

MARTA ROSIŃSKA

ORCID 0000-0002-4831-2404

Uniwersytet Łódzki

AKCJA EDUKACYJNA ROK RELACJI JAKO PRZYKŁAD DZIAŁAŃ ODDOLNYCH ZMIENIAJĄCYCH KULTURĘ SZKOŁY

ABSTRACT. Rosińska Marta, *Akcja edukacyjna Rok Relacji jako przykład działań oddolnych zmieniających kulturę szkoły* [The *Rok Relacji* Initiative as an Example of Grassroots Activities for Change within the School Culture]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 193-206. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.11

School culture has recently emerged as a frequent topic of discussion in both academic and quasi-academic circles. It commands attention since educators have realized that the problems that Polish schools face come from a toxic culture in which schools may operate and from the ensuing negative effects of that toxicity. The article has a two-fold aim.

First of all, it intends to show the most prominent aspects of school culture in reference to a number of theories. It presents school culture as a critical factor, facilitating school emancipatory processes, particularly in the case of grassroots activities undertaken by the school community. The article states that the awareness of school culture and its processes is a basic condition for any school reforms in Polish education.

Secondly, the article describes the nationwide *Rok Relacji* initiative as an example of a bottom-up project whose goals include promoting the significance of the knowledge of school culture, educating teachers, school heads and parents in this area, and above all encouraging a healthy debate about school culture with a view to sharing experiences regarding grassroots movements in education.

Key words: school culture, grassroots activity, school culture processes, cooperation

Wprowadzenie

Zjawisko kultury szkoły i związane z nim procesy stanowią coraz częściej temat zarówno akademickich dyskusji dotyczących edukacji, jak i tych bardziej kameralnych rozmów zaangażowanych dyrektorów szkół, nauczycieli, pedagogów, a nawet rodziców. Nikt znający realia polskiej szkoły już chyba nie wątpi, że pogłębienie wiedzy na temat kultury szkoły i różnych jej aspek-

tów jest kluczem (przynajmniej jednym z) dla tak koniecznych w rodzimej edukacji zmian jakościowych. Maria Czerepaniak-Walczak postępuje krok dalej i twierdzi, że znajomość oraz rozumienie istoty kultury szkoły jest wręcz *podstawą* adekwatnej, krytycznej zmiany edukacji¹ i dodaje, że bez świadomości czym jest kultura oraz jaki ma wpływ na szkołę, zmiany na poziomie intencjonalnym, czyli świadomym, są prawie niemożliwe². Steve Gruenert w swoich przemyśleniach konstatuje, że jeśli coś się nie zmienia, to dlatego, że istniejąca kultura na to nie pozwoliła³. Takie rozważania prowokują do myślenia, pedagogicznej refleksji nad między innymi kulturą organizacyjną szkoły, społecznymi relacjami w niej panującymi i potencjalnymi zmianami, które można by było wprowadzić zmieniając ową kulturę.

Zwiększająca się świadomość roli kultury i liczne badania na ten temat doprowadziły do tak zwanego „zwrotu kulturowego” w naukach o wychowaniu w XXI wieku. Napawa to optymizmem i pozwoli wierzyć, że ów zwrot i ogólne zainteresowanie pojęciem kultury szkoły doprowadzi do pożądanych zmian w oświacie. Kultura szkoły jako czynnik mający wpływ na skuteczność procesów dydaktyczno-wychowawczych wybrzmiewa coraz częściej w licznych rozmowach również dlatego, że wielu z nas, zaangażowanych w edukację nauczycieli i rodziców, wczytało się bardziej wnikliwie w raport PISA 2018⁴. Z lektury tego dokumentu, poza bardzo dobrymi wynikami akademickimi polskich uczniów (ostatni rocznik uczniów gimnazjalnych), płyną też bardziej pesymistyczne wnioski. Polscy uczniowie często nie czują się bezpiecznie w szkole, wykazują niską odporność na porażki, nie czują przynależności, często padają ofiarami przemocy szkolnej, a przy tym są nastawieni na rywalizację, wykazują postawy indywidualistyczne i nie umieją współpracować. Trudno oczywiście generalizować i ekstrapolować wyniki tych badań na wszystkie szkoły w Polsce. Jednak podobne opinie o psychospołecznej sytuacji uczniów, ich dobrostanie psychologicznym (a raczej jego braku) są coraz częściej słyszane, opisywane i komentowane publicznie na różnych forach dla uczniów, rodziców oraz nauczycieli, między innymi w grupie otwartej Rok Relacji⁵. Warto zatem zrozumieć istotę zjawiska, jakim jest kultura szkoły i zastanowić się, co należy zrobić, aby wyniki kolejnego raportu PISA w 2022 roku były zdecydowanie bardziej zadowolające. Należy być też świadomym faktu, że w polskiej szkole istotnym problemem jest zjawisko utrwalonej kultury indywidualizacji i osamotnienia

¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa 2018, s. 19.

² Tamże.

³ S. Gruenert, *Shaping a New School Culture*, *Contemporary Education*, 2000, 71(2), s. 14-18, za: I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Kraków 2019, s. 150.

⁴ https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA_2018_wyniki_raport.pdf

⁵ <https://www.facebook.com/groups/341000519802028/>

w pracy nauczyciela. Zwraca na to uwagę Małgorzata Kamińska⁶, która przywołuje diagnozę przeprowadzoną przez Jacka Pyżalskiego i Dorotę Merecz⁷. Diagnoza ta wskazuje między innymi, że nauczyciele rzadko się inspirują, często nie wspierają młodych adeptów zawodu, nie czują przynależności i nie postrzegają swojej szkoły jako organizacji uczącej się. Puentą mogą być tutaj słowa Rolanda Bartha, że

(...) relacje między dorosłymi w szkołach stanowią podstawę, warunek wstępny, warunek sine qua non, który pozwala zainicjować i podtrzymać wszelkie inne próby poprawy szkoły⁸.

W niniejszym tekście, po przedstawieniu czym jest kultura szkoły i które jej ujęcia są dla moich rozważań szczególnie inspirujące, przedstawię zainicjowaną przeze mnie ogólnopolską akcję edukacyjną, która stanowi przykład zmieniania się kultury szkoły poprzez oddolne działania.

Kultura szkoły – inspiracje teoretyczne

Pełne zrozumienie fenomenu kultury szkoły nie wydaje się zadaniem łatwym. Dogłębna lektura badań i opracowań teoretycznych nad tym paradygmatem wyraźnie wskazuje, że kultura jest konstruktem bardzo pojemnym i wielowarstwowym, badanym interdyscyplinarnie przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych – od nauk humanistycznych (pedagogika, socjologia, psychologia społeczna, antropologia, zarządzanie, filozofia, ekonomia, ekologia), po nauki ekonomiczne. Oczywiście jest, że każda z tych dyscyplin wysuwa na pierwszy plan inne aspekty kultury, zaznajamia z różnymi jej odcieniami, co tylko wzbogaca naszą wiedzę na ten temat. Na przykład, antropologzy kładą akcent na historycznie obecne cechy społeczności szkolnej, socjologowie wychowania debatują o normach, wartościach ludzi tworzących kulturę, psychologowie społeczni uwypuklają rolę procesów myślowych, które tworzą bądź destabilizują relacje w szkole, podczas kiedy przedstawiciele nauk o zarządzaniu ukazują kulturę w kategoriach struktury organizacyjnej, traktując szkołę jako rodzaj formalnej organizacji/firmy⁹.

⁶ M. Kamińska, *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2019, s. 73.

⁷ J. Pyżalski, D. Merecz, *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków 2010.

⁸ R.S. Barth, *Improving Schools from within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*, San Francisco 1990, s. 32, za: I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 181.

⁹ Podaję za: tamże, s. 141.

Badacze Lee Boleman i Terrence Deal proponują spojrzeć na kulturę jako na produkt i proces¹⁰. Wynika to z faktu, że ludzie kształtują kulturę – kultura kształtuje ludzi, a wraz z nimi środowisko psychospołeczne, w którym funkcjonują i które wpływa na poczucie przynależności, zaangażowanie, nastawienie, osady, klimat szkoły i tym podobne. Intrygującą perspektywą dla kultury szkoły jest interpretowanie jej jako zasobu¹¹, czyli traktowanie kultury jako zbioru doświadczeń, wiedzy, umiejętności, które każdy uczestnik danej kultury wnosi do jej konstrukcji (pozytywny wpływ na życie szkoły) lub dekonstrukcji (negatywny wpływ na życie szkoły). Można chyba wnioskować, że im bardziej „zasobni” są pracownicy szkoły (od dyrektora do pracowników niepedagogicznych) i im więcej zasobów do szkoły wnoszą uczniowie oraz ich rodzice, tym skuteczniejsze procesy edukacyjne zachodzą w szkole i tym lepsze rezultaty, zarówno akademickie jak i społeczne, dana szkoła osiąga.

W efekcie tak zróżnicowanego podejścia do pojęcia kultury szkoły istnieje też wiele jej definicji i opartych na nich typów kultur. Badacze podkreślają jednak, że żadna szkoła nie jest przykładem jednego tylko typu kultury i byłoby błędem szufladkowanie szkół oraz przypisywanie konkretnej placówce oświatowej jednego jej rodzaju. Można przy tym jednak zaznaczyć, jak wskazuje Anna Babicka-Wirkus, że każda organizacja posiada swoją kulturę dominującą, która jest odtwarzana przez większość osób związanych w sposób bezpośredni z daną placówką¹².

Na potrzeby tego artykułu warto przyjrzeć się kulturze blokującej i wyzwalającej, która stanowi o potencjale rozwojowym (emancypacyjnym) lub zachowawczym szkoły, o czym pisze Maria Czerepaniak-Walczak¹³. Kultura wyzwalająca, według badaczki, to „kultura dialogu”, „kultura pozytywna, świętująca sukcesy, nagradzająca współpracę oraz życzliwość i wzajemne wspieranie”. Tego rodzaju kultura jest „zorientowana na proces: uczenie się, samodzielność, prawo do popełniania błędów”¹⁴. Kultura wyzwalająca ma zatem cechy kultury zdrowej. Na drugim końcu spektrum uczona stawia kulturę blokującą, która wydaje się tożsama z kulturą toksyczną. Czerepaniak-Walczak przypisuje kulturze blokującej między innymi takie cechy, jak: zorientowanie na zarządzanie strachem, rywalizacja, efekty kształcenia, posłuszeństwo i dyscyplina¹⁵.

¹⁰ L.G. Boleman, T.E. Deal, *Reframing Organisations, Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco 2017, s. 217, za: tamże, s. 20.

¹¹ <http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/rozne/1%20LSMP.pdf>

¹² A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole*, Warszawa 2019, s. 54.

¹³ M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, s. 110.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

Ten podział, oczywiście nie jedyny możliwy, pokazuje jak na dłoni, że dany typ kultury ma ogromny wpływ na to, co się dzieje w szkole, jak się w niej czują jej pracownicy i uczniowie, co się liczy, czyli to [sposób, w jaki to tutaj robimy]¹⁶. Kultura może być zatem przeszkodą w budowaniu szkolnych relacji, kształtowaniu sprawczości czy innowacyjności, jak i siłą napędową tworzenia jakości tychże relacji i procesów. Kultura, jak dodaje J. Bruner, kształtuje umysł, a więc dostarcza człowiekowi narzędzi, za pomocą których nie tylko kontroluje on rzeczywistość, lecz także tworzy koncepcję siebie samego i swoich możliwości¹⁷.

Wyzwaniem dla badaczy jest często znalezienie konkretnych czynników wpływających niekorzystnie na daną szkołę. Może to wynikać z istnienia tak zwanych ukrytych programów, czyli niewidocznych aspektów tworzących kulturę, które nie poddają się prostym badaniom¹⁸. Są to często psychologiczno-społeczne procesy, trudne do wyartykułowania dla samych uczestników danej kultury¹⁹. Michael Polanyi dostrzegł, że istnieje wiedza, której człowiek sobie nie uświadamia, a którą nazwał niejawną (*tacit knowledge*), istniejącą tylko w umyśle człowieka ją posiadającego, wytworzoną w wyniku doświadczenia i nie w pełni uświadomioną. Jej tworzenie zależy od tak nieuchwytnych cech, jak osobiste przekonania, nastawienia i wartości²⁰. W rezultacie, uczestnicy kultury nie zawsze są w stanie precyzyjnie opisać, co sprawia, że czują się dobrze/źle w danej szkole. Beata Adrian przywołuje koncepcję Schratza, który wiedzę na temat kultury szkoły przyrównuje do góry lodowej, gdzie zauważalna (co się dzieje?) jest tylko jej niewielka część – czubek, podczas gdy część pozostała istnieje ukryta (dlaczego tak się dzieje?)²¹.

Prowadzi to do wniosku, że kultura szkoły stanowi zjawisko często nieuchwytnie. Stąd też pewnie kulturę szkoły określa się często jako posiadającą „duszę”²² i jak każdą duszę, kulturę szkoły cechuje specyfika i złożoność²³.

Istotę pojęcia kultury szkoły pomagają zrozumieć wiedza na temat funkcji, jakie kultura szkoły jako organizacja powinna spełniać. Małgorzata Kamińska²⁴ dzieli te funkcje na sześć typów, czyli na:

¹⁶ B. Bierke, *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji*, przekł. B. Nawrot, Kraków 2004, za: I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 93.

¹⁷ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 57.

¹⁸ U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2015, s. 54.

¹⁹ Tamże.

²⁰ I. Zmyślony, *Kłopoty z wiedzą niejawną (tacit knowledge) w poglądach Michaela Polanyiego*, *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2012, 1(191).

²¹ B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 26.

²² D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.

²³ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, *Pedagogika Społeczna*, 2015, 3(57), s. 78.

²⁴ M. Kamińska, *Współpraca i uczenie się nauczycieli*, s. 22.

- a) integrującą,
- b) adaptacyjną,
- c) poznawczą,
- d) regulującą,
- e) stymulującą,
- f) stabilizującą.

Kulturą wypełniającą powyższe funkcje jest z całą pewnością kultura emancypacyjna, zdrowa, nastawiona na wszechstronny rozwój jej beneficjentów, współpracę, podmiotowość, motywująca do działania i w tym działaniu wspierająca.

Część społeczności nauczycielskiej, dyrektorów szkół oraz rodziców rozumie znaczenie tych funkcji i sugerowanych przez nie potrzeb nowoczesnej szkoły. Niektóre szkoły podejmują próbę określenia na nowo swojej misji, wizji i wartości, są chętne podjąć się wyzwania związanego z tak zwaną „rekulturacją” swojej „organizacji”, czyli doświadczyć zmiany kulturowej. Proces ten, zwany też „przeprogramowaniem” lub „naładowaniem”²⁵, jak można się domyślać, nie jest procesem szybkim, łatwym i przyjemnym, ze względu na ogrom pracy mentalnej, umysłowej reorganizacji wartości, autorefleksji i krytycznego podejścia do własnych przekonań, które należy podjąć w celu dokonania transformacji kulturowej szkoły lub przynajmniej znaczących adiustacji.

I. Nowosad eksponuje kilka modeli przekształcania kultury szkoły, w tym model S. Gruenerta i T. Whitakera²⁶ oraz W. Schneidera²⁷. Pierwszy model koncentruje się na kolejnych krokach, które należy podjąć, aby nowa kultura miała szansę się wykształcić, zaczynając od zrozumienia koncepcji kultury szkoły jako zjawiska, poprzez wyodrębnienie na przykład czynników blokujących, zbudowanie zespołu, po opisanie pożądanej zmiany. Są to etapy bardzo świadomego działania, które jest tak konieczne w przypadku wprowadzania zmian jakościowych. Drugi schemat (model Schneidera), co akcentuje Nowosad, wskazuje na związek pomiędzy strategią, kulturą, przywództwem i efektywnością w zmiennym otoczeniu. W modelu tym Schneider podkreśla rolę współzależnych czynników wewnętrznych, które mogą posłużyć do przeprowadzenia zmiany. Są nimi: przywództwo, współpraca i procesy uczenia się. Nie sposób dokonać głębszych przemian kulturowych bez zaangażowania wszystkich postronnych kooperacji i woli świadomego dzielenia się wiedzą.

Nie wolno zapominać, że kultura szkoły jest konstruowana przez wiele determinantów endo- i egzogenicznych. Szkoła jako organizacja i społecz-

²⁵ I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 152-153.

²⁶ Tamże, s. 190.

²⁷ Tamże, s. 238-239.

ność ulega wpływom od wewnątrz, jak i od zewnątrz. Na jej kulturę mają wpływ zarówno formalne rozporządzenia organów zarządzających edukacją, tradycja, kultura narodowa, procesy społeczne, jak też ludzie tworzący daną kulturę, ich potrzeby, wartości, czy wspomniana wcześniej „zasobność” jej członków. Najczęściej szkoła nie ma wpływu na zewnętrzne czynniki, jest zobowiązana do przestrzegania przepisów ustanowionego prawa, poddawana reformom, których sama nie inicjuje. Jednakże, to co jest możliwe i wskazane, to wszelkiego rodzaju działania oddolne, mogące skutkować pozytywnymi zmianami w szkole, uzdrowieniem toksycznej kultury placówki, zwiększeniem jej dydaktyczno-wychowawczej efektywności.

Analizując działania oddolne w innych niż edukacja obszarach, widać, że sprzyjają one rozwojowi lokalnemu, czyli pożądanym zmianom zachodzącym na relatywnie niewielkim obszarze, inspirują również do identyfikowania i zaspokajania lokalnych potrzeb. Tego typu działania wynikają z konkretnych potrzeb lokalnej społeczności i są przez nie inicjowane. Ta motywacja wewnętrzna stanowi właśnie o sile działań oddolnych. Analogicznie zatem można postrzegać szkołę jako miejsce należące do lokalnej społeczności, charakteryzujące się swoimi potrzebami i posiadające wizję zmian, które chciałaby wprowadzić. Działania nieformalne, w przeciwieństwie do odgórnego narzucanych zadań, mają moc emancypacyjną i bardzo często prowadzą do realnych zmian jakościowych.

W Polsce można zauważyć coraz większe zainteresowanie działaniami oddolnymi, w tym także podejmowanymi przez szkoły. Wiara, że „oddolnie można więcej” przebija się do świadomości nauczycieli, dyrektorów szkół i rodziców, zmęczonych często prowizorycznymi zmianami odgórnymi, zorientowanymi raczej na zmiany strukturalne niż kulturowe w edukacji. Wielu pedagogów podchodzi do swojej pracy refleksyjnie i zdaje sobie sprawę, że ich sukces zawodowy oraz wynikająca z niego satysfakcja jest wypadkową wielu czynników, w tym atmosfery, klimatu i wreszcie kultury szkoły, w której spędzają lata swojego życia. Kultura współpracy czy kultura integracji nie jest jeszcze, niestety, kulturą dominującą w polskiej szkole, ale jej potencjał zaczyna być coraz lepiej rozumiany. Szkoły dążące do zmian na poziomie kultury organizacyjnej potrzebują wsparcia, aby, jak pisze L.M. Taylor, tworzyć takie środowisko uczenia się, które będzie optymalne dla rozwoju uczniów, kształtowania licznych kompetencji kluczowych i efektywnego funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości²⁸.

I. Nowosad zwraca uwagę na fakt, że w procesie wdrażania zmian (uczenia się) ludzie przeżywają dwa rodzaje trudności związanych z tym wydarzeniem: strach przed samymi zmianami oraz brak wiedzy technicznej lub

²⁸ U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły*, s. 111.

umiejętności niezbędnych do ich wprowadzania²⁹. Zatem, szkoły gotowe na zmianę oczekują indywidualnego wsparcia, narzędzi do przeprowadzenia zmian, a co więcej – wyrażają potrzebę współpracy, stworzenia społeczności uczącej się od siebie, dzielącej się wiedzą i doświadczeniami.

Przykład akcji oddolnej mającej na celu wsparcie nauczyciela i szkoły w procesie zmieniającym kulturę szkoły

Geneza

Akcja Rok Relacji w Edukacji stanowi przykład ogólnopolskiej akcji oddolnej. Zainicjowałam ją w 2018 roku, w wyniku kilku wzajemnie nakładających się czynników. Do rozpoczęcia działań skłoniły mnie przede wszystkim:

a) osobiste doświadczenia pracy w placówce edukacyjnej, jak i doświadczenia moich dzieci w szkole;

b) doświadczenia innych nauczycieli, dyrektorów szkół, z którymi prowadzę częste rozmowy, jak i artykułowane przez nich potrzeby, wyrażana chęć zmian;

c) dyskusje z rodzicami na temat ich odbioru polskiej szkoły i wynikających z tego problemów, na przykład we współpracy rodzice – szkoła.

Nie bez znaczenia były również moje wieloletnie rozważania na temat negatywnych procesów zachodzących w szkole oraz bardzo silna potrzeba zrozumienia przyczyn inercji, frustracji, postawy zachowawczej kojarzonych z edukacją w Polsce. Pytania, które sobie stawiałam to:

a) jak to możliwe, że po tylu odgórnych reformach czy próbach przebudowania oświaty sytuacja w szkole, z punktu widzenia ucznia, nauczyciela, czy rodzica, niewiele się zmieniła;

b) co powoduje, że relacje w szkole (nauczyciel – uczeń, dyrektor – nauczyciel, nauczyciel – rodzice) zamiast stanowić podstawę działań dydaktyczno-wychowawczych są często odsuwane na dalszy plan i postrzegane jako mało istotne.

Szukając odpowiedzi na nurtujące mnie pytania, zagłębiłam się w literaturze traktującej między innymi o kapitale społecznym szkoły, kulturze szkoły, konstruktywistycznym podejściu do uczenia, szkołach jako organizacjach uczących się, psychologii zmiany oraz teoriach zarządzania. Wiele wskazywało, że czynnikiem etiologicznym, wywołującym tak niepożądaną sytuację, może być niezdrowa kultura szkoły. Uzmysłowiłam sobie dosyć banalną rzecz, z której nie zdawałam sobie jednak do końca sprawy, a mianowicie

²⁹ I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 246.

cie – że kiedy jednym rozporządzeniem ministerialnym można łatwo zmienić strukturę szkoły, zmian kulturowych nie da się przeprowadzić równie zdecydowanie. Dołączyła to tego świadomość oporu przed zmianami wśród sporej części nauczycieli i dyrektorów szkół, będącego wypadkową kilku determinantów, oraz że szkoła często jest przyrównywana do twierdzy (i opisywana za pomocą metafor militarnych)³⁰ lub fabryki³¹.

Rozważając potencjalne możliwości wsparcia nauczycieli i rodziców sygnalizujących motywację do zmiany szkolnej rzeczywistości, brałam pod uwagę różne formy działania. O decyzji zainicjowania akcji oddolnej przesądziła moja wiara w moc motywacji wewnętrznej, będącej zwykle niekwestionowanym impulsem do działania osób, którym zależy na konkretnych przeobrażeniach w ich własnym środowisku. Aktywność stanowiąca wynik motywacji wewnętrznej nie jest uzasadniana popędami czy nagrodami zewnętrznymi. To, co sprawia, że angażujemy się w daną czynność, to przyjemność z samego bycia w centrum działań. Jak pisze Józef Penc,

motywacja wewnętrzna obejmuje czynniki pochodzące z wnętrza człowieka („du-szy”), które wpływają na to, że ludzie zachowują się w określony sposób lub postępują w konkretnym kierunku. Czynniki te to ogólnie odpowiedzialność, poczucie, że praca jest ważna i że ma się nad nią kontrolę, swoboda działania, pole do wykorzystania i rozwijania technik i umiejętności, interesująca i stawiająca wyzwanie praca oraz możliwości awansu³².

Jako inicjatorka akcji polegam na motywacji wewnętrznej osób zaangażowanych, dając wszystkim zainteresowanym poczucie wpływu, możliwość wyboru zadań promujących wspólnie ustalone cele i założenia projektu. Założeniem projektu jest uzmysłowienie nauczycielom i dyrektorom szkół, że można i warto być twórcą kultury (a nie tylko odtwórcą), czyli danie impulsu do działania.

Akcja Rok Relacji skupia wokół siebie nauczycieli, dyrektorów, rodziców, psychologów i pedagogów szkolnych z całej Polski, którzy przystąpili do niej dobrowolnie, w większości przypadków dowiadując się o tej inicjatywie od osób już zaangażowanych. Wszyscy działają na rzecz zmian w edukacji *pro publico bono*, traktując swoją pracę jako misję, ale też szansę poprawy własnych psychospołecznych warunków pracy. Do projektu przystępują również szkoły jako organizacje, otrzymując wtedy tytuł Partnera akcji Rok Re-

³⁰ M. Dudzikowa, S. Jaskulska, *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa 2016.

³¹ Np. K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, drugiego człowieka, społeczeństwa*, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Kraków 2014; *EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Kraków 2011.

³² J. Penc, *Komunikacja i negocjowanie w organizacji*, Warszawa 2010, s. 76.

lacji w Edukacji. Warto ponownie tutaj podkreślić, że każdy podmiot cieszy się dowolnością prowadzonych działań, zgodnych z lokalnymi potrzebami szkoły.

Do akcji przystąpili przedstawiciele rozmaitych szkół różnego szczebla w małych i dużych miastach, począwszy od nauczycieli wychowania przedszkolnego, a na wykładowcach akademickich skończywszy. Akcja ma swoich ambasadorów, którzy w szczególny sposób angażują się w działania oddolne w swoich regionach, a poprzez własną pasję i determinację zarażają innych do działania. Jesteśmy również dumni, że honorowy patronat nad naszą akcją objęli specjaliści z dziedziny psychologii i pedagogiki, inspirujący na co dzień członków akcji swoimi działaniami i publikacjami³³.

Główne cele

Akcja Rok Relacji w Edukacji zakłada działania ewolucyjne, nastawione na oddolną transformację kultury szkoły na poziomie mikro, czyli indywidualnego nauczyciela/dyrektora lub grupy nauczycieli/dyrektorów, którzy artykułują potrzebę zmiany. Projekt zakłada stopniowe, lecz zauważalne zmiany w pracy poszczególnych nauczycieli/dyrektorów, ich podejściu do ucznia i jego rodziców, możliwości współpracy i tworzenia kultury na nowo (rekulturacji swojego obszaru pracy). Do głównych celów programu zaliczam:

a) zbudowanie ogólnopolskiej społeczności pedagogów i rodziców skupionej wokół idei kulturowego przeobrażenia polskiej szkoły;

b) propagowanie wśród grona pedagogicznego wiedzy o roli kultury szkoły i jej mocy sprawczej, o zachodzących w niej procesach oraz ich wpływu na skuteczność działań dydaktycznych i wychowawczych szkoły;

c) budowanie poczucia sprawstwa wśród nauczycieli opartego na koncepcji fenomenu „JA”, unaoczniającego, że każdy może samodzielnie zainicjować i wykonać działania³⁴;

d) budowanie świadomości krytycznej, prowadzącej do skutecznych rozwiązań, w przeciwieństwie do świadomości magicznej czy naiwnej, upraszczających rzeczywistość lub bezkrytycznie wierzących w powodzenie nierealistycznych działań³⁵;

e) promowanie refleksji na temat możliwych reakcji na zmianę – od postaw konformistycznych, poprzez unikające, do zbuntowanych, czy innowacyjnych³⁶;

³³ Prof. UŚ dr hab. Alicja Gałązka, prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska, prof. UAM dr hab. Jacek Pyzalski.

³⁴ J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 58-59.

³⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, s. 159.

³⁶ Tamże, s. 179-180.

f) zwrócenie uwagi na fakt, że nauczyciel/dyrektor może stać się agentem zmiany, który ma potencjał kulturotwórczy³⁷;

g) promowanie przywództwa rozproszonego w szkołach, działającego na podstawie kolektywnie podejmowanych decyzji, redystrybucji władzy w szkole³⁸;

h) aktywizowanie nauczycieli, dyrektorów, uczniów i ich rodziców do działań synergicznych, kooperacji, odbudowy zaufania oraz naprawy często zaburzonych relacji;

i) wdrażanie programów mających na celu budowanie zdrowych relacji w szkole i promowanie metod dbania o własny dobrostan psychologiczny nauczyciela/ucznia.

Działania w ramach akcji

W ramach akcji Rok Relacji w Edukacji prowadzony jest szereg działań, zarówno o charakterze ogólnopolskim, jak i lokalnym, których przykładami są:

a) organizowanie refleksyjnych oraz praktycznych szkoleń, spotkań, warsztatów, webinarów dla dyrektorów/nauczycieli oraz rodziców, poświęconych tematowi budowania relacji, kapitału społecznego szkoły, zmian kulturowych w edukacji;

b) prowadzenie sesji coachingowych dla nauczycieli wyrażających ochotę na zmiany w swoim środowisku pracy, którym brakuje odwagi w ich przeprowadzaniu;

c) wydanie corocznej publikacji, podzielonej na część bardziej teoretyczną i część praktyczną (scenariusze lekcji), stanowiącej owoc współpracy osób skupionych wokół akcji i dotyczącej różnych aspektów pracy nauczyciela, w tym między innymi budowania relacji z uczniem/rodzicem, roli zaufania i współpracy³⁹;

d) tworzenie programów wsparcia dla szkół, które dołączyły do akcji i otrzymały tytuł partnera akcji, polegające na wysyłaniu szkole materiałów dydaktycznych, na przykład w celu budowania lepszej atmosfery w klasie/szkole;

e) przeprowadzenie ankiety dotyczącej dobrostanu psychologicznego nauczycieli;

f) utworzenie strony na jednym z portali społecznościowych, będącej platformą, na której można podzielić się refleksją, przeczytaną lekturą oraz pomysłami na lekcje przedmiotowe, jak i wychowawcze⁴⁰;

³⁷ Tamże, s. 147.

³⁸ I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, s. 222.

³⁹ <https://e-dos.net/project/rok-relacji/>

⁴⁰ <https://www.facebook.com/groups/341000519802028/>

g) organizowanie corocznej konferencji, poświęconej wyłącznie zagadnieniom oddolnych działań zmieniających kulturę szkoły;

h) stworzenie projektu Rok Relacji High Impact Online, czyli serii spotkań z uczonymi/badaczami/autorami publikacji podejmującymi problematykę między innymi kultury szkoły.

Planowane działania

Poza wyżej wymienionymi przedsięwzięciami, które będą kontynuowane, planują również:

a) cykl szkoleń opartych na modelu kształcenia nowej kultury szkoły według S. Gruenerta i T. Whitakera, który, moim zdaniem, pomoże zainteresowanym zrozumieć, na czym polega proces zmiany kultury szkoły;

b) przeprowadzenie badania z wykorzystaniem polskiej wersji kwestionariusza School Culture Survey opracowanym przez Aleksandrę Tłuściak-Deliowską i Urszulę Dernowską.

Zakończenie

Akcja Rok Relacji w Edukacji pokazuje, że tematyka kultury szkoły i procesów z nią związanych jest bliska wielu edukatorom. Co więcej, wyrażają oni głęboką chęć zrozumienia istoty tego, co stanowi o jakości ich pracy w szkole, poczuciu wspólnotowości oraz skuteczności podejmowanych przez nich działań. Wielu nauczycieli i dyrektorów szkoły szuka odpowiedzi na pytania: jak w istniejących warunkach oddolnie zmieniać swoje szkoły, czy istnieją narzędzia, z których można w tym celu skorzystać, na co warto zwrócić uwagę, czego się wystrzegać, jakich błędów nie powielać i tym podobne. Nie ma, z pewnością, jednej jedynej odpowiedzi na jakiegokolwiek z tych pytań; istnieją za to modele, z których szkoły mogą skorzystać w celu dokonania autorefleksji. Właśnie tę refleksję i budowanie świadomości traktujemy w naszym projekcie jako fundamentalne.

Równie ważne w tej inicjatywie jest przekonanie, że oddolnie i wspólnie można osiągnąć więcej, w wyniku zjawiska emergencji. Wierzę we wspólne działania oddolne i ewolucyjne. W pełni zgadzam się ze słowami Jarosława Pytlaka, który mówi:

Nie wierzę w możliwość zburzenia dotychczasowego modelu szkoły i stworzenia innego jednym aktem kreacji. Wierzę natomiast w stopniową ewolucję zachodzącą pod wpływem zmian wprowadzanych oddolnie, w poszczególnych placówkach⁴¹.

⁴¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, s. 168.

Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak,

proces emancypacji szkoły i kultury edukacji nie odbywa się za sprawą „ekspertów” i polityki, ale pomimo „ekspertów” i polityki. Jest specyficzny dla danej kultury szkoły, której podmioty mają wspólną wizję szkoły jako ośrodka rozwoju racjonalnego, krytycznego myślenia, odwagi i odpowiedzialności, wzajemnego zaufania oraz poszanowania prawa do szczerzej i otwartej komunikacji⁴².

Aby proces ten mógł się rozpocząć, właśnie dlatego potrzeba wyżej wymienionej otwartej komunikacji, jak również kolektywnego wysiłku. Przewodząc akcję Rok Relacji w Edukacji, zawsze podkreślam rolę współpracy i budowania społeczności zaangażowanej. Uczenie się od siebie jest w końcu jedną z podstawowych umiejętności XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Babicka-Wirkus A., *Kultury oporu w szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Barth R.S., *Improving Schools from within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1990.
- Bierke B., *Kultura a style przywództwa. Zarządzanie w warunkach globalizacji*, przekł. B. Nawrot, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
- Boleman L.G., Deal T.E., *Reframing Organisations, Artistry, Choice, and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2017.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 2015, 3(57).
- Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Dernowska U., Thuściak-Deliowska A., *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- EduFactory. *Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Korporacja Ha!art, Kraków 2011.
- Gruenert S., *Shaping a New School Culture*, Contemporary Education, 2000, 71(2).
<http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/rozne/1%20LSMP.pdf>
<https://e-dos.net/project/rok-relacji/>
https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA_2018_wyniki_raport.pdf
<https://www.facebook.com/groups/341000519802028/>
- Kamińska M., *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.

⁴² Tamże, s. 241.

- Motyl K., *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, drugiego człowieka, społeczeństwa*, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Nowosad I., *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.
- Penc J., *Komunikacja i negocjowanie w organizacji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Pyżalski J., Merecz D., *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Zmyślony I., *Kłopoty z wiedzą niejawną (tacit knowledge) w poglądach Michaela Polanyiego*, *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2012, 1(191).