



Marzanna Farnicka

Uniwersytet Zielonogórski

Hanna Liberska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

CIERPKIE OWOCE REFORMY EDUKACJI – PERSPEKTYWA PSYCHOLOGICZNA

ABSTRACT

Specialist literature presents different models of educational systems which put emphasis on various aspects of students' development and indicate different benchmarks for the evaluation of the effects of education. Some systems stress students' submission to teachers, some – attach great importance to students' activity and development of students' individuality, whereas others promote external evaluation of the effects of education, to which students' work at school is subordinated.

The Polish education reform of 1999 was based on the assumption that education should be adjusted to the conditions of the present time, i.e. flexible functioning of individuals and groups, mobility and capability to change fast¹. In general, the key goal of the reform was to develop the ability to adapt to new flexible conditions of the modern era. It means that the objective of the 21st century school is not so much to provide students with knowledge as to develop their ability to cooperate with other students and to work in groups. Accordingly, students need to trust themselves and others, as well as identify their own potential, i.e. their strengths and weaknesses.

¹ *Koncepcja reformy systemu edukacji*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, styczeń 1998.

Different research on various aspects of the effectiveness of the reform in the last ten years has revealed that present-day school does not develop students' (and teachers') individual activity enough, and in some cases disapproves of it². The analysis of the research into the functioning of the educational system has led the authors to the conclusion that there are distinct deficiencies in the implementation of the reform. Contrary to expectations, changes in the educational system have not resulted in faster and full actualization of the developmental potential of individuals³.

Therefore the change of the manner of functioning of the education system seems to be essential in preparing the society for the challenges of the 21st century.

Keywords:

effects of educational reform, students' activity, teachers' activity

1. Wprowadzenie

Współczesność stawia przed reformatorami i kreatorami edukacji nowe wyzwania. Na progu drugiego tysiąclecia zagadnienia zmian paradygmatu opisu funkcjonowania człowieka podjęła Maria Straś-Romanowska⁴. Scharakteryzowała ona trzy tendencje kulturowe, ujawniające się w myśleniu o człowieku, jego rozwoju i relacji „ja–świat”. Pierwsza wskazuje na dominację świata nad „ja”, podkreślając konieczność podporządkowania się kulturze. Tę perspektywę badań nazwać można kolektywistyczną. Jednostkę traktuje się tu jako członka danego społeczeństwa. Drugą tendencją w myśleniu o człowieku i jego rozwoju jest perspektywą indywidualistyczną („ja” dominuje nad światem). Jako ostatnia omawiana jest perspektywa wspólnotowa, która oparta jest na podejściu neokonserwatywnym i aksjologicznym. Tutaj relację „ja–świat” traktuje się symetrycznie i odczytuje jako całość, którą rządzi zasada jedności. W tej tendencji upatruje się przesłanek współczesnego podejścia do ucznia i nauczyciela w organizowanych systemowo współczesnych instytucji. W tym samym czasie inna badaczka – Anna Brzezińska – przedstawiła cztery wizje wychowania, oparte na wartościach rozpoznanych

² G. Poraj, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2009, s. 203–209.

³ M. Ledzińska, *Między raportem Faure'a a raportem Delorsa – specyfika refleksji o nauczaniu na przełomie stuleci*, „Psychologia Rozwojowa” 2001, t. 5, nr 1–2, s. 27–35; H. Liberska, *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Poznań 2004, s. 161–171.

⁴ M. Straś-Romanowska, *Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości* [w:] *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), Łódź 1997, s. 17–26.

przez nią w podstawowych współczesnych koncepcjach rozwoju człowieka. Cytowana autorka przyjęła dwa zasadnicze kryteria tego rozróżnienia, a mianowicie cel wychowania oraz naczelną wartość ukierunkowującą wychowanie. Nadrzędnym celem wychowania jest kształtowanie podmiotowości ucznia, a naczelnymi wartościami są: (1) obywatelska współpraca, (2) produktywna niezależność, (3) krytyczne myślenie oraz (4) bogactwo repertuaru zachowań⁵. Ich realizacja wymaga aktywności wszystkich uczestników systemu edukacji: władz oświatowych, nauczycieli, uczniów i ich rodziców/opiekunów.

2. Współczesne systemy edukacyjne

Literatura specjalistyczna oferuje różne rozwiązania praktyczne w ramach przyjętych systemów edukacyjnych opartych na różnych wizjach rozwoju człowieka⁶. Analiza porównawcza systemów edukacyjnych funkcjonujących we współczesnym świecie wskazuje, że w różnych systemach położono nacisk na odmienne obszary rozwoju ucznia i przyjęto odmienne punkty odniesienia w ocenie efektów kształcenia. Niektóre z nich zwracają uwagę na uległość ucznia wobec nauczyciela, inne przywiązują dużą wagę do aktywności ucznia i rozwoju jego indywidualności, jeszcze inne promują zewnętrzną ocenę efektów kształcenia i jej podporządkowują pracę ucznia w szkole.

