DOI: 10.3102/0013189X027002004 [dostęp: 12.11.2018].

rozumie się jako własność indywidualnego umysłu, zaś uczenie się jako przyrost wiedzy, tj. jej tworzenie lub zdobywanie.

W nurcie konstruktywizmu społecznego wiedzę postrzega się jako dystrybuowaną ponad grupą jednostek i ich otoczeniem, podkreślając jej usytuowanie w kontekście. Uczenie się jest zatem wiązane w tym podejściu ze współtworzeniem wiedzy w trakcie interakcji i społecznej negocjacji wiedzy w grupie uczących się. Ma ono w tym ujęciu charakter partycypacyjny, usytuowany w codziennych wydarzeniach i działaniach nauczycieli.

Wreszcie nowsze podejście do konceptualizowania wiedzy i uczenia się to perspektywa społeczno-materialna. Badania z tego nurtu dotyczą „zdolności do działania” rozumianej jako zjawisko emergentne, coś, co dzieje się dzięki unikalnej grze indywidualnych zdolności nauczyciela, warunków społecznych i materialnych, za pomocą których ludzie działają, takich jak teksty, instrumenty lub technologie. Eksploracje tego typu rozwijają się dopiero od kilku ostatnich lat, dlatego nie ma zbyt wielu ustaleń w ramach tego typu analiz.

Dość oczywiście jest, że różne rozumienie wiedzy wymaga zastosowania odpowiednich podejść badawczych. W raporcie zatem przedstawiono zarówno badania jakościowe o charakterze studiów przypadków, prowadzone w profesjonalnych społecznościach uczących się, jak i analizy sieci społecznościowych, nastawione na obserwowanie i zrozumienie procesów wymiany wiedzy między nauczycielami. W podejściu poznawczym analizy koncentrują się na poszukiwaniu wyjaśnień osiągnięć uczniów w powiązaniu z charakterystyką osobowościową poszczególnych nauczycieli, co wymaga analiz ilościowych.

W monografii sporo miejsca poświęcono omówieniu wyników interdyscyplinarnych badań nad wiedzą nauczycieli, dosyć często odwołując się do zagadnień dynamiki wiedzy nauczycielskiej oraz jej wymiany w społecznościach praktyków. Dynamikę wiedzy opisuje się w raporcie jako „złożony system, w którym wiele podmiotów współdziała w celu kształtowania wiedzy nauczycieli” (s. 13), co wynika z przekonania, że wiedza pedagogiczna jest przekazywana/transferowana i współtworzona przez nauczycieli w trakcie indywidualnego i zbiorowego uczenia się⁴. W raporcie w sposób czytelny dokonano zsyntetyzowania głównych

⁴ Przedstawiona konceptualizacja dynamiki wiedzy, raczej o charakterze ogólnego komentarza, wywodzi się więc z nurtu konstruktywizmu społecznego i wprawdzie wspomina o nieustannej transformacji wiedzy, ale niewystarczająco postrzega – moim zdaniem – jej koewolucyjny charakter. Jak wynika z ustaleń kwerendy własnej nad wiedzą pedagogiczną – w monografii *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne* (w druku) – wiedza podlega nieustannej koewolucji rozumianej jako wzajemne, stopniowe dostosowywanie się jej elementów i rozlicznych uwarunkowań na zasadzie pewnego rodzaju sprzężenia zwrotnego. Właściwie powinno się mówić o złożonym, koewolucyjnym systemie z wieloma przestrzennymi i czasowymi zakresami interakcji, w których – w wyniku wzajemnego dostrajania się elementów tego (otwartego) systemu – zachodzi proces uczenia się i transformacji wiedzy.

teorii na ten temat, zaproponowano ramy do analizy dynamiki nauczycielskiej wiedzy oraz wyniki badań nad odkrywaniem i zrozumieniem czynników wpływających na podstawową wiedzę nauczycieli.

Przedstawiony przegląd badań nad wiedzą pozwolił zauważyć zdecydowaną dominację tendencji do analiz zindywidualizowanej praktyki. Brakuje natomiast eksploracji wśród społeczności uczących się, w tym uzgadniających wiedzę wspólną. W raporcie podkreśla się zbyt duże rozdrobnienie badań nad praktyką nauczycieli (prowadzonych w nurcie jakościowym) oraz brak warunków i wspólnych zasobów koncepcyjnych, niezbędnych do umożliwienia „zbiorowej poprawy” pracy szerszej grupy nauczycieli. Rezultatem takiego stanu, zdaniem badaczy OECD, jest wiedza niejednoznaczna, intuicyjna, niedająca się skodyfikować, a tym samym trudna do opisanego i udostępniania w ramach zawodu (s. 38–39). W rezultacie nowa wiedza nie jest wystarczająco zintegrowana, zaś sam zawód nauczyciela kojarzony jest z brakiem powszechnie przyjętego języka i zestawu praktyk istniejących w innych profesjach.

Tego typu argumenty doprowadziły badaczy do koncepcji kodyfikowania podstawowej wiedzy nauczycielskiej. Proponuje się zatem stworzenie bazy wiedzy nauczycielskiej (*teachers' educational knowledge base*), którą można byłoby stale aktualizować na podstawie profesjonalnych doświadczeń indywidualnych i grupowych oraz pojawiających się nowych wyników badań naukowych. Baza wiedzy byłaby zatem zorganizowanym/ustrukturyzowanym i łatwo dostępnym zbiorem wiedzy społeczności nauczycieli. Obejmowałaby wiedzę teoretyczną i praktyczną oraz oferowałaby (przyszłym) nauczycielom możliwość dzielenia się i rozwijania swojej wiedzy profesjonalnej, motywacji oraz praktyki. Celem długofalowym utworzenia takiego zbioru ma być – w idei – zapewnienie możliwości uczenia się wszystkim uczniom na całym świecie w znacznie lepszym środowisku. Wiąże się to także z dbałością o stwarzanie nauczycielom akademickim i nauczycielom praktykom okazji do samodzielnego „przejmowania” podstawowej (bazy) wiedzy pedagogicznej lub współpracy wielu podmiotów/aktorów w kształtowaniu wiedzy nauczycieli (s. 13).

Mimo potencjalnej wartości tego projektu, wspartego intencją budowy zasobów wiedzy tworzonych przez samych nauczycieli, dostrzegam tu niespójność koncepcyjną. Z jednej strony opisuje się w monografii różne podejścia do wiedzy i jej badania, w tym te, wiążące się z jej dynamiczną naturą, nieustannym tworzeniem w procesie społecznych negocjacji, uwarunkowanym kontekstowo, z drugiej – na podstawie propozycji utworzenia bazy wiedzy nauczycieli – można dojść

Perspektywa patrzenia na wiedzę jak na system koewolucyjny ze zmianą zachodzącą w czasie podkreśla twórczy charakter tego procesu (zob. np. K. Mudyń, *Problem granic poznania. Z hipersystemowego punktu widzenia*, Liberi Libri, Kraków 2016).

do przekonania, że inicjatorzy tego zamierzenia/pomysłu mentalnie pozostają w utrwalonym powszechnie pojmowaniu wiedzy wywodzącym się z psychologii poznawczej. Odwołują się bowiem do modeli ekonomicznych, a konkretniej – modeli zarządzania wiedzą. Moim zdaniem twórcy tej idei nie doceniają procesu dynamiki wiedzy oraz złożoności tego konstruktów – w modelu ekonomicznym dominuje rozumienie wiedzy jako mierzalnych informacji stopniowo kumulowanych, traktowanych jako suma tego, co już wiemy. Myśląc w tych kategoriach, wiedza musiałaby być przedstawiona w formie umożliwiającej jej cyrkulację i wymianę, a więc przekształcona w informację/fragmenty informacji, czyli skodyfikowana według standardowych narzędzi ekonomii⁵.

W modelu tym nie zwraca się zatem uwagi na to, że przydatność informacji zależy od kontekstu, w którym będzie ona używana. Procedura zakodowania wiedzy o tym, jak wykorzystać informacje w kontekście, oznacza, że wiadomość musi być całkowicie samodzielna lub połączona z innym źródłem informacji, np. „książka kodowa”, czyniącą jej znaczenie zrozumiałym. Dekodowanie komunikatu musiałoby ponadto uwzględniać nie tylko kontekst użycia, ale także wiedzę odbiorcy. Zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy nie potrafimy tego zrobić – nie umiemy zakodować znaczeń, jakie poszczególni nauczyciele przypisują usytuowanym zdarzeniom. Nie można być zatem pewnym, że „odbiorca” określonej wiadomości będzie w stanie efektywnie zastosować tę wiedzę w jego kontekście kulturowym i zawodowym (s. 47–48). Taki wniosek wynika zresztą z założenia o naturze wiedzy w modelu konstruktywistycznym: wiedza obowiązuje tylko w określonej zbiorowości i określonym kontekście kulturowym – inne społeczności w innym kontekście wypracowują inne wzorce.

Jeszcze inny problem dla badań nad kodyfikowaniem wiedzy pojawia się wówczas, gdy zastanawiamy się nie tyle nad przetwarzaniem coraz większej ilości informacji, ile ich wykorzystaniem do zrozumienia nowych warunków lub nowej wiedzy, która leży poza, przypuśćmy, już zakodowaną składnią. Proces kodyfikacji nigdy nie będzie kompletny, ponieważ nowe kody (np. specjalistyczny język pedagogiki) muszą być rozumiane i interpretowane przez osobę uzyskującą dostęp do skodyfikowanej wiedzy. Ponadto literatura z zakresu zarządzania wiedzą niewiele mówi o tym, jak można kodyfikować nietypowe sytuacje. Główny nacisk kładzie się na kwestie techniczne, takie jak opis procedur, ramy referencji, gromadzenie danych w postaci dokumentów czy typowych przypadków itd. (s. 46). Z kwerendy własnej wiadomo natomiast, że optymalne warunki do ujawnienia się innowacji, odkrywania, tworzenia pojawiają się

⁵ Ancoriet i in., 2000 za: C. Kimble, *Knowledge management, codification and tacit knowledge*, „Information Research” 2013, t. 18 (2), s. 3, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044669.pdf> [dostęp: 16.11.2018].

podczas wyłamywania się ze schematów czy wzorców. Nie tyle w społecznie uzgodnionej i podtrzymywanej wiedzy, ale w różnicach i różnorodności tkwi największy potencjał zmiany edukacyjnej, w napięciach, które za sprawą nowej wiedzy, nowych doświadczeń i nowych praktyk społecznych pojawiają się w negocjacjach wiedzy pedagogicznej.

Mimo więc świadomości badaczy, że nie każdy typ wiedzy daje się skodyfikować oraz że nie wszystko da się zmierzyć (s. 45), stale rozważa się tę propozycję. W raporcie sugeruje się rozpoczęcie budowania zintegrowanej bazy wiedzy dla nauczycieli od konstruowania lokalnych teorii uczenia się, począwszy od codziennych lekcji, następnie ich testowanie i weryfikowanie, a wreszcie udostępnianie w sieci społecznej specjalistów. Upublicznienie ma skłaniać innych do otwartych negocjacji, weryfikacji i odrzucenia lub modyfikacji kodów/sposobów postępowania w ramach zawodu. Jawność uzyskanej wiedzy proponuje się uzyskiwać na przykład poprzez nagrywanie wideo, digitalizację i indeksację. Podkreśla się znaczenie tworzenia wiedzy reprezentowanej w formie, która umożliwi jej gromadzenie i dzielenie się z innymi członkowie zawodu, a więc *de facto* chodzi o kodyfikowanie wiedzy.

Moim zdaniem warto mieć świadomość tego, że system wiedzy (pedagogicznej), jak każdy system otwarty, ciągle koewoluuje, a zatem jego adaptacja w danym kontekście i w danym momencie czasowym, np. po wypracowaniu w konkretnej społeczności, wcześniej czy później się zmieni. Dynamika zmiany będzie tym większa, im więcej różnic pojawi się we współzależnych systemach: inni nauczyciele, inne dzieci, inni rodzice, zwłaszcza inne relacje komunikacyjne, inne interakcje itp. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jak jedna zmiana w dowolnym systemie wpłynie na zmianę w skodyfikowanej wcześniej wiedzy. Tym bardziej, że jakiegokolwiek prognozowanie wymagałoby zrozumienia nie tylko obecnego kontekstu kulturowego, ale także jego historii utrwalonej w pamięci zbiorowej.

Dodatkowo trzeba wziąć pod uwagę, że poza uogólnioną wiedzą pedagogiczną istnieje duża liczba systemowych czynników oddziałujących nieliniowo i nietradycyjnie, specyficznie w określonych warunkach – chodzi więc o wszystkie sytuacje wychodzące poza dobre praktyki i typowe przykłady. Cały system nieustannie się „uczy”, a ściślej rzecz ujmując, ludzie funkcjonujący w systemie tworzą go, ale zarazem są pod jego wpływem – system cały czas się zmienia. Proces konstruowania bazy wiedzy pedagogicznej musiałby być stale monitorowany i adekwatnie modyfikowany poprzez dostarczanie nowej wiedzy i przykładów innych działań w różnych sytuacjach edukacyjnych.

W związku z tak przedstawionym pomysłem budowania bazy wiedzy podstawowej nauczycieli uważam, że powinien pojawić się szereg dalszych pytań: *Co miałyby/Kto miałby decydować o jakości nowej wiedzy i o nieadekwatności starej? Jak konsultować bazę wiedzy pedagogicznej na szerszą skalę w sytuacji*

ogromnego zróżnicowania środowisk szkolnych i klas – każda szkoła i każdy system komunikacji jest inny. Co dałoby upowszechnianie wiedzy uogólnionej w danej społeczności? W polskiej pedagogice do dziś borykamy się przecież ze skutkami propagowania scenariuszy zajęć, które w założeniu – miały stanowić przykłady dobrych praktyk. Być może podobnie stałoby się z przygotowaną bazą wiedzy podstawowej. Nauczyciele byłiby pod zbyt mocnym wpływem wiedzy ustalonej dla innego kontekstu, a ze względu na nieustanną koewolucję systemu wiedzy podejmowałiby decyzje oparte na już nieaktualnych, przeszłych i zbiorowo zaakceptowanych wzorach. Obawiam się ponadto, że gdyby komuś niebacznie udało się utworzyć uniwersalny zbiór skodyfikowanej wiedzy pedagogicznej⁶, to – jak o tym świadczą doświadczenia polskie – otworzyłaby się możliwość zunifikowania nauczycielskich umysłów, przejmowania gotowych wzorców czy gotowej wiedzy i zanikania tendencji do samodzielnego myślenia, do tworzenia i nowatorstwa. Gdzie w takim razie byłoby miejsce na innowację, na różnice, na niestandardowe działania? Gdzie byłaby przestrzeń dla refleksji, przemyślenia i rozumienia swoich działań?

Moim zdaniem podstawowym problemem konceptualizacji wiedzy pedagogicznej nie są dylematy z tworzeniem bazy wiedzy podstawowej, ale brak rozumienia własnej bazy wiedzy, jej bezrefleksyjne używanie (nie: wykorzystywanie), niezastanawianie się nad sensownością podejmowanych działań oraz nad ich kontekstowym uwarunkowaniem.

Ważną kwestię stanowi też, jak sędzę, niedoszacowanie wartości wiedzy pedagogicznej jako takiej, jej złożonego charakteru. Powoduje to sprowadzanie złożonych strategii myślowych i równie wieloaspektowych uwarunkowań (o charakterze społecznym i indywidualnym) umiejętności pedagogicznych do koncepcji wiedzy dającej się zredukować do skodyfikowanych kategorii – na wzór wiedzy obiektywnej. Uwzględnienie koncepcji wiedzy jak w paradygmacie antypozytywistycznym wymagałoby nie tylko kodyfikowania wiedzy, ale także myślenia i działania, co – według stanu dzisiejszej wiedzy – jest nie do zrealizowania.

Skoro można dostrzec tak dużo dylematów związanych z ideą tworzenia bazy wiedzy podstawowej nauczycieli, warto zastanowić nad tym, *po co kodyfikować wiedzę pedagogiczną?* Inspiracja do kodyfikowania wiedzy pedagogicznej wy-

⁶ Chris Kimble (2013, s. 11) podaje zresztą przykłady badań nad kodyfikowaniem wiedzy, które okazały się niezwykle kosztowne, zarówno jeśli chodzi o budowę i utrzymywanie książki kodowej, opracowywanie informacji, a następnie albo całkowicie, albo częściowo zarzucone jako niesprawdzające się i przeszacowane. Dodatkowo problemy związane ze stałym poszerzaniem zbiorów informacji, ich kodowaniem i ciągłymi modyfikacjami zawartości wewnętrznej oraz struktury takich systemów nadal pozostają istotnym wyzwaniem technologicznym przypisywanym raczej do obszaru sztucznej inteligencji. Koszt zarządzania i utrzymywania systemów opartych na wiedzy skodyfikowanej pozostaje więc znaczący i cykliczny.

wodzi się z ekonomii, a ściślej rzecz biorąc, z literatury na temat organizacji wiedzy. Stwierdza się w niej, że jeśli wiedza ma wartość, powinna być przechwytywana, przechowywana i dzielona, a analizy kosztów i korzyści winny pokazywać, że kodyfikacja to najbardziej opłacalny sposób, ponieważ im więcej wiedzy jest skodyfikowanej, tym łatwiej uzyskać do niej dostęp, dzielić się nią i ją przynosić⁷. Moim zdaniem podejście to niedostatecznie uwzględnia perspektywę pedagogiczną i perspektywę rozumienia **wiedzy jako procesu**, natomiast preferuje traktowanie wiedzy jako towaru, jako produktu procesu poznania⁸. Rozumienie uczenia się (tj. tworzenie nowej wiedzy) jako akumulacji (połączenia) istniejących zbiorów informacji wynika więc z akceptacji obiektywistycznych założeń, co ilustruje jedno z pytań problemowych: *W jaki sposób nauczyciele nabywają i aktualizują swoją wiedzę?* (s. 39). Kłóci się zatem ono z punktem wyjścia współautorów raportu, popierających wielokontekstowe podejście, a więc również postpozytywistyczne koncepcje wiedzy.

Wreszcie można się zastanowić nie tylko nad tym, co zyskamy, ale i *co możemy stracić po stworzeniu bazy wiedzy pedagogicznej?* Zarówno proces nauczania, jak i uczenia się nie jest prosty i jednowymiarowy. Profesja nauczyciela ma charakter złożony, wielowarstwowy, uwarunkowany licznymi, nie do końca poznanymi czynnikami. Jeśli skoncentrujemy całą swoją uwagę na tworzeniu wiedzy uogólnionej, zatracimy to, co jest specyficzne dla poszczególnych nauczycieli, uczniów, rodziców, klasy, szkoły, dla kontekstu lokalnego. Nie zwrócimy wystarczającej uwagi na różnice, innowacje, na pomysły idące pod prąd, na **rozumienie**, wymagające innych procesów niż te, które mają na celu stworzenie czegoś lepszego, ale jak najmniejszym kosztem. Pedagogika jako nauka mająca swoje źródła w humanistyce kieruje się innymi prawami, o czym współtwórcy raportu łatwo zapominają.

Podsumowując, stwierdzam, że przyjęcie koncepcji wiedzy jako koewolucyjnego procesu, jako kategorii płynnej i dynamicznie zmieniającej się wraz z innymi elementami otwartego systemu wiedzy, nie daje tak optymistycznych podstaw do założeń na temat zarządzania wiedzą, jak chcieliby tego badacze procesu kodyfikowania wiedzy. Największe korzyści dla podmiotów procesu uczenia się wynikają raczej z przecięcia zbiorów wiedzy społecznej i indywidualnej, z negocjacji między wiedzą uwarunkowaną historycznie i kulturowo, wiedzą publiczną

⁷ C. Kimble, *Knowledge management, codification and tacit knowledge*, „Information Research” 2013, vol. 18 (2), 1–15; <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044669.pdf> [dostęp: 16.11.2018].

⁸ Tu z kolei można byłoby odwołać się do rozróżnienia między *knowledge* (wiedza jako produkt, statyczna) a *knowing* (wiedza dynamiczna) – np. S.D.N. Cook, J.S. Brown, *Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing*, „Organization Science” 1999, vol. 10 (4), s. 381–400, <https://www.researchgate.net/publication/220041621> [dostęp: 13.11.2018].

a wiedzą uwarunkowaną jednostkową mądrością. Wydaje się, że kodyfikowanie wiedzy nie jest uniwersalnym rozwiązaniem dla wszystkich dziedzin, zwłaszcza dla pedagogiki. Na wiedzę pedagogiczną składają się raczej niemierzalne elementy typu umiejętności, kompetencje, pedagogiczna intuicja, nie zaś – niezależne od kontekstu – procedury i schematy. Jeśli będziemy kodować tylko to, co mierzalne, utracimy coś ważniejszego, decydującego o mistrzostwie w zawodzie.

Argumenty, których użyłam przeciw kodowaniu wiedzy pedagogicznej, każą zastanowić się nad tym, jak w takim razie badać tę wiedzę w inny sposób i jak rozpowszechniać nową wiedzę wśród (przyszłych) nauczycieli.

W analizowanym raporcie rozwijana jest inna koncepcja (s. 37–67), która bardziej odpowiada socjokulturowemu rozumieniu wiedzy i uczenia się. Wywodzi się ona z badań Philippy Cordingley, zajmującej się badawczo procesem transformacji wiedzy pod wpływem wyników badań. Uznała ona, że najskuteczniejsze jest pośredniczenie w procesie wprowadzania do codziennej pracy nauczyciela wyników nowych badań. Ten złożony proces mediacji wiąże się przede wszystkim z wiedzą samych nauczycieli (akademickich), mediatorów (zajmujących się wprowadzeniem nowej wiedzy do środowiska), wiedzą nauczycieli praktyków – ich praktyczną mądrością – oraz z ich przekonaniami i motywacją.

W opiniowanej monografii znajduje się zatem wiele rozwiązań szczegółowych, które wymagają dokładniejszego wczytania się, przestudiowania licznych wątków proponowanych jako nowe konceptualizacje, idee. Cały raport uznaję za niezwykle wartościowy z punktu widzenia inspiracji do dalszych eksploracji. Nakreślono w nim bowiem szereg obszarów niedostatecznie zbadanych oraz postawiono wiele pytań, na które nadal nie znaleziono odpowiedzi. Na przykład ciągle nie wiadomo, jakie możliwości zdobywania i rozwijania wiedzy w trakcie studiów mają przyszli nauczyciele oraz w jaki sposób można wykorzystać interakcje i współpracę różnych aktorów w celu zwiększenia dynamiki wiedzy nauczycieli. Brakuje też obserwacji nad sposobem łączenia wiedzy osobistej nauczycieli z praktyką, zwłaszcza w nowym kontekście: społeczno-materialnych uwarunkowań ich profesjonalnego działania.

Sądzę, że wartość tej publikacji wynika z postulowanej woli przekraczania granic dyscyplin i zastosowania nowych rozwiązań metodologicznych. Interdyscyplinarne ujęcia omawianej problematyki badań sprzyjają szerokiej perspektywie oglądu, wynikającej ze specyfiki wykształcenia autorów poszczególnych rozdziałów – każdy z nich zakończony rozbudowaną bibliografią zachęca do zgłębiania nowych wątków, nieustannie wyłaniających się w procesie refleksji nad przedstawianymi danymi. Jednocześnie stanowi to jednak przyczynę niespójności w konceptualizacji samej wiedzy, jej dynamiki oraz propozycji dalszych badań, co przekłada się na nierówną wartość kolejnych części. Można uznać to za wadę monografii lub jej zaletę – w zależności od zainteresowań badawczych czytelników

i paradygmatów, które wybierają. Wieloaspektowe podejście do złożonej problematyki wiedzy jest koniecznością, więc można chyba uznać, że zróżnicowanie stanowisk przedstawionych w opiniowanej publikacji bardziej jej sprzyja/służy niż szkodzi. Przede wszystkim zaś odsłania zawilości podejmowanych kwestii.

BIBLIOGRAFIA

- Boyd P., *Using 'Modelling' to Improve the Coherence of Initial Teacher Education*, [w:] *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives*, red. P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg, Libron, Kraków 2014.
- Cook S.D.N., Brown J.S., *Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing*, „Organization Science” 1999, t. 10(4), <https://www.researchgate.net/publication/220041621> [dostęp: 13.11.2018].
- Kimble C., *Knowledge management, codification and tacit knowledge*, „Information Research” 2013, t. 18(2), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044669.pdf> [dostęp: 16.11.2018].
- Lester S., *On professions and being professional*, 2015, https://www.researchgate.net/publication/282869060_On_professions_and_being_professional; [dostęp: 12.11.2018].
- Mudyń K., *Problem granic poznania. Z hipersystemowego punktu widzenia*, Liberi Libri, Kraków 2016.
- Sfard A., *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*, „Educational Researcher” 1998, t. 27(2), DOI: 10.3102/0013189X027002004 [dostęp: 12.11.2018].
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Impuls, Kraków 2016.

ANETA ROGALSKA-MARASIŃSKA
Uniwersytet Łódzki

ARKADIUSZ URBANEK,
SYSTEM PENITENCJARNY WOBEC WYZWAŃ WIELOKULTUROWOŚCI
– *STUDIUM DIAGNOSTYCZNE*, OFICyna WYDAWNICZA IMPULS,
KRAKÓW 2018, S. 278

Zasugerowane w samym tytule książki pole badawcze, a także uzasadniający je zakres rozważań autora, wskazują na aktualność i wagę problematyki w recenzowanej monografii. Doktor Arkadiusz Urbanek jest adiunktem na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego i pracuje w Zakładzie Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym. Od lat ma też doświadczenie w działalności społecznej i samorządowej (praca w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Brzegu, tworzenie programów wsparcia dla osób dotkniętych wykluczeniem społecznym). Aktualnie pełni rolę eksperta Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej we Wrocławiu, zajmując się programami readaptacji społecznej skazanych.

Czytelnie zatem można dostrzec spójność w jego działalności naukowo-badawczej z aktywnością pragmatyczną i implementacją swojej wiedzy i umiejętności w pracy z osobami, które wymagają pomocy i aktywizacji społecznej oraz działań resocjalizacyjnych. Na uwagę zasługuje też wielość penetrowanych przez A. Urbanka wątków odpowiadających na wyzwania współczesnej pedagogiki społecznej i resocjalizacyjnej. Można je przyporządkować do trzech głównych zagadnień: 1. *Badania nad procesem patogenezy i jej predyktorami obecnymi w biografii sprawców przestępstw*¹; 2. *Badania nad losami ludzi w sytuacji beznadziei*² oraz 3. *System penitencjarny wobec wyzwań wielokulturowości*. Przywoływana i zarazem najnowsza książka A. Urbanka – *System penitencjarny*

¹ Por. A. Urbanek, *Doświadczenie napięć w relacji z ofiarą na podstawie wypowiedzi sprawców zabójstw*, Wydawnictwo ATUT, Wrocław 2010.

² Por. L. Bednarski, A. Urbanek, *Śmierć samobójcza – perspektywa kryminalistyczna i pedagogiczna*, Impuls, Kraków 2012.

wobec wyzwań wielokulturowości – studium diagnostyczne należy do trzeciego obszaru badawczego. Dotyczy – najogólniej ujmując – obecności osadzonych, reprezentujących odmienną narodowość i kulturę od polskiej, w polskim systemie penitencjarnym, rodząc nowe i poważne wyzwania.

Problematyka nasilonej i niewystarczająco kontrolowanej migracji ludności z wielu obszarów globu na terytorium Europy ujawnia się w różnorodnych obszarach społecznych. Wejście w konflikt z prawem osób, które znalazły się w nowej dla nich rzeczywistości jest jednym z jego przejawów. Odmienność kulturowa, religijna i etniczna, a także konfrontacja oczekiwań i/lub obietnic składanych imigrantom na początku ich wędrówki z realiami zastanymi w Europie sprawiają, że coraz częściej dochodzi do łamania prawa europejskiego. Z tej przyczyny wielokulturowość zaczyna być palącym wyzwaniem dla systemów penitencjarnych.

Do typowych kwestii spornych na terenie polskich (a także czeskich i litewskich) zakładów penitencjarnych A. Urbanek zalicza: 1. Odmowę sprzątanania w celi jako działania niegodnego mężczyzny, skoro w jego kulturze kobiety zajmują się tymi obowiązkami; 2. Brak subordynacji wobec kobiety wychowawcy/funkcjonariuszki, skoro w swojej kulturze mężczyzna nie jest zależny od woli kobiety; 3. Opór przed wypełnianiem poleceń młodych funkcjonariuszy, gdyż w rodzimej kulturze należy jest posłuch starszemu wiekiem; 4. Kolizję układu celi z możliwościami prowadzenia modlitwy (np. w kierunku na Mekkę w celi więziennej znajdowała się toaleta); 5. Kolizję zobowiązań wynikających z regulaminu porządkowego z rytuałem dnia codziennego; 6. Oczekiwanie informacji dotyczącej okresów wschodu i zachodu słońca jako koniecznej dla prawidłowej realizacji obrzędu modlitwy; 7. Prawo do dokonywania ablucji po każdej czynności fizjologicznej; 8. Oczekiwanie dostosowania posiłków do zasad obowiązujących w islamie (mięso z uboju rytualnego, posiłki z wyłączeniem wieprzowiny); 9. Konflikty wynikające z osobistego wzburzenia niesprawiedliwością wyroku, bowiem w rodzimej kulturze dane czyny i zachowania nie są karane; 10. Konflikty wynikające z długotrwałej izolacji od miejsca zamieszkania i/lub braku możliwości kontaktu z rodziną.

W recenzowanej książce A. Urbanek koncentruje się już tylko na badaniu czterech obszarów konfliktu międzykulturowego, czyli: 1. Relacji więziennych wynikających ze stereotypowego (medialnego) postrzegania muzułmanina; 2. Kwestii odmienności obrzędów praktykowanych przez muzułmanów – przede wszystkim potrzeb związanych z ablucją; 3. Diety zgodnej z wymogami islamu; 4. Interakcji z funkcjonariuszkami, czyli kobietami, które w społeczności muzułmańskiej zajmują niższą pozycję. Autor uznaje, że nadrzędnym celem jego badań jest poszukiwanie odpowiedzi na wyzwania, jakie stawia przed systemem penitencjarnym wielokulturowość. Jednak swoje badania koncentruje tylko na badaniu personelu więziennego, przez co ukazuje problem tylko z jednej perspektywy.

Jego poszukiwania oscylują wokół dwóch głównych problemów badawczych: 1. Jak definiują relacje na styku odmiennych kultur badani funkcjonariusze penitencjarni?, 2. Jakie typowe (powtarzające się) schematy reagowania na wyzwania wielokulturowości odkrywają statystyczne analizy danych źródłowych? Pozostałe „strony” systemu penitencjarnego, tj. sami osadzeni oraz sfera ustawodawcza (prawo, przepisy) zaznaczają swoją obecność tylko w odpowiedziach/interpretacjach funkcjonariuszy. Niestety taka strategia uszczupla zagadnienie, którego spodziewa się czytelnik po przesłaniu zawartym w tytule książki.

Swoista dysproporcja dotyczy też przyjętego przez autora założenia, na którym buduje swoje dalsze rozważania. Uznaje on, iż zasadniczo w polskim systemie penitencjarnym w kontekście wyzwań wielokulturowości, w relacje ze sobą wchodzi: a) dominująca i opresyjna większość kulturowa oraz b) represjonowana mniejszość. Większością kulturową są wykonawcy kary – personel więzienny, a mniejszością – muzułmanie. Ci pierwsi reprezentują postawy większości; w kontekście tych drugich autor mówi o prawach mniejszości.

W ten sposób wymiar aksjologiczny kontaktów międzyludzkich zestawiony zostaje z literą prawa. A. Urbanek nie dokonuje czytelnego porównania postaw funkcjonariuszy z postawami osadzonych, a następnie praw realizatorów kary z prawami więźniów. Brak ten sprawia, że dwa niezwykle ważne dla systemu zamkniętego wymiary funkcjonowania człowieka tracą swój zrozumiały kształt i granice, a ich treści i sensy wzajemnie się przenikają, zamazując znaczenie jednych i drugich. Autor wyraża np. stanowisko, które wymagałoby dalszego i pogłębionego wyjaśnienia, gdy uznaje, że edukacja międzykulturowa w systemie totalnym zmierza „raczej do jakościowego i ilościowego kształtowania relacji i wykracza poza dostrzeżenie cudzoziemca jako osoby kulturowo i tożsamościowo odmiennej, nie zaś skazanej”. Rozumiem, że funkcjonowanie obu stron w warunkach systemu totalnego rzeczywiście niejednokrotnie balansuje pomiędzy jednym a drugim obszarem, ale tym bardziej w opracowaniu naukowym badacz powinien unikać takiego rodzaju rozmycia.

Wyeksponowana w przywoływanej książce relacja prawnohumanistyczna, czyli kolizja prawa i kultury lub zbliżanie do siebie regulacji prawnych i świat wartości, wyrosłych na fundamentach różnych kultur, jest – moim zdaniem – kluczowa dla poszukiwania dalszych rozwiązań systemowych w polskiej i należącej do innych krajów europejskich przestrzeni penitencjarnej. Staje się też jednym z głównych wyzwań współczesnego społeczeństwa europejskiego w relacjach otwartych. Dlatego słusznie autor stwierdza, iż „personel penitencjarny, szczególnie wychowawcy więzienni, powinni dostrzegać znaczenie obyczajowości, specyficznej socjalizacji, inkulturacji, a także kształtu relacji społecznych, w których dana osoba funkcjonuje. Tym bardziej, że odmienność człowieka to nie tylko różnica obywatelstwa, ale też szerokiej palety innych elementów, m.in. poglądów,

relacji, preferencji czy tożsamości ukształtowanej regionem pochodzenia czy pamięcią historyczną”.

Zdiagnozowana przez Arkadiusza Urbanka obecna sytuacja pracy personelu więziennego wyraźnie pokazuje, iż funkcjonariusze zostali postawieni przed bardzo trudnym zadaniem radzenia sobie *ad hoc* z wielokulturowością, bez otrzymania systemowego wsparcia w postaci wcześniejszego kształcenia lub doskonalenia zawodowego z zakresu problematyki wielokulturowości z systemie zamkniętym. To na ich barkach spoczywa poszukiwanie, adekwatnych do kontekstu zakładu karnego i postaw osadzonych muzułmanów, międzykulturowych rozwiązań. W dobie zintensyfikowanej migracji ludności na terenie całej Unii Europejskiej wprowadzono rekomendacje, zgodnie z którymi zaleca się prowadzenie „elastycznej” polityki penitencjarnej wobec osób kulturowo czy religijnie odmiennych. Jak podaje autor: „podporządkowanie mniejszości regułom większości jest obecnie nie do przyjęcia w krajach UE”. Z drugiej strony, odwołując się do wyników badań własnych stwierdza, że nie wprowadzano jednoznacznych unijnych dyrektyw pożądanego postępowania wobec wyzwań odmienności kulturowej o znaczeniu systemowym. Nic więc dziwnego, że funkcjonariusze szukają kompromisów lub starają się unikać kłopotliwych decyzji, działając zgodnie z obowiązującymi przepisami³. Czasami też, chcąc zminimalizować konflikty w celach (szczególnie, że to tam właśnie dochodzi do zasadniczych napięć między kulturową większością a kulturową mniejszością) i antycypując roszczenia osadzonych stają się ulegli wobec żądań muzułmanów⁴. Owe meandry dróg, stanowisk i decyzji personelu więziennego autor bardzo interesująco przedstawia w podrozdziale zatytułowanym *Pragmatyka więzienna wobec oczekiwań wynikających z odmienności kulturowej skazanych muzułmanów*.

Na bazie uzyskanych wyników badań autor formułuje diagnozy i wnioski, które ponownie domagają się komentarza. Dostrzegam w nich bowiem szczególną trudność, którą należałoby przełożyć na pytanie o granice pomiędzy praktyczną szansą na budowanie relacji międzykulturowych w więzieniu a na wolności. A. Urbanek sam – i słusznie – ma co do tej kwestii wątpliwości, choć jasno takiego pytania nie stawia. Raczej ujawnia się ono w przywołanych i proponowanych drogach reagowania na odmienność kulturową i w przedstawianych strategiach uwrażliwiania w pragmatyce edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Najbardziej realną podstawę możliwości ewoluowania sys-

³ Por. A. Urbanek, *Wyzwania w pracy penitencjarnej wychowawcy więziennego ze skazanymi cudzoziemcami*, [w:] *Blaski i cienie współczesnej przestrzeni penitencjarnej. Człowiek a system*, red. P. Stępniań, T. Kalisz, Poznań 2014, s. 578–591.

⁴ Por. A. Urbanek, *The Democratic Laws of the Prisoner and the Law of Tradition – on Protection of Diversity of the Sentenced Muslims*, [w:] *European Atomization or Integration? Transborder Aspects of Multipedagogy*, red. A. Szerląg, J. Pilarska, A. Urbanek, Cambridge 2016, s. 430–446.

temu penitencjarnego wobec wyzwań wielokulturowości dostrzegam w kompilacji zaprezentowanych przez autora własnych celów edukacji wielokulturowej i międzykulturowej z przywołanymi propozycjami amerykańskiej badaczki Michelle Mitcham.

Niewątpliwie, rozwijanie kompetencji wielokulturowych u funkcjonariuszy zakładów karnych staje się palącą potrzebą, dla której należałoby jak najszybciej poszukiwać systemowych rozwiązań. Jak zatem przygotować pracowników więziennych do odpowiedniego interpretowania niszowych obyczajów, gdy kulturowy i etniczny skład osadzonych ulega zmianie, a muzułmanie stanowią mimo wszystko nieliczną grupę wśród skazanych w Polsce? Ponadto sama kultura muzułmańska reprezentuje wiele wariantów, czy zatem funkcjonariusze powinni poznawać ich wszystkie odłamy?

Drugą kwestią staje się inicjowanie i realizacja edukacji międzykulturowej w warunkach zamkniętych. Taka praktyka wychowawcza wymaga odwołania się do wiedzy o własnych kulturach wszystkich stron wchodzących we wzajemne relacje. Chęć poznania kultury pochodzenia lub poczucie i charakter identyfikowania się z nią jest kolejnym zagadnieniem/problemem, przed którym stają pracownicy i współpracownicy systemu penitencjarnego (np. duchowni odwiedzający osadzonych) oraz sami skazani. Bowiem, jak ukazuje sam autor „w wielu przypadkach sprawcy przestępstw wywodzą się ze środowisk społecznie zmarginalizowanych, z niskim poziomem wykształcenia, o znacznym poziomie dewiacji zachowań”. Poziom ich identyfikacji narodowej i tożsamościowej oraz poczucia zakorzenienia kulturowego może być bardzo słaby lub nieprawidłowy. Skazani mogą być bardziej przywiązani do wzorców subkultury, z której się wywodzą i z którą są emocjonalnie związani, niż do kultury narodowej, z którą są formalnie łączeni.

Dlatego proponowane ewoluowanie systemu penitencjarnego, traktowane jako wynik spotkania reprezentantów odmiennych porządków kulturowo-akcyjologicznych (funkcjonariuszy więziennych i skazanych), powinno być bardzo odpowiedzialnie podejmowane. Przechodzenie od wielokulturowości na rzecz międzykulturowości może zaistnieć dopiero, gdy zaczną wydarzać się coś „między” uświadamianymi sobie, własnymi kulturami. A. Urbanek często w tym miejscu odwołuje się do kategorii synergii jako efektu, do którego się dochodzi za sprawą zaplanowanych działań. Uważa, że „synergię się buduje” lub można dążyć do „świadomej synergii”. Zgadzam się z przywoływaną przez autora koncepcją Mariana Golki, że synergia – jako faktyczny efekt synergetyczny – może ujawnić się w relacjach międzykulturowych. Wtedy będziemy mówić o synergii kulturowej. Jednak w istocie każdy efekt synergetyczny ma charakter niezaplanowany, nieoczekiwany, pojawia się jako szczególna wartość dodana, a nie wyraz ustaleń lub kompromisów. Dlatego sposób, w jaki A. Urba-

nek posługuje się kategorią synergii – pewnym zaprojektowanym kompromi- sem – odbieram jako niewłaściwy⁵.

Książka Arkadiusza Urbanka ma czytelną i prawidłową strukturę, choć brakuje w niej zakończenia. W rozdziale 7. – ostatnim – pojawiają się wprawdzie różne wątki i sugestie możliwych rozwiązań, jednak nie prezentują jednoznacznego stanowiska autora. W ten sposób pozostawia on czytelnika z problemem „otwartym”. Choć jednocześnie należy przyznać, że wcześniej – na początku monografii – przedstawia przekonujący punkt widzenia: „Dlatego ze względu na wyzwania odmienności kulturowej skazanych cały system pracy penitencjarnej z kulturowo odmiennymi skazanymi wymaga reorganizacji własnej kultury organizacyjnej. Wymaga zatem jednoznacznego opowiedzenia się za konkretnym sposobem reagowania na odmiennosc, który koresponduje z przepisami prawa, celami kary, ale także tradycją systemu penitencjarnego. Dlatego bez względu na subiektywne postawy wykonawców kary wobec zjawiska wielokulturowości istnieje potrzeba organizacji lub reorganizacji kultury organizacyjnej systemu w tym zakresie”. W pełni się z tym stanowiskiem zgadzam. Bez wątplenia system prawny – w tym penitencjarny – należy tak kształtować, by zapewniał cudzoziemcom swobodę w kultywowaniu własnej tradycji, ale jednocześnie nie przekreślałby dotychczasowego porządku charakterystycznego dla danego kraju, w którym skazany odbywa karę pozbawienia wolności.

Problematyka, którą A. Urbanek przedstawił w monografii *System penitencjarny wobec wyzwań wielokulturowości – studium diagnostyczne* jest niezwykle ważna, potrzebna i aktualna. Bez wątplenia pełni funkcję kompensacyjną wobec luki w rozważaniach pedagogicznych, która pojawiła się w efekcie dynamicznie zmieniającej się europejskiej – w tym i polskiej – rzeczywistości społecznej. Ma charakter rozwojowy, gdyż zapewne polski system penitencjarny będzie postawiony wobec dalszych trudności i wyzwań w mierzeniu się z potrzebami przedstawicieli odmiennych kultur. Warto zawczasu wielowątkowo przygotować się do wielokulturowej rzeczywistości, tym bardziej, że zmiana jakiegokolwiek elementu w systemie pociąga za sobą zmianę całego układu.

Na podstawie przedstawionych rozważań własnych stwierdzam, że najnowszą książką Arkadiusza Urbanka to dzieło dziś bardzo potrzebne i oryginalne. Jego wartość dostrzegam w sile, z jaką „wciąga” czytelnika w niedostępną dla większości rzeczywistość. Książka uwrażliwia na problem wielokulturowości w polskich i europejskich zakładach penitencjarnych, inspirowane do szerokiego namysłu o oczekiwaniach budowania społeczności międzykulturowych – nawet w sytuacji warunków totalnych. Zaprasza czytelnika do dialogu z autorem, a nawet do ostrzejszej polemiki. Jest, inaczej mówiąc, tekstem nieobojętnym, a zatem – godnym, aby się z nim zmierzyć.

⁵ Por. A. Rogalska-Marasińska, *Międzykulturowa animacja muzyczna na rzecz synergetycznego rozwoju ucznia*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017, t. 8, nr 4(21), s. 13–36.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarski L., Urbanek A., *Śmierć samobójcza – perspektywa kryminalistyczna i pedagogiczna*, Impuls, Kraków 2012.
- Rogalska-Marasińska A., *Międzykulturowa animacja muzyczna na rzecz synergetycznego rozwoju ucznia*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017, t. 8, nr 4(21).
- Urbanek A., *Doświadczenie napięć w relacji z ofiarą na podstawie wypowiedzi sprawców zabójstw*, Wydawnictwo ATUT, Wrocław 2010.
- Urbanek A., *System penitencjarny wobec wyzwań wielokulturowości – studium diagnostyczne*, Impuls, Kraków 2018.
- Urbanek A., *The Democratic Laws of the Prisoner and the Law of Tradition – on Protection of Diversity of the Sentenced Muslims*, [w:] *European Atomization or Integration? Transborder Aspects of Multipedagogy*, red. A. Szerląg, J. Pilarska, A. Urbanek, Cambridge 2016.
- Urbanek A., *Wyzwania w pracy penitencjarniej wychowawcy więziennego ze skazanymi cudzoziemcami*, [w:] *Blaski i cienie współczesnej przestrzeni penitencjarniej. Człowiek a system*, red. P. Stępnia, T. Kalisz, Poznań 2014.

ALEKSANDRA MAZUREK
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

MONIKA SKURA,
JA-INNY. RELACJE SPOŁECZNE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ,
WYDAWNICTWA UW, WARSZAWA 2016, S. 192

Książka Moniki Skury zasługuje na uwagę. Nie bez znaczenia jest tematyka, która wynika wprost z zainteresowań naukowych autorki, a nie znajduje się na peryferiach jej działalności badawczej, co pozwoliło na rzetelną eksplorację interdyscyplinarnego ujęcia inności. Nie po raz pierwszy autorka odwołuje się do filozofii, by spojrzeć na społeczne postrzeganie niepełnosprawności. W dziesięć lat po analizie Gadamerowskiej hermeneutyki¹ (Skura, 2006) spogląda na koncepcję *Innego* w ujęciu Emmanuela Lévinasa. W myśli francuskiego fenomenologa poszukuje źródła postrzegania odmienności i, podążając za Lévinasem, postuluje, by odejść od przemocowego poświęcenia różnorodności w dążącym do homogeniczności świecie i spojrzeć na niepełnosprawność jako różnicę stanowiącą wartość, możliwość zbudowania w spotkaniu z *Innym* własnej niezależności i drogi do wyjścia z *Toż-samości*, odejścia od samego siebie i otworzenia się na transcendentny świat.

Sednem rozważań autorka uczyniła analizę doświadczenia relacji z *Innym* – człowiekiem niepełnosprawnym – przez osoby z niepełnosprawnością ruchową: od deprivacji, odrzucenia i strachu związanego z kulturą immanencji do autentycznego spotkania twarzą w twarz opartego na gotowości nawiązania między-podmiotowej relacji i poznania *Innego*.

Pod względem formalnym konstrukcji monografii nie można zarzucić większych uchybień. Tekst został zredagowany starannie, poprawnie pod względem językowym, a układ publikacji jest proporcjonalnie rozplanowany. Rozległe nawiązania bibliograficzne świadczące o rzetelnym przygotowaniu teoretycznym

¹ M. Skura, *Pedagogiczne implikacje pojęcia Innego w filozofii hermeneutycznej Hansa-Georga Gadamera*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2006, nr 1(3).

autorki są reprezentatywne, merytorycznie uzasadnione oraz wskazują na biegłą orientację w literaturze przedmiotu.

Struktura książki jest spójna i logiczna. Autorka, wychodząc od teorii wpływu społecznego i interakcjonizmu symbolicznego, prowadzi czytelnika przez ujęcia psychologiczne, socjologiczne i filozoficzne. Oś teoretyczną stanowi koncepcja *Innego* Lévinasa, którą z godną podziwu rzetelnością opisuje i wskazuje na adekwatność jej zastosowania w kontekście niepełnosprawności. Wspomnieć należy, że odwołania do filozofii są prowadzone przez autorkę w sposób uporządkowany, klarowny i – choć pisane językiem niełatwym dla czytelnika stroniącego od rozpraw filozoficznych – są komunikatywne i ograniczają się do treści niezbędnych dla zrozumienia zasadności zastosowania wybranej koncepcji. Skura nie pomija w swoich rozważaniach specyficznych doświadczeń związanych z niepełnosprawnością i wynikających z niej trudności zarówno w kontekście społecznym, jak i jednostkowym.

W części trzeciej prezentowana jest metodologia badań własnych, w których autorka posłużyła się metodą sondażu, wykorzystwała test przymiotnikowy ACL Harrisona B. Gougha i Alfreda B. Heilbruna oraz przeprowadziła zogniskowany wywiad grupowy. Uzasadniając wybrane metody, Skura odwołuje się m.in. do Mieczysława Łobockiego i Jerzego Pilcha. Wśród zastosowanych technik znalazły się badania ankietowe, których kwestionariusz powstał na bazie wywiadów fokusowych oraz zweryfikowany został w badaniach pilotażowych. Wyniki uzyskane podczas badania FGI uzupełniły także analizę wyników końcowych. Triangulacja metod jest niewątpliwym atutem badań autorki. Przyjęta metodologia umożliwiła wzajemną weryfikację danych pochodzących z poszczególnych technik badawczych oraz pozwoliła na uzyskanie rzetelnych wyników.

Pytania badawcze skoncentrowane są wokół wpływu powszechnego wizerunku osób z niepełnosprawnościami na relacje z osobami z odmiennym rodzajem niepełnosprawności, znaczenia doświadczenia własnej niepełnosprawności w postrzeganiu świata i osób z inną niepełnosprawnością oraz tendencji segregacyjnych bądź integracyjnych przejawianych przez osoby z niepełnosprawnością ruchową wobec ludzi z innymi rodzajami niepełnosprawności. Zmienną zależną autorka uczyniła kwestię „doświadczenia w relacjach odmienności drugiej osoby przez ludzi z niepełnosprawnością ruchową”². W odniesieniu do pytań badawczych skonstruowane zostały następujące zmienne niezależne: „znaczenie wizerunku osób niepełnosprawnych”, „znaczenie przeżywania dysfunkcji własnego ciała” i „występowanie w relacjach tendencji integracyjnych lub separacyjnych”³.

² M. Skura, *Ja–inny. Relacje społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2016, s. 67.

³ Tamże.

Analiza wyników w rozdziale czwartym rozpoczyna się od prezentacji społecznego postrzegania niepełnosprawności i związanego z tym wizerunku osób z niepełnosprawnościami. Osią tego fragmentu Skura czyni poszukiwanie w przekonaniach respondentów nastawienia na Lévinasowską niepowtarzalność, *sobość* drugiego człowieka w opozycji do uznawania powszechnych stereotypów wśród osób z doświadczeniem własnej niepełnosprawności ruchowej. W kolejnym podrozdziale autorka poddaje uzyskane wyniki analizie, biorąc pod uwagę specyfikę doświadczanej przez osoby badane niepełnosprawności. Punktem wyjścia była próba ustalenia wpływu obrazu siebie i przystosowania do ograniczeń własnego ciała na chęć nawiązywania interakcji z osobami z innymi rodzajami niepełnosprawności. Trzecia część analiz odnosi się do działań pomocowych i integracyjnych, co jest logicznym następstwem wcześniejszego fragmentu.

Można podjąć dyskusję z kilkukrotnie powtórzonym przez Skurę twierdzeniem o wyłącznie negatywnym ujęciu *Innego* w naukach społecznych. Jakkolwiek pejoratywne konotacje związane z *Innym* wciąż dominują, to przywołać w tym miejscu należy choćby nurt edukacji międzykulturowej, w którym właśnie w spotkaniu z *Innym* – obcym, odmiennym – oraz w uznaniu jego podmiotowości i autonomicznej wartości dostrzegana jest szansa na dialog oraz możliwość rozwoju⁴. Podobnie *Innego* postrzegali również Ryszard Kapuściński⁵, także podążający za koncepcją Lévinasa, reportażyście tak chętnie cytowany przez wielu socjologów i pedagogów. Rację natomiast ma autorka, wskazując na schematyczne, stereotypowe i prowadzące do opresji społecznej nastawienie do *Inności*, w tym niepełnosprawności, która budzi lęk, narzuca określony sposób podstępowania i budowania (czy częściej – uciekania od) interakcji. Skura identyfikuje niepełnosprawność jako narzucony system znaczeń związany z przemocą symboliczną i automatycznym wręcz zaklasyfikowaniu się osoby z doświadczeniem niepełnosprawności jako podporządkowanej, napiętnowanej, często wykluczonej i usytuowanej w określonej roli społecznej wyłączenie ze względu na niepełnosprawność. Znajduje to również potwierdzenie w wynikach badań autorki.

Podsumowując, można stwierdzić, że monografia jest wartościową i interdyscyplinarną pozycją w rozważaniach o niepełnosprawności i jej społecznych konotacjach. W książce zawarte zostały ważne zagadnienia, stąd niewątpliwie może ona stanowić inspirację do dalszych analiz, szczególnie dla teoretyków i badaczy zainteresowanych tematyką niepełnosprawności oraz wpływem figury *Innego* na interakcje społeczne.

⁴ Por. M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, MUZA, Warszawa 2010; P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Impuls, Kraków 2008; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa 2009.

⁵ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Znak, Kraków 2006.

BIBLIOGRAFIA

- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, MUZA, Warszawa 2010.
- Grzybowski P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Impuls, Kraków 2008.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Znak, Kraków 2006.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WaiP, Warszawa 2009.
- Skura M., *Pedagogiczne implikacje pojęcia Innego w filozofii hermeneutycznej Hansa-Georga Gadamera*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2006, nr 1(3).
- Skura M., *Ja–inny. Relacje społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2016.

Z ŻAŁOBNEJ KARTY

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

POŻEGNANIE WYBITNEJ PEDAGOG – PROFESOR MARII DUDZIKOWEJ

Maria Dudzikowa (ur. 23.04.1938, Ożenin, zm. 30.10.2018 w Koninie), polonistka, pedagog, prof. Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przez 20 lat kierowała Zakładem Pedagogiki Szkolnej, przez 25 lat prowadziła letni uniwersytet dla młodych naukowców pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – tygodniową LETNIĄ SZKOŁĘ MŁODYCH PEDAGOGÓW. Członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, w latach 1993–2018, w tym przez 15 lat wiceprzewodnicząca Komitetu. Kierownik Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów przy KNP PAN. Redaktor naczelna „Rocznika Pedagogicznego” KNP PAN. Wyróżniona przez Uniwersytet Łódzki Medalem „Amico UŁ”, zaś przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi statuetką „Skrzydła Wyobraźni”. Swoją twórczością naukową zapoczątkowała w naukach o wychowaniu nową erę holistycznych, empiryczno-interpretacyjnych badań pedagogicznych. Jej zainteresowania poznawcze koncentrują się na problemach interdyscyplinarności w nauce; związku nauki z praktyką; szkole jako podmiotu zmian oraz środowiska rozwoju osobowego uczniów i nauczycieli; życiu codziennym i kulturze szkoły; procesach enkulturacyj, wychowania i auto-kreacji.



Powszechnie znana i bardzo ceniona w kraju animatorka ruchu rozwoju naukowego młodych pracowników akademickich, opublikowała ponad 200 prac. Kierowała międzyuniwersyteckim zespołem badawczym (grantu MNiSW) pod nazwą: *Studenci I roku UAM 2005/06–2009/10. Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej. Badania panelowe*, była także redaktorką naukową serii wydawniczej: *Maturzyści 2005' – Studenci UAM w Poznaniu*. Tom I: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne* (red. z R. Wawrzyniak-Beszterdą, 2010); tom II: *Kapitał szkolny w szkołach różnego szczebla kształcenia. Diagnoza i uwarunkowania* (praca zespołowa 2011); tom IV: *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu: Diagnoza – interpretacje – konteksty* (praca zespołowa 2013). O wartości tych badań i sukcesach pracy zespołowej świadczy przyznana jej zespołowi przez Wydział I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN w 2015 r. nagroda Władysława Spasowskiego.

Uhonorowane przez PAN tomy są raportem z badań longitudinalnych, które zawierają studium teoretyczne, metodologiczne i interpretatywne wyników badań uzyskanych na wszystkich etapach rekonstruowania szkolnych doświadczeń tej samej populacji respondentów. Poznańsko-zielonogórcy naukowcy dociekali tego, w jakim stopniu uczęszczanie przez młodzież do reformowanej szkoły średniej sprzyjało rozwojowi kapitału społecznego uczących się. Po raz pierwszy od wielu lat przeprowadzono w naszym kraju badania wzdluzne, monitorując na bieżąco, w jakim stopniu szkoła jest środowiskiem, w którym i poprzez które tworzony jest kapitał społeczny oraz jakie można stawiać prognozy pod tym względem.

Gdy spojrzymy na tytuły najważniejszych w życiu Marii Dudzikowej książek autorskich, a także serii wydawniczych, współredagowanych z młodymi uczonymi, stawiającymi pierwsze kroki, to zobaczymy, jak pięknie odzwierciedlają one sens i radość życia pedagogiką, myślenia humanistyką i działania polityką (w arystotelesowskim znaczeniu tego słowa jako racjonalnej troski o dobro wspólne). Była nauczycielką języka polskiego, współtworząc ze swoim Mistrzem i Promotorem prof. Heliodorem Muszyńskim szkołę wychowującą, ale inaczej pomyślaną i kreowaną w praktyce. Każdy, kto sięgnie po książkę pt. *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo* (Warszawa 1987) przeczyta jakże aktualny wciąż rozdział: *Wychowanie przez role społeczne a niebezpieczeństwo manipulacji*, w którym pisze o manipulacji jako zaprzeczeniu wychowania. Potem pojawiły się tak znakomite rozprawy, jak: *Praca młodzieży nad sobą* (Warszawa, 1993), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne* (Kraków, 2001, 2004); *Pomyśl sobie ... Minieseje dla wychowawcy klasy* (Gdańsk, 2007); współredaktorska (z M. Czerepaniak-Walczak) pięciotomowa seria: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty* (Gdańsk: 2007–2010, wyróżniona „Nagrodą Edu-

kacji XXI wieku” w kategorii „podręcznik akademicki” na 23 Targach Książki Edukacyjnej); współredaktorska (z H. Kwiatkowską) wielotomowa seria: *Palące problemy edukacji i pedagogiki* (Kraków: 2013–2015), w tym tom pt. *Sprawcy i/ lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (red. z K. Knasiecką-Falbiorską, Kraków, 2013) z Jej znakomitym tekstem: *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*; współredaktorski zbiór *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między idea a praktyką* (z A. Chmielewskim i A. Groblerem, Kraków: 2012), z Jej tekstem: *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)* oraz współredaktorski tom: *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (wspólnie z ks. Marianem Nowakiem, Lublin 2015), w którym jest poruszający tekst Profesor pt. *O mojej miłości do książek. Esej osobisty*.

Pani Profesor Maria Dudzikowa była mistrzynią eseistyki pedagogicznej, czego dowiodła, wydając dwa znakomite eseje: *Oznaki dehumanizacji szkoły w perspektywie metaforyki odzwierzęcej [w:] Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. Henryka Kwiatkowska, (Kraków 2015) oraz wspomniany esej o miłości do książek. Swoją twórczością naukową zapoczątkowała w naukach o wychowaniu nową erę holistycznych, empiryczno-interpretatywnych badań pedagogicznych. Jej zainteresowania poznawcze koncentrowały się na problemach interdyscyplinarności w nauce; związku nauki z praktyką; szkole jako podmiocie zmian oraz środowiskach rozwoju osobowego uczniów i nauczycieli, życiu codziennym i kulturze szkoły, procesach enkulturacji, wychowania i autokreacji.

Niestety, 30 października 2018 r. zmarła w Koninie po prawie dwuletnich zmaganiach z rakiem. W tak bolesnej dla mnie osobiście, a raniącej serce sytuacji, nie mogę pozbierać myśli. Sięgam pamięcią do każdej z ostatnio spędzonych z Panią Profesor chwil, by nie utracić niczego, co było przedmiotem wspólnej wymiany myśli, marzeń, pragnień, drobnych radości i niepokojących stanów pogarszającego się zdrowia. Każda ręcznie wypisana przez Profesor kartka z życzeniami czy gratulacjami stawała się osobistym talizmanem, moralnym i duchowym GPS-em. Kiedy dowiedziała się o swoim przeznaczeniu, wpisanym przecież każdemu z nas w ziemską egzystencję, napisała m.in.

„(...) z wiarą i nadzieją, że codzienny trud nie zniszczy radości istnienia i realizacji celów! Jak pisał poeta Edward Szymański w wierszu

pt. „Nowy Rok II”:

„A nam – wyżej głowa znad ziemi.

A nam – tęcza na skrzydłach rzęs.

Aż się wszystko – jak w baśni odmieni.

Aż się radość odnajdzie i sens”.

Trudno jest pogodzić się z odejściem OSOBY o wielkim umyśle, wyjątkowej empatii i silnym charakterze, która tak w czasie pracy zawodowej, jak i od momentu niespodziewanego pojawienia się choroby, na początku nieprzewidywalnej w skutkach, wypełniała każdą chwilę rozmowami z każdym, kto tylko potrzebował Jej rady, wsparcia, sugestii, instrukcji, zachęty, inspiracji czy uczuciowego współbrzmienia. Już nie zadzwoni do mnie, do Ciebie, do kogoś, ani my nie będziemy mogli usłyszeć Jej zatroskanego głosu o naukę i o oświatę. Dla wielu osób z akademickiego świata była jak Matka ustawicznie martwiąca się o własne dzieci. Każdy Jej doktorant, uczestnik seminarium, członek zespołu samokształceniowego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, nauczyciel, ot, każdy napotkany rozmówca traktowany był jak ktoś najbliższy, skoro podjął decyzję o pracy naukowo-badawczej czy zaangażowaniu się w nauczycielską misję. Stawał się niejako członkiem Jej Rodziny, bez względu na to, czy był zatrudniony w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu czy w innej uczelni, czy może był spoza akademickiego środowiska.

Prof. Maria Dudzikowa roztaczała nad każdym skrzydła własnej wyobraźni i serca, wymagając, a nie rozpieszczając, dzieląc się twardą prawdą, a nie fałszywą opinią, by nie ułatwiać komuś samooszukiwania się w stanie własnej niewiedzy. Po wielogodzinnych seminariach zapraszała jeszcze do swojego mieszkania, by nakarmić ugotowaną przez siebie zalewajką i w otoczeniu zapełnionych książkami półek (od podłogi aż po sufit) rozmawiać o naukowych problemach. To w jej mieszkanku, często także na łączach telefonicznych rozmów trwających po kilkadziesiąt minut, rodziły się tematy prac doktorskich, tytuły i zakres treści monografii habilitacyjnych czy pomysły na kolejne konferencje.

Niewiele jest w uniwersytetach osób, które całym życiem służą innym, które z wyjątkową pasją i wiarygodną pracą nad sobą traktują rodzinne, akademickie i społeczne role jako imperatyw moralny. Może ktoś się zastanawia, po co poświęcała każdą chwilę życia będąc już na emeryturze, a więc w okresie „złotej jesieni”, kolejnym planom wydawniczym, projektom własnych książek, recenzjom rozpraw tych, którzy naprawdę chcą skorzystać z uprzedzającej potencjalne niepowodzenie mądrości Mistrzyni Myśli, Pióra, Doświadczeń i Wyobraźni. Pracowała bez wytchnienia, często nie dojadła, bo nie miała na to czasu. Wszędzie jednak była punktualnie, a nawet wcześniej, z zapasem, by nikt nie musiał na Nią czekać.

Kochała kupować i czytać książki, które pochłaniała z niebywałą prędkością i głębokim rejestrem ich najważniejszych treści. Pamiętam, jak wybierała się mimo już pierwszych oznak choroby, do Wrocławia, który stał się w 2016 r. Światową Stolicą Książki, by – jak pisała w ostatnim z wyróżnionych tu tekstów – „*Jeśli zdrowie pozwoli, wybiorę się w ten dzień, 23 kwietnia do Wrocławia, aby w rocznicę swoich urodzin w taki niecodzienny sposób radować się książkami*

i z książek, radością apollińską na przemian z dionizyjską. Mimo wszystko... Mimo wszystko... Kto ze mną?' W najbardziej trudnych w czasie choroby momentach znalazła resztkę sił, by wyjść z domu do księgarni, usiąść na stołeczku i poprosić sprzedającą w niej o pokazanie najnowszych książek z szeroko pojmowanej humanistyki. A ilu nauczycielom akademickim, młodym, zdrowym nie chce się nawet udać do biblioteki, nie wspominając już o księgarni? Maria Dudzikowa czytała cała sobą dla innych. Można było tylko rzucić jakąś myśl, ideę, by natychmiast z jej ust padały tytuły najważniejszych, najbardziej wartościowych książek, które właśnie się ukazały, jak i tych z lat minionych.

Odeszła od nas wspaniała Profesor, o renesansowej mądrości, encyklopedycznej wiedzy, znakomicie wykształcona i wykorzystująca w swoich badaniach oraz wykładach wiedzę z nauk humanistycznych i społecznych, nie tylko z pedagogiki, ale przede wszystkim z literatury pięknej, literaturoznawstwa, językoznawstwa, psychologii, antropologii kulturowej, socjologii i filozofii współczesnej. Była Osobą wyjątkową, niepowtarzalną, interdyscyplinarnie badającą fenomeny kształcenia i wychowania, polityki oświatowej i akademickiej. Posiadała i zarażała nas osobistą pasją wielostronnego badania w pedagogice procesów, zdarzeń i instytucji, które są fundamentalne w kulturze i codziennym życiu każdej osoby i każdego społeczeństwa.

Ochodziła z poczuciem dramatycznego przecięcia linii życia, ale i szczęścia, że w gronie Jej byłych Uczniów, Współpracowników, Doktorantów są już profesorowie tytularni, doktorzy habilitowani i doktorzy nauk społecznych. Rozstawaliśmy się z Panią Profesor osobiście, 19 września tego roku w Łagowie, odprowadzając Ją z pochodniami oświetlającymi drogę do mojego samochodu, którym odwoziłem Profesor z dwudziestej piątej pod Jej kierownictwem, a <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2018/09/dwadziescia-piec-lat-kierowania-przez.html> KNP PAN do Hospicjum

w Koninie, by symbolicznym znakiem płomieni pokazać, jak gorące żegnały Ją serca i jak wiele z tego ciepła i światła postarają się przekazać kolejnym pokoleniom.

Żegnam wieloletnią Wiceprzewodniczącą Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk,



moją akademicką Mistrzynię, Damę Polskiej Pedagogiki łącząc się w bólu z Jej Mężem – Franciszkiem, Synami wraz z rodzinami. Mam poczucie niepowetowanej straty, ale i zobowiązanie do zachowania i kontynuowania świata Jej wartości i standardów postępowania w humboldtowskim wzorze *universitas*.

<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2018/10/zmara-wspaniaa-pedagog-profesor-maria.html#comment-form>.

POŻEGNANIE PROFESOR MARII DUDZIKOWEJ
PRZEZ FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

Nasza Kochana Pani Profesor,

Dziś, my – Młode Pedagożki i Młodzi Pedagodzy, odprowadzamy Cię w Twej ostatniej, ziemskiej drodze.

Chciałoby się powiedzieć dużo, żeby godnie pożegnać Panią Profesor. Żeby wychwycić wszystko to, co sprawiało, że była człowiekiem wyjątkowym, niepowtarzalnym.

Dziękujemy za każdy telefon późną nocą czy wczesnym rankiem i pytania: „Masz ołówek?”; „Jak sobie radzisz?”; „Nad czym teraz pracujesz?”. Za herbatę o poranku, czy gdy na nic już nie ma siły. Za każdą kartkę maszynopisu, referatu, wystąpienia, tekstu – przeczytaną w nocy, w przerwie, w pociągu, w parku, nad ranem. Za Letnią Szkołę Młodych Pedagogów, za Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów i za pracę z całym człowiekiem. Za myślenie czterema półkulami. Za tysiące godzin przegadanych. Za tytuł czy pomysł do pracy. Za stawianie sobie i nam wysoko naukowej poprzeczki. Za niezłomne bronienie wartości akademickiego etosu. Za głaskanie po głowie wtedy kiedy dobrze w życiu i gdy okropnie. Za wiersz i dedykacje na każdą okazję, na serca pocieszenie. Za żurek i ogórki kiszzone z liściem czarnej porzeczki, tak pyszne po wielu godzinach pracy. Za korale czy chustkę. Za wspólny śmiech do łez, kiedy grubo po północy, a my przy pracy. Za książkę, której już albo jeszcze nigdzie nie ma. Za to, że każdy z nas czuł się wyjątkowo traktowany, że każda nasza rozmowa była ważna, rozwijająca... zarówno wtedy, gdy nas ganiłaś, czy chwaliłaś. Za to, że czytałaś swoje ukochane książki nie tylko dla siebie, ale – może przede wszystkim – dla innych.

Pani Profesor pozostawia nam:

- własne książki (a w nich idee, których w pełni nie jesteśmy jeszcze w stanie odczytać);
- tropy naukowe;
- ludzi, z którymi łączą nas wspólne działania;
- zadania warte kontynuacji;
- zdjęcia w niezliczonych, niezwykłych sytuacjach;
- dedykacje (często z drogowskazem);
- niezapomniane wspomnienia wspólnej pracy i zabawy;
- słowa wypowiedziane specjalnie dla nas;
- inspirujące idee;
- imperatyw rozwoju - pracy nad sobą i pomagania innym;
- radość tworzenia w pocie czoła;
- współczynnik humanistyczny;
- odwagę w pisaniu o trudnych, ale palących problemach;
- skrzydlate słowa, przesłania.....

Chciałoby się powiedzieć jeszcze więcej. Nieudolność języka, za którą nas Pani Profesor ganiła, nakazuje jednak powściągliwość.

Sztautynger powiedział:

„Nie żał odchodzić z tego świata, gdy tam róże i herbata”,

Ty dodawałaś:

Gdy tam książki, róże i herbata.

Do zobaczenia Nasza Kochana Profesor M.D.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Z ŻALEM ŻEGNAMY

1) W dn. 23 grudnia 2017 r. odszedł od nas na wieczną wartę prof. zw. dr hab. **Władysław Piotr Zaczyński** (ur. 3.05.1930 w Poznaniu; zm. 23.12.2017 w Warszawie), pedagog, humanista, emerytowany profesor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Kierował tam Katedrą Technologii Kształcenia. Po przejściu na emeryturę pracował jeszcze w szkolnictwie niepublicznym – w Mazowieckiej Wyższej Szkole Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu oraz Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach. Był **członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN**. Kariera naukowa Profesora nie była usłana różami, gdyż był niepokornym dydaktykiem ogólnym humanistycznego nurtu, przeciwstawnego dydaktyce neobehawioralnej czy podporządkowanej radzieckiej teorii kształcenia na bazie doktryny marksistowsko-leninowskiej.

Studia pedagogiczne ukończył w 1954 r., zaś tytuł naukowy profesora otrzymał w 1990 r. Wypromował 5 doktorów nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika. Recenzował dysertacje doktorskie i habilitacyjne, a także dla wydawnictw – monografie naukowe oraz artykuły w czasopismach pedagogicznych. W ostatnich latach włączał się do debat naukowych z zakresu teorii i metody kształcenia oraz publikował artykuły w czasopismach popularnonaukowych. Zawsze był oddany nauczycielom, troszcząc się o ich profesjonalizm. Jego rozprawy cieszyły się ogromną popularnością i były wielokrotnie wznawiane. Studenci pedagogiki, ale także doksztalcający się nauczyciele bardzo cenili sobie książkę pt. *Praca badawcza nauczyciela*, bowiem potrafił w niej pisać o sprawach fundamentalnych z metodologicznego punktu widzenia językiem niezwykle przystępnym. To jest wielka sztuka umieć tak pisać, by kanon wiedzy naukowej stał się dla jej odbiorców zrozumiały i tym samym inspirujący do doskonalenia własnej praktyki nauczycielskiej czy/i badawczej.

Profesor W.P. Zaczyński był z jednej strony afirmatorem teorii wielostronnego nauczania Wincentego Okonia, ale nadał jej spersonalizowany i odschematyzowany wymiar. Uważał, że dydaktycy ogólni, teoretycy kształcenia powinni na nowo odczytać typologię metod i środków kształcenia, (...) *gdyż dawny podział oparty na kryterium angażowanego przez dany sposób receptora utracił spójność z całą teoretyczną resztą dydaktyki ogólnej (Uczenie się przez przeżywanie, 1990, s. 158).*

Zaczyński upominał się o uwzględnianie w procesie kształcenia przeżywania przez uczniów wartości, animowania takich sytuacji dydaktycznych, w których będą pobudzane emocje, zaś treści kształcenia będą bogate aksjologicznie. Jak pisał, **uczeń musi mieć co przeżywać**, bo dzięki kontekstowi emocjonalnemu będzie kojarzyć treści poznawcze z przeżyciami, raczej z emocjami. Tak pozyskiwana wiedza będzie trwalsza i bardziej funkcjonalna. *Wiedza, przedmiot głównej troski nauczyciela dydaktyka, jest obiektywną wartością, ale musi się też nią stać dla uczniów. Ale po to, aby stała się również dla uczniów wartością przez nich samych cenioną musi, jak uczy historia, być odpowiednio wyeksponowana. (Uczenie się przez przeżywanie, 1990, s. 161).*

Jak przystało na profesora w pełnym tego słowa znaczeniu, znakomicie pisał recenzje książek naukowych nie tylko z pedagogiki, ale z szeroko pojmowanej humanistyki. Można odczytać z ich treści, jak bardzo chciał przez ich osobiste odczytanie zaznaczyć swój stosunek do ponowoczesnego świata, w którym nie z wszystkim się zgadzał, nie wszystko cenił i akceptował. To także jest wielką sztuką tak pisać o cudzych książkach, by w wyniku własnej recepcji nadać im szczególny wymiar.

Kilka lat temu opublikował w tygodniku katolickim „Niedziela” piękną w treści recenzję dwóch tomów pod wspólnym hasłem: „Ludzie niezwykli” – tomu pierwszego – pióra Alicji Dybkowskiej pt. *Zygmunt August* oraz tomu drugiego Małgorzaty Kośki pt. *Adam Tytus Działyński i Karol Marcinkowski*, bowiem dostrzegł w nich niezwykle istotne przesłanie: (...) *odpowiadają one na dostrzeżone potrzeby współczesnego wychowania, więcej, dają także dowód adekwatnego odczytania „znaków czasu”. Czasy, w których przypadło nam żyć, to okres wyjątkowo złożonej rzeczywistości, w której nietrudno o zagubienie i bezradność. Źródłem niepokoju zdaje się być przede wszystkim „obowiązywanie” dziś już politycznych i przeniesionych do wychowania haseł: pluralizm i tolerancja. Postulowanemu, niemalże prawem stanowionemu, pluralizmowi wartości przydaje się niemal nieograniczoną otwartość, a więc i – jak to słusznie zauważył w opublikowanym przed laty artykule na łamach Przeglądu Powszechnego bp Karl Lehmann – niepewność. Tak pojmowany pluralizm stał się w istocie źródłem aksjologicznego chaosu, w którym zagubiono kryteria odróżniania dobra od zła, piękna od brzydoty, tego, co godziwe, od tego, co godziwe nie jest, tego, co mądre, od tego,*

co na miano mądrości nie zasługuje, a w naukach o wychowaniu, czyli w pedagogice, zagubiono w ogóle prawdę rozumianą zwyczajnie, jako pewność poznania.

Niepewność jest stanem ogarniającym nas wszystkich, a więc nauczycieli i wychowawców, od których żąda się akceptacji, w imię otwartości na pluralizm i tolerancję – wszystkich współwystępujących, często z sobą sprzecznych, koncepcji pedagogicznych. A pytanie o to, w stosunku do której z pedagogik jest dana koncepcja alternatywna, przestaje być pytaniem merytorycznym, a stać się może – w opinii miłośników alternatyw – nietaktem. Wiemy z kolei, że człowiek źle toleruje chaos i niejako w sposób naturalny poszukuje jego przeciwieństwa, czyli ładu, który jest przecież źródłem pewności i spokoju. Potrzebę ładu odczuwamy wszyscy i z pewnością jest ona także dana wychowawcom i nauczycielom. Źródłem poszukiwanego ładu dla nas wszystkich jest świadomość własnego miejsca w strukturach pielęgnowanych od pokoleń wartości, mocno utwierdzonych przez historię narodu.

Zacytowałem większy fragment z tej recenzji, by pokazać, jak bardzo Profesor troszczył się o pedagogikę zrównoważonego rozwoju. Nie był przeciwnikiem alternatyw w edukacji, ale takich ich iluzji, fasad czy podróbek, które tworzyły niepewność, chaos skutkując błędami dydaktycznymi i wychowawczymi także w naszym szkolnictwie. Profesor Władysław Piotr Zaczyński obchodził osiemdziesiąte urodziny siedem lat temu w gronie uczonych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w dn. 24 września 2010 r., mimo że to Wydziałowi Pedagogicznemu poświęcił wszystkie lata swojego życia i twórczości naukowo-dydaktycznej. Tak to już bywa z emerytowanymi profesorami, że bliżsi stają się swoim uczniom, wychowankom, wypromowanym doktorom czy doktorom habilitowanym, aniżeli nowej generacji akademickiej we własnej Alma Mater.

W czasie zorganizowanemu przez jednego z naukowych partnerów – prof. **Janusza Morbitzera** na Wydziale Pedagogicznym UP w Krakowie 20. Sympozjum prof. Władysław P. Zaczyński mówił o tym, z czym nadal nie mogą poradzić sobie młodzi naukowcy, a mianowicie **o postępie i nowoczesności w dydaktyce ogólnej**. Jak wówczas zaznaczył w referacie plenarnym: „nowoczesność” i „postęp”, często są ze sobą kojarzone, ale nie zawsze idą w parze. Wysoki poziom nasycenia technologiami procesu dydaktycznego nie zawsze daje postęp. (...) aktualny etap „informatyczny” traktowany jest bardzo często jako osobny. Błędem jest nieczyńienie użytku z doświadczeń okresu poprzedniego. Grozi nam nowa postać werbalizmu technicznego. Poznawanie lasu wymaga pójścia do lasu, a nie oglądania na filmie. Konieczne jest zatem odnajdywanie wspólnoty myśli przez wszystkie generacje uczonych.

Publikacje zmarłego Profesora stanowią inspirację do dalszych badań naukowych i konstruowania eksperymentów pedagogicznych:

Zaczyński W. *Praca Badawcza Nauczyciela*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2002.

Zaczyński W. *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Wyd. ŻAK, Warszawa, 1997.

Zaczyński W. *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Wyd. ŻAK, Warszawa, 1995.

Zaczyński W. *Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Wyd. ŻAK, Warszawa, 1990.

Zaczyński W. *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, Wyd. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1988.

Zaczyński W. *Praca badawcza nauczyciela*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1968.

Zaczyński W. *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, Wyd. PWN, Warszawa, 1967.

2) W dniu 30 września 2018 roku odeszła dr **Halina Rotkiewicz** – Sekretarz Generalny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Członek Honorowy i Członek Rady Naukowej Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a przez ostatnie lata także wiceprzewodnicząca Oddziału Warszawskiego PTP. Od początku swojej akademickiej służby była zatrudniona na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Ostatnio pracowała na stanowisku starszego wykładowcy w Zakładzie Humanistycznych Podstaw Pedagogiki, Pracowni Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Edukacji. Przed kilku laty, dodatkowo pracowała na stanowisku adiunkta w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Przez wiele lat przedmiotem jej fascynacji badawczej była właśnie filozofia edukacji oraz filozoficzne problemy cywilizacji technologicznej. Bardziej zajęta była kształceniem innych, niż troską o własny awans naukowy. Znakomicie realizowała się w roli przewodniczącej Oddziału Warszawskiego PTP systematycznie organizując otwarte spotkania, wykłady, debaty czy dyskusje na temat przemian w światowej myśli pedagogicznej.

Należała do tej grupy nauczycieli akademickich, którzy z racji pedagogicznych kwalifikacji chcą być jak najbliżej praktyki, tych, którzy stają się lub już są pedagogami w szerokim tego słowa znaczeniu. Właśnie dlatego z odpowiedzialnością i troską zajmowała się sprawami organizacyjnymi i funkcją oświatową Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Tu angażowała się w przygotowanie kolejnych posiedzeń jego władz, prezydium, plenum, ale i dawała wyraz własnym analizom i przemyśleniom w odrębnych publikacjach. Ostatnią taką było jej sprawozdanie z Walnego Zjazdu Delegatów i Jubileuszu 35-lecia PTP.

Jako adiunkt, a później wykładowca Wydziału Pedagogicznego UW pani dr H. Rotkiewicz była zaangażowanym świadkiem i biografistą dokonań mistrzów polskiej pedagogiki dokumentując je m.in. w swoich wywiadach z nestorami naszej dyscypliny. Tylko ktoś tak profesjonalnie wykształcony mógł przeprowadzić niebanalny wywiad z prof. Stefanem Wołoszynem (zob. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia, red. J. Kamińska (Warszawa 2004, ss. 119–125). Przeprowadziła dwie debaty z biografistyki pedagogicznej poświęcone wybitnym polskim humanistom: Sergiuszowi Hessenowi i Florianowi Znanieckiemu. Pod jej redakcją ukazały się dwa, jakże znaczące dla recepcji ich dzieł tomy: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena* (wstęp i red. naukowa), Warszawa 1997; *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności* (wstęp i red. naukowa), Warszawa 2001. To właśnie we wstępie do rozprawy poświęconej Hessenowi podzieliła się także swoim sposobem postrzegania istoty wychowania pisząc m.in.: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena ukazuje jasno, że człowiek nigdzie indziej nie znajdzie źródła siły i istoty własnego człowieczeństwa jak tylko w sobie: sobie zwróconym ku kulturze i innym ludziom. Wychowanie zatem powinno otwierać horyzonty wolności i czynić człowieka odpowiedzialnym. Czyż nie tego nam trzeba w czasie „demontażu jaźni moralnej?”* (s. 12)

3) W dn. 5. 10. 2018 r. – zmarł prof. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie – **dr hab. Bogdan Snoch** (ur. 1933) – pedagog, historyk oświaty i wychowania, który od kilkunastu lat przebywał już na emeryturze. Zmarł 5 października 2018 r. w wieku 85 lat. Częstochowianie znają śp. profesora z jego publikacji. Był on bowiem autorem *Małej encyklopedii Częstochowy, Legend i baśni nad Warty* obejmujących teren całego województwa częstochowskiego, a nie ograniczając się – jak wskazuje na to tytuł książki – jedynie do terenów leżących nad górą Wartą. Wydał też zbiór esejów historycznych pt. *Tragedia Piotra Włostowica* oraz *Powrót do piastowskich granic*.

W ostatnich latach szczególnie interesowała Profesora AJD leksykografia. Wspólnie z Romanem Tusiewiczem napisał i opublikował *Szkolny słownik historii Polski 1918–1989 rok*, zaś z Jerzym Skowronkiem wydał: *Szkolny słownik historii Polski. Czasy porozbiorowe 1795–1918. Tom II*. Jest też autorem skryptów, podręczników i pomocy dydaktycznych w kształceniu historycznym, w tym m.in. leksykonu *Terminy i pojęcia historyczne*. Pasja historyka, badacza regionalnych wydarzeń, postaci i procesów historycznych wzbudzała duże zainteresowanie wśród młodzieży akademickiej. Przez wiele lat Profesor pracował w Instytucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie. Dla historii wychowania ważna jest rozprawa habilitacyjna B. Snocha pt. *Odbudowa szkolnictwa*

w woj. śląsko-dąbrowskim w latach 1945–1950, która była w listopadzie 1995 r. podstawą przewodu habilitacyjnego na Wydziale Filologiczno-Historycznym Uniwersytetu Opolskiego.

4) zm. 29.10.2018 r. dr hab. Robert Kwaśnica – profesor, współzałożyciel, rektor, prezydent Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, pedagog.

W 1972 ukończył studia pedagogiczne na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego, gdzie podjął po nich pracę w Instytucie Pedagogiki. W latach 1979–1981 przeniósł się do Instytutu Nauk Społecznych Politechniki Wrocławskiej, gdzie w latach 1980–1981 był zastępcą dyrektora Ośrodka Badań Procesu Dydaktycznego i Wychowawczego. W 1980 obronił na Uniwersytecie Wrocławskim rozprawę doktorską pt. *Struktura sytuacji problemowej a funkcjonalność wiedzy ucznia*. W latach 1982–1997 powrócił do Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, zaś w 1991 r. uzyskał stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika na podstawie rozprawy zatytułowanej *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. W latach 1992–1997 kierował Zakładem Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki, w 1993 był prodziekanem Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych UWr. W latach 1993–1998 wykładał także w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze.

Po uzyskaniu habilitacji odłożył własne aspiracje naukowe na bliżej nieokreśloną przyszłość, by zatroszczyć się przede wszystkim o innych, a dzięki nim o inną pedagogikę, o inną kulturę naukową, dydaktyczną i edukacyjną. Powołał do życia przy TWP we Wrocławiu Dolnośląską Szkołę Wyższą zatrudniając w niej młodych uczonych, gdzie „doprowadził” ich do doktoratu, habilitacji i tytułu profesora. Stworzył nie tylko uczelnię, ale wyjątkową kulturę akademicką o międzynarodowym statusie, tworzącą zupełnie nową przestrzeń dla kongresów na światowym, a nie jedynie krajowym czy jedynie bilateralnym poziomie. Tu zaistniało dzięki **prof. Mieczysławowi Malewskiemu** jedno z najważniejszych polskich czasopism pedagogicznych o jakże wymownym, interdyscyplinarnym tytule: „Terazniejszość–Człowiek–Edukacja”, a stanowiące transgresyjny i transwersalny przekaz idei, wyników badań i naukowych sporów.

Pisał: *Głównym zadaniem czasopisma jest animacja dialogu pomiędzy przedstawicielami nauk społecznych, którzy patrzą na procesy oświatowe i instytucje nauczające z różnych perspektyw dyscyplinowych i odmiennych orientacji aksjologicznych. Edukacja dotyka wszystkich, ponieważ będąc istotą społeczną, człowiek jest zarazem istotą uczącą się i nauczającą. Rzeczywistość społeczna w jakiej przyszło nam żyć i pracować, okazała się rzeczywistością nieprzewidywalną. Dlatego nie rezygnując z prospektywnego myślenia o edukacji, naszą uwa-*

gę pragniemy skupić przede wszystkim na terażniejszości. Mglista i nieprzejrzysta terażniejszość, która stała się naszym udziałem, wymaga interpretacji i intelektualnego oswojenia. Zadanie to stawiamy przed autorami i współpracownikami kwartalnika.

Robert Kwaśnica stworzył świat możliwej, alternatywnej pedagogiki humanistycznej, która miała tworzyć świat szczęśliwości każdego jej podmiotu, chociaż miał świadomość tego, że nie jest to całkiem możliwe. Były też chwile radości i taksatysfakcji, kiedy został wybrany członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, służąc całemu środowisku, a także, gdy otrzymywał za swoją twórczość naukową i osiągnięcia w szkolnictwie niepublicznym nagrody Ministra Edukacji Narodowej oraz gdy został odznaczony przez Prezydenta RP Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (2011). Zostawił swoje pedagogiczne credo, w ostatnich latach skoncentrowane na modelu własnej szkoły marzeń dla dzieci, skoro w warunkach drapieżnego kapitalizmu, zdrad, hipokryzji, powszechnej nieuczciwości wokół nie było możliwe dopięcie projektu prywatnego uniwersytetu.

DZIAŁALNOŚĆ KNP PAN

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

INFORMACJA O DZIAŁALNOŚCI KNP PAN W 2017 ROKU

KOMITET NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

I.1. Skład osobowy i struktura organizacyjna Komitetu:

– prezydium, skład osobowy Komitetu

Prezydium:

przewodniczący:

1. prof. dr hab. Bogusław ŚLIWERSKI – *Uniwersytet Łódzki – Wydział Nauk o Wychowaniu*
tel.42 665 50 85, e-mail: boguslawsliwski@gmail.com

zastępcy przewodniczącego:

2. prof. dr hab. Barbara KROMOLICKA – *Uniwersytet Szczeciński, Szczecin;*
3. prof. dr hab. Dorota KLUS-STĄŃSKA – *Uniwersytet Gdański, Gdańsk;*
4. prof. dr hab. Marek KONOPCZYŃSKI – *Uniwersytet w Białymstoku;*
5. prof. dr hab. Stefan KWIATKOWSKI – *Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa;*
6. prof. dr hab. Zbyszko MELOSIK – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań;*

członkowie prezydium:

7. prof. dr hab. Zenon GAJDZICA – *Uniwersytet Śląski, Katowice – Ciszyn*;
8. prof. dr hab. Wiesław JAMROŻEK – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*;
9. ks. prof. dr hab. Marian NOWAK – *Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II, Lublin*;
10. prof. dr hab. Mirosław Józef SZYMAŃSKI – *Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa*;
11. prof. dr hab. Władysława SZULAKIEWICZ – *Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń*;
12. prof. dr hab. Amadeusz KRAUSE – *Uniwersytet Gdański, Gdańsk*;

sekretarz naukowy:

prof. dr hab. Jerzy NIKITOROWICZ – *Uniwersytet w Białymstoku*;
tel.85 7457001, e-mail: jertzyniki@wp.pl;

Członkowie Komitetu:

13. prof. dr hab. Krystyna ABLEWICZ – *Uniwersytet Jagielloński, Kraków*;
14. prof. dr hab. Wiesław AMBROZIK – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*;
15. prof. dr hab. Ryszard BERA – *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin*;
16. prof. dr hab. Agnieszka CYBAL-MICHALSKA – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*;
17. prof. dr hab. Maria CZEREPANIAK-WALCZAK – *Uniwersytet Szczeciński, Szczecin*;
18. prof. dr hab. Maria DUDZIKOWA – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*;
19. prof. dr hab. Roman GERLACH – *Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz*;
20. prof. dr hab. Agnieszka GROMKOWSKA-MELOSİK – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*;
21. prof. dr hab. Krzysztof JAKUBIAK – *Uniwersytet Gdański*;
22. prof. dr hab. Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI – *Spółeczna Akademia Nauk w Łodzi*;
23. dr hab. Mirosław KOWALSKI, prof. UZ – *Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra*;

24. prof. dr hab. Henryka KWIATKOWSKA – em. prof. *Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa*;
25. czł. rzecz. PAN Zbigniew KWIECIŃSKI – *Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń*;
26. prof. dr hab. Tadeusz LEWOWCIKI – Honorowy Przewodniczący KNP PAN
27. prof. dr hab. Roman LEPPERT – *Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz*;
28. prof. dr hab. Tadeusz PILCH – em. prof. *Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa*;
29. dr hab. Mirosław SOBECKI prof. UwB – *Uniwersytet w Białymstoku, Białystok*;
30. prof. dr hab. Wiesław THEISS – *Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa*;
31. prof. dr hab. Irena WOJNAR – Honorowy Członek KNP PAN
32. prof. dr hab. Marzenna ZAORSKA – *Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn*;

Specjaliści:

1. dr hab. Józefa BAŁACHOWICZ, prof. APS – *Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie* – do prowadzenia Zespołu Edukacji Elementarnej przygotowującego ekspertyzy projektów ustaw oświatowych i rozporządzeń MEN w zakresie edukacji wczesnoszkolnej;
2. dr hab. Ewa BOCHNO, prof. UZ – *Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra* – do zainicjowania współpracy KNP PAN ze studenckimi kołami naukowymi pedagogów;
3. dr Radosław NAWROCKI – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań-Kalisz* – do opiniowania aktów prawnych i polityki oświatowej organów władzy centralnej;
4. dr Sławomir PASIKOWSKI – *Uniwersytet Łódzki* – do ogólnokrajowych konsultacji w zakresie badań empirycznych w naukach o wychowaniu;
5. dr hab. Paweł RUDNICKI prof. DSW – *Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu* – do realizowania zadań związanych z ewaluacją polskich i zagranicznych grantów badawczych w naukach pedagogicznych;
6. dr Agata RZYMELKA-FRĄCKIEWICZ – *Uniwersytet Śląski, Katowice* – do pracy w Sekcji Polityki Oświatowej KNP PAN;

7. prof. dr hab. BARBARA SMOLIŃSKA–THEISS – *Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie* – do współpracy KNP PAN z Rzecznikiem Praw Dziecka;
8. dr Joanna WIERZEJSKA – *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin* – do zadań związanych z monitorowaniem reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce;
9. dr Piotr ZAŃKO – *Uniwersytet Warszawski* – do zadań związanych z diagnozą pedagogiki wobec kultury masowej i popularnej
– komisje, sekcje lub zespoły (nazwy, przewodniczący); udział w ich składzie osób niebędących członkami Komitetu.

Sekcja ds. nagród, patronatów i konkursów	Przewodniczący: Mirosław J. Szymański Członkowie Sekcji / Członkowie Komitetu: 1. Ryszard Bera 2. Agnieszka Cybał-Michalska 3. Agnieszka Gromkowska-Melosik 4. Mirosław Kowalski 5. Barbara Kromolicka 6. Stefan Kwiatkowski 7. Marian Nowak 8. Sławomir Pasikowski 9. Wiesław Theiss
Sekcja ds. czasopism i wydawnictw	Przewodniczący: Bogusław Śliwerski Członkowie Sekcji / Członkowie Komitetu: 1. Maria Czerepaniak-Walczak 2. Maria Dudzikowa 3. Zenon Gajdzica 4. Wiesław Jamrożek 5. Dorota Klus-Stańska 6. Marek Konopczyński 7. Mirosław Kowalski 8. Henryka Kwiatkowska 9. Roman Leppert 10. Zbyszko Melosik
Sekcja ds. polityki oświatowej	Przewodniczący: Marek Konopczyński Członkowie Sekcji / Członkowie Komitetu: 1. Dorota Klus-Stańska 2. Amadeusz Krause 3. Radosław Nawrocki 4. Tadeusz Pilch 5. Agata Rzymelka-Fraćkiewicz 6. Mirosław Sobeck 7. Władysława Szulakiewicz 8. Mirosław J. Szymański 9. Bogusław Śliwerski 10. Marzenna Zaorska

Sekcja ds. polityki szkolnictwa wyższego i parametryzacji osiągnięć naukowych	Przewodniczący: Barbara Kromolicka Członkowie Sekcji / Członkowie Komitetu: 1. Ryszard Bera 2. Agnieszka Cybal-Michalska 3. Zenon Gajdzica 4. Ryszard Gerlach 5. Krzysztof Jakubiak 6. Wiesław Jamrożek 7. Marek Konopczyński 8. Amadeusz Krause 9. Radosław Nawrocki 10. Jerzy Nikitorowicz 11. Andrzej Radziewicz-Winnicki 12. Władysława Szulakiewicz
Sekcja ds. rozwoju młodych naukowców	Przewodniczący: Maria Dudzikowa Członkowie Sekcji / Członkowie Komitetu: 1. Maria Czerepaniak – Walczak 2. Zenon Gajdzica 3. Mirosław Sobecki 4. Bogusław Śliwerski 5. Ewa Bochno 6. Andrzej Radziewicz-Winnicki 7. Sławomir Pasikowski
Sekcja ds. informacji	Przewodniczący: Mirosław Kowalski Członkowie Sekcji / Członkowie Komitetu: 1. Agnieszka Cybal-Michalska 2. Agnieszka Gromkowska-Melosik 3. Stefan Kwiatkowski 4. Roman Leppert 5. Zbyszko Melosik 6. Andrzej Radziewicz-Winnicki 7. Bogusław Śliwerski
Sekcja ds. wspierania doktorantów i habilitantów	Przewodniczący: Zbyszko Melosik Członkowie Sekcji / Członkowie Komitetu: 1. Wiesław Ambrozik 2. Agnieszka Gromkowska-Melosik 3. Marek Konopczyński 4. Barbara Kromolicka 5. Mirosław Kowalski 6. Roman Leppert 7. Mirosław Sobecki 8. Władysława Szulakiewicz 9. Mirosław J. Szymański 10. Marzenna Zaorska

DORAŻNE ZESPOŁY ZADANIOWE i PROBLEMOWE przy KNP PAN	
Zespół Badania Kultury Szkoły	Przewodniczący: Maria Dudzikowa
Zespół Dydaktyki	Przewodnicząca: Dorota Klus-Stańska
Zespół Edukacji Elementarnej	Przewodnicząca: Józefa Bałachowicz – specjalistka
Zespół Historii Wychowania	Przewodnicząca: Władysława Szulakiewicz
Zespół Edukacji dla Bezpieczeństwa	Przewodniczący: Ryszard Bera
Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej	Przewodniczący: x. Marian Nowak
Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej	Przewodniczący: Jerzy Nikitorowicz
Zespół Pedagogiki Medialnej i Kultury Popularnej	Przewodniczący: Zbyszko Melosik
Zespół Pedagogiki Młodzieży	Przewodnicząca: Agnieszka Cybal-Michalska
Zespół Pedagogiki Ogólnej	Przewodniczący: Roman Leppert
Zespół Pedagogiki Resocjalizacyjnej	Przewodniczący: Wiesław Ambrozik
Zespół Pedagogiki Pracy	Przewodniczący: Stefan Kwiatkowski
Zespół Pedagogiki Specjalnej	Przewodnicząca: Marzenna Zaorska
Zespół Pedagogiki Społecznej	Przewodnicząca: Barbara Smolińska-Theiss – specjalistka
Zespół Pedeutologii	Przewodnicząca: Henryka Kwiatkowska
Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskej Doktorów	Przewodniczące: Maria Dudzikowa i Ewa Bochno
Zespół ds. Współpracy ze Studenckimi Kołami Naukowymi	Przewodnicząca: Ewa Bochno – specjalistka
Zespół Teorii Wychowania	Przewodniczący: Mirosław Kowalski
Zespół Metodologii Badań Pedagogicznych	Przewodniczący: Sławomir Pasikowski – specjalista

I.2. Zakres działania Komitetu

Analiza i ocena rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce oraz kształcenia kadr w zakresie pedagogiki i na kierunkach nauczycielskich; diagnozowanie stanu oświaty i szkolnictwa wyższego oraz nauki; przygotowywanie ekspertyz dla rządu i organizacji pozarządowych a dotyczących działań reformatorskich resortów edukacji, szkolnictwa wyższego i nauki; opracowywanie nowych koncepcji i propozycji rozwiązań modelowych dotyczących oświaty, kształcenia i doskonalenia kadr naukowych w dziedzinie pedagogiki oraz kształcenia nauczycieli. Komitet został powołany w 1953 r.

II. ZEBRANIA KOMITETU (OPIS)

II.1. Zebrania plenarne (data, najważniejsze omawiane problemy, w tym zebrania z referatami naukowymi).

Rok 2017	
Problematyka	Miejsce i data posiedzenia
<p>Problematyka posiedzenia KNP PAN: „<i>Bilans zamknięcia</i>“ – efektów funkcjonujących po reformie M. Handke szkół ogólnodostępnych. Analiza wyników ostatnich badań PISA dotyczących osiągnięć szkolnych piętnastolatków. Co warte były gimnazja, które są likwidowane?</p> <p>Prezentacje: POLSKA OŚWIATA W BADANIACH MIĘDZYNARODOWYCH (dr hab. Michał Federowicz, dr Michał Sitek) JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA – PRZEDMIOTY OGÓLNOKSZTAŁCĄCE (dr hab. Krzysztof Biedrzycki, mgr Michał Karpiński) Prowadzący – prof. dr hab. Mirosław J. Szymański II część – Sprawy organizacyjno-programowe KNP PAN</p>	<p>10 kwietnia 2017 roku Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8; Warszawa.</p>
<p>Problematyka posiedzenia KNP PAN: Współczesna pedagogika wobec dydaktyk przedmiotowych i kształcenia nauczycieli przedmiotów. Otwarcie posiedzenia: Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski – Przewodniczący KNP PAN</p> <p>Kształcenie nauczycieli przedmiotowych – debata wprowadzenie: prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska</p> <p>Referaty: Prof. dr hab. Amadeusz Krause: <i>Kształcenie nauczycieli w obecnej sytuacji prawnej – diagnoza problemów i propozycje rozwiązań</i> Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski: <i>Awanse naukowe (zawodowe) nauczycieli w świetle nowelizacji ustawy o doktoratach branżowych</i> Prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski: <i>Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych</i> Prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska: <i>Czego uczą się przyszli polscy nauczyciele?</i> Część II: Bieżące sprawy KNP</p> <p>Uchwała o powołaniu interdyscyplinarnego Zespołu Metodologii Badań Pedagogicznych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – przewodniczący: dr Sławomir Pasikowski</p>	<p>5 czerwca 2017 r., Warszawa (PAN – Pałac Staszica)</p>
<p>Problematyka posiedzenia KNP PAN z udziałem rektorów uczelni pedagogicznych i dziekanów uniwersyteckich wydziałów pedagogicznych / edukacyjnych: PEDAGOGIKA UNIWERSYTECKA WOBEC PROJEKTOWANYCH ZMIAN W USTROJU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE</p> <p>Wręczenie przez inicjatora wyróżnienia, wiceprzewodniczącego KNP PAN – prof. dr hab. Marka Konopczyńskiego „Medalu Za Zasługi Dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki” – Profesorowi Jerzemu Niemcowi</p> <p>Część naukowa posiedzenia: Miejsce i rola uniwersytetu w świetle zmian społecznych i politycznych zachodzących w Polsce: Przewodniczący obrad: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz</p>	<p>23-24.10.2017 Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku</p>

<p>prof. dr hab. Zbyszko Melosik – <i>Tożsamość uniwersytetu w kulturze niepewności</i>.</p> <p>prof. dr hab. Barbara Kromolicka – <i>Po Kongresie Nauki Polskiej w Krakowie</i> Sytuacja pedagogiki jako nauki w kontekście proponowanych zmian ustroju szkolnictwa wyższego w Polsce Przewodniczący obrad: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, prof. dr hab. Zbyszko Melosik</p> <p>prof. dr hab. Roman Leppert – <i>Pedagogika (jako dyscyplina naukowa i kierunek studiów) w świetle proponowanej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym</i> PEDAGOGIKA U PROGU ZMIAN – DEBATA Przewodniczenie obradom: prof. dr hab. Marek Konopczyński, prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski</p> <p>Wprowadzenie - prof. dr hab. Bogusław Śliwerski – Ustawa 2.0 – i jej implikacje dla awansów naukowych z pedagogiki Rektorzy Uczelni, Dziekani Wydziałów oraz Dyrektorzy Instytutów Nauk Pedagogicznych o problemach i oczekiwaniach ich środowisk w związku z reformą 2.0 Wprowadzenie: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski Przewodniczenie obradom: prof. dr hab. Barbara Kromolicka Pedagogika uniwersytecka wobec odpowiedzialności za realizację standardów kształcenia pedagogicznego i nauczycielskiego Prof. dr hab. Bożena Muchacka: <i>Kształcenie nauczycieli na kierunkach pedagogicznych – diagnoza problemu z perspektywy PKA</i>. Dr hab. Krystyna Ablewicz (UJ) – <i>Kompetencje relacyjne pedagoga – teoretyczne i empiryczne uzasadnienia potrzeby ich posiadania</i></p>	<p>23-24.10.2017 Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku</p>
<p>Problematyka posiedzenia KNP PAN: Debata poświęcona skutkom reformy oświatowej dla wsi, szkoły i dziecka wiejskiego. Wręczenie przez inicjatora wyróżnienia, wiceprzewodniczącego KNP PAN – prof. dr hab. Marka Konopczyńskiego „Medalu Za Zasługi Dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki” – Profesorom: Bogdanowi Szczepankowskiemu i Karolowi Poznańskiemu. Część naukowa posiedzenia: Panel dyskusyjny z udziałem zaproszonych samorządowców i liderów ruchów obywatelskich na rzecz wspierania małych szkół: Prowadzenie: prof. dr hab. Tadeusz Pilch. Uczestnicy panelu: wójt Gminy Hanna (woj. lubelskie), Pani Grażyna Kowalik; wójt Gminy Długosiodło (woj. mazowieckie), Pan Stanisław Jastrzębski; wójt Gminy Howo-Osada (woj. warmińsko -mazurskie), Pan Sebastian Cichocki; Prezes Federacji Inicjatyw Oświatowych: Pani Małgorzata Lewandowska i Pani Alina Koziońska-Bałdyga, liderka ruchu Rodzice Przeciwko Reformie, Pani Dorota Łoboda, Prezes Stowarzyszenia Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym „Eduktor”, Pani Barbara Kuczałek, oraz Pani dr Elżbieta Chojnowska. Część organizacyjna: Informacja o ponowieniu przez KNP PAN wniosku o Nagrodę PRM dla prof. dr hab. Alicji Kargulowej, który został przyjęty przez KNP PAN w czerwcu 2017 r.</p>	<p>Warszawa, 11 grudnia 2017 r. PAN (PKiN)</p>

III. POSIEDZENIA KOMISJI, SEKCJI, ZESPOŁÓW (LICZBA, W TYM POSIEDZENIA Z REFERATAMI NAUKOWYMI)

Działalność **DORAŻNYCH ZESPOŁÓW SUBDYSCYPLINARNYCH i PROBLEMOWYCH**

Sekcja ds. wspierania doktorantów i habilitantów – 20 maja 2016 roku odbyło się seminarium pt. „*Problemy rozwoju i awansu młodych naukowców – wybrane konteksty i perspektywy (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM)*”. W seminarium wzięło udział ponad 60 pracowników nauki z 22 jednostek naukowych posiadających uprawnienia do nadawania co najmniej stopnia naukowego doktora z zakresu pedagogiki.

Sekcja ds. polityki oświatowej – przygotowanie opinii projektów ustaw oświatowych i rozporządzeń MEN w zakresie polityki oświatowej.

Sekcja ds. polityki szkolnictwa wyższego i parametryzacji osiągnięć naukowych – przygotowanie opinii projektów ustaw oświatowych i rozporządzeń MNiSzW w zakresie polityki szkolnictwa wyższego i parametryzacji osiągnięć naukowych. Projekty dotyczyły m.in.: ustawy o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw; doktoratu wdrożeniowego; ustawy deregulacyjnej MNiSW; rozporządzeń zmieniających rozporządzenia w sprawie nagród ministra dla nauczycieli akademickich; w sprawie nagród za wybitne osiągnięcia naukowe oraz za osiągnięcia w opiece naukowej i dydaktycznej; w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym oraz projektu sposobu podziału dotacji dla uczelni publicznych na zadania związane z kształceniem studentów studiów stacjonarnych, kształceniem uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich, kształceniem kadr naukowych i utrzymaniem uczelni, w tym na remonty.

Sekcja ds. informacji KNP PAN – wydawca Elektronicznego Biuletynu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. W roku 2017 rozpozyszczyła 35 numerów biuletynu (każdy numer wysyłany jest do prawie 2000 pracowników naukowo-dydaktycznych).

Zespół Pedagogiki Resocjalizacyjnej działał w 2017 r. w niezmiennym zasadniczo składzie osobowym. Kierowało nim prezydium: Prof. dr hab. Wiesław Ambrozik (UAM w Poznaniu) – przewodniczący, Prof. dr hab. Marek Konopczyński (Uniwersytet w Białymstoku) – wiceprzewodniczący, Prof. dr hab. Beata Pastwa – Wojciechowska (Uniwersytet Gdański), Prof. dr hab. Andrzej Bałandyłowicz (WSP w Warszawie), dr hab., Sławomir Przybyliński, prof. UWM w Olsztynie) – członkowie prezydium, oraz dr hab. Maciej Muskała (UAM w Poznaniu) – sekretarz Zespołu. Działalność zespołu w minionym okresie koncentrowała się zgodnie z przyjętymi założeniami na trzech obszarach: wydawniczym, samokształceniowym i promocyjnym. W obszarze działalności wydawniczej Zespół

sprawował patronat nad ukazującym się regularnie półroczniku **Resocjalizacja Polska** – jedynym w naszym kraju wysoko punktowanym (12 pkt.) czasopiśmie naukowym, poświęconym współczesnym problemom resocjalizacji, profilaktyki społecznej i readaptacji osób wykończonych społecznie – finansowanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W minionym roku m.in. z inicjatywy Zespołu doprowadzono do podpisania umowy o współpracy wydawniczej w Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Tym samym od bieżącego roku wydawcą niniejszego czasopisma będzie zarówno **Fundacja Pedagogium**, jak i **Wydział Studiów Edukacyjnych UAM.**, co gwarantować będzie zarówno jego niezmienny wysoki poziom naukowy, jak i bezpieczeństwo finansowania kosztów wydawniczych w perspektywie ewentualnych zmian ustawowych. Na podkreślenie zasługuje fakt, że czasopismo wydawane jest w wersji dwujęzycznej (polskiej i angielskiej) i jest afiliowane w kilku znaczących bazach zagranicznych, a od 2018 roku jego podstawową formą będzie wersja cyfrowa. Przewodniczącym Rady Naukowej pisma jest Prof. zw. dr hab. Wiesław Ambrozik a Redaktorem Naczelnym – prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński, natomiast członkowie Zespołu wchodzi w skład Redakcji i Rady Naukowej. W ramach działalności samokształceniowej w dalszym ciągu działa Koło Młodych Pracowników Naukowych, zajmujące się organizowaniem spotkań, seminariów i konferencji naukowych poświęconych prezentowaniu osiągnięć merytorycznych jego członków. Wprawdzie w ostatnim czasie aktywność Koła nieco spowolniła swoją aktywność, a dawne spotkania zespołowe przybrały postać indywidualnych konsultacji naukowych, to jednak planuje się powrócić do pierwotnych spotkań seminaryjnych, realizowanych za pośrednictwem łączy elektronicznych, organizowanych w wiodących ośrodkach pedagogiki resocjalizacyjnej. Profesorowie skupieni w Zespole aktywnie udzielali konsultacji młodszym pracownikom naukowym w zakresie projektowanych przez nich rozpraw habilitacyjnych, a także uczestniczyli w procedurach awansowych z obszaru pedagogiki resocjalizacyjnej.

Działalność merytoryczna i promocyjna Zespołu związana była głównie z aktywnym uczestnictwem jego członków w rozmaitych gremiach eksperckich m.in. Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Biura Rzecznika Praw Obywatelskich, Biura Rzecznika Praw Dziecka, Komendy Głównej Policji, Centralnego Zarządu Służby Więziennej, Krajowej Rady Kuratorów, itp. Warto podkreślić, że Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Resocjalizacyjnej przy KNP PAN – Prof. zw. dr hab. Wiesław Ambrozik pełni funkcję Wiceprzewodniczącego Rady Polityki Penitencjarnej przy Ministrze Sprawiedliwości, natomiast jego Wiceprzewodniczący – prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński jest Wiceprzewodniczącym Rady Głównej ds. Społecznej Readaptacji i Pomocy Skazanym w tym samym Ministerstwie oraz społecznym doradcą Rzecznika Praw Dziecka.

Zespół Pedagogiki Resocjalizacyjnej patronował w minionym okresie kilku konferencjom i seminariom naukowym organizowanym przez ośrodki akademickie w Polsce. Warto wymienić tu wielce znaczące zarówno dla członków Zespołu jak i całego środowiska naukowego pedagogów resocjalizacyjnych seminarium naukowe: *Resocjalizacja, readaptacja, reintegracja- społeczny teatr pozorów* poświęcone węzłowym problemom współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej, zorganizowane w Goniądzu przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Jego uczestnikami byli przedstawiciele wszystkich znaczących naukowo ośrodków akademickich prowadzących studia z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej oraz liczne grono wybitnych praktyków (głównie kuratorów sądowych i pracowników zakładów resocjalizacyjnych) – członków Zespołu.

Zespół Pedagogiki Specjalnej – Przewodnicząca: prof. dr hab. Marzenna Zarorska. Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: 59; liczba odbytych posiedzeń: 3.

Miejsce posiedzenia	Data	Problematyka/tematyka	Liczba uczestników
UAM w Poznaniu	13.03.2017 r.	Pedagogika specjalna jako subdyscyplina pedagogiki czy samodzielna dyscyplina naukowa?	43
WSGGW w Warszawie	19.06.2017 r.	1. Dylemat seksualności osób z niepełnosprawnością w kontekście teoretycznym i praktycznym. 2. Kształcenie na kierunku pedagogika specjalna (jakość kształcenia, doświadczenia, problemy, osiągnięcia, niedociągnięcia, możliwości modyfikacji).	41
UKW w Bydgoszczy	6.11.2017 r.	1. Samotroska opiekunów nieformalnych osób chorych przewlekle i niepełnosprawnych. 2. Standardy kształcenia nauczycieli w perspektywie Ustawy 2.0.	30

Zespół Dydaktyki – zespół zadaniowy. Przewodnicząca – prof. zw. dr hab. Dorota Klus-Stańska.

Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: **11** (9 – liczba członków, którzy podjęli się realizacji zadań cząstkowych); liczba odbytych posiedzeń **4**, w tym jedno dwudniowe. Wszystkie posiedzenia miały charakter roboczy, związany z przyjętymi zadaniami. Członkowie Zespołu, którzy przyjęli na siebie zadania cząstkowe prezentowali na nich postęp prac i poddawali je pod dyskusję oraz dalsze planowanie.

Miejsce posiedzenia	Data	Liczba uczestników	Problematyka/tematyka
Gdańsk	23 stycznia 2017	7	Zadania przyjęte do wykonania: 1) Opracowanie nowego dwutomowego podręcznika dydaktyki: <i>Dydaktyka. Podręcznik akademicki</i> ; 2) Nawiązanie współpracy dydaktyków ogólnych z dydaktykami szczegółowymi. W jej ramach zorganizowanie cyklu Seminariów Naukowych Dydaktyk Szczegółowych; 3) Przygotowanie publikacji podejmującej problemy dydaktyk szczegółowych – „Forum Oświatowe”, numer zaakceptowany; 4) Przygotowanie antologii „Wybór XX-wiecznych koncepcji dydaktycznych”.
Poznań (dwudniowe)	24-25 kwietnia 2017	8	
Gdańsk	21 maja 2017	7	
Gdańsk	30 października 2017	8	

- Wykaz działań w ramach zadań Zespołu (ekspertyzy, opinie, stanowiska, itp.):
- 1) D. Klus-Stańska, *Uwagi do Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*;
 - 2) D. Klus-Stańska, *Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*.

Wykaz publikacji, artykułów, wywiadów, sprawozdań itp. będących wynikiem prac Zespołu:

- 1) Klus-Stańska D., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, złożony do druku.
 Szyling G. (2017), „Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego Dydaktyk Szczegółowych: „Wokół pytań o naukowy status dydaktyk szczegółowych”, Gdańsk, 21–22 maja 2017. „Forum Oświatowe”, 29(1), 229–232. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/542>.
 Szyling G., *Redakcja sekcji tematycznej w „Forum Oświatowym” poświęconej dydaktykom szczegółowym*; numer zaakceptowany.
- 4) Groenwald M., *O naukowym statusie dydaktyków przedmiotowych. Głos w dyskusji*, „Forum Oświatowe”, w recenzji.

Zespół Historii Wychowania przy KNP PAN; Przewodnicząca – prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz; Sekretarz: dr Joanna Falkowska. Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: 43. Systematyczną współpracę z Zespołem Historii Wychowania przy KNP PAN w roku 2017 podjęło 46 członków Zespołu, w tym 43 niebędących członkami KNP. Natomiast współpracę przejawiającą się głównie udziałem w konferencjach i seminariach naukowych około 60 osób. Liczba odbytych posiedzeń Posiedzenia ZHW odbywają się w terminach konferencji i seminariów. W każdym roku odbywa się jedno posiedzenie robocze (zazwyczaj w miesiącu październiku lub grudniu), którego celem jest dyskusja nad planem działania na kolejny rok, a głównie ustalenie tematyki i organizatorów konferencji i seminariów naukowych.

Odbyły się dwa spotkania naukowe: Seminarium w Obrzycku w dniu 28.06.2017 roku pt. „Gromadzenie i ochrona źródeł szkolnych” oraz Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. „Wielkopolska i Wielkopole w dziejach edukacji” zorganizowana z okazji Jubileuszu 50-lecia Zakładu Historii Wychowania WSE UAM w Poznaniu, 25–26.09.2017 r. Częściowo informacje o publikacjach członków ZHW przy KNP PAN są na stronie Zespołu <http://www.home.umk.pl/~khmpwnp/>. Szczegółowe informacje na temat publikacji w moim posiadaniu i sekretarza ZHW dr J. Falkowskiej. Efektem zbiorowej współpracy członków Zespołu w roku 2017 są 2 książki, które są w druku: 1) *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli* pod red. Anny Królikowskiej i Joanny Falkowskiej, Kraków 2018. 2) *Nauczyciele. Zaszukani-niedocenieni- zapamiętani*, pod red. Władysławy Szulakiewicz, Toruń 2018. Ponadto opublikowane sprawozdanie z konferencji: J. Falkowska, Sprawozdanie z konferencji naukowej nt. *Nauczyciele. Zaszukani – niedocenieni – zapamiętani*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017, nr 3–4, s. 229–232. Poza tym sprawozdanie ukaze się w „Biuletynie Historii Wychowania”.

ZESPÓŁ PEDAGOGIKI KULTURY I EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ – Przewodniczący: prof. dr hab. JERZY NIKITOROWICZ – Uniwersytet w Białymstoku. Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: **68**; liczba odbytych posiedzeń: **1**

Miejsce posiedzenia	Data	Problematyka/tematyka	Liczba uczestników
Hotel Austeria w Ciechocinku	26.04.2017	<p>1. Powołanie Grup Studyjnych działających w ramach Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN. Powołane grupy studyjne to:</p> <ul style="list-style-type: none"> – GRUPA STUDYJNA DS. ANIMACJI KULTURY, koordynator: prof. dr hab. Dariusz Kubinowski, Uniwersytet Szczeciński – GRUPA STUDYJNA DS. PRZESTRZENI EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ, koordynator: prof. dr hab. Alicję Szerłąg, Uniwersytet Wrocławski – GRUPA STUDYJNA DS. EDUKACJI GLOBALNEJ, koordynator: dr Ewa Pająk-Ważna – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie – GRUPA STUDYJNA DS. INTEGRACJI SPOŁECZNEJ ROMÓW, koordynatorzy: dr Łukasz Kwadrans, Uniwersytet Śląski w Katowicach i Jerzy Grzegorek, Uniwersytet Szczeciński – GRUPA STUDYJNA DS. EDUKACJI DZIECI Z GRUP MNIEJSZOŚCIOWYCH I RELIGIJNYCH, koordynator: dr hab. prof. PWSZ Beata Anna Orłowska, PWSZ im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim 	44

		<ul style="list-style-type: none"> – GRUPA STUDYJNA DS. DIALOGU I TOLERANCJI – zgłoszona przez prof. dr hab. Tadeusza Pilcha, Zespół Pedagogiki Społecznej KNP PAN – GRUPA STUDYJNA DS. EDUKACJI REGIONALNEJ – zgłoszona przez dr. hab. prof. UMK, Piotra Petrykowskiego, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (koordynatorzy: dr Alina Szwarec, Uniwersytet w Białymstoku; dr Joanna Cukras-Stelągowska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) – GRUPA STUDYJNA DS. SZKOLNICTWA I SZKÓŁ Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA – zgłoszona przez prof. dr hab. Ewę Ogrodzką-Mazur, Uniwersytet Śląski w Katowicach – GRUPA STUDYJNA DS. KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH – zgłoszona przez dr. hab., prof. UMCS, Mariusza Korczyńskiego, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – GRUPA STUDYJNA DS. PORADNICTWA MIĘDZYKULTUROWEGO – zgłoszona przez prof. zw. dr hab. Alicję Kargul, Dolnośląska Szkoła Wyższa (2 spotkania grupy: styczeń, maj 2017, miejsce: Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, problematyka spotkań: Identyfikacja problemów, działań, procesów poradniczych w „Chłopie polskim w Europie i w Ameryce” – W. Thomasa i F. Znanickiego) – GRUPA STUDYJNA DS. REPARTIACJI POLAKÓW <p>Kierunki rozwoju ZPKiEM – plany merytoryczne, organizacyjne. Tworzenie zbiorów publikacji z zakresu pedagogiki kultury i edukacji międzykulturowej</p> <p>Bieżące informacje o konferencjach organizowanych przez ośrodki, których przedstawiciele są członkami Zespołu PKiEM</p> <p>Sprawy bieżące i wnioski (propozycja seminariów doktorskich i podoktorskich w ramach Zespołu oraz propozycja tygodni międzykulturowych organizowanych w poszczególnych ośrodkach badawczych Członków ZPKiEM. Tydzień międzykulturowy to forma edukacji nauczycieli akademickich, jak również prezentacja dorobku naukowego danego ośrodka oraz dziedzictwa kulturowego regionu, w którym jest położony. Ta inicjatywa miałaby być formą promocji prowadzonych badań i upowszechniania edukacji międzykulturowej jako istotnego elementu kształcenia obecnych i przyszłych pedagogów).</p>	
--	--	--	--

Zespół Pedagogiki Ogólnej – Przewodniczący: prof. dr hab. Roman Leppert; Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: 30 osób; liczba odbytych posiedzeń: 2

Miejsce posiedzenia	Data	Problematyka/tematyka	Liczba uczestników
UKSW Warszawa	21.04.2017 r.	Nieafirmatywna koncepcja pedagogiki ogólnej	19 osób
Uniwersytet Wrocławski	27.09.2017 r.	Polskie koncepcje pedagogiki ogólnej w ujęciu porównawczym	27 osób

Zespół Metodologii Badań Pedagogicznych. Przewodniczący: dr Sławomir Pasikowski. Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: **38**; liczba odbytych posiedzeń: **2**.

Miejsce posiedzenia	Data	Problematyka/tematyka	Liczba uczestników
Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu	17 maja 2017	Posiedzenie inauguracyjne, przyjęcie projektu struktury, celów i zadań zespołu	21
Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	14 grudnia 2017	Kształcenie metodologiczne na studiach pedagogicznych	21

Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów. Przewodniczące Prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa i dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ. Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu, a niebędących członkami KNP PAN: 53 osoby, liczba odbytych posiedzeń: wszystkich: w latach 2009–2017 – 32. **W roku 2017** – ze względu na chorobę Przewodniczącej Zespołu, odbyło się jedno Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Zespołu oraz liczne konsultacje indywidualne lub w małych grupach zarówno członkiń oraz członków Zespołu z Przewodniczącymi, jak i między sobą.

Zespół Pedagogiki Młodzieży. Przewodnicząca: prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: 112 osób niebędących członkami KNP PAN i 7 członków KNP PAN. W 2017 r. odbyły się 3 posiedzenia:

Miejsce posiedzenia	Data	Problematyka/tematyka	Liczba uczestników
Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	28.02.2017	Prowadzenie dyskursu na temat młodzieży jako przedmiocie (młodzież w centrum pedagogiki) i podmiocie (młodzież w centrum permanentnej zmiany społecznej) badań pedagogicznych. Ideą przewodnią niniejszego spotkania był temat wykładu Prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosika – Zastępcy Przewodniczącego KNP PAN: <i>Spoleczne konstrukcje młodzieży: metamorfozy tożsamości</i>	86
Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	30.05.2017	Wykład prof. UJ dr hab. Marka Kucia z Zakładu Socjologii Wiedzy Instytutu Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, pt.: <i>Pamięć zbiorowa młodzieży? Uwagi teoretyczne i metodologiczne</i> Powołanie Zespołów Roboczych działających w ramach Zespołu Pedagogiki Młodzieży	106
Wydział Nauk Stosowanych Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej	27.10.2017	Wykład Prof. dr. hab. Witolda Jakubowskiego z Uniwersytetu Wrocławskiego: <i>Kultura popularna, media i społeczeństwo, czyli kilka refleksji o partycypacji w kulturze</i> <i>Wartościowa Godzina z Zespołem Roboczym</i> – prezentacja działalności i badań członków Zespołu Roboczego: <i>Między partycypacją a wykluczeniem</i> , którego koordynatorką jest Prof. nadzw. dr hab. Małgorzata Orłowska	115

Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej, Przewodniczący ks. prof. dr hab. Marian Nowak. Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: 147 osób (w posiedzeniach uczestniczy zwykle ok. 1/3 zgłoszonych uczestników – średnio ok. 50 osób, w ciągu roku prawie wszyscy członkowie pojawiają się przynajmniej jeden raz!) Z członków Zespołu wskazuję na Profesorów aktualnie uczestniczących aktywnie w pracach Zespołu: Jadwiga Izdebska, Krystyna Chałas, ks. Marian Nowak, Janina Kostkiewicz, Kazimiera Krakowiak, Zenon Jasiński, O. prof. Zbigniew Marek SJ. Stopień naukowy doktora habilitowanego w zakresie pedagogiki uzyskali w ostatnich latach: Iwona Jazukiewicz (Usz), Danuta Opozda (KUL), S. Maria Loyola Opiela (KUL), S. Anna Walulik (Ignatianum), ks. S. Chrobak (UKSW), ks. Sławomir Chrost i Tadeusz Sakowicz (z UJK), Edyta Wolter (Pedagogium), Jarosław Horowski (UMK) – sekretarz Zespołu, Maria Boużyk (UKSW), Ewa Domagała-

-Zyśk (KUL), ks. Janusz Miąso, ks. Sławomir Chrost i inni. W sumie można mówić o dość dobrej dynamice naukowych awansów członków Zespołu, jak też o dość młodym wiekowo jego składzie. Liczba odbytych posiedzeń: 4 (regularnie w każdym kwartale roku)

Miejsce posiedzenia	Data	Problematyka/tematyka	Liczba uczestników
Instytut Pedagogiki KUL, Lublin	15 marca 2017 r.	<i>Przemiany społeczno-kulturowe a pedagogika katolicka</i>	53 osoby – członków Zespołu* (+ ok. 50 studentów)
Instytut Pedagogiki KUL, Lublin	31 maja 2017 r.	<i>Pedagogika katolicka dla katolickich szkół i instytucji wychowania chrześcijańskiego</i>	47 osób (+ ok. 60 studentów)
Kazimierz Dolny n. Wisłą	<i>Warsztaty Metodologiczne w dniach 15–17 września (piątek-niedziela) 2017 r.</i>	Temat warsztatów: <i>Jak uprawiać pedagogikę katolicką? Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość.</i>	49 osób
Instytut Pedagogiki KUL, Lublin	6 grudnia 2017 roku:	<i>Integralne koncepcje wychowania i kształcenia</i>	47 osób (+ ok. 50 studentów)

* w spotkaniach odbywających się w KUL w Lublinie uczestniczy zwykle pewna grupa zainteresowanych studentów i doktorantów KUL kierunku pedagogika i pedagogika specjalna oraz studentów teologii i filozofii w liczbie ok. 50–60 osób. Nie zamieszczamy ich na listach uczestników.

Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej od 2005 r. posiada w Instytucie Pedagogiki KUL w Lublinie strukturę w postaci Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej (którą kieruje prof. KUL, dr hab. Alina Rynio), także do ośrodków badań nad chrześcijańską inspiracją w zakresie myśli pedagogicznej należą: Wydział Pedagogiki Akademii Ignatianum w Krakowie wydający m.in. czasopismo „Horyzonty Wiary”, Instytut Pedagogiki a obecnie Wydział Pedagogiki i Psychologii UKSW w Warszawie wydający czasopismo „Forum Pedagogiczne”, poza tym pedagogika chrześcijańska uprawiana jest również na CHAT w Warszawie oraz na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. W Toruniu na UMK z inicjatywy i pod wieloletnim kierownictwem ks. prof. dr. hab. Jerzego Bagrowicza powstało czasopismo „Paedagogia Christiana”, które jako czasopismo osiągnęło dotychczas najwyższą punktację z wyżej wymienionych czasopism i ośrodków. Paedagogia Christiana i Horyzonty Wiary posiadają patronat KNP PAN.

Zespół Teorii Wychowania. Przewodniczący – dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ ; Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN – 35; liczba odbytych posiedzeń 2. Wszystkie posiedzenia miały charakter naukowy.

Miejsce posiedzenia	Data	Liczba uczestników	Problematyka/tematyka
Łódź, Uniwersytet Łódzki	7 czerwca 2017	40	Część naukowa – seminarium naukowe <i>Kształcenie jako kategoria metahumanistyczna. Źródła-modele-konteksty</i> Wystąpienia panelowe: • dr hab. Krzysztof Maliszewski; • dr hab. Dariusz Stępkowski prof. UKSW; • prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski. <i>Relacja teoria-ideologia i jej pedagogiczne/edukacyjne implikacje</i> Prezentacja pracy <i>Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej</i> – dr Rafał Włodarczyk
Warszawa, UKSW	25 października 2017	28	Część naukowa – seminarium naukowe <i>Wychowanie moralne. Między tradycją a współczesnością</i> Wystąpienia panelowe: • dr hab. Jarosław Horowski (UMK w Toruniu); • dr hab. prof. UO Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski); • ks. dr Marek Jezierski (KUL – Lublin). Debata: <i>Wychowanie moralne. Między wolnością i zniewoleniem.</i> Moderatorzy: dr hab. prof. UZ Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski); dr hab. Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski). Sprawy różne / wolne wnioski / prezentacja projektowanych konferencji

Zespół Edukacji Elementarnej. Przewodnicząca dr hab. prof. APS Józefa Bałachowicz, liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: 60; liczba odbytych posiedzeń 4

Miejsce i data posiedzenia	Problematyka/tematyka	Liczba uczestników
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie 6 marca 2017 roku	Prezentacja wyników badań zespołu problemowego ZEE: <i>Kreatywność 5-latka a poziom rozpoznania kreatywności dzieci przez nauczycieli</i> ; Dyskusja nad przygotowaniem nauczycieli wczesniej edukacji w kontekście publikacji dr. E. Marek <i>Przygotowanie do zawodu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w Polsce</i> ; <i>Zmiany programowe edukacji dziecka – analizy, opinie</i> – stanowiska ZEE w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej i Rozporządzenie MEN w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników (projekt rozporządzenia z dnia 10 stycznia 2017 roku).	32 osoby

Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego 15–16 maja 2017 roku	Tematyka konferencji „Dziecko i wczesna edukacja. Horyzonty konstruktywistyczne i kognitywistyczne”. Konferencja organizowana przez pracowników Zakład Badań Nad Dzieciństwem. Konferencja została uznana przez Członkinie ZEE za okazję do szerszej wspólnej dyskusji nad współczesnymi trendami i paradigmatami badań nad uczeniem się dzieci.	
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie 26 czerwca 2017 roku	Kształcenie nauczycieli dziecka w kontekście zmian w systemie szkolnictwa: Współczesne trendy w przygotowaniu do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji – prezentacja wybranej problematyki publikacji przygotowanej przez członków Zespołu pt. <i>International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world</i> , red. J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg. Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej – dr Marta Krasuska-Betiuk, dr Zuzanna Zbróg; osiągnięcia i braki w kształceniu przyszłych nauczycieli na podstawie badań ZEE. Efektem jest publikacja pt. <i>Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji</i> , red. J. Bałachowicz, I. Adamek. <i>Tutoring jako czynnik zmiany kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji</i> – dr Anna Witkowska-Tomaszewska.	27 osób
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie 6 listopada 2017 roku	<i>Wiedza osobista dziecka w świadomości i działaniach edukacyjnych nauczycieli wczesnej edukacji</i> – prezentacja koncepcji teoretycznej i wyników badań przez dr Ewę Kochanowską. <i>Pedagogika akademicka wobec projektowanych zmian w ustroju szkolnictwa wyższego w Polsce</i> – sprawozdanie z konferencji KNP PAN, JM Rektorów, Dziekanów wydziałów pedagogicznych i Dyrektorów instytutów, Białystok 23–24.10.2017 roku. <i>Planowane zmiany w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji</i> – sformułowanie <i>Uwagi Zespołu Edukacji Elementarnej do wstępnych założeń Kształcenia Nauczycieli Przedszkoli i Edukacji Wczesnoszkolnej</i> przedstawionych przez prof. dr hab. Bożenę Muchacką w czasie posiedzenia KNP w Białymstoku	33 osoby

Zespół Pedagogiki Pracy. Przewodniczący: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski. Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: – **40**, liczba odbytych posiedzeń: **4**

Miejsce posiedzenia	Data	Problematyka/tematyka	Liczba uczestników
Politechnika Koszalińska (podczas Międzynarodowej Konferencji „Interdyscyplinarne aspekty funkcjonowania człowieka współczesnej cywilizacji”)	26.04.2017	Debata – „Człowiek we współczesnej cywilizacji”	30

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie	12.06.2017	Diagnoza kondycji pedagogiki pracy, a także dyskusja na temat proponowanych w Polsce zmian w systemie edukacji, w tym edukacji zawodowej.	55
Uniwersytet Zielonogórski (podczas IV Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego Proferg 2017)	20.06.2017	Powołanie komisji do spraw właściwego usytuowania zagadnień pedagogiki pracy w treściach przedmiotów pedagogicznych oraz rozpatrzenia celowości i możliwości utworzenia kierunku pedagogika pracy na studiach pedagogicznych; podjęcie prac (analiza zagadnień formalno – prawnych i finansowych) nad wydaniem <i>Encyklopedii Pedagogiki Pracy</i> ; gala wręczenia nagród i wyróżnień Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego	50
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (podczas VII Naukowego Forum Polsko-Ukraińskiego/Ukraińsko-Polskiego)	20.09.2017	Bieżące przekazywanie informacji o dobru poszczególnych ośrodków akademickich i instytutów badawczych w zakresie pedagogiki pracy (publikacje, projekty badawcze, awanse naukowe, nowe rozwiązania programowe i organizacyjne	45

Zespół Pedagogiki Społecznej wraz ze Stowarzyszeniem Pedagogów Społecznie Zaangażowanych, Przewodnicząca prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss, Przewodniczący Stowarzyszenia – prof. dr hab. Tadeusz Pilch – członek KNP PAN. Liczba osób uczestniczących w pracach Zespołu a niebędących członkami KNP PAN: aktualnie w dokumentacji Zespołu – 121 członków, którzy w 2016 roku złożyli deklaracje uczestnictwa, 260 osób odwiedza stronę internetową Zespołu Pedagogiki Społecznej. Liczba odbytych posiedzeń Zespołu i Prezydium Zespołu. Cykliczne ogólnopolskie seminaria podoktorskie organizowane przez Katedry lub Zakłady Pedagogiki Społecznej w różnych uczelniach.

Miejsce posiedzenia	Data	Problematyka/tematyka	Liczba uczestników
Akademia Pedagogiki Specjalnej Warszawa	5 grudnia 2016 r.	Ogólnopolskie seminarium podoktorskie	51
Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Gdańskiego	6 marca 2017	Ogólnopolskie seminarium podoktorskie	Ponad 70 osób
Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu JK w Kielcach	26 czerwca 2017	Ogólnopolskie seminarium podoktorskie	86 osób
Zakład Pedagogiki Społecznej UB w Białymstoku	27 października 2017	Ogólnopolskie seminarium podoktorskie +konferencja korczakowska	36 osób seminarium, konferencja około 200
Zakład Pedagogiki Społecznej UAM w Poznaniu	8 stycznia 2018	Ogólnopolskie seminarium podoktorskie	

IV. KONFERENCJE (DEBATY, DYSKUSJE, INNE FORMY SPOTKAŃ NAUKOWYCH)

IV.1. Konferencje naukowe zorganizowane/ współorganizowane przez Komitet lub organizowane pod patronatem Komitetu:

Nazwa konferencji	Organizator	Rodzaj konferencji		Liczba uczestników		Liczba wystąpień	Dofinans. ze środków DUN (w zł)
		krajowa	międzynarodowa	ogółem	z zagranicy		
XXXI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów KNP PAN Warszawa, 11-16 września 2017 r.	Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie	X		55		– profesorskich wykładów i warsztatów prezentacje 20 doktorantów i doktorów	20 000,-zł (koszt całkowity: 74 480,52)

XXXI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

nosząca tytuł *Problemy z własnym lub cudzym warsztatem pisarstwa naukowego* odbyła się w dniach 11–16 września 2017 roku w Katolickim Centrum Kultury Dobre Miejsce w Warszawie, ul. Dewajtis 3. Gospodarzem XXXI LSMP był Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. W tym naukowym wydarzeniu udział wzięło 39 młodych uczestników – pedagogów z całego kraju, sześciuosobowy Komitet Organizacyjny Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, 11 zaproszonych gości – Profesorów z różnych dziedzin nauki. Opiekę merytoryczną nad Szkołą sprawowali: prof. Maria Dudzikowa – Kierownik Naukowy Szkoły (prowadząca szkołę po raz dwudziesty czwarty) oraz Przewodniczącą Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. Bogusław Śliwerski.

Doktoranci i młodzi doktorzy mieli możliwość wysłuchania wykładów Mistrzów polskiej humanistyki i nauk społecznych:

prof. Tadeusz Sławek – z Uniwersytetu Śląskiego: *Edukacja jako tworzenie i podtrzymywanie kultury nadziei*

prof. Bogusław Śliwerski (UŁ) – *Pisanie recenzji dorobku na awans zawodowy*

dr hab. Marek Wroński (PWSZ w Kaliszu) – *Nierzetelność naukowa w publikacjach akademickich.*

dr hab. Marek Furmanek (UZ) – *Język prezentacji medialnej – językiem komunikacji z odbiorcą.*

dr hab. Maria Boużyk (WNP UKSW) – *Każdy jest filozofem? O roli edukacji filozoficznej w kształceniu pedagogów.*

prof. Mariusz Zemło – *Językowe uwarunkowania wiedzy*

prof. Stanisław Gajda – *Komunikacja w nauce w perspektywie lingwistycznej.*

prof. Jolanta Maćkiewicz z Uniwersytetu Gdańskiego – *Jak pisać prace naukowe.*

prof. Andrzej Góralski z APS – *Jak pisać wiersze*

dr hab. Witold Starnawski – *Twórczość Jana Pawła II. Zbyt łatwa, czy za trudna, czyli o lekturze znanego w świecie, nieczytanego w kraju Autora.*

prof. Krzysztof Rubacha (UMK) – *Analiza jakościowa wyników badań empirycznych.*

Efekty LSMP:

Przygotowanie sprawozdania i publikacja na stronie internetowej <http://lsm.pedaogigka.uksw.edu.pl>

Publikacja sprawozdania w półroczniku „Forum Młodych Pedagogów” przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN

Publikacja sprawozdania w „Forum Pedagogicznym” – wydawanym przez Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW

Publikacja wystąpień uczestników *Zeszytach Młodych* – publikacji pokonferencyjnej wydawanej przez Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW

Publikacja nagrodzonych podczas XXXI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów wystąpień w „Roczniku Pedagogicznym” wydawanym przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN

Udostępnianie informacji na temat wyników XXXI LSMP i publikacji poprzez „Międzyszkolnik” – internetowy newsletter rozsyłany do całej wspólnoty uczestników Letnich Szkół.

Prezentowanie w czasie śródrocznych posiedzeń zespołów zadaniowych przy KNP PAN dalszych postępów w pracy naukowej nad doktoratem czy habilitacją.

IV.2. Omówienie wyników konferencji patronackich z punktu widzenia znaczenia dla reprezentowanej przez Komitet dyscypliny naukowej.

Efektom konferencji jest upowszechnianie wyników badań naukowych, utrzymywanie koniecznej więzi nauki z praktyką – z środowiskiem oświatowym i pozaszkolnych, a działającym na rzecz wychowania, resocjalizacji czy diagnostyki edukacyjnej. Zostało to odnotowane w powyższych a syntetycznych danych o pracy poszczególnych zespołów zadaniowych. W wyniku tak szerokiej aktywności ukazało się kilkadziesiąt rozpraw naukowych, monografii zbiorowych i autorskich, zaś wśród tych ostatnich znajdują się publikacje będące podstawą do ubiegania się o awans naukowy. W wyniku prowadzonej od ponad sześciu lat

nowej polityki KNP PAN nastąpiła wyraźna aktywizacja środowisk akademickich w naszej dyscyplinie w zakresie z jednej strony eliminowania patologii, a z drugiej – podnoszenia na coraz wyższy poziom własnych projektów badawczych i wydawanych publikacji. Do konferencji cyklicznych należy zaliczyć cykl ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji naukowych: z okazji Międzynarodowego Dnia Rodziny odbywających się rokrocznie w Kielcach – 15 maja i związanych z realizacją zaleceń Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych i Kościoła katolickiego, zainicjowanych w 1994 roku i odnoszących się do systematycznego podnoszenia świadomości społeczeństwa w zakresie problematyki rodzinnej oraz skuteczniejszej i kompleksowej polityki państwa w tym zakresie. Świętokrzyskie Obchody Międzynarodowego Dnia Rodziny zaznaczyły się jako jedyne, co do systematyczności i wytrwałości w służbie rodzinie i społeczeństwu. Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej włączył się w tę inicjatywę, zwłaszcza od roku 2006, dołączając do Instytutu Pedagogiki i Psychologii przy Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym UJK wraz z Świętokrzyskim Urzędem Wojewódzkim, Prezydentem Miasta Kielce, Urzędem Marszałkowskim Województwa Świętokrzyskiego, diecezją kielecką oraz organizacjami pozarządowymi Kielce i województwa świętokrzyskiego – jako podmiotami tej konferencji. Idea jednoczenia wszystkich sił społecznych dla działań zmierzających do rozpoznawania i rozwiązywania problemów, które nie tylko nękają współczesną rodzinę polską, czy szkołę, ale również ukazują jej doniosłość, piękno i wartość, zarówno w indywidualnym, jak też globalnym wymiarze. Komitet Organizacyjny tych konferencji tworzą pracownicy Zakładu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Instytutu Pedagogiki i Psychologii przy Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym UJK, natomiast w skład Komitetu Naukowego wchodzi najczęściej uczestniczący w Konferencji profesorowie z ośrodków naukowych z całego kraju. Funkcję przewodniczącego wszystkich Komitetów pełni pomysłodawca przedsięwzięcia, ks. prof. zw. dr hab. Jan Śledzianowski, wieloletni Kierownik Zakładu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, który po przejściu na emeryturę w 2009 roku, nadal pełni tę funkcję honorowo. Każdego roku ukazuje się publikacja stanowiąca pokłosie takich obchodów.

Niezwykle istotne jest utrzymywanie stałej, cyklicznej współpracy z dziekanami wszystkich wydziałów uniwersyteckich i akademii pedagogicznych, w których prowadzone są badania naukowe z pedagogiki i ma miejsce kształcenie pedagogiczne. Członkowie KNP PAN znakomicie współpracują z środowiskowymi władzami samorządowymi w dziedzinie oświaty, pomocy społecznej i resocjalizacji. Zwiększa to szacunek dla nauki i sprzyja wysokiemu prestiżowi PAN.

Patronatem obejmowano tylko konferencje cykliczne, poświęcone kluczowym zagadnieniom pedagogiki i jej subdyscyplin oraz metodologii badań. Komitet Nauk Pedagogicznych przyjął kryteria, zgodnie z którymi udziela patronatu

tylko nielicznym konferencjom – najczęściej międzynarodowym i ogólnokrajowym, ale bardzo dobrze udokumentowanym w swoich założeniach programowych, posiadających w komitecie programowym co najmniej dwóch członków KNP PAN. W materiałach konferencyjnych/pokonferencyjnych jest publikowana informacja o Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN oraz wydawanych przez komitet czasopismach naukowych, zaś Organizator informuje o tym, kto imieniem przygotowuje sprawozdanie z konferencji i przesyła je w ciągu miesiąca po jej zakończeniu. Najważniejszym efektem jest jednak rozpoznanie przy tej okazji naukowców o najwyższym potencjale eksperckim, do których można zwracać się po opinie np. projektów rozporządzeń MEN i MNiSW.

V. INNE FORMY DZIAŁALNOŚCI UPOWSZECHNIAJĄCEJ I PROMUJĄCEJ NAUKĘ

(audycje i programy w radiu i telewizji, udział w festiwalach nauki, piknikach naukowych, wystąpienia w mediach elektronicznych, artykuły w prasie popularyzujące naukę itp. – dotyczy działań, w których bezpośrednio zaangażowany był Komitet lub jego struktury wewnętrzne).

Członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych byli bardzo aktywni w debatach publicznych na temat projektowanych i wdrażanych reform w obszarze oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki, publikując artykuły w prasie ogólnopolskiej, udzielając mediom wywiadów, komentarzy oraz publikując stałe felietony. Były to m.in.:

- 1) Śliwerski B., Siłą polskiej edukacji są nauczyciele, <http://www.radio.rzeszow.pl/wiadomosci/1485/prof-b-sliwerski-sila-polskiej-edukacji-sa-nauczyciele>
- 2) Śliwerski B., *Eksperci alarmują: MEN udaje, że zmienia podstawy programowe*, wywiad prowadziła Anna Wittenberg 2.02.2017 „Dziennik. Gazeta Prawna”.
- 3) Śliwerski B. Opinia – Wójcik K., **Prawo o szkolnictwie wyższym – nowe typy uczelni**, 18.01.2017 „Dziennik. Gazeta Prawna”. [HTTP://WWW.RP.PL/EDUKACJA-I-WYCHOWANIE/301189925-PRAWO-O-SZKOLNICTWIE-WYZSZYM---NOWE-TYPY-UCZELNI.HT-ML#AP-2](http://WWW.RP.PL/EDUKACJA-I-WYCHOWANIE/301189925-PRAWO-O-SZKOLNICTWIE-WYZSZYM---NOWE-TYPY-UCZELNI.HT-ML#AP-2).
- 4) *Pedagogzy miażdżą projekt podstawy*, „Głos Nauczycielski” 15.01.2017 <http://www.glos.pl/node/17844>.
- 5) Dorota Gołębnik – Organizowanie otwartego cyklu środowiskowych seminariów i warsztatów metodologicznych pod hasłem „Spotkania naukowe w Rotundzie” (Collegium da Vinci w Poznaniu), we współpracy z uczelniami: Uniwersytetem Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetem Ekonomicznym w Poznaniu, Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego

- w Bydgoszczy, Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie oraz Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu.
- 6) D. Klus-Stańska (2017), *Uwagi do podstawy programowej kształcenia ogólnego*. „Forum Oświatowe” t. 29, nr 1 (57), s. 249–255.
 - 7) Wywiad z D. Klus-Stańską (rozmawia Ewa Furche) (2016, 2017), *Zadania współczesnej szkoły a polska rzeczywistość oświatowa*. Cz. I i II. „Edukacja Pomorska” nr 77/78 (28/29), s. 47–51.
 - 8) D. Klus-Stańska, Centrum Inicjatyw Edukacyjnych w Kartuzach, 9. 06. 2017 Kartuzy, Seminarium nt. „Jak rozmawiać o wartościach?”, wystąpienie: *Jak rozmawiać z dziećmi i młodzieżą o wartościach?*
 - 9) D. Klus-Stańska, Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych w Olsztynie, seminarium Festiwal Edukacji Kulturowej w programie „Wędrowna Akademia Kultury”, finansowanym przez Narodowe Centrum Kultury, 6. 11. 2017 r. Olsztyn, wykład: *Młodzi i edukacja kulturowa*.
 - 10) M. Groenwald, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Goethe Institut w Warszawie, Uniwersytet Gdański; Międzynarodowa Konferencja „Szkoła empatii, dialogu i inspiracji”, Gdańsk 25.09.2017. Wypowiedź ekspercka: „Jak przygotować do pracy z uczniami nauczycieli świadomych potrafiących działać na rzecz dobra ogólnego ludzi”;
 - 11) Dariusz Chętkowski, *Szkoły będą uczyć posłuszeństwa* <http://chetkowski.blog.polityka.pl/2017/01/16/szkoly-beda-uczyc-posluszenstwa/#more-8361>
 - 12) *Rząd kształtuje „nowego Polaka”. MEN chce uczyć dzieci w szkołach posłuszeństwa, a nie samodzielnego myślenia*, [w:] <http://nate-mat.pl/199495,ksztaltowanie-nowego-polaka-postepuje-men-chce-by-zamiast-samodzielnego-myslenia-uczono-w-szkolach-posluszenstwa>
 - 13) **Nauczyciel transformatywny**. Wywiad z prof. Marią Czerepaniak-Walczak, „Głos Nauczycielski” 2017 nr 12.
 - 14) E. Filipiak, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Departament Edukacji i Kształcenia Ustawicznego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy, Kujawsko Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Toruniu i Kujawsko Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku; Konferencja: „Budowanie jakości sieci współpracy i samokształcenia – w kierunku rozwoju kultury szkoły i jej uczestników”; referat: *Sieci współpracy i samokształcenia – w kierunku rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*.
 - 15) Udział w Festiwalu Nauki organizowanym na uczelniach – w tej formie popularyzacji nauki uczestniczy większość członków Zespołu (UMK, UW, KUL).

- 16) Członkowie prowadzą wykłady i organizują konferencje popularyzujące naukę. Dla przykładu: dr hab. P. Gołdyn, prof. UAM – Wykład na temat: *Idealy wychowania w II Rzeczypospolitej* w ramach sesji popularnonaukowej – IX dekad konińskiej „Jedynki” w historii naszego miasta – Kolin, 30 marca 2017 r.; wykład dla studentów historii Wschodnioeuropejskiego Narodowego Uniwersytetu im. Łesi Ukrainki – *Walka z handlem kobietami i dziećmi w II RP* – Łuck, 19 maja 2017 r.; wykład w ramach konferencji czytelniczej *Książki, które czytają Ciebie i tłumaczą świat*, na temat: *Jak czytać, jak pisać kronikę szkolną?* – Rzeszów, 6 czerwca 2017 r.; wykład w ramach projektu *Od kałamarza do komputera. Historia i tradycja edukacji w kłódzkiej „Jedynce”* – Kłodawa, 9 listopada 2017 r.; wykład dla uczniów ZSP w Kleczewie – *Krótkie obrazki z dziejów oświaty w Wielkopolsce Wschodniej* – Kleczew, 14 grudnia 2017 r.
- 17) Działalność promująca region w grupie inicjatywnej Korowodu Kociewskiego (w ramach obchodów Dni Kociewia w Gdańsku – 3.08.2017), wraz z Powiatem Świeckim oraz Izbą Regionalną Ziemi Świeckiej (dr J. Stelągowska –Cukras z UMK).
- 18) Wykłady: *Bogu, Ojczyźnie, Przyjaźni. Zakład naukowo-wychowawczy w Chyrowie jezuickim wzorem edukacji* w ramach Uniwersytetu Drugiego i Trzeciego Wieku przy parafii św. Ducha w Nowym Sączu, 12 XII 2017. (o dr. A. Bieś, Ignatianum).
- 19) VI Konferencja Dzieci i Młodzieży zorganizowana w ramach Tygodnia Dziecka w Białymstoku (8–15 października 2017), miejsce: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet w Białymstoku, 13 października 2017 (dr A. Suplicka).
- 20) Humanistyka na przyszłość – przygotowanie tekstów prasowych promujących pedagogikę jako dyscyplinę (dr A. Królikowska, Ignatianum);
- 21) Organizacja spotkań otwartych z cyklu: „Dzieje pedagogiki toruńskiej” na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu, których celem jest prezentacja historii powstania i dorobku naukowego pracowników związanych z pedagogiką toruńską (dr Joanna Falkowska, dr Dorota Grabowska-Pieńkosz).
- 22) Audiobook przygotowany z okazji jubileuszu 70-lecia Zespołu Szkół Przemysłu Spożywczego i 25-lecia VIII Liceum Ogólnokształcącego w Toruniu. Podstawą do zrealizowania tego projektu była praca dyplomowa pt. *Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego w Toruniu. Działalność wychowawcza w latach 1947-1991*, która powstała w Katedrze Historii Myśli Pedagogicznej pod kierunkiem dr Joanny Falkowskiej.
- 23) Współtworzenie i współprowadzenie wraz z fundacją Art., od września 2016 do czerwca 2017, projektu edukacyjnego dla młodzieży gimna-

- zjalnej i licealnej – „Dialogi o Niepodległej”, zamówionego przez Biuro Edukacji Miasta Warszawy (dr K. Buczek)
- 24) Autorstwo teatralnego scenariusza „Poplątałeś Wisłę” w ramach cyklu „Królewskie spacerzy” realizowanego w wakacje 2017 na Zamku Królewskim w Warszawie. (dr K. Buczek)
 - 25) Tworzenie scenariusza i pisanie opowiadania oraz współprowadzenie comiesięcznych zajęć w ramach cyklu „Szkatułka królowy, Skarb królewicza” dla dzieci w wieku 3–6 lat realizowanych w Zamku Królewskim w Warszawie (dr K. Buczek).
 - 26) Organizacja cyklicznych konferencji i warsztatów – w roku 2017 VI Dębickiej Debaty o Wychowaniu: 21 kwietnia 2017 roku w ramach „VI Dębickiej Debaty o Wychowaniu” odbyły się warsztaty dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz konferencja naukowa pod hasłem: „Czas rodzinny. Dar i zadanie” (s. dr hab. prof. KUL Maria Opiela).
 - 27) Promocja książki D. Żołądź-Strzelczyk, I. Gomułki, K. Katarzyny Kabacińskiej – Łuczak *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku* 24.10.2017 w Muzeum Zabawek w Kudowie-Zdroju; promocja książki *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski* pod red. nauk. dr Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak oraz prof. zw. dr hab. Doroty Żołądź-Strzelczyk; Wydawnictwo Naukowe UAM oraz Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu, 23 lutego 2017 w Salonie Mickiewicza Collegium Maius.
 - 28) Opublikowane teksty: *Idealy wychowawcze w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] *Szkola Podstawowa nr 1 im. Zofii Urbanowskiej w Koninie 1927-2017*, Konin 2017, s. 17-19; *Znamienity przykład pracy z patronem szkoły*, „Koniński Kurier Oświatowy” 2017, nr 2, s. 10–12.
 - 29) Publikacje zawarte w czasopismach afiliowanych przez Zespół: Edukacja Międzykulturowa (na stronie: <http://weinoe.us.edu.pl/nauka/nauka-weinoe/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa>), Multicultural Studies (więcej informacji na stronie: <http://mcs.uni.wroc.pl/pl/mcs/>).
 - 30) Spotkanie Zespołu Pedagogiki Ogólnej KNP PAN (Warszawa, 21 kwietnia 2017 r.), autor: Krystyna Heland-Kurzak, sprawozdanie opublikowane w „Forum Pedagogicznym” 2017, nr 2
 - 31) Jarosław Gara: Fenomenologiczna kategoria świata życia codziennego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacji, „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 2 (tekst stanowi zapis wystąpienia dra hab. Jarosława Gary prezentowanego na posiedzeniu ZPO KNP PAN w 2016 roku)
 - 32) Powołanie *Zespołu Roboczego do spraw informacji i promocji dorobku z obszaru pedagogiki młodzieży*

- 33) Członkowie Zespołu Pedagogiki Młodzieży zaznaczali swoją czynną obecność podczas następujących wydarzeń upowszechniających i promujących naukę: Festiwalu Nauki i Sztuki na UAM – 2017; VIII Festiwalu Kultury Studentów Kulminacje na WSE i WNS UAM – 2017; Festynie Rodzinnym UAM – 2017.
- 34) Radosław Nawrocki, *Jak demon biurokracji niszczy szkołę i nauczyciela*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2015, nr 2(12), ISSN 2084-1108, s. 48–52.

VI. DZIAŁALNOŚĆ EKSPERCKA, OPINIE, OCENY I KONSULTACJE
W ROKU SPRAWOZDAWCZYM.

VI. 1. Raport środowiska naukowego PAN dotyczący integracji europejskiej i miejsca Polski w tym procesie pod red. prof. Jerzego Wilkina, czł. rzecz. PAN. Przewodniczący KNP PAN prof. dr hab. B. Śliwerski dr h.c. multi przygotował część dotyczącą edukacji.

VI. 2. Ekspertyzy¹

Komitet Nauk Pedagogicznych przygotował opinie dotyczące:

1. Ekspertyza prof. dr hab. **Tadeusza Pilcha** na temat polityki oświatowej rządu PIS w środowiskach wiejskich w związku z wdrażaną od 1.09.2017 r. reformą ustrojową szkolnictwa.
2. Ekspertyzy prof. dr hab. **Barbary Kromolickiej** jako członka Narodowej Rady Rozwoju przy Prezydencie RP w sekcji ds. polityki społecznej i rodziny oraz w sekcji dotyczącej edukacji i szkolnictwa wyższego.
3. Ekspertyza prof. dr hab. **Bogusława Śliwerskiego** na temat awansów naukowych w dyscyplinie pedagogika w świetle danych z prac członków Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych w nowej kadencji Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów. Opublikowanie diagnozy związanej z postępowaniami habilitacyjnymi w Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych CK w latach 2013–2016.
4. Opracowanie przez prof. dr hab. **Marka Konopczyńskiego** dla MEN założeń programu wychowawczo-profilaktycznego oraz treści i zadań wychowawczo-profilaktycznych do realizacji przez nauczycieli i wychowawców szkół i placówek oświatowych obowiązujących od 1.09.2017 r.

¹ Jako ekspertyzy należy traktować wyłącznie opracowania analityczne przedstawiające stan problematyki stanowiącej przedmiot ekspertyzy, proponowane kierunki działań dla rozwiązania problemu, wraz z propozycjami zastosowań oraz wskazaniem adresatów i odbiorców, którzy te wnioski mogą wprowadzić i określeniem konkretnych efektów, jakie te rozwiązania mogą przynieść.

VII. OPINIE, OCENY I KONSULTACJE (WYKAZ)

1. Opinia KNP PAN dla posłów Sejmu VIII kadencji w sprawie powstrzymania przygotowywanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego likwidacji dotychczas obowiązującej części listy B wykazu czasopism punktowanych MNiSW.
2. Sekcja Polityki Oświatowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN przedłożyła MEN uwagi ogólne i szczegółowe do przekazanych do konsultacji społecznej projektów rozporządzeń:

Opinie dla MEN**Opinia projektu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie udzielania jednostkom samorządu terytorialnego dotacji celowej z budżetu państwa na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego****UWAGI DO PROJEKTU ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ ZMIENIAJĄCE ROZPORZĄDZENIE W SPRAWIE SPOSOBU REALIZACJI EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA Z 31 MARCA 2017 R.**

Opinia o projekcie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników (projekt rozporządzenia z dnia 10 stycznia 2017 r.)

Opinia KNP PAN projektu „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół”

Zespół Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych przekazał opinię zawierającą najwyższy niepokój i dezaprobatę dla planów cofnięcia obowiązku szkolnego dla dzieci 6-letnich.

UWAGI ZESPOŁU DYDAKTYKI I ZESPOŁU EDUKACJI ELEMENTARNEJ KNP PAN DO PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Opinia dotycząca *Projektu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek;*

Uwagi Zespołu Edukacji Elementarnej do *wstępnych założeń Kształcenia Nauczycieli na Kierunkach Pedagogicznych*

Opinie dla MNiSW:

Stanowisko w sprawie powstrzymania przygotowywanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego likwidacji dotychczas obowiązującej części listy B wykazu czasopism punktowanych MNiSW.

Opinia Sekcji ds. Polityki Szkolnictwa Wyższego i Parametryzacji Jednostek Naukowych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN dotycząca projektu Ustawy 2.0.

Opinia dla Rzecznika Praw Obywatelskich

Opinia Zespołu Pedagogiki Specjalnej, funkcjonującego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk dotycząca nierównego traktowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim w polskim systemie oświaty.

VII. INNE DZIAŁANIA WYNIKAJĄCE ZE SPECYFIKI DZIAŁANIA KOMITETU

Pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk odbyła się w 2017 r. kolejna edycja Ogólnopolskiego Sprawdzianu Czytania ze Zrozumieniem pod hasłem: „*Rozumiem to, co czytam. Czytam to, co rozumiem*”. Pomysłodawcą oraz organizatorem sprawdzianu i autorem tekstów do sprawdzianu jest warszawski polonista, założyciel Centrum Edukacji Humanistycznej „LOGOS” – mgr Andrzej Michalski. Celem sprawdzianu było zdiagnozowanie poziomu umiejętności czytania ze zrozumieniem wśród dzieci i młodzieży od pierwszej klasy szkoły podstawowej do trzeciej klasy szkoły ponadgimnazjalnej oraz zwrócenie uwagi na umiejętność czytania ze zrozumieniem jako jednego z kluczowych komponentów alfabetyzacji młodych pokoleń. Organizatorzy uwzględnili w sprawdzianie, którego narzędziem był test z pytaniami zamkniętymi, następujące umiejętności: rozpoznawanie znaczenia wyrazów niezbędnych do zrozumienia tekstu; czytanie tekstów: poetyckich, literackich, publicystycznych, użytkowych; ikonograficznych, tabel i wykresów, przypisów; czytanie na poziomie dosłownym; czytanie poleceń; czytanie na poziomie przenośnym.

Udział KNP PAN w Jubileuszu Katedry Historii Wychowania WSE UAM w Poznaniu, Jubileuszu Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

VIII. WRĘCZENIE WYRÓŻNIEŃ KNP PAN:

1. MEDAL ZA ZASŁUGI DLA ROZWOJU POLSKIEJ PEDAGOGIKI

Kapituła Medalu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN „Za Zasługi Dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki” podjęła uchwałę o przyznaniu Medalu w 2017 r. następującym Profesorom:

1. Prof. dr hab. Jerzy Niemiec
2. Prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski
3. Prof. dr hab. Karol Poznański
4. Prof. dr hab. Alicja Kargulowa

Wyróżnieni Profesorowie zostali nominowani i zaopiniowani zgodnie z Regulaminem MEDALU.

IX. DZIAŁALNOŚĆ WYDAWNICZA

IX.1.

Wyszczególnienie	Tytuł publikacji Wydawca/współwydawca	Wydawnictwa w wersji: drukowanej	Nakład (w egz.)	Dofinans. ze środków DUN (w zł)
		– elektronicznej		
Wydawnictwa ciągłe (w tym czasopisma, np. miesięczniki, kwartalniki; inne periodyki)	Rocznik Pedagogiczny (13 pkt)	PAN	150 egz.	4.400, zł
	Studia Pedagogiczne (10 pkt)	PTP	150 egz.	2) Bez dotacji PAN
	Parežia Półrocznik Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN	Uniwersytet w Białymstoku	wersja: drukowana (ISSN 2353 – 7914) elektroniczna: http://www.parezja.uwb.edu.pl/ on line open	3) bez dotacji PAN
Wydawnictwa zwarte (np. monografie, materiały pokonferencyjne, inne) pod patronatem KNP PAN : Seria „Monografie autorskie” oraz „Kultura Szkoły”	Śliwerski B., <i>Meblowanie szkolnej demokracji</i> , Warszawa: Wolters Kluwer 2017, ss.377, ISBN: 978-83-8107-532-9	drukowanej	300 egz.	Bez dotacji PAN
	Śliwerski B., <i>Habilitacja. Diagnoza. Procedury Epoka. Postulaty</i> , Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017, ss. 344; ISBN 978-83-8095-287-4; ISBN 978-83-7587-905-6	Drukowanej	300 egz.	Bez dotacji PAN
	J. Nikitorowicz, <i>Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości</i> , Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017.str. 413.	Wersja drukowana	300 egz.	Bez dotacji PAN

Pozostałe publikacje Periodyki w wykazie MNI:SW – B, które są wydawane pod patro- natem KNP PAN	Publikacja z wykładami Profesorów z XXX LSMP <i>Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją</i> , red. M. Dudzi- kowska i S. Juszczyk, Wyd. UŚ, Katowice 2017, ss. 292	Wersja drukowana	200 egz.	Bez dotacji PAN
	„Problemy Wczesnej Edukacji” (14 pkt) „Horyzonty Wychowania” (13 pkt.) „Resocjalizacja Polska” (12 pkt) „Pedagogika Społeczna” (11 pkt) „Chowanna” (10 pkt) „Paedagogia Christiana” (10 pkt) „Forum Pedagogiczne” (10 pkt.) „Biuletyn Historii Wychowania” (9 pkt) „Przegląd Pedagogiczny” (8 pkt) „Studia z Teorii Wychowania” (8 pkt)	UG – Gdańsk Ignatianum Kraków Fundacja Pedagogium UŚI – Katowice UMK Toruń UKSW Warszawa UAM – Poznań UKW – Bydgoszcz ChAT- Warszawa	b.d.	Wszystkie pisma wydawa- ne bez dofinansowania

IX.2. Omówienie działalności wydawniczej Komitetu w roku sprawozdawczym

Komitet Nauk Pedagogicznych kładzie szczególny akcent na podwyższenie jakości upowszechniania najlepszego dorobku naukowego oraz rozwoju kadr akademickich. Utrzymujemy stały cykl wydawniczy dwóch serii monograficznych:

a) **„Monografie autorskie”** pod red. Bogusława Śliwerskiego

W tym roku ukazały się dwa nowe tomy: vol. 16 (B. Śliwerski, *Habilitacja. Diagnoza. Procedury Etyka. Postulaty*) i vol. 17 (J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*). W przygotowaniu są kolejne monografie na rok 2018.

b) **W ramach uruchomionej nowej serii wydawniczej we współpracy z Wydawnictwem Kluwer w Warszawie: „Kultura szkoły”** pod red. Marii Dudzikowej i Ewy Bochno ukazał się II tom monografii naukowej autorstwa B. Śliwerskiego pt. *Meblowanie szkolnej demokracji*.

c) **Monografia referatów profesorów** uczestniczących w XXX Letniej Szkole Młodych Pedagogów KNP PAN w Wiśle a sfinansowana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach pod red. prof. dr hab. Marii Dudzikowej i prof. dr. hab. Stanisława Juszcyka pt. *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* (Katowice 2017, ss.292).

d) W 2017 r. zostało wydane **kolejne wystandaryzowane narzędzie badawcze – Kwestionariusz Gotowości Przeciwwstawiania się** autorstwa Sławomira Pasikowskiego (*Przegląd Badań Pedagogicznych 2017 nr 23a, ss. 44*)

X. AKTYWNOŚĆ MIĘDZYNARODOWA KOMITETU

Współpraca Komitetu z organizacjami międzynarodowymi w zakresie reprezentowanej dyscypliny/ problemu naukowego (m.in. pełnienie przez Komitet funkcji komitetu narodowego ds. współpracy z organizacjami naukowymi, współpraca z innymi międzynarodowymi organizacjami naukowymi, udział członków Komitetu we władzach, pracach komisji, komitetów itp. międzynarodowych organizacji naukowych.

Bilateralna współpraca zagraniczna KNP PAN z Ukraińskim Komitetem Nauk Pedagogicznych trwa od 1995 roku. W ramach tej współpracy zorganizowano w 2017 r.:

VII Forum Naukowe „POLSKA-UKRAINA” (na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w dniach 19–21.09.2017 r.)

Wydano kolejny tom: *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy 2017 Nr 2 (ISSN 2543–7925)*

Podczas VII Forum w Kijowie złożono kwiaty i oddano hołd poległym na Majdanie.

Współpracę prowadzi Zespół Pedagogiki Pracy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN od ponad dwudziestu lat, którego uczeni ściśle współpracują z uczonymi na Ukrainie. Są tu naukowcy m.in. z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu Techniczno-Humanistycznego w Radomiu czy Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Nadzwyczajny i Pełnomocny Ambasador Ukrainy – Andrij Deszczyc i Prezydenta Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy – prof. dr. hab. Wasil Kremień przekazali w dn. 18.09.2017 r. w Ambasadzie Ukrainy w Warszawie dyplomy uznania prof. dr. hab. Stefanowi M. Kwiatkowskiemu i prof. dr. hab. Franciszkowi Szloskowi. Za dotychczasową współpracę między naukowcami i nauczycielami naszych krajów najwyższe odznaczenie – Medal K. Uszyńskiego w imieniu Ukraińskiej Akademii Nauk Pedagogicznych otrzymał przewodniczący KNP Pan prof. dr. hab. Bogusław Śliwerski.

Innym wymiarem współpracy, a wynikający z aktywności zespołów zadaniowych przy KNP PAN są następujące jej wymiary:

- Współpraca z Polsko-Czeskim Towarzystwem Naukowym od 2007 roku, zajmującym się m.in. inspirowaniem, prowadzeniem i organizowaniem badań nad historycznymi i współczesnymi problemami Polski i Republiki Czeskiej oraz stosunkami polsko-czeskimi w szerokim kontekście międzynarodowym, ze szczególnym uwzględnieniem ujęć interdyscyplinarnych i porównawczych; współpracą badawczą instytucji, środowisk i osób w Polsce i Republice Czeskiej oraz zabieganiem o jak najszersze wykorzystanie wyników badań naukowych w kształtowaniu politycznych, gospodarczych, kulturalnych i edukacyjnych stosunków polsko-czeskich.
- Stała współpraca naukowa i metodyczna od 1995 roku z Centrum Pedagogicznym dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie (Republika Czeska), obejmująca przygotowywanie i prowadzenie warsztatów metodycznych dla nauczycieli, organizowanie naukowych i metodycznych konferencji, aplikowanie i realizowanie grantów pozyskiwanych w ramach konkursów współfinansowanych z Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej.
- Stała współpraca naukowa od 2009 roku z pracownikami Wydziałów Pedagogicznych Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja) oraz Uniwersytetu Ostrawskiego (Republika Czeska) w zakresie m.in. organizowania międzynarodowych konferencji z cyklu „Edukacja małego dziecka”, prowadzenia badań w szkołach z polskim językiem nauczania oraz publikowania serii wydawniczych.

Rozwija się współpraca Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej z innymi ośrodkami zagranicznymi i poszczególnymi reprezentantami chrześcijańskiej myśli pedagogicznej, której wyrazem jest obecność przedstawicieli tych ośrodków w posiedzeniach Zespołu (zwłaszcza warsztatowych w Kazimierzu Dolnym w miesiącu wrześniu każdego roku). M.in. można wskazać na współpracę z prof. M. Barth McGatrick z Liverpool University (W. Brytania) oraz w ostatnim okresie także bezpośrednie uczestnictwo zagranicznych pedagogów w Warsztatach Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej w Kazimierzu Dolnym n. Wisłą w roku 2015 r. i w 2016 oraz 2017. Udział w tych warsztatach biorą m.in.: Prof. Raniero Regni z Mediolanu, Prof. Folco Cimagali, Dott. Lorena Menditto, LUMSA – Roma; z Ukrainy Doc. Dr Aleksandra Lysenko, Przykarpacki Narodowy Uniwersytet im. Wasyla Stefanika – Iwano-Frankiwnsk, a także Prof. Dr. med. Thomas Hülshoff z Münster i z Hiszpanii. Członkowie Zespołu wchodzi w skład Rady Szkół Katolickich przy Konferencji Episkopatu Polski, są członkami międzynarodowych stowarzyszeń zrzeszających Instytuty i Wydziały Pedagogiki Uniwersytetów Katolickich (Catholic Association of Institutions of Educational Sciences – ACISE), są członkami redakcji czasopism, jak m.in. czasopisma „Educa”, czy personalistycznego „Prosopon. Prospettiva Persona” wydawanego w Teramo we Włoszech, członkami komitetów redakcyjnych czasopism krajowych i zagranicznych.

Współdziałanie z komitetami naukowymi PAN

Prognoz Polska 2000 Plus – udział członków KNP PAN w konferencjach inicjowanych przez czł. honorowego KNP PAN prof. dr hab. Irenę Wojnar.

XI. WSPÓŁPRACA KOMITETU Z ORGANAMI RZĄDOWYMI, SAMORZĄDOWYMI, INNYMI W ZAKRESIE REPREZENTOWANEJ DYSCYPLINY/ PROBLEMU NAUKOWEGO (OPIS) (NP. WSPÓŁPRACA Z SEJMEM, SENATEM, JEDNOSTKAMI ADMINISTRACJI RZĄDOWEJ, SAMORZĄDU TERYTORIALNEGO, WSPÓŁPRACA Z TOWARZYSTWAMI NAUKOWYMI, Z INNYMI ORGANIZACJAMI).

1. Stała współpraca w składzie Rady Naukowej Rzecznika Praw Dziecka – prof. dr hab. Marek Konopczyński, Barbara Smolińska-Theiss.
Współpraca i patronat KNP PAN nad przygotowaniem i przebiegiem III Kongresu Praw Dziecka i VII Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej w Warszawie – wrzesień 2017.
2. Współpraca kierowanego przez prof. M. Zaorską Zespołu Pedagogiki Specjalnej z posłami: Anną Wasilewską, Anną Białkowską, Katarzyną Osos, Pawłem Papke w sprawie projektu rozporządzenia MEN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli z dnia 22 maja 2017 r.; współpraca z Zespołem ds. opracowania modelu kształcenia uczniów ze

specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powołanym w MEN (4 członków ZPS KNP PAN wchodzi w skład danego Zespołu: prof. dr hab. Iwona Chrzanowska, prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak, prof. dr hab. Grzegorz Szumski, prof. dr hab. Marzenna Zaorska) – Zrządzenie Nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 października 2017 r.;

Współpraca z Fundacją „Szansa dla Niewidomych” w sprawie powierzenia Fundacji przez Światową Unię Niewidomych organizacji Międzynarodowej Konferencji International Mobility Conference na temat: „Information resulting in mobility and ability”, która planowana jest na 2022 rok oraz aktywny udział ZPS KNP PAN w organizacji przeprowadzeniu danej konferencji;

Współpraca z władzami SOSW w Olsztynie w organizacji jubileuszem 65-lecie Ośrodka.

Współpraca z Polskim Stowarzyszeniem na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną w sprawie wsparcia krytycznego stanowiska ZPS na temat projektu rozporządzenia MEN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli z dnia 22 maja 2017 r. oraz projektu rozporządzenia MEN zmieniającego rozporządzenie w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży.

Współpraca z Radą Szkół Katolickich, z Fundacją Lux Vertatis, z Komisją ds. Duchowieństwa Konferencji Episkopatu Polski – Sekcja Stałej Formacji Kapłańskiej – ks. prof. Marian Nowak opracował na zamówienie tej Sekcji opinię w związku z Nowym Ratio Studiorum opublikowanym przez papieża Franciszka w dniu 8 grudnia 2016 r. Opinia została opublikowana jako: *Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym 'Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis'*, „Formatio Permanens”. Sekcja Stałej Formacji Kapłańskiej przy Komisji Duchowieństwa Konferencji Episkopatu Polski, Biuletyn Nr 17: *Stać formacja kapłanów w świetle nowego 'Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis'*, Gniezno, Wydawnictwo Gaudentium, nr 17, 2017, s. 31–62.

XII. UZYSKANIE PRZEZ CZŁONKÓW PAN WYSOKICH WYRÓŻNIEŃ AKADEMICKICH W 2017 R.

- 1) prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (UŁ) został wielokrotnie nagrodzony:
 - 1.1. godność doktora honoris causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie;
 - 1.2. Nagroda Indywidualna za wybitne osiągnięcia naukowe – przyznana i wręczona w imieniu Rady ds. Szkolnictwa Wyższego i Nauki przy

Prezydencie Miasta Łodzi Nagroda „Łódzkie Eureka” w 2017 r. Statuetkę „Łódzkie Eureka” otrzymuje indywidualny twórca za wybitne osiągnięcia w poprzednim roku, który został nagrodzony lub wyróżniony na krajowych bądź zagranicznych festiwalach, wystawach, konkursach itp., albo uzyskał nagrodę lub odznaczenia rządowe, resortowe, Polskiej Akademii Nauk itp.

- 1.3. Medal Im. Księżny Aleksandry Ogińskiej przyznany przez Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach za całokształt działalności naukowej
- 1.4. Statuetka – Srebrna Sowa – Społecznej Akademii Nauk w Łodzi za wybitne osiągnięcia naukowe
- 2) **prof. dr hab. Marek Konopczyński** – otrzymał najwyższe wyróżnienie Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego – „Skrzydła Wyobraźni”
- 3) **prof. dr hab. Zbyszko Melosik** – Nagroda JM Rektora za najwyższy wskaźnik efektywności publikacyjnej za 2016 rok
- 4) **prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska** – Nagroda JM Rektora za działalność organizacyjną
- 5) **prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik** – Nagroda JM Rektora za działalność dydaktyczną
- 6) **prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak** – Nagroda I stopnia Rektora US za działalność naukową.
- 7) **dr Radosław Nawrocki** – Nagroda Rektora UAM za osiągnięcia naukowe w roku 2016.

UWAGI:

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN nie podziela stanowiska Polskiej Akademii Nauk w sprawie odmowy finansowania jedynego czasopisma Komitetu – „Rocznik Pedagogiczny” ze środków DUN (13 pkt., w wykazie B MNiSW). Złożone w tej sprawie interpelacje zostały odrzucone przez wiceprezesa PAN. Niszczy ta decyzja 40-letnią tradycję wydawania przez PAN periodyku naukowego polskich pedagogów zrzeszonych w KNP PAN. Członkowie Komitetu są oburzeni brakiem transparentności tej decyzji, arogancją odpowiedzi na odwołanie prezydium KNP PAN oraz całkowitym zlekceważeniem treści odwołania. Oburzający jest brak jakiegokolwiek wsparcia w tej kwestii ze strony Władz Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN pomimo skierowanego w tej kwestii pisma także członka rzecz. PAN prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego d.h.c. multi.

MAGDALENA ZAPOTOCZNA
Uniwersytet Zielonogórski

XXXII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów: *Kultura szkoły: Czym ona jest? Jak ją badać i o niej pisać?* Zielona Góra–Łagów Lubuski, 17–22 września 2018 r.

Pisząc te słowa w pamięci mamy pożegnanie Pani Profesor, która opuściła obrady trzeciego dnia trwania Szkoły. Pożegnanie – tak symboliczne i wzruszające – pozostanie w naszych sercach pięknym wspomnieniem.

XXXII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów była pod wieloma względami wyjątkowa. Przede wszystkim ze względu na jubileusz 25-lecia kierowania naukowych letnimi szkołami przez prof. dr hab. Marię Dudzikową, co dla wielu osób i instytucji stanowiło niepowtarzalną okazję do wyrażenia podziękowań za nieustrudzoną troskę o rozwój naukowy młodych adeptów pedagogiki. Jubileusz ten, w obliczu ciężkiej choroby Pani Profesor, stał się dla nas wszystkich ostatnim, serdecznym pożegnaniem z naszą Mistrzynią i Przyjaciółką Młodych. Po wtóre, dla tegorocznych Gospodarzy oraz wielu uczestników LSMP była to również sentymentalna podróż do wspomnień sprzed 14 lat, gdy w tym samym miejscu odbyła się XVIII Letnia Szkoła, poświęcona rozważaniom dotyczącym nowoczesnej szkoły, organizowana przez zielonogórskie środowisko akademickiej pedagogiki.

Tegoroczna Letnia Szkoła Młodych Pedagogów odbyła się w dniach 17–22 września 2018 w Łagowie Lubuskim. Wydarzenie to zostało zorganizowane pod auspicjami Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Rolę Gospodarza tegorocznej Szkoły pełnił Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego reprezentowany przez dziekana dra hab. Marka Furmanka, prof. UZ. Kierownictwo naukowe sprawowała po raz 25. prof. dr hab. Maria Dudzikowa. O wysoki poziom merytoryczny Szkoły dbała zastępczyni kierownik naukowej dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ. Obowiązki sekretarza naukowego XXXII LSMP pełniła dr Magdalena Zapotoczna, Prezydentka Forum Młodych Pedagogów w kadencji 2017/2018. Nad organizacją i przebiegiem Szkoły czuwał zespół organizacyjny w składzie: mgr Astina Koch, mgr Emilia Kuligowska, mgr Barbara Walas, mgr Klaudia Żernik, mgr Grzegorz Hryniewicz, mgr Sławomir Sobański, których działania wspierały mgr Karolina Silna i mgr Elżbieta Staniec. W tegorocznej Szkole udział wzięło 38 młodych uczestników, w tym 23 doktorów i 16 magistrów, oraz 25 Mistrzów – profesorów i zaproszonych gości.

Specyfikę tegorocznej Letniej Szkoły nadał jej temat: *Kultura szkoły: Czym ona jest? Jak ją badać i o niej pisać?*. Zgodnie z informacją zamieszczoną w zaproszeniach – interesowała nas szkoła jako instytucja osadzona w określonej kulturze i jednocześnie stanowiąca swoistą kulturę, w której jest zanurzona i którą tworzy wspólnota szkolna. Naukowe dociekania poświęcone były interdyscyplinarnej diagnozie szkoły jako organizacji, w której odzwierciedla się to, co niesie jej otoczenie, a więc zjawiska i procesy pochodzące z zewnątrz, ale też szkoły, która stanowi określony zespół wartości, tradycji, dążeń, przekonań, postaw będących jej istotą i jednocześnie decydujących o jej społecznym klimacie, a zatem warunkach i relacjach w niej doświadczanych, tym, co jest wewnątrz.

W trakcie obrad problematyka została uszczegółowiona wokół dwóch zagadnień. Po pierwsze: dwie opcje teoretyczne badania kultury szkoły (jako zasób i jako proces) i co z nich wynika dla epistemologii i metodologii oglądu codzienności szkolnej? Po drugie: jak opisywać, analizować, interpretować sceny i zdarzenia z życia szkolnej codzienności?

To wyjątkowe wrześnieowe spotkanie naukowe zyskało na przestrzeni ponad 30 lat swojego istnienia „status (...) instytucji, która poprzez inwestowanie w człowieka, jego wiedzę i umiejętności sprzyja budowaniu wspólnoty opartej na zaufaniu i zaangażowaniu jej uczestników i twórców jednocześnie” (E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Naukowa wspólnota uczących się*, s. 12). W myśl metafory „latającego uniwersytetu” każdego roku inna uczelnia gości młodych badaczy oraz znawców danego tematu i koncentruje swoje wysiłki na stworzeniu optymalnych warunków sprzyjających dzieleniu się własnym dorobkiem naukowym oraz przestrzeni do spotkań Mistrzów z uczniami.

Jak co roku, specyfika Letniej Szkoły sprzyjała autentycznej integracji środowiska akademickiego i podejmowaniu dialogu na rzecz (współ)tworzenia naukowej wspólnoty i zacieśniania więzi międzypokoleniowych. Wykłady Profesorów i wystąpienia Młodych były okazją do prezentowania bogactwa sposobów pojmowania i uprawiania pedagogiki, szkołą myślenia i określania tożsamości naukowej, a także ukierunkowywania własnych poszukiwań badawczych. Dla młodej kadry akademickiej LSMP stanowiła okazję do wymiany oraz upowszechniania wyników badań oraz prezentacji własnych przemyśleń wypracowanych w ramach przygotowywanych prac doktorskich lub habilitacyjnych i poddawania ich konstruktywnej krytyce.

Uroczysta ceremonia otwarcia odbyła się w poniedziałek, 17 września 2018, w sali konferencyjnej hotelu Leśnik w Łagowie Lubuskim. Inauguracji tygodniowych obrad dokonali: prof. dr hab. Bogdan Śliwerski – Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. dr hab. Maria Dudzikowa – Naukowa Kierownik LSMP oraz zastępczyni kierownik naukowej dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ. W imieniu władz wydziału gości powitał dziekan dr hab. Marek Furmanek,

prof. UZ. Kolejnym stałym punktem programu Szkoły było wręczenie dyplomów *Strzał w 10*, które otrzymali: prof. Bogusław Śliwerski, prof. Zbigniew Kwieciński, dr hab. Ewa Bochno prof. UZ, dr hab. Zygmunt Kalinowski, dr Jolanta Sajdera oraz dr Magdalena Zapotoczna. Następnie zgodnie z tradycją nastąpiło symboliczne przekazanie insygniów władzy – pałeczki i kociołki – gospodarzom XXXIII LSMP odbywającej się w 2019 roku w Olsztynie: dziekanowi Wydziału Nauk Społecznych dr. hab. Sławomirowi Przybylińskiemu, prof. UWM oraz sekretarz dr Katarzynie Białobrzeskiej. Wprowadzenia merytorycznego dokonała kierownik naukowa LSMP prof. Maria Dudzikowa, która po krótkim nakreśleniu problematyki Szkoły, zaakcentowała znaczenie i potrzebę budowania kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym, nawiązując tym samym do jubileuszowych publikacji LSMP przy KNP PAN.

W drugiej części uroczystości prof. Bogusław Śliwerski zainaugurował świętowanie 25 rocznicy kierowania LSMP przez prof. Marię Dudzikową. W uznaniu wyjątkowych zasług dla nauki, oświaty i kształcenia kadr pedagogicznych prof. Śliwerski wręczył medal KNP PAN za zasługi dla rozwoju polskiej pedagogiki. Dziękując za ćwierć wieku wyjątkowej pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej powiedział: „Wszystko to, czym każdy z nas został obdarzony przez Panią Profesor, jest z jednej strony niewymowne, jakże trudne do wyrażenia ze względu na procesy dojrzewania w nas ponadczasowych ziaren prawdy, dobra i piękna, a z drugiej strony staje się moralnym zobowiązaniem do dzielności w nieposłuszeństwie wobec wszystkiego, co może skutkować pozorem, manipulacją czy post-prawdą ze strony podmiotów akademickich, oświatowych czy politycznych”².

W dowód uznania szczególnych zasług na rzecz rozwijania nauk pedagogicznych oraz popularyzacji ich osiągnięć prof. Maria Dudzikowa została także uhonorowana medalem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. W imieniu przewodniczącej prof. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak oraz członków Towarzystwa gratulacje i życzenia z okazji wyjątkowego jubileuszu złożył honorowy przewodniczący PTP prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński oraz przewodnicząca oddziału terenowego PTP w Zielonej Górze dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ. Uroczystego i podniosłego nastroju dopełniły listy gratulacyjne, które wraz z naręczami kwiatów i symbolicznymi upominkami stanowiły wyraz szacunku, wdzięczności i życzliwej pamięci. W podziękowaniu za wieloletnie zaangażowanie i wsparcie w rozwoju, jakiego doświadczyły pokolenia młodych naukowców odczytano listy skierowane przez przedstawicieli uczelni i władz wydziałów reprezentujących społeczność wielu ośrodków akademickich w Polsce, m.in. Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział

² Źródło: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2018/09/dwadziescia-piec-lat-kierowania-przez.html>

Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie.

Zwieńczeniem części inauguracyjnej, a zarazem naukowym otwarciem XXXII LSMP był wykład wygłoszony przez prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego, dra h.c. multi pt. *Utrata złudzeń edukacji publicznej. Stracona szansa, fatalne dziedzictwo, iskry nadziei*. Prelegent postawił pytanie czy w sytuacji powszechnego oportunistycznego, pryncypialności i patologizacji postaw obywatelskich szkoła i pedagodzy mogą temu przeciwdziałać? Profesor, nawiązując do raportu PAN *Polska 2050* wskazał, że spełniają się najbardziej pesymistyczne prognozy wskazujące na podważanie zasad demokracji społeczeństwa, wolności i wiarygodność mediów czy zatracenia troski o dobro wspólne.

Podsumowaniem, nieoznaczającym końca dnia, była prezentacja pt. *Odradzenie tradycji winiarstwa lubuskiego* połączona z degustacją wina, przygotowana przez Mariusza i Karolinę Pacholak, właścicieli winnicy *Cantina*. Intencją organizatorów było przybliżenie uczestnikom wizerunku regionu i zwrócenie uwagi na ożywienie dawnych tradycji winogrodnictwa, które kreują lokalną tożsamość i historię ziemi lubuskiej.

Tuż po prelekcji uczestnicy zostali obdarowani nadesłanymi przez wydawnictwa publikacjami książkowymi. Tradycją Szkół jest nieodpłatne przekazywanie uczestnikom książek publikowanych przez najbardziej liczące się wydawnictwa w Polsce. Dzięki temu młodzi pracownicy nauki powiększają swoje zbiory biblioteczne, jednocześnie dzieląc się nimi ze współpracownikami i studentami.

Dzień zakończyła kolacja przy ognisku, podczas której goście mieli możliwość lepszego poznania się, wymiany doświadczeń i poglądów, będących źródłem wzajemnych inspiracji. Wieczorne spotkanie w plenerze stanowiło także okazję do zainicjowania pierwszych indywidualnych konsultacji z Mistrzami w odrobinę mniej sformalizowanych warunkach.

W kolejnych dniach trwania Szkoły problematykę uszczegóławiano w kilku, wypróbowanych już formach, a więc poprzez wykłady, dyskusje panelowe, warsztaty i prezentacje naukowe zaproszonych gości – autorytetów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych, rozmowy i konsultacje z nimi, problemowe seminaria w małych grupach oraz wystąpienia i prezentacje dorobku młodej kadry pedagogicznej, określanych humorystycznie *Gieldą (p)różności*.

Cztery dni intensywnych obrad i wymiany myśli zapoczątkowały wykłady Mistrzów. Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr h.c. multi wprowadził uczestni-

ków LSMP w zagadnienia poświęcone: *Kulturze szkoły czy klasy szkolnej? Z doświadczeń minionego eksperymentu*. Wykład rozpoczął od scharakteryzowania cech kultury szkoły. Następnie profesor, odwołując się do metafory „panoptycznej szkoły”, wskazał na monogamiczny charakter kultury szkoły i jej centralistyczny sposób zarządzania. Panoptikom zaprojektowany przez filozofa utylitarystę Jeremy’ego Benthama stał się symbolem permanentnej inwigilacji i wizją współczesnej władzy w instytucjach stosujących nadzór. Profesor, odwołując się do prowadzonych przez siebie od ponad 25 lat badań nad demokratyzacją systemu szkolnego, podjął próbę analizy faktów i zjawisk społeczno-wychowawczych szkoły i jej form działalności w kontekście intensywnych przemian społeczno-kulturowych. W swoich rozważaniach prelegent wskazał także przykłady alternatywnych szkół w Polsce, jak choćby Zespołu Szkół Społecznych „Bednarska” w Warszawie, nieistniejąca już Szkoła Laboratorium Torunia czy Wrocławska Szkoła Przyszłości we Wrocławiu.

Profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego dr hab. Inetta Nowosad w wystąpieniu zatytułowanym *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji* dokonała przeglądu światowych badań nad kulturą szkoły, zwracając uwagę słuchaczy na słabo rozwinięty w przeciwieństwie do krajów anglosaskich nurt badań w Polsce. Prelegentka w swojej narracji wykorzystała znakomicie dobraną metaforę kalejdoskopu i wręczyła symboliczny kalejdoskop prof. Marii Dudzikowej. Profesor Nowosad wyeksponowała pola problemowe kategorii kultury szkoły obecne w debatach polityczno-oświatowych i zwróciła uwagę na różnorodność rozumienia kultury szkoły i jej poziomów z perspektywy różnych dyscyplin naukowych oraz podejść badawczych zilustrowanych za pomocą metafory kultury szkoły jako cebuli, sieci, drzewa i góry lodowej. W swoim wystąpieniu zielonogórska pedagog wskazała także normatywny projekt zmieniania i kształtowania kultury szkoły na poziomie całego systemu oświatowego.

Popołudniowy blok wykładów mistrzowskich otworzyła prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska, prezentując referat pt. *Kultury dydaktyczne. Światy znane i nieznanne*. Po analizie wybranych paradygmatów dydaktyki szkolnej badaczka wykazała, że w Polsce od lat 70. XX wieku dominuje model dydaktyki postsowieckiej zorientowanej na pomiar i selekcję uczniów. W opinii gdańskiej pedagog, neurdydaktyka stanowi przykład „nowoczesnego” podejścia do edukacji, którego elementy próbuje się często bezrefleksyjnie i fragmentarycznie zaadaptować do warunków polskiej szkoły.

Wykłady mistrzowskie drugiego dnia obrad zakończyło wystąpienie dr Urszuli Markowskiej-Manista pt. *Kolonialne i postkolonialne kultury szkoły w Afryce Środkowej. Z badań terenowych*, która podzieliła się rezultatami swoich poszukiwań etnopedagogicznych dotyczących sytuacji edukacyjnej dzieci należących do grupy etnicznej Ba’Aka. W referacie prelegentka wskazała na istnienie tra-

dycyjnej edukacji leśnej i nowoczesnej edukacji szkolnej, która skutkuje dywergencją w funkcjonowaniu społecznym Ba'Aka oraz doświadczaniem dylematów codzienności wynikających z „uwięzienia” między światem tradycji i światem cywilizacji.

Trzeciego dnia Szkoły ożywioną dyskusję wywołał wykład prof. dr hab. Barbary Fatygi pt. *Sposób rozumienia kultury jako kontekst stylu życia*. Swoje rozważania badaczka rozpoczęła od odwołania do antropologicznej definicji kultury, by następnie zilustrować świat kultury młodzieżowej i kryzys szkolnictwa wyższego. W opinii warszawskiej socjolog kultura wysoka straciła aktualnie swoją moc osobotwórczego wpływu na młode pokolenia. Dominuje kultura popularna oraz tendencja kryzysowa, która wyraża się w narastaniu dystansu pomiędzy zobiektywizowanymi systemami kultury a wiedzą potoczną.

Wystąpienie prof. dr hab. Beaty Przyborowskiej pt. *Kultura szkoły sukcesu. Blaski i cienie na przykładzie GiLA Toruń* miało formę panelu połączonego z dyskusją, w którym udział wzięli dyrektor szkoły mgr Arkadiusz Stańczyk oraz jej absolwentka dr Iwona Murawska. Istniejąca od 20 lat szkoła finansowana z subwencji oświatowej jest placówką dla wybitnie zdolnych uczniów. Dyskutanci zgodnie przyznali, że wysoka pozycja w rankingach, autorskie metody i program nauczania, zajęcia w laboratoriach i salach Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu przyciągają młodych ludzi. Początek nowej reformy edukacyjnej, która zamknie gimnazjum, zbiegnie się z 20-leciem szkoły.

Dr hab. Dorota Bogusława Gołębiak, prof. Collegium Da Vinci swój wykład pt. *Badania kultury nauczania. Co z normatywnością?* rozpoczęła od pytań o puryzm metodologiczny, granice eklektyzmu metodologii badań społecznych i prawomocność łączenia ze sobą paradygmatów (oraz metod do nich należących) o odmiennych założeniach ontologicznych i epistemologicznych. Badaczka przybliżyła słuchaczom badania etnograficzne w pedagogice i wskazała na możliwość prowadzenia dzięki nim holistycznej i indukcyjnej analizy kultury życia codziennego.

W swoim wystąpieniu pt. *Budowanie kultury szkoły na przykładzie Szkoły Laboratorium w Toruniu. Z doświadczeń założyciela i dyrektora* prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski dokonał interesującej retrospekcji. Rozważania poprzedzone zostały kontestacją możliwości jednoznacznego zdefiniowania fenomenu kultury szkoły. Prelegent porównał szkołę do akwarium, mozaiki różnych stylów życia, która może przygotować uczniów do „wypłynięcia na szerokie wody”. W oparciu o materiał wizualny profesor w autobiograficznej narracji przybliżył słuchaczom dylematy i doświadczenia ilustrujące historię i działalność autorskiej Szkoły Laboratorium.

Ostatniego dnia obrad swoimi refleksjami dotyczącymi Wrocławskiej Szkoły Przyszłości podzielił się jej założyciel prof. dr hab. Ryszard Łukaszewicz. Wy-

stąpienie zatytułowane *Wrocławska Szkoła Przyszłości – Ścieżka praktykowania marzeń – Ku trafnej utopii* zawierało materiały audiowizualne dokumentujące ponad 20-letnią historię alternatywnej szkoły podstawowej we Wrocławiu. Zdaniem profesora: „szkoła była otwieraniem drogi w przyszłość, a jednocześnie próbą jej stwarzania”. Marzenia o urzeczywistnieniu utopijnej wizji edukacji – zorientowanej na rozwijanie wyobraźni, budzenie wrażliwości i wspieranie kreatywności – budziły pasję, uczyły uporczywości i cierpliwości. W swojej wypowiedzi profesor wskazał również cechy dobrego nauczyciela, a więc osoby posiadającej „zdolną głowę, magię rąk, tęsknotę artystyczną duszy oraz umiejętność stawania się sobą i uczenia tego innych”.

Inspiracji do krytycznej refleksji nad własnym oglądem kultury szkoły przez młodych badaczy dostarczyło wystąpienie prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak poświęcone *Emancypacji codzienności szkolnej i przez codzienność*. Kultura szkoły została ukazana z perspektywy procesu jej emancypacji z uwzględnieniem specyficznych dla niej symboliki i języka. Prelegentka, posługując się określeniem „gramatyka szkoły”, analizowała trwałość i dynamikę kultury instytucji edukacyjnej oraz jej kontekst. Szkoła, będąc integralną częścią życia społecznego, zanurzona jest w kulturze masowej i świecie wirtualnym. Znormalizowane praktyki szkolne, takie jak klasyfikowanie uczniów, podział czasu i przestrzeni czy wiedzy na przedmioty pozwalają organizować szkołę w sposób analogiczny do tego, w jaki sposób gramatyka reguluje wzorce językowe.

Intelektualne dysputy zakończyło wystąpienie dr hab. Ewy Bochno, prof. UZ, pt. *Kultura szkoły jako dobra wspólne. Konieczność – możliwość*. Zielonogórska pedagożka przyjęła założenie, że warunkiem istnienia kultury są dobra wspólne i poczucie wspólnoty, z kolei dobro wspólne traktować można dwojako. Pierwszy aspekt oznacza dobro postrzegane przez członków społeczeństwa jako coś rzeczywistego, dostępnego, w którym i poprzez które jednostka ma możliwość bycia lepszym. W tym rozumieniu kultura – obejmująca domenę wartości, idei normatywnych i obyczajów – nadaje znaczenie życiu człowieka, grupy i całego społeczeństwa. Drugi aspekt ujmuje dobro wspólne jako coś szczególnego, co ludzie we własnym mniemaniu mają ze sobą wspólnego, a zatem także przyczynia się do tworzenia wspólnoty. Interakcje zachodzą nie tylko wśród ludzi, lecz także między ludźmi a przedmiotami, budynkami.

Obok wykładów mistrzowskich niezwykle inspirujące były warsztaty i prezentacje naukowe prowadzone przez zaproszonych gości. W ramach seminariów tematycznych młodzi uczestnicy mieli możliwość skonsultowania swoich pomysłów badawczych i praktycznego spojrzenia na omawiane zagadnienia. Na tegorocznej Szkole warsztaty przygotowali i przeprowadzili (w kolejności chronologicznej): dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. UG (*Fenomenografia jako strategia badań jakościowych*), dr Krzysztof Sawicki (*Nowe technologie badania*

kultury), dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ („*Poznanwanie cech kultury szkoły*”), dr Beata Zamorska (*Potencjał zmiany kultury szkoły w badaniach interwencyjnych*) oraz dr Maciej Ciechomski (*Budowanie kultury empatii w szkole*).

Ważnym punktem tygodniowych obrad jest *Gielda (p)różności*, czyli czas prezentacji własnych przemyśleń i wyników badań przez młodych. Spośród zgłoszonych propozycji komisja zakwalifikowała 15 wystąpień młodych pedagogów reprezentujących 22 ośrodki akademickie w Polsce. W ocenie tekstów uwzględniano poziom merytoryczny, strukturę wystąpienia oraz poprawność językową. Każde 10-minutowe wystąpienie wieńczyła merytoryczna dyskusja. Najlepsze wystąpienia, wybrane drogą demokratycznego głosowania przez audytorium, nagrodzone zostały dyplomem i możliwością opublikowania adaptacji tekstu w „Roczniku Pedagogicznym”. Po uzyskaniu pozytywnej recenzji zaprezentowane w czasie LSMP referaty ukazują się w „Zeszytach Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN”.

W czasie tegorocznej Szkoły swoje referaty zaprezentowali (wymienieni w kolejności alfabetycznej): dr Maksymilian Chutorański (Usz), dr Alicja Korzeniecka-Bondar (UWB), dr Anna Kowal-Orczykowska (PWSZ w Legnicy), dr Grzegorz Kozdraś (UO), dr Aneta Makowska (Usz), dr Justyna Ratkowska-Pasiowska (UŁ), dr Zofia Remiszewska (UO), dr Arleta Suwalska (UŁ), dr Bożena Tołwińska (UWB); Joanna Giebułtowska (APS), mgr Violetta Jaśkiewicz (DSW), mgr Celina Kamecka-Antczak (UMK), mgr Anna Nowak (UMK), mgr Mateusz Szafranski (UMK) i mgr Barbara Walas (UZ).

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż charakterystycznym elementem letnich szkół są programowo i strukturalnie wbudowane relacje Młodych z Mistrzami. Adeptci sztuki pedagogicznej mogli konsultować swoje zamierzenia badawcze w czasie indywidualnych lub zespołowych spotkań z profesorami – specjalistami w danej dziedzinie. Dyskusje inicjowane przez młodych dotyczyły zarówno projektowania badań, doboru źródeł, jaki i sztuki czytania tekstów czy doskonalenia warsztatu pisarstwa naukowego.

Tradycją LSMP jest wizyta w murach uczelni gospodarzy Szkoły, która odbywa się czwartego dnia tygodniowych obrad. W czwartek, 20 września 2018, inauguracja dnia gospodarzy miała miejsce w gmachu Biblioteki Uniwersyteckiej, w której uczestnicy zostali powitani przez władze Uniwersytetu Zielonogórskiego – prorektora ds. Studenckich prof. dra hab. Wojciecha Strzyżewskiego, dziekana Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii dra hab. Marka Furmanka, prof. UZ oraz zastępcę dyrektora Instytutu Pedagogiki dr hab. Marzennę Magdę-Adamowicz, prof. UZ.

Po prezentacji uczelni, wydziału i instytutu uczestnicy wysłuchali wykładu zielonogórskiego socjologa dra hab. Mariusza Kwiatkowskiego, prof. UZ pt. „*Żywe pomosty*” *pod presją izolacjonizmu. Zarys koncepcji*. Na początku swojego

wystąpienia prelegent nakreślił główne założenia izolacjonizmu – strategii działania w polityce zagranicznej zakładającej odrzucenie lub ograniczenie stosunków z innymi krajami bądź – w swej najmniej zradykalizowanej odsłonie – okazanie braku zainteresowania przymierzami międzynarodowymi oraz sprawami innych krajów. W obliczu aktualnych wydarzeń, jak choćby kryzysu migracyjnego w Europie, separatyzm i alienacja stanowi temat podejmowanych w przestrzeni publicznej debat. W dalszej części wykładu profesor wskazał subiektywnie dobrane przykłady ludzi dialogu, „żywych pomostów”, których działalność jest świadectwem przewycięzania podziałów, pozwala tworzyć kulturę życzliwości i zrozumienia oraz budować wspólnotę ponad podziałami.

Po obiedzie goście mieli możliwość wzięcia udziału w wybranych warsztatach prowadzonych przez pracowników wydziału: dr Edytę Mianowską (*Dane w zasięgu ręki. O bazach danych w Internecie*), dra Jacka Jędrzyckowskiego (*YouTube Analytics jako narzędzie badawcze pedagoga*) i dra Jarosława Wagnera (*Kształcenie na odległość – narzędzia wspierające*). Drugą, popołudniową część pobytu w Zielonej Górze wypełnił spacer po deptaku, wizyta w podziemiach miejskiego ratusza w winiarni Bachus oraz seans w Planetarium Wenus Centrum Nauki Keplera, do którego uczestnicy zostali przewiezieni miejskim autobusem elektrycznym. Kolację w klimatycznej Palmiarni Zielonogórskiej uświetnił recital dra Andrieja Kotina – wyjątkowe spotkanie artystyczne łączące w sobie elementy piosenki literackiej, poetyckiej i folk-rockowej.

Tydzień intensywnej pracy zwieńczyła pożegnalna kolacja o wręcz rytualnym charakterze – z wpisanymi na stałe zwyczajami, tradycjami i obrzędami. Pierwszym punktem wieczoru było wręczenie nagród audytorium. W kategorii najlepsze wystąpienie doktora podczas *Gieldy (p)różności* dyplom i nagrodę książkową otrzymali: za zajęcia pierwszego miejsca dr Alicja Bondar-Korzeniecka (UWB), drugiego miejsca dr Maksymilian Chutorzański (Usz). W kategorii najlepsze wystąpienie magistra pierwsze miejsce otrzymał mgr Mateusz Szafranski (UMK), natomiast drugie miejsce zdobyła mgr Barbara Walas (UZ). Osobom najbardziej aktywnym w dyskusjach wręczono wyróżnienia; *Twórczy szum* przyznano dr. Aleksandrowi Cywińskiemu, a *Twórczy szumek* dr. Maksymilianowi Chutorzańskiemu. Coroczne wykupienie dyplomów uczestnictwa odbyło się poprzez krótkie, humorystyczne występy lub czytanie autorskich fraszko-limeryków przez uczestników.

Ceremonia zakończenia XXXII LSMP obfitowała w częste wzruszenia, refleksje i niespodzianki artystyczno-nostalgiczne. Na ręce zastępczyni kierownik naukowej LSMP dr hab. Ewy Bochno, prof. UZ oraz dr Magdaleny Zapotocznej zostały złożone podziękowania za zaangażowanie całego komitetu w organizację i opiekę merytoryczną nad tegoroczną Szkołą. Wyrazy wdzięczności skierowano również do władz uczelni i wydziału, które reprezentował dziekan dr hab. Marek Furmanek, prof. UZ, a także pracowników biorących czynny udział w Szkole.

Kierownik naukowa LSMP prof. Maria Dudzikowa opuściła obrady trzeciego dnia Szkoły, późnym wieczorem 19 września. Pożegnanie miało niezwykle przejmujący i symboliczny charakter. Drogę do samochodu wyznaczył korowód zgromadzonych przed hotelem młodych uczestników i profesorów, którzy trzymali w dłoniach pochodnie i przy wtórze rozmaitych dźwięków kołatek śpiewali „ależ owszem, ależ tak, tak, tak!”. Tego wyjątkowego, wrześniowego wieczoru płomienie pochodni były świadectwem tęcej się nadziei na powtórne spotkanie z profesorem MD. Około pięciu tygodni po zakończeniu XXXII LSMP, a po prawie dwóch latach walki z chorobą nowotworową, nadeszła niezwykle smutna wiadomość o śmierci prof. Marii Dudzikowej.

Pochodnia to symbol nieśmiertelności. Ogień niesie oczyszczenie, daje ciepło i światło, które rozjaśnia drogę. „**Nieście więc wiedzy pochodnię na czele**” napisał Adam Asnyk w utworze zatytułowanym *Do młodych*. Poetycki apel do młodego pokolenia – ludzi zaangażowanych, gotowych do pracy nad sobą, pamiętających o dorobku przodków. Profesor Maria Dudzikowa pozostawia nam idee, wartości i standardy zobowiązujące „naukową wspólnotę uczących się” do ich kontynuacji.

Do młodych
Adam Asnyk (1880)

Szukajcie prawdy jasnego płomienia!
Szukajcie nowych, nie odkrytych dróg...
Za każdym krokiem w tajniki stworzenia
Coraz się dusza ludzka rozprzestrzenia,
I większym staje się Bóg!

Choć otrząśnicie kwiaty barwnych mitów,
Choć rozproszycie legendowy mrok,
Choć mgłą urojeń zedrziecie z błękitów,
Ludziom niebiańskich nie zbraknie zachwyków,
Lecz dalej sięgnie ich wzrok.

Każda epoka ma swe własne cele
I zapomina o wczorajszych snach...

*Nieście więc wiedzy pochodnię na czele
I nowy udział bierzcie w wieków dziele,
Przyszłości podnoście gmach!*

*Ale nie depczcie przeszłości ołtarzy,
Choć macie sami doskonalsze wznieść;
Na nich się jeszcze święty ogień żarzy,
I miłość ludzka stoi tam na straży,
I wy winniście im cześć!*

*Ze światem, który w ciemność już zachodzi
Wraz z całą tęczą idealnych snów,
Prawdziwa mądrość niechaj was pogodzi -
I wasze gwiazdy, o zdobywcy młodzi,
W ciemnościach pogasną znów!*

WYKAZ KONFERENCJI NAUKOWYCH POD PATRONATEM
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN ZA LATA 2017–2018³

IV Wolna Szkoła Nauk Filozoficznych i Społecznych im. Profesora Jana Szczepańskiego
Cieszyn–Ustroń–Stonawa, 16–19 października 2017 roku

II Toruńska Konferencja Integralna
INTYMNOŚĆ – ROZWÓJ – EDUKACJA
Toruń, 17–18 października 2017 roku

I International Transdisciplinary Conference (I Międzynarodowa Konferencja Transdyscyplinarna)
EDUKACJA DZIECKA Z DOŚWIADCZENIEM CHOROBY NOWOTWOROWEJ I JEGO RODZINY W PROCESIE ZDROWIENIA (EDUCATION OF CHILDREN WITH THE EXPERIENCE OF ONCOLOGICAL DISEASE AND THEIR FAMILIES IN THE HEALING PROCESS)
Kraków, 26–27 października 2017 roku

XI Międzynarodowa Konferencja Naukowa
BEZPIECZEŃSTWO KULTUROWE W (NIE)ZMIENNEJ CODZIENNOŚCI.
Wrocław, 26–27 października 2017 roku

V Międzynarodowa Konferencja Naukowa
EDUKACJA MAŁEGO DZIECKA KONTEKSTY SPOŁECZNE, MIĘDZYKULTUROWE I OŚWIATOWE
Cieszyn-Ustroń, 26-27 października 2017 roku

Ogólnopolska Konferencja Naukowa
XXX FORUM PEDAGOGÓW na temat: WSPÓŁCZESNE PRZESTRZENIE DYSKURSU NAD EDUKACJĄ
Wrocław, 20–21 listopada 2017 roku

Ogólnopolska Jubileuszowa Konferencja
DIALOG JAKO WYMÓG/WYZWANIE INTERSUBIEKTYWNOŚCI I TRANSPARENTNOŚCI DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNEGO, SPOŁECZNEGO I KULTUROWEGO
Warszawa, 1 grudnia 2017 roku

³ Na podstawie informacji zawartych na stronie <http://www.knped.pan.pl>, a także informacji przekazywanych przez Międzyszkolnik „Forum Młodych Pedagogów” (wykaz obejmuje konferencje organizowane w okresie październik 2018–wrzesień 2019)

II Ogólnopolska Konferencja Naukowa
MIĘDZY EKSKLUZJĄ A INKLUZJĄ W EDUKACJI RELIGIJNEJ. RELIGIA
JAKO DYLEMAT EDUKACJI – TEORIA I PRAKTYKA
Wrocław, 8–9 grudnia 2017 roku

Konferencja Naukowa
O INKLUZJI I WYKLUCZANIU – ŚRODOWISKA WŁĄCZAJĄCE W PER-
SPEKTYWIE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ I PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
Warszawa, 22–23 marca 2018 roku

Międzynarodowa Konferencja Naukowa
WARTOŚCI W EUROPEJSKICH SYSTEMACH EDUKACYJNYCH
Warszawa, 16–17 maja 2018 roku

Ogólnopolska Konferencja Naukowa
EDUKACJA DLA ROZWOJU – EDUKACJA W ROZWOJU – TEORIA
I PRAKTYKA. OSIĄGNIĘCIA – WAŻNE PERSPEKTYWY
Cieszyn, 24–25 maja 2018 roku

Międzynarodowa Konferencja Naukowa, 2018 ATEE Spring Conference
DESIGNING TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOP-
MENT FOR THE 21ST CENTURY: CURRENT TRENDS, CHALLENGES
AND DIRECTIONS FOR THE FUTURE
Białystok, 7–9 czerwca 2018 roku

VI Zjazd Pedagogiki Społecznej
PEDAGOGIKA SPOŁECZNA – PEDAGOGIKA ZAANGAŻOWANA. WO-
KÓŁ INICJATYW I RUCHÓW SPOŁECZNYCH
Poznań, 17–18 września 2018

Międzynarodowa Konferencja Naukowa (International Scientific Conference)
UNIWERSYTET I SZKOŁA WYŻSZA WOBEC KRYZYSÓW AUTONOMII
(CRISES OF AUTONOMY IN UNIVERSITIES AND HIGHER EDUCATION)
Szczecin, 14–15 września 2018 roku

XXXII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów
KULTURA SZKOŁY: CZYM ONA JEST? JAK JĄ BADAĆ I O NIEJ PISAĆ?
Zielona Góra–Łągów Lubuski, 17–22 września 2018 roku

Z KRONIKI

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

OCENA NAUKOWA KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN ZA LATA 2015–2017

W ocenie parametrycznej za lata 2015–2017 Komitet Nauk Pedagogicznych uzyskał I miejsce ex aequo z komitetami naukowymi: Komitetem Nauk Etnologicznych, Komitetem Nauk o Kulturze Antycznej oraz Komitetem Nauk o Literaturze. Na 100 możliwych do uzyskania punktów nasze cztery komitety otrzymały w ocenie po 95 pkt. W poprzedniej ocenie w 2015 r. zajęliśmy drugie miejsce, a zatem widać jak ogromną pracę wykonali profesorowie i doktorzy – członkowie naszego Komitetu oraz członkowie-specjaliści na rzecz PAN, rozwoju reprezentowanej przez siebie nauki, całego środowiska akademickiej pedagogiki, w tym także kształcenia kadr naukowych.

W Wydziale I PAN działają 24 komitety naukowe. Ocenie merytorycznej poddano:

- 1) aktywność naukową, np. konferencje, kongresy, publikacje, serie wydawnicze, pisma i książki;
- 2) działalność edukacyjną np. warsztaty, udział w olimpiadach przedmiotowych, szkoły letnie, udział w programach autorskich dla szkół średnich;
- 3) aktywność popularyzacyjną, np. festiwale nauki, wywiady, filmy, audycje, wystawy, programy towarzyszące imprezom artystycznym, stronę internetową w języku angielskim;
- 4) monitoring rozwoju dyscypliny, np. powoływanie sekcji, wspieranie osób rozpoczynających karierę naukową, w tym zapraszanie do wygłoszenia

- wykładów nowo wypromowanych doktorów habilitowanych, monitoring jakości czasopism, monitoring dydaktyki akademickiej;
- 5) współpracę międzynarodową, np. udział w pracach organizacji międzynarodowych, kongresach i konferencjach zagranicznych;
 - 6) ekspertyzy na zamówienie i własne;
 - 7) opiniowanie projektów aktów prawnych, odpowiedzi na ankiety i inne zapytania kierowane ze strony różnych podmiotów;
 - 8) opiniowanie systemu punktowania czasopism i publikacji, punktowanie czasopism;
 - 9) powołanie do komitetów przedstawicieli innych specjalności;
 - 10) powołanie do komitetów przedstawicieli spoza środowiska akademickiego.

Kolejnymi w rankingu były następujące komitety naukowe:

- | | | |
|--------------|-----------|---|
| II miejsce | – 83 pkt. | – Komitet Nauk Filozoficznych; |
| III miejsce | – 80 pkt. | – Komitet Nauk Teologicznych; |
| IV miejsce | – 76 pkt. | – Komitet Nauk o Pracy i Polityce Społecznej; |
| V miejsce | – 74 pkt. | – Komitet Nauk Historycznych oraz Komitet Nauk o Sztuce; |
| VI miejsce | – 70 pkt. | – Komitet Nauk Ekonomicznych; Komitet Nauk Pracy i Protohistorycznych; |
| VII miejsce | – 68 pkt. | – Komitet Socjologii; |
| VIII miejsce | – 65 pkt. | – Komitet Językoznawstwa; Komitet Nauk Orientalistycznych; Komitet Psychologii; |
| IX miejsce | – 60 pkt. | – Komitet Nauk o Kulturze; |
| X miejsce | – 55 pkt. | – Komitet Słowianoznawstwa; |
| XI miejsce | – 50 pkt. | – Komitet Nauk o Finansach; |
| XII miejsce | – 45 pkt. | – Komitet Nauk Demograficznych; |
| XIII miejsce | – 42 pkt. | – Komitet Nauk Prawnych; |
| XIV miejsce | – 38 pkt. | – Komitet Historii Nauki i Techniki; |
| XV miejsce | – 37 pkt. | – Komitet Statystyki i Ekonometrii; |
| XVI miejsce | – 34 pkt. | – Komitet Nauk Organizacji i Zarządzania. |

Akademicka pedagogika dokonała właściwego wyboru członków Komitetu Nauk Pedagogicznych oraz specjalistów, których wielostronna, społeczna aktywność i zróżnicowane zaangażowanie zostały dostrzeżone i docenione przez władze Polskiej Akademii Nauk. Cieszy tak symboliczne wyróżnienie mimo tego, że jesteśmy jednym z nielicznych komitetów naukowych, który nie posiada w strukturach PAN własnego instytutu naukowego, nie ma własnego budżetu, zaś miejsce po zmarłych członkach rzeczywistych PAN zajęli psychologowie.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

PROFESOR ZBYSZKO MELOSIK – DOKTOREM HONORIS CAUSA UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

W dn. 18 października 2018 r. odbyła się uroczystość nadania tytułu **Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Szczecińskiego** znakomitemu profesorowi pedagogiki, wybitnemu humaniście, a zarazem wyjątkowemu organizatorowi akademickich procesów transformacyjnych nie tylko na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, ale także wiceprzewodniczącemu KNP PAN – **Profesorowi Zbyszko Melosikowi**.



Profesor Zbyszko Melosik ukończył w 1979 r. magisterskie studia politologiczne na Wydziale Nauk Społecznych UAM, zaś w latach 1983–1986 studia doktoranckie w Instytucie Socjologii UAM. W 1986 r. obronił dysertację doktorską na tym samym Wydziale, poświęcając ją socjologicznym i politologicznym kontekstom ruchu olimpijskiego w okresie od Pierre'a Coubertein'a do współczesności. Warto zatem zwrócić uwagę na to, jak wspinał się drogę przeszedł w swoim rozwoju naukowym, zataczając krąg badania myśli humanistycznej od olimpizmu do piłki nożnej, której poświęcił swoją ostatnią (na szczęście nie w ogóle, tylko w wymiarze temporalnym) monografię pt. *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza* (UAM 2016).

Wszystko to, co wydarzyło się w życiu osobistym i naukowym Kandydata do momentu otrzymania tak zaszczytnej godności Uniwersytetu Szczecińskiego, jest Jego otwarciem się na pedagogikę jako naukę humanistyczno-społeczną, zapoczątkowanym habilitacją już na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu w 1995 r., gdzie w swoim dorobku przedłożył m.in. niezwykle interesującą dysertację habilitacyjną pt. *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną* (UAM 1995).

Był to niewątpliwie kolejny przełom w polskiej pedagogice interdyscyplinarnej myślenia o edukacji w kontekście postmodernistycznej filozofii, socjologii i pedagogice, który zbliżał do siebie te nauki ze względu na transwersalną potrzebę i wartość odczytywania oraz rozumienia swoistości edukacji w ponowoczesnym świecie. Jeszcze w tym samym roku Zbyszko Melosik – już jako samodzielny pracownik naukowy – wydał kolejną monografię pt. *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji* (Toruń–Poznań 1995), w której poszerzył i pogłębił analizy socjokulturowe i pedagogiczne doświadczanej także w Polsce transformacji politycznej oraz humanistycznej w przestrzeni nauk społecznych.

Analizę postmodernistycznego dyskursu poprzedził krytyką tej części polskich intelektualistów, którzy nie bacząc na własną ignorancję lub fałszywie pojmowany prymat własnej pedagogii usiłowali, zaprzeczyć jego wartościom. Zapewne było bolesne dla nich ujawnienie mechanizmów rywalizacji o status lokującego się wówczas w centrum badań dyskursu postmodernistycznego na tle walki dyskursów o prymat w świecie naukowym. Podejście postmodernistyczne pomagało nam wszystkim dostrzec spory teoretyczne w naukach o wychowaniu z perspektywy walk różnych wersji rzeczywistości o to, która z nich stanie się tą „obowiązującą” i „naturalną”.

Dzięki niezwykle pogłębionym o światową literaturę badaniom mogliśmy śledzić wraz z prof. UAM Z. Melosikiem, jakie problemy i pytania stawia lub wyodrębia dyskurs postmodernistyczny, które mogłyby być ważne dla zrozumienia (i przekształcenia) rzeczywistości kulturowej i społecznej, w tym szczególnie dla współczesnej edukacji. Jest to możliwe, gdyż Profesor należy do elitarnego grona stypendystów Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta, był wielokrotnie zapraszany jako visiting professor na uniwersytety w Holandii, Niemczech, Szwecji, Norwegii, Hiszpanii, Argentynie, Australii czy Włoch. Nie miał zatem problemu z badaniem odmienności perspektyw teoretycznych, normatywnych poszczególnych dyskursów postmodernistycznych czy modernistycznych.

Od 2010 r. Z. Melosik należy do grona członków norweskiej (regionalnej) Agder Academy of Science and Letters. W każdej ze swoich rozpraw, a to należy do rzadkości w polskiej humanistyce, wyraźnie określa własne stanowisko epistemologiczne i aksjologiczne. Prowadzone przez niego badania socjopedagogiczne pozwalają zrozumieć zmiany w świecie cywilizacji Zachodu, demokracji, społeczeństw otwartych, pluralistycznych o najwyższym poziomie rozwoju gospodarczego i naukowego, a do których III Rzeczpospolita usilnie zmierzała z nadzieją na co najmniej zbliżenie się do jak najwyższych w powyższym zakresie standardów zachodnioeuropejskich i amerykańskich.

Każda kolejna książka Profesora rozchwytywana była przez środowisko nauk humanistycznych i społecznych, będąc zarazem świadectwem ogromnego skoku kulturowego i metodologicznego w badaniach pedagogicznych. Każdy, kto jako

pedagog chciał na zrekonstruowanych w tej monografii przesłankach kreować lokalną, nietotalizującą politykę i edukację w Polsce, mógł także uświadomić sobie czekające go problemy i dylematy. Jakże oczywistą stała się rekomendacja Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu Profesora Zbyszko Melosika w 1998 r. do nadania mu tytułu naukowego profesora, co zresztą zostało potwierdzone w toku postępowania w tej Radzie i Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów. W czasach, kiedy pedagogika lokowała się w rankingach krajowych na I miejscu najbardziej obleganych studiów w naszym kraju (k. lat 90. XX w. i pocz. pierwszej dekady XXI w.), a większość samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki podejmowała się zatrudnienia w drugim czy trzecim miejscu akademickiej przestrzeni, prof. Z. Melosik także pracował dodatkowo.

Tworzył nowe, a paralelne do uniwersyteckiego w UAM środowiska naukowo-badawcze, uruchamiał kolejne projekty badawcze i wydawał znakomite rozprawy naukowe. Przykładowo, kierując Katedrą Nauk o Zdrowiu w Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu nie tylko wypromował doktorów nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, ale także wydawał z nimi kolejne publikacje. Jedną z wielu takich rozpraw była praca zbiorowa pod Jego redakcją pt. *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji* (Poznań–Toruń 1999), w której połączył tym razem swoje własne badania z prowadzonymi w tym samym zakresie przez jego współpracowników z Wydziału Nauk o Zdrowiu Akademii Medycznej w Poznaniu. Dzięki nieustannemu przekraczaniu pól badawczych, wydawałoby się zarezerwowanych dla autonomicznych w sensie sejentystycznym nauk, mieliśmy możliwość pogłębienia powyższego dyskursu o nowe perspektywy i sposoby badań.

Nie sposób nie dostrzec w jakże bogatym dorobku naukowym Profesora Zbyszko Melosika rozpraw, w których sięga po teorię reprodukcji ekonomicznej i kulturowej, by lepiej zrozumieć współczesną szkołę uprawomocniającą narzucenie arbitralności kulturowej grupy dominującej określonej społeczności oraz potwierdzając zarazem występowanie nierówności społecznych w tym zakresie. Lepiej dostrzegamy dzięki publikacjom tego Uczonego, że edukacja powszechna staje się bezradna wobec podziałów i różnic społecznych, kulturowych oraz ekonomicznych wśród dzieci i młodzieży czy ich środowisk socjalizacyjnych, uporzędkowując się narzuceniu wszystkim pożądanemu stylowi (zdrowego) życia tak, jakby wszyscy w istocie mieli do tego równy dostęp.

W bogactwie przedmiotów i problemów badawczych znalazła się u Z. Melosika kwestia akademicka. Pełniąc przez dwie kadencje funkcję dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, kształcąc kadry naukowe w kraju w roli promotora ponad dwudziestu rozpraw doktorskich, recenzenta habilitacji i wniosków o tytuł naukowy profesora, pełniąc trzykrotnie funkcję członka Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów, od kilkunastu lat angażując się

czynnie w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, gdzie obecnie jest jego wiceprzewodniczącym, poświęcił *universitas* znakomitą rozprawę naukową pt. *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* (Poznań 2002).

Ta z niebywałym talentem analityczno-syntetycznym książka poświęcona społecznym przemianom w zakresie funkcji i roli uniwersytetu ukazała się w niezwykle ważnym dla polskiego środowiska akademickiego i związanej z nim polityki oświatowej państwa momencie, gdyż z jednej strony wpisała się w nurt zainicjowanej przez ówczesny resort edukacji, nauki i sportu społecznej debaty nad resortowym projektem *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, z drugiej zaś odpowiadała na szereg dylematów w zakresie toczącej się, z chwilą powołania w naszym kraju Uniwersyteckiej oraz Polskiej (dawniej Państwowej) Komisji Akredytacyjnej, dyskusji na temat jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Profesor Z. Melosik został zresztą członkiem UKA, a do dziś jest ekspertem PKA uczestnicząc w ocenie kształcenia na kierunku pedagogika w krajowych uczelniach akademickich i szkołach wyższych.

Doktor Honoris Causa należy do **pokolenia transformatywnych intelektualistów** wykorzystując dany mu czas na potęgowanie twórczego zaangażowania w sprawy istotne dla poznańskiej Alma Mater, polskiej pedagogiki oraz dla całego jej środowiska akademickiego! Został liderem zarządzania Wydziałem Studiów Edukacyjnych w gronie kierujących izomorficznymi jednostkami w całym kraju, który w tym okresie zdobył palmę pierwszeństwa, nadając zupełnie nowy wymiar budowaniu szkół uniwersyteckiej nauki, a przy tym znakomicie łącząc tradycję z przyszłością, doceniając, eksponując i kontynuując najlepsze tradycje swoich poprzedników (dziekanów: Zbigniewa Kwiecińskiego, Kazimierza Przyszczypkowskiego, Wiesława Ambrozika) oraz otwierając swoim wsparciem nową kartę rozwoju tej jednostki pod kierownictwem swej koleżanki, prof. Agnieszki Cybal-Michalskiej.

Jest genialnym tłumaczem rozpraw anglojęzycznych i moderatorem międzynarodowych kongresów, wnikliwym recenzentem w ponad 30 przewodach doktorskich i w ponad 40 łącznie postępowaniach habilitacyjnych oraz na tytuł naukowy profesora. W roku 2005 został redaktorem wydawniczym, a potem naukowym (także współautorem wstępu) do wydanego przez PWN polskiego tłumaczenia fundamentalnego dzieła amerykańskiego z zakresu socjologii pt. *Women, Men and Society* autorstwa C. Renzetti i D. Curran. Monografia ta miała wiele wydań w USA, a w Polsce już dwie edycje, ciesząc się ogromnym zainteresowaniem naukowców kilku dziedzin nauki. Pracowitością, często bezinteresownemu oddaniu sprawom uniwersytetu jako dobra wspólnego, Doktor Honoris Causa Uniwersytetu Szczecińskiego jest źródłem akademickiej kultury i troski o ponadczasowe wartości. Ma to miejsce zapewne właśnie dlatego, że przeszył swoimi badaniami do samego jądra kulturę popularną, świat migotania potocznych znaczeń, pozo-

ranctwa, zanikania w wyniku globalizacji etosu badań oraz błędy w polityce publicznej państwa wobec szkolnictwa wyższego i nauki.

Wyróżniony 18 października 2018 r. profesor nauk społecznych znakomicie służy polskiej pedagogice, ucieleśniając typ uczonego z pasją badającego kolejne fragmenty edukacyjnej rzeczywistości. Jego wiedza, umiejętności i kompetencje przyciągają rzesze młodych uczonych, których potrafi zachwycić dążeniem do PRAWDY jako wartości autotelicznej. Oby młodszy adepci nauki, także w jego środowisku, skorzystali z tych dokonań i doświadczeń Mistrza.

ANETA MAKOWSKA
Uniwersytet Szczeciński

NADANIE TYTUŁU DOKTORA HONORIS CAUSA UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO PROF. ZW. DR. HAB. ZBYSZKO MELOSIKOWI

Osiemnastego października 2018 roku podczas uroczystego posiedzenia Senatu Uniwersytetu Szczecińskiego odbyła się uroczystość nadania tytułu doktora *honoris causa* prof. zw. dr. hab. Zbyszko Melosikowi. Promotorką w procesie nadania tytułu była dr hab. Urszula Chęcińska, prof. US, recenzentami profesorowie: prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński (Uniwersytet w Białymstoku), prof. zw. dr hab. Barbara Kromolicka (Uniwersytet Szczeciński) oraz prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki).



Fot. Filip Kacalski

Otwierając uroczystość, Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Szczecińskiego Pan Profesor Edward Włodarczyk podkreślił, że uhonorowanie najwyższą godnością akademicką Pana Profesora Zbyszko Melosika przywołuje szczególnie związki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytetu Szczecińskiego. Działalność Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Szczecinie, filii UAM w Poznaniu (od 1973 roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej) była jednym z filarów utworzonego w latach osiemdziesiątych Uniwersytetu Szczecińskiego: „(...) to właśnie Uniwersytet Poznański pomógł środowisku naukowemu Szczecina zaistnieć na mapie naukowej Polski. Jesteśmy wdzięczni za ten wkład i stąd Uniwersytet Szczeciński wyrażał to, nadając tytuły doktorów honorowych naszej uczelni między innymi dwóm przedstawicielom środowiska poznańskiego: profesorowi Gerardowi Labudzie i wspaniałemu prawnikowi Zbigniewowi Radwańskiemu. Dzisiaj ten tytuł dla Pana Profesora Zbyszko Melosika jest potwierdzeniem związków Szczecina z Poznaniem. Związków, chciałbym tu powiedzieć, już w tej chwili mocno partnerskich”.

Pan Profesor Zbyszko Melosik od początku swojej pracy naukowej związany jest z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest absolwentem studiów politologicznych na Wydziale Nauk Społecznych UAM oraz studiów doktoranckich w Instytucie Socjologii UAM. W 1995 roku na podstawie rozprawy „Współczesne amerykańskie spory edukacyjne” otrzymał stopień doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika a już trzy lata później, w 1998 roku tytuł naukowy profesora. Należy do wielu ogólnopolskich i światowych gremiów naukowych i akademickich, m.in. Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, jest wieloletnim członkiem (a aktualnie wiceprzewodniczącym) Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prezesem Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej, ekspertem Narodowego Centrum Nauki i Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, członkiem norweskiej Agder Academy of Science and Letters, stypendystą Fundacji Fulbrighta, profesorem wizytującym na University of Virginia. Przez dwie kadencje, w latach 2008–2012 i 2012–2016 pełnił funkcję Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Pan Profesor jest promotorem dziewiętnastu dysertacji doktorskich, a pięciu spośród wypromowanych doktorantów uzyskało stopień doktora habilitowanego.

Dorobek naukowy doktora *honoris causa* koncentruje się wokół filozofii i socjologii edukacji oraz pedagogiki porównawczej. Pan Profesor podejmował badania m.in. nad rolą filozofii postmodernistycznej i jej znaczenia dla rozwoju myśli pedagogicznej, czynnikami rozwoju tożsamości, selekcyjną i socjalizacyjną funkcją edukacji, znaczeniem kultury popularnej w procesach socjalizacyjnych i edukacyjnych, współczesną rolą uniwersytetu. Spośród wielu publikacji Pana Profesora należy wymienić przynajmniej: „Współczesne amerykańskie spory edukacyjne” (1995), „Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji” (1995), „Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne” (1996), „Kryzys męskości w kulturze współczesnej” (2002), „Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej” (2007), „Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy” (2009), „Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności” (2013), „Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza” (2016).

Promotorka przewodu – Pani Profesor Urszula Chęcińska – w wygłoszonej podczas uroczystości laudacji podkreśliła zarówno niekwestionowaną wartość dorobku naukowego Pana Profesora, jak i wyjątkowy sposób jego prezentacji: „(...) we wszystkich wymienionych publikacjach szczególną wartość stanowią głęboki humanistyczny namysł twórczy, wnikliwość krytyczna i oryginalność myślenia połączona z oryginalnością formy literackiej. (...) Zbyszko Melosik, wszechstronnie wykształcony poznański uczony z pokolenia humanistycznego w kongenialny sposób łączy więc etykę z poetyką, kulturę wysoką z kulturą popularną, nauki humanistyczne z naukami społecznymi, żongluje mini – jak sam to określił w rozmowie – jak piłką nożną. Obok wielkich dzieł klasyki światowej: Szekspira, Dostojewskiego, Miłosza pojawiają się w jego tekstach, na równych prawach, wartości w stylu pop. Słowa Madonny, Michaela Jack-

sona i zespołu U2. Jak w kolażach Wiesławy Szymborskiej, które stanowią swoisty aneks do jej wierszy, pełny przesłań moralnych i głębokich filozoficznych myśli. Nie ma tekstów wyższych i niższych. Lepszych czy gorszych, są teksty innych ludzi posługujących się mniej czy bardziej oderwaną od codzienności estetyką – czytamy w tomie „Tożsamość – Kultura – Edukacja”.

O bohaterze uroczystości Pani Profesor Urszula Chęcińska mówiła:

„(...) Uprawianie nauki jest dla Pana Profesora Zbyszko Melosika potrzebą naturalną, wynikającą z dialogicznej mentalności, z wrażliwości estetycznej, ze swoistej pedagogicznej artrologii przynależnej do filozoficznego myślenia i postrzegania świata. Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata, a jeżeli ten świat jest światem Profesora Zbyszko Melosika to jest to świat mądry, szlachetny i piękny, bo taki jest Profesor Zbyszko Melosik. Dysponując osobistym, ogromnym potencjałem humanistycznym wynikającym najpierw z radości czytania, a potem z radości pisania Zbyszko Melosik obmyśla świat wydanie drugie, poprawione. (...) Świat ponowoczesności, w którym nie działają już stare struktury i zasady, a społeczeństwo jest w stanie permanentnego obłączenia i płynności, potrzebuje jak nigdy dotąd mądrej, pedagogicznej refleksji. Takiej, którą od lat uprawia Pan Profesor Zbyszko Melosik. Refleksji wynikającej z twórczych zachowań człowieka, z filozoficznego jasnosłyszenia, z aktywności ludzkiego ducha, pozwalającej na swobodę manipulowania językiem, wyobraźnią i emocjami. Jestem o tym głęboko przekonana”.

Po wygłoszeniu laudacji Rektor Uniwersytetu Szczecińskiego Pan Profesor Edward Włodarczyk odczytał uchwałę nr 89/2018 Senatu Uniwersytetu Szczecińskiego z dnia 27 września 2018 r., uchwalającą nadanie prof. dr. hab. Zbyszko Melosikowi tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Szczecińskiego, a Pani Profesor Urszula Chęcińska odczytała łacińską treść dyplomu, który został uroczysto wręczony Panu Profesorowi Zbyszko Melosikowi.

Następnie doktor *honoris causa* Uniwersytetu Szczecińskiego został poproszony przez JM Rektora Uniwersytetu Szczecińskiego o wygłoszenie wykładu, który rozpoczął słowami:

„Słowa magiczne w naszym życiu, słowa, które elektryzują, słowa symbole, słowa, które społeczeństwo darzy szacunkiem, słowa, które same w sobie są optymistyczne, bowiem zawierają obietnicę i nadzieję. Są takie słowa. Tak, Uniwersytet to słowo magiczne. Słowo, które przemawia do wyobraźni. Uniwersytet to słowo optymistyczne, to słowo wymawiane z szacunkiem. I właśnie dzisiaj, w kulminacyjnym i jakże optymistycznym momencie mojej biografii, odbieram na znakomitym Uniwersytecie Szczecińskim, największą godność akademicką *doktora honoris causa*. I właśnie dzisiaj spotyka mnie ten ogromny zaszczyt i honor, że ten uniwersytet docenił mnie, obdarzył mnie zaufaniem, nagroził mój biograficzny wysiłek akademicki (...)”.

Podczas wystąpienia Pan Profesor podkreślał m.in. konieczność kontynuacji kultury szelestu kartek, postulował pedagogikę rdzenia tożsamości, koncentracji uwagi i kontemplacji. Wykład przepelniony był wiarą w uniwersytet rozumiany nie jako miejsce algorytmizacji i parametryzacji, ale jako ponadczasowe idee i wartości, które wiążą biografie naukową i życiową. Doktor *honoris causa* rysował przed słuchaczami ścieżki i zaułki pracy akademickiej, których siłą napędową jest pasja:

„Są bowiem wartości, które trwają i przetrwają, stanowią bowiem rdzeń naszej tożsamości akademickiej. Są to wartości, które nadają sens i wyznaczają trajektorie naszych akademickich biografii. Jestem pewien, że wszyscy zgromadzeni na tej sali znakomicie percypują pojęcie pasja, zarówno w kontekście intelektualnym, jak i emocjonalnym. Pasja stanowi krystalizację naszej akademickiej tożsamości. Po pierwsze, to pasja uprawiania nauki, od powstania w umyśle naukowca problemu badawczego aż do opublikowania wyników prowadzonych badań. Przekraczanie granic wyobraźni, odkrywanie nowej prawdy o świecie i konstruowanie jej w nową wiedzę stanowi proces i nie jest nagłym aktem. Wyjątek eureka Archimedesesa tylko potwierdza tę regułę. W trakcie tego procesu myśl naukowca, czy to fizyka eksperymentatora w laboratorium, czy historyka cierpliwie studiującego dawne rękopisy, przekształca się i dojrzewa. Niekiedy powraca on już do odrzuconych idei i pomysłów, niekiedy mknie jak porsche na autostradzie po to, by stanąć nagle przed czerwonym znakiem zakazu, bo okazało się, że to nie ta droga. Aż w końcu naukowiec w wyniku długotrwałych, systematycznych dociekań podejmuje decyzję, czas opublikować wyniki badań. Cały czas przy tym dynamika jego działań definiowana jest przez pasję, kreującą nieustanną motywację, pozytywny skok adrenaliny (...). Wspólna pasja w zakresie uprawiania nauki jest jednym z najważniejszych źródeł istnienia naszej wspólnoty akademickiej. Zarówno w ramach poszczególnych dyscyplin jak i uniwersytetów, na poziomie kraju i w sensie ogólnoswiatowym, globalnym. To nas wyróżnia akademicka wspólnotowość. Posiadamy unikatową władzę i wolność kreowania wspólnot, których znakomitą krystalizacją jest nasza obecność na dzisiejszej uroczystości. Drugi kontekst pasji związany jest z przekazywaniem wiedzy, kompetencji i wartości studentom podczas wykładów i seminariów. Wówczas to urzeczywistniana jest nasza odpowiedzialność za kształtowanie tożsamości młodych ludzi stanowiących integralną część wspólnoty akademickiej (...).”

Uroczystość uświetnili swoją obecnością: Rodzina Pana Profesora, rektorzy uczelni wyższych i dziekani wydziałów nauk humanistycznych i społecznych, dyrektorzy instytutów pedagogicznych i edukacyjnych z całej Polski oraz licznie zgromadzeni studenci i studentki. Pan Profesor Zbyszko Melosik zakończył swój wykład składając szczególne podziękowania dwóm osobom: „(...) [W] autobiograficznej refleksji powstaje zawsze pytanie o znaczące osoby we własnym rozwoju naukowym. Mógłbym tutaj przywołać dziesiątki nazwisk teoretyków i badaczy rzeczywistości edukacyjnej i społeczno-kulturowej, którzy wywarli na mnie wpływ: od Talcotta Parsonsa, przez Pierre’a Bourdieu, Micheala Foucaulta do Lawrence’a Grossberga. Chciałbym jednak przywołać nazwiska dwóch osób, które towarzyszyły mi nieustannie w mojej akademickiej biografii. Pierwsza z tych osób to Profesor Bogusław Śliwerski, z którym przyjaźń, nie tylko akademicka, wywarła niezaprzeczalny wpływ na moją tożsamość naukową. Dziękuję bardzo Bogusiu! Druga z nich to Profesor Zbigniew Kwieciński, pierwszy dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych, który zawsze we mnie wierzył a jego przenikliwe inspiracje były dla mnie zawsze źródłem wielu nowych pomysłów naukowych. Dziękuję Zbyszku!”

Uroczystość była spotkaniem uhonorującym imponujący dorobek naukowy Pana Profesora, ale także okazją do odsłonięcia kulis warsztatu – radości, trudów i dylematów – pracy akademickiej. Pozwoliła także na ukazanie mniej znanych obszarów działalności i życia Pana Profesora, np. znaczącego wkładu

w edukację funkcjonariuszy służb mundurowych i wspieranie miesięcznika „Policja 997” (odczytano list gratulacyjny od Komendanta Głównego Policji) lub uwielbienia dla pizzy ziemniaczanej, którą wspominał jeden z doktorantów Pana Profesora, dziś dr hab. Maciej Bernasiewicz.

Całość dorobku Pana Profesora, ale także postawę i sposób uprawiania nauki, który zaowocował nadaniem Panu Profesorowi tytułu *doctora honoris causa* najpiękniej może podsumować ponowne przywołanie fragmentu laudacji:

„(...) Uprawianie nauki jest dla Pana Profesora Zbyszko Melosika potrzebą naturalną wynikającą z dialogicznej mentalności, z wrażliwości estetycznej, ze swoistej pedagogicznej artrologii przynależnej do filozoficznego myślenia i postrzegania świata. Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata, a jeżeli ten świat jest światem Profesora Zbyszko Melosika, to jest to świat mądry, szlachetny i piękny, bo taki jest Profesor Zbyszko Melosik. Dysponując osobistym, ogromnym potencjałem humanistycznym wynikającym najpierw z radości czytania, a potem z radości pisania, Zbyszko Melosik obmyśla świat wydanie drugie, poprawione. (...) Świat ponowoczesności, w którym nie działają już stare struktury i zasady, a społeczeństwo jest w stanie permanentnego obłączenia i płynności, potrzebuje jak nigdy dotąd mądrzej, pedagogicznej refleksji. Takiej, którą od lat uprawia Pan Profesor Zbyszko Melosik. Refleksji wynikającej z twórczych zachowań człowieka, z filozoficznego jasnosłyszenia, z aktywności ludzkiego ducha, pozwalającej na swobodę manipulowania językiem, wyobraźnią i emocjami. Jestem o tym głęboko przekonana”¹.



Fot. Filip Kacalski

¹ Wszystkie cytaty są transkrypcją nagrania z uroczystości, którą można obejrzeć na kanale YouTube Uniwersytetu Szczecińskiego: https://www.youtube.com/watch?v=I7E_T9s5_IE&t=5475s [dostęp: 29.11.2018].

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

NAGRODA NAUKOWA IM. WŁADYSŁAWA SPASOWSKIEGO Z PEDAGOGIKI W 2018 ROKU

Nagroda Naukowa im. Władysława Spasowskiego z pedagogiki w 2018 r. została przyznana przez Wydział I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN panu dr. hab. Michałowi Klichowskiemu z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu za znakomitą rozprawę naukową pt. *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study* (Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2017). Uroczystość wręczenia odbyła się 13 grudnia 2018 r. w PAN w Warszawie.

Nagrodzona monografia jest interdyscyplinarną, teoretyczno-empiryczną analizą problemu uczenia się w CyberParkach. Jej autor podjął się omówienia najbardziej aktualnego zjawiska społecznego na świecie. Jego książka nie jest jedynie rekonstrukcją teorii czy socjopedagogicznych studiów w literaturze światowej, ale zawiera także wyniki badań empirycznych. Autor opisał przebieg i wyniki dwóch przeprowadzonych przez siebie eksperymentów, w których zweryfikował koncepcję uczenia się w CyberParkach. W badaniach tych wykorzystał dwa klasyczne paradygmaty badania procesu uczenia się: *Sternberg task* i *two-back task*. Podczas eksperymentów, które realizował w naturalnych warunkach, dokonał analizy nie tylko behawioralnych efektów uczenia się, ale także tego, co dzieje się w mózgu w trakcie procesu uczenia się, wykorzystując mobilny elektroencefalograf (zakupiony w ramach dofinansowania MNiSW). Taka organizacja badań nie tylko spełniała kryteria współczesnej nauki, ale była także innowacyjna oraz unikatowa w skali światowej. Monografia została napisana w języku angielskim, a wydana przez znaczącą w środowi-

sku akademickiej pedagogiki w kraju oficynę uniwersytecką UAM. Laureat Nagrody jest młodym uczonym (ur. 16.03.1987 r. w Poznaniu), znakomicie osadzonym w sieci międzynarodowych badaczy najnowocześniejszych teorii i modeli uczenia się wspomaganego technologicznie, takich jak *smart learning* czy *smart education*.

WYKAZ PRAC HABILITACYJNYCH I DOKTORSKICH Z PEDAGOGIKI ZA ROK 2017¹

PRACE HABILITACYJNE

Motywacja do uczenia się uczniów w młodszy m wieku szkolnym	
Data zakończenia	25/01/2017
Autor	Małgorzata Głoskowska-Soldatow
Recenzenci	Hanna Maria Krauze-Sikorska Józefa Bałachowicz Jolanta Anna Bonar
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet w Białymstoku Wydział Pedagogiki i Psychologii

Destygmatyzacja przestępców w świetle Magisterium Kościoła oraz poglądów na resocjalizację; Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej	
Data zakończenia	22/02/2017
Autor	Kazimierz Antoni Pierzchała
Recenzenci	Kazimierz Pospiszyl Brunon Hołyst Jan Śledzianowski Andrzej Baładynowicz
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie Wydział Nauk Społecznych

Geneza i aspekty rozwoju ruchu freinetowskiego w Polsce w latach 1957–2014 jako przykład nauczycielskiego współdziałania, rywalizacji, oporu i doświadczania ambiwalencji w pracy zawodowej i działalności stowarzyszeniowej	
Data zakończenia	22/02/2017
Autor	Małgorzata Kaliszewska

¹ Wykaz sporządzony na podstawie: <https://nauka-polska.pl/> (dostęp: 15.10.2018).

Recenzenci	Mirosław Stanisław Szymański Kazimierz Kossak-Głowczewski Aleksander Stanisław Nalaskowski
Jednostka nadająca stopień	Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Wydział Nauk Pedagogicznych

Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki	
Data zakończenia	12/04/2017
Autor	Grzegorz Leszek Żuk
Recenzenci	Danuta Iwona Wosik-Kawala Józef Henryk Górniewicz Maria Reut
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie Wydział Pedagogiki i Psychologii

Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych	
Data zakończenia	12/04/2017
Autor	Beata Zuzanna Bednarczuk
Recenzenci	Agnieszka Aleksandra Gromkowska-Melosik Sabina Guz Bogusław Marian Śliwerski
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie Wydział Pedagogiki i Psychologii

Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne	
Data zakończenia	08/03/2017
Autor	Paweł Aleksy Zieliński
Recenzenci	Aleksandra Irena Boroń Roman Leppert Józef Henryk Górniewicz
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Studiów Edukacyjnych

Dla dobra szkoły i „dla dobra służby”... Kwestie ustrojowe szkolnictwa i sprawy zawodowe nauczycieli w czasopiśmie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich (1918–1939)	
Data zakończenia	20/06/2017
Autor	Barbara Kalinowska-Witek
Recenzenci	Andrzej Piotr Felchner Elwira Jolanta Kryńska Wiesław Mirosław Jamrozek

Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie Wydział Pedagogiki i Psychologii
----------------------------	---

Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej	
Data zakończenia	28/06/2017
Autor	Rafał Mariusz Włodarczyk
Recenzenci	Beata Agnieszka Ecler-Nocon Tomasz Gmerek Bogusław Marian Śliwerski
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Wrocławski Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych	
Data zakończenia	14/11/2017
Autor	Violetta Kopińska
Recenzenci	Agnieszka Rypel Dorota Aleksandra Klus-Stańska Kazimierz Zbigniew Kwieciński
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Mikołaja Kopernika Wydział Nauk Pedagogicznych

PRACE DOKTORSKIE

Studia i studenci III stopnia w zakresie pedagogiki w procesie zmian	
Data zakończenia	17/01/2017
Autor	Magdalena Kucińska-Głogowska
Promotor	Teresa Hejnicka-Bezwińska
Recenzenci	Józef Henryk Górniewicz Roman Leppert
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego Wydział Pedagogiki i Psychologii

Pedagogiczny dyskurs psychologii humanistycznej	
Data zakończenia	19/01/2017
Autor	Jarosław Roman Marzec
Promotor	Tomasz Grzegorz Szkudlarek
Recenzenci	Edyta Zierkiewicz Małgorzata Lewartowska-Zychowicz
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Gdański Wydział Nauk Społecznych; Instytut Pedagogiki

Szanse edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia rozpoczynających kształcenie w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych	
Data zakończenia	24/01/2017
Autor	Joanna Przybyszewska
Promotor	Iwona Chrzanowska
Recenzenci	Beata Teresa Jachimczak Małgorzata Jolanta Sekułowicz
Jednostka nadająca stopień	Dolnośląska Szkoła Wyższa Wydział Nauk Pedagogicznych

Znaczenia moralne nadawane zagadnieniom bioetycznym przez uczniów oraz ich nauczycieli biologii w liceum ogólnokształcącym	
Data zakończenia	16/02/2017
Autor	Anna Kot
Promotor	Maria Groenwald
Recenzenci	Dorota Aleksandra Klus-Stańska Zdzisław Franciszek Aleksander
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Gdański Wydział Nauk Społecznych; Instytut Pedagogiki

Aksjologiczny wymiar dozoru sprawowanego przez społecznego kuratora sądowego	
Data zakończenia	14/03/2017
Autor	Karolina Goede
Promotor	Urszula Ostrowska
Recenzenci	Piotr Kosteło Alicja Barbara Żywczok
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego Wydział Pedagogiki i Psychologii

Recepcja idei dawstwa narządów ex mortuo do transplantacji przez adolescentów w aspekcie edukacyjnym	
Data zakończenia	14/03/2017
Autor	Nina Katarzyna Woderska
Promotor	Roman Leppert
Recenzenci	Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz Mirosław Kowalski
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uwarunkowania funkcji blogów internetowych w życiu młodzieży szkolnej	
Data zakończenia	16/03/2017

Autor	Małgorzata Henryka Dorota
Promotor	Alina Maria Rynio
Recenzenci	Janusz Stanisław Miąso Barbara Maria Kiereś
Jednostka nadająca stopień	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Nauk Społecznych

Relacje Wojska Polskiego z ludnością cywilną na terenie DOK nr VIII w latach 1921–1939	
Data zakończenia	24/03/2017
Autor	Marek Tadeusz Wawrzynkowski
Promotor	Mieczysław Nurek
Recenzenci	Jerzy Marian Przybylski Waldemar Stanisław Rezmer
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Gdański Wydział Historyczny

Model kształcenia informatycznego w szkołach ponadgimnazjalnych w społeczeństwie sieci	
Data zakończenia	29/03/2017
Autor	Rafał Konrad Głębocki
Promotor	Włodzimierz Witold Gogołek
Promotor pomocniczy	Wiesław Władysław Cetera
Recenzenci	Janusz Piotr Morbitzer Bronisław Franciszek Siemieniecki
Jednostka nadająca stopień	Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Wydział Nauk Pedagogicznych

Sądowa asysta wychowawcza dla młodzieży we Francji i w Polsce. Studium z pedagogiki porównawczej	
Data zakończenia	11/04/2017
Autor	Paulina Perska-Gradowska
Promotor	Piotr Andrzej Stępiak
Recenzenci	Leon Chelmicki-Tyszkiewicz Maciej Witold Bernasiewicz
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Studiów Edukacyjnych

Rola doświadczenia w tworzeniu wiedzy pedagogicznej	
Data zakończenia	11/05/2017
Autor	Leszek Waga
Promotor	Marian Walerian Nowak

Recenzenci	Franciszek Szlosek Danuta Opozda
Jednostka nadająca stopień	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Nauk Społecznych

Sytuacja szkolna dzieci z Kaukazu w szkołach powiatu bialskiego	
Data zakończenia	11/05/2017
Autor	Olga Izabela Krasuska
Promotor	Alina Maria Rynio
Recenzenci	Jerzy Nikitorowicz Maria Opiela
Jednostka nadająca stopień	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Nauk Społecznych

Monografia długu jako urządzenia wychowawczego	
Data zakończenia	18/05/2017
Autor	Piotr Aleksander Kowzan
Promotor	Tomasz Grzegorz Szkudlarek
Recenzenci	Joanna Justyna Rutkowiak Helena Ostrowicka
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Gdański Wydział Nauk Społecznych; Instytut Pedagogiki

Twórczość plastyczna i teatralna dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie – wymiar osobisty, kulturowy i społeczny	
Data zakończenia	14/06/2017
Autor	Sabina Kazimiera Pawlik
Promotor	Adam Stankowski
Recenzenci	Katarzyna Joanna Parys Anna Katarzyna Nowak
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Pedagogiki i Psychologii

Paradoks sukcesu. Zastój efektywności pracy nauczycieli po awansie zawodowym	
Data zakończenia	27/06/2017
Autor	Iwona Małgorzata Jankowska
Promotor	Kazimierz Zbigniew Kwieciński
Promotor pomocniczy	Rozalia Małgorzata Ligus
Recenzenci	Marek Budajczak Bogusława Dorota Gołębnik

Jednostka nadająca stopień	Dolnośląska Szkoła Wyższa Wydział Nauk Pedagogicznych
----------------------------	--

Zjawisko wylaniania się nowych profesji nauczycielskich na przykładzie coachingu	
Data zakończenia	27/06/2017
Autor	Marzena Major
Promotor	Bogusława Dorota Gołębiak
Promotor pomocniczy	Beata Zamorska
Recenzenci	Mirosława Aleksandra Nowak-Dziemianowicz Wanda Maria Dróżka
Jednostka nadająca stopień	Dolnośląska Szkoła Wyższa Wydział Nauk Pedagogicznych

Bestsellery młodzieżowe w biblioterapii wychowawczej uczniów w wieku dojrzewania	
Data zakończenia	28/06/2017
Autor	Kamil Kuracki
Promotor	Ewa Maria Kulesza
Promotor pomocniczy	Agnieszka Dłużniewska
Recenzenci	Katarzyna Stanisława Krasoń Bernadeta Szczupał
Jednostka nadająca stopień	Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Wolontariat studentów pedagogiki specjalnej a nabywanie kompetencji zawodowych	
Data zakończenia	28/06/2017
Autor	Bernadetta Kosewska
Promotor	Ewa Maria Kulesza
Promotor pomocniczy	Danuta Al-Khamisy
Recenzenci	Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz Zenon Stanisław Gajdzica
Jednostka nadająca stopień	Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Wydział Nauk Pedagogicznych

Znaczenie niepełnosprawności rodziców z perspektywy funkcjonowania ich dorosłych dzieci	
Data zakończenia	28/06/2017
Autor	Barbara Maria Urbanowicz
Promotor	Jerzy Semków
Recenzenci	Beata Ewa Cytowska Wiesław Marian Ambroziak

Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Wrocławski Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
----------------------------	---

Miejsce śmierci w ponowoczesnym życiu a edukacyjny potencjał kaszubskich rytuałów okolo- grzebowych	
Data zakończenia	29/06/2017
Autor	Aleksandra Marta Kurowska-Susdorf
Promotor	Maria Teresa Mendel
Recenzenci	Krzysztof Jakubiak Agnieszka Aleksandra Gromkowska-Melosik
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Wrocławski Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Doświadczenie podmiotowości uczniów kończących pierwszy etap edukacji szkolnej	
Data zakończenia	04/07/2017
Autor	Tatiana Daniela Grabowska
Promotor	Mariusz Cichosz
Promotor pomocniczy	Jolanta Elżbieta Nowak
Recenzenci	Lucyna Dziaczkowska Bożena Matyjas
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego Wydział Pedagogiki i Psychologii

Między praktyką korekcyjną a readaptacją społeczną skazanych. Rekonstrukcja doświadczeń życiowych osadzonych mężczyzn	
Data zakończenia	04/07/2017
Autor	Miłosz Paweł Mółka
Promotor	Zbigniew Jan Marek SJ
Promotor pomocniczy	Małgorzata Kutyla
Recenzenci	Mirosław Kowalski Tadeusz Mirosław Sakowicz
Jednostka nadająca stopień	Akademia Ignatianum w Krakowie Wydział Pedagogiczny

Ochrona dziecka przed przemocą w rodzinie na terenie miasta Ruda Śląska	
Data zakończenia	07/07/2017
Autor	Jacek Copik
Promotor	Anna Katarzyna Nowak
Promotor pomocniczy	Andrzej Piotr Czerkawski
Recenzenci	Krystyna Marzec-Holka Bożena Matyjas

Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Pedagogiki i Psychologii
----------------------------	---

Działalność opiekuńczo-wychowawcza Zgromadzenia Sług Jezusa w Polsce w latach 1989–2010	
Data zakończenia	21/09/2017
Autor	Dorota Frąk
Promotor	Marian Surdacki
Recenzenci	Władysława Szulakiewicz Edward Walewander
Jednostka nadająca stopień	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Nauk Społecznych

Edukacja ekologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym w Polsce i na Ukrainie	
Data zakończenia	21/09/2017
Autor	Marianna Khodakivska
Promotor	Adam Maj
Recenzenci	Teresa Zubrzycka-Maciąg Krystyna Chałas
Jednostka nadająca stopień	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Nauk Społecznych

Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów katolickich XX wieku. Analiza porównawcza	
Data zakończenia	21/09/2017
Autor	Elwira Monika Balcer
Promotor	Alina Maria Rynio
Recenzenci	Andrzej Jakub Sowiński Edward Janusz Nycz
Jednostka nadająca stopień	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Nauk Społecznych

Uwarunkowania dzieciobójstwa w świetle warstwicowej teorii wychowania Stefana Kunowskiego. Studium indywidualnych przypadków	
Data zakończenia	21/09/2017
Autor	Agnieszka Łucja Nadziejka-Maziarz
Promotor	Lucyna Dziaczkowska
Recenzenci	Mariusz Cichosz Dorota Kornas-Biela
Jednostka nadająca stopień	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Nauk Społecznych

Kompetencje i kwalifikacje w zawodach usługowych absolwentów szkół ponadgimnazjalnych i wyższych w kontekście oczekiwań i potrzeb rynku pracy	
Data zakończenia	26/09/2017
Autor	Beata Mydłowska
Promotor	Małgorzata Jolanta Sekułowicz
Promotor pomocniczy	Piotr Roman Kwiatkowski
Recenzenci	Stefan Michał Kwiatkowski Daniel Mariusz Kukla
Jednostka nadająca stopień	Dolnośląska Szkoła Wyższa Wydział Nauk Pedagogicznych

Oferta edukacyjna wybranych szkół wyższych miasta Walbrzycha a aktualne zapotrzebowanie lokalnego rynku pracy	
Data zakończenia	27/09/2017
Autor	Małgorzata Urszula Radyńska
Promotor	Stefania Maria Walasek
Recenzenci	Zenon Jasiński Alicja Jadwiga Szerląg
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Wrocławski Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Spoleczno-zawodowe uwarunkowania sytuacji trudnych młodego pokolenia nauczycieli	
Data zakończenia	27/09/2017
Autor	Tomasz Staniszewski
Promotor	Mirosława Wawrzak-Chodaczek
Recenzenci	Krystyna Wiesława Ferenz Zenon Jasiński
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Wrocławski Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Filozofia i pedagogika w dialogu. Pytania o prawdę	
Data zakończenia	28/09/2017
Autor	Katarzyna Małgorzata Popek
Promotor	Janusz Kaczmarek
Recenzenci	Ryszard Mordarski Bogusław Marian Śliwerski
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Łódzki Wydział Filozoficzno-Historyczny

Świadomość pedagogiczna współczesnych rodziców oraz jej źródła	
Data zakończenia	11/10/2017
Autor	Patrycja Anna Wesołowska
Promotor	Ewa Muszyńska
Recenzenci	Grażyna Genowefa Gajewska, Magdalena Piorunek
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Studiów Edukacyjnych

Pedagogiczne aspekty personalizmu Wojciecha Chudego	
Data zakończenia	24/10/2017
Autor	Seweryn Łukasz Leszczyński
Promotor	Piotr Stanisław Mazur
Promotor pomocniczy	Barbara Grażyna Surma
Recenzenci	Alina Maria Rynio, Janina Cecylia Kostkiewicz
Jednostka nadająca stopień	Akademia Ignatianum w Krakowie Wydział Pedagogiczny

Edukacyjne i socjalizacyjne aspekty kultury popularnej. Obraz osoby z niepełnosprawnością ruchową w wybranych utworach sztuki filmowej	
Data zakończenia	22/11/2017
Autor	Alicja Stefania Mironiuk-Netreba
Promotor	Witold Jakubowski
Recenzenci	Zbyszko Melosik, Agnieszka Katarzyna Ogonowska
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Wrocławski Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Wychowanie młodzieży do małżeństwa i rodziny na Ukrainie w opinii studentów Drohobyckiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki	
Data zakończenia	07/12/2017
Autor	Oksana Duchak
Promotor	Marian Walerian Nowak
Recenzenci	Mirosław Kowalski, Barbara Maria Kiereś
Jednostka nadająca stopień	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Nauk Społecznych

Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych	
Data zakończenia	14/12/2017
Autor	Magdalena Alicja Giercarz-Borkowska

Promotor	Mirosława Aleksandra Nowak-Dziemianowicz
Promotor pomocniczy	Tomasz Tokarz
Recenzenci	Krzysztof Jan Szmidt, Marek Budajczak
Jednostka nadająca stopień	Dolnośląska Szkoła Wyższa Wydział Nauk Pedagogicznych

Korzystanie z Internetu a preferowane style życia uczniów kieleckich szkół średnich	
Data zakończenia	14/12/2017
Autor	Magdalena Buzor
Promotor	Sławomir Koziej
Promotor pomocniczy	Marzena Maria Pękowska
Recenzenci	Wojciech Piotr Walat, Alina Maria Rynio
Jednostka nadająca stopień	Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

Nabywanie kompetencji do samostanowienia przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w procesie zróżnicowanego kształcenia	
Data zakończenia	14/12/2017
Autor	Anna Suchon
Promotor	Joanna Kruk-Lasocka
Recenzenci	Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, Aniela Ludwika Korzon
Jednostka nadająca stopień	Dolnośląska Szkoła Wyższa Wydział Nauk Pedagogicznych

SPIS TREŚCI

Od redakcji	5
-----------------------	---

ARTYKUŁY

Zbyszko Melosik, Pasja i tożsamość naukowca	9
Zbigniew Kwieciński, Przegrana szansa edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, iskry nadziei	21
Bogusław Śliwerski, Makropolityczne uwarunkowania kultury szkolnej	31
Inetta Nowosad, Kultura szkoły w rozumieniu deskryptywnym i normatywnym. Wybrane egzemplifikacje	45
Renata Górska, Kultura emocjonalna. W poszukiwaniu nowych ujęć praktyki szkolnej	63
Małgorzata Kosiorek, Terenowe rady oświatowe w procesie uspołecznienia edukacji szkolnej	81
Agnieszka Cybal-Michalska, Scholar in the spectacle of parametrization – between authenticity and game of appearances	93
Maciej Zychowicz, Wykorzystanie nowych mediów w kontekście poprawy jakości życia polskich seniorów	105

EDUKACJA W ŚWIECIE – STUDIA PORÓWNAWCZE

Eugenia Potulicka, „Nauczyciel największą wartością naszego narodu”- retoryka, praktyka i skutki „reformy” kształcenia nauczycieli w Anglii i Walii	115
Maria Czerepaniak-Walczak, Edukacja pod baobabem. O reformowaniu szkolnictwa w Republice Kenii	151
Mali Nets, From dialogue to a training field. The next challenge of professional learning of novice school principals in Israel	161
Enas Majadley, Attitudes of teachers in the Arab schools in Israel towards integration of students with special needs	171
Elias Abu-Ghaneema, Meaningful Learning: The Main Constitutive and Consecutive Components and their Presence in Science Teaching	183

METODOLOGIA I DONIESIENIA Z BADAŃ

Magda Karkowska, Jak badać szkołę? - przykłady zastosowania badań jakościowych i mieszanych w analizie i interpretacji rzeczywistości szkolnej na tle dyskusji dotyczącej strategii badawczych	193
Alicja Korzeniecka – Bondar, Badanie codziennego czasu szkolnego nauczycieli – namysł nad własną praktyką badań fenomenograficznych	213
Ewa Bochno, Wspólnotowość hybrydowa jako kategoria w oglądzie grup studenckich. Próba wykorzystania	227

Anna Babicka-Wirkus, Poza infantyлизację w edukacji wyższej. Przygotowanie studentów do życia w (nie)bezpiecznym społeczeństwie	239
Mateusz Szafranski, Po doświadczeniach pisania pracy magisterskiej w obliczu pracy nad rozprawą doktorską. Esej o moich zmaganiach z warsztatem badawczym	255
Sylwia Jaskulska, Postrzeganie siebie jako człowieka i jako ucznia przez gimnazjalistów i gimnazjalistki u progu przejścia do szkoły średniej. Doniesienie z badań	263

STUDIA RECENZYJNE

Zuzanna Zbróg, Dylematy badań nad dynamiką wiedzy pedagogicznej nauczycieli. Recenzja raportu OECD: Sonia Guerriero, red., <i>Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession</i> , OECD Publishing, Paris 2017, s. 278	277
Aneta Rogalska-Marasińska, Arkadiusz Urbanek, System penitencyjny wobec wyzwań wielokulturowości – studium diagnostyczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 278	289
Aleksandra Mazurek, Monika Skura, Ja–inny. Relacje społeczne osób z niepełnosprawności, Wydawnictwa UW, Warszawa 2016, s. 192	297

Z ŻAŁOBNEJ KARTY

Bogusław Śliwerski, Pożegnanie wybitnej pedagog – Profesor Marii Dudzikowej	301
Pożegnanie Profesor Marii Dudzikowej przez Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN	307
Bogusław Śliwerski, Z żalem żegnamy	309

DZIAŁALNOŚĆ KNP PAN

Bogusław Śliwerski, Informacja o działalności KNP PAN w 2017 r.	317
Magdalena Zapotoczna, XXXII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów: <i>Kultura szkoły: Czym ona jest? Jak ją badać i o niej pisać?</i> Zielona Góra-Łagów Lubuski, 17-22 września 2018 r.	355
Wykaz konferencji naukowych pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN za lata 2017-2018	367

Z KRONIKI

Bogusław Śliwerski, Ocena Naukowa Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN za lata 2015-2017	369
Bogusław Śliwerski, Profesor Zbyszko Melosik - doktorem honoris causa Uniwersytetu Szczecińskiego	371
Aneta Makowska, Nadanie tytułu doktora <i>honoris causa</i> Uniwersytetu Szczecińskiego prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosikowi	377
Zbigniew Kweciński, Bogusław Śliwerski, Nagroda Naukowa im. Władysława Spasowskiego z pedagogiki w 2018 r.	383

WYKAZ PRAC DOKTORSKICH I HABILITACYJNYCH	385
--	-----

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Każdy artykuł publikowany w „Roczniku Pedagogicznym” jest recenzowany przez dwóch niezależnych recenzentów. Recenzja ma formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem o dopuszczenie do druku/odrzućenie tekstu. Autor i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. recenzja „podwójnie ślepa”). Nazwiska recenzentów współpracujących z „Rocznikiem Pedagogicznym” są publikowane na stronie internetowej pisma oraz w każdym jego drukowanym numerze.

W trosce o dobro Autorów i Czytelników

Redakcja „Rocznika Pedagogicznego” od ponad 30 lat dba o wysoką jakość publikowanych tekstów, współpracując tylko z rzetelnymi autorami. Prosimy zatem nadal o:

- podawanie informacji o miejscu zatrudnienia,
- wymienianie wszystkich współautorów,
- podawanie informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy itp. – np. informacja o promotorze pracy doktorskiej, numer, tytuł, kierownik grantu, źródło finansowania projektu badawczego).

Za treść artykułów i powyższych informacji odpowiada autor.

Zalecenia edytorskie znaleźć można na stronie internetowej pisma: www.wse.amu.edu.pl.