Szczególnie interesujące są trzy konfiguracje systemów szkolnych, a mianowicie wschodnioazjatycka, skandynawska oraz anglosaska. W konfiguracji wschodnioazjatyckiej organizacja procesu edukacji skoncentrowana jest na ścisłym uregulowaniu wielu kwestii, zaczynając od regulacji systemowych, po instrukcje w zakresie prowadzenia lekcji i tworzenia ścisłego systemu egzaminów. Warto dodać, że w tej konfiguracji podkreślana jest wartość edukacji poprzez presję osiągnięć wywieraną na uczniach, rodzicach i nauczycielach. I choć edukacja jest prowadzona w grupie, to stawia się w niej na indywidualne osiągnięcia jednostek. W drugiej konfiguracji – skandynawskiej – podstawą działania jest współpraca i tworzenie optymalnych warunków do indywidualnego rozwoju w grupie rówieśniczej. Oznacza to, że przez wiele lat uczniowie nabywają podstawowe i wyższe kompetencje w danej grupie bez presji na osiągnięcia indywidualne. Szkoły mają szeroki zakres autonomii. W tym typie kultury pedagogicznej etos nauczyciela jest wysoki. W modelu an-

⁵ A. Brzezińska, *Psychologia wychowania* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), t. 3, Gdańsk 2005, s. 229–247.

⁶ I. Nowosad, *O zmianie paradygmatu rozwoju szkolnictwa*, „Edukacja” 2011, nr 1, s. 7–17.

głosaskim natomiast instrumentami zapewniającymi wysoką jakość kształcenia są testy i procedury edukacyjne. Szkoły pracują w oparciu o dobrą bazę dydaktyczną i sukcesywnie rozbudowywane programy nauczania.

3. System edukacyjny we współczesnej Polsce – założenia, walory ograniczenia

W tym miejscu nasuwa się pytanie o to, jaki system edukacyjny funkcjonuje we współczesnej Polsce. Przyjęty sposób ewaluacji postępów ucznia na kolejnych etapach edukacji wskazuje na próbę przeniesienia na nasz grunt modelu anglosaskiego. Czy ta próba jest udana?

Poszukując odpowiedzi na postawione pytania, sięgnięto w pierwszej kolejności do trzech źródeł informacji:

- założeń reformy systemowej (1998, 2001);
- raportów ogólnopolskiego projektu „Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej”. Celem przywołanego tu projektu było zebranie informacji na temat poziomu umiejętności językowych i matematycznych uczniów kończących I etap kształcenia, a także rozpoznanie czynników szkolnych i rodzinnych wpływających na poziom tych umiejętności. Dostarczono w ten sposób podstawy do wypracowania narzędzi polityki edukacyjnej, pozwalających na systematyczne i ciągłe doskonalenie jakości funkcjonowania szkoły – na pierwszym etapie kształcenia oraz na dalszych etapach. W ramach projektu zostały przeprowadzone na próbie reprezentatywnej badania ogólnopolskie (w latach: 2006, 2008, 2010, 2011) oraz dwie edycje badań dystansowych eksplorujących umiejętności uczniów rozpoczynających naukę w klasie czwartej (w latach 2009 i 2010). Badaniami objęto nie tylko uczniów, ale także dyrektorów szkół, nauczycieli oraz rodziców dzieci (OBUT 2010, 2011, 2012);
- wyników badań Marii Dudzikowej i jej zespołu przeprowadzonych na grupie pierwszego rocznika absolwentów gimnazjów i studiów – kształconych w zreformowanej szkole. Celem tych badań było poznanie jakości treściowego wizerunku zreformowanej szkoły w doświadczeniu jej absolwentów. W analizie wyników wykorzystano kryteria wyprowadzone z dziewięciu zasad psychokulturowego podejścia do edukacji zaproponowanego przez J. Brunera⁷.

⁷ *Koncepcja Reformy...*, op.cit., s. 2–4; M. Pietraszewski, *Ujednolicona Ustawa o systemie oświaty. Stan prawny na 1.01.2001*, Poznań 2001, s. 2–16; Raport OBUT, <http://www.obut.edu.pl/kategoria/>

Przeprowadzone analizy wskazują, że wyniki egzaminów, którym poddają się uczniowie „na wyjściu” z systemu od kilku lat, nie są w pełni satysfakcjonujące. Liczba punktów, które uzyskuje na egzaminach testowych część 18–19-latków, wskazuje, że ich kompetencje zdobyte w toku przebytej dotychczas edukacji nie gwarantują sukcesu na kolejnym poziomie, tym razem na szczeblu uczelni wyższych (uniwersytety, akademie, politechniki, wyższe szkoły zawodowe). Akademyści dostrzegają wyraźne niedostatki w samodzielności wielu studentów, które upośledzają między innymi proces dochodzenia do wiedzy i rozwiązywanie sytuacji problemowych. W trakcie nauki ujawnia się także niezdolność młodych ludzi do planowania rozwoju osobistego i kontroli efektów własnych działań. Nie można odrzucić przypuszczenia, że jest to nieoczekiwany i niepożądany skutek ścisłej kontroli przyjmującej postać tak zwanych „egzaminów zewnętrznych”. Ograniczona zdolność młodych ludzi do planowania, kontroli i zmiany swojego życia oraz niedostatki myślenia niezależnego na finiszu systematycznej edukacji stanowią podstawę do refleksji nad efektywnością aktualnego systemu edukacyjnego⁸. Wyniki badań dowodzą, że zaledwie co trzeci student pedagogiki jest w pełni zaangażowany w swą edukację i funkcjonuje w sposób autonomiczny i twórczy⁹. Zaangażowanie w naukę, pilność i obowiązkowość, a zarazem zewnątrzsterowność przejawia około 35% badanych. Brak zaangażowania i odczucie przymusu do nauki ujawnia 36% badanych. Z powyższych danych wynika, że zaledwie co trzeci badany jest aktywny w zdobywaniu wiedzy i nabywaniu nowych umiejętności. Zatem obecny system edukacyjny nie sprzyja rozwojowi aktywności ani kształtowaniu postawy autokreacji u uczniów i nie przygotowuje ich do czuwania nad własnym samodoskonaleniem w ciągu życia – a są to, zdaniem Marii Kielar-Turskiej, znaczące atrybuty współczesnego człowieka w każdym wieku, w każdym okresie rozwoju¹⁰.

Stąd pytanie: komu sprzyja szkoła? Janina Uszyńska-Jarmoc na podstawie analizy różnic w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym doszła do stwierdzenia, że współczesna szkoła sprzyja rozwojowi kompetencji tylko tych dzieci, które na początku badań (klasa I) osiągały niskie wyniki. U dzieci, u których rozpoznano wysoki wyjściowy poziom kompetencji

aktualności; *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Baszerda (red.), Kraków 2010, s. 6–224; J.G. Bruner, *Kultura w edukacji*, Kraków 2006, s. 29–68.

⁸ M. Czerepniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 240–260.

⁹ A. Kozerska, *Samokształcenie studentów pedagogiki – próba typologii*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 107–121.

¹⁰ M. Kielar-Turska, *Kształtowanie się naukowej psychologii rozwoju człowieka* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, J. Trempała (red.), Warszawa 2011, s. 3–27.

– po trzech latach nauki szkolnej uległ on nieznacznemu podwyższeniu, a w przypadku niektórych kompetencji ich poziom nawet obniżył się. Ponadto badaczka stwierdziła, że we wszystkich wyłonionych podgrupach uczniów zachodzą niekorzystne zmiany poczucia kompetencji, a mianowicie obniża się ono w kolejnych latach nauki szkolnej. Stąd wniosek, że w zreformowanej szkole nie ma sprzyjających warunków do rozwoju kompetencji „do przetwarzania i tworzenia nowych informacji, to jest kompetencji poznawczych potrzebnych uczniom w szkole do budowania wiedzy o świecie i o sobie”¹¹.

W powyższym świetle wydaje się, że doświadczenie indywidualne zgromadzone przez uczniów w toku edukacji nie jest wystarczające, aby mogli w sposób skuteczny rozwiązywać problemy napotymane poza klasą szkolną. Konieczne zatem jest podjęcie bardziej pogłębionych badań nad związkiem między celami i sposobami nauczania preferowanymi we współczesnym modelu edukacji w Polsce a przygotowaniem młodych ludzi kończących kolejne etapy edukacji do radzenia sobie z problemami o odmiennym charakterze niż zadania szkolne. W tym miejscu warto przypomnieć stanowisko wybitnego polskiego psychologa Stefana Szumana na temat rozumienia znaczenia inteligencji dla radzenia sobie z zadaniami, także testowymi¹². Przywołany badacz podkreśla konieczność rozróżnienia inteligencji efektywnej i inteligencji rozumianej jako zdolność i dyspozycja. Z punktu widzenia radzenia sobie przez jednostkę z nowymi problemami bardzo istotna jest inteligencja efektywna. Definiuje ją jako stopień „doświadczenia intelektualnego, zdobytego przy sposobności wykonywania aktów myślenia” i jako „umiejętność sprawnego i skutecznego posługiwania się tym doświadczeniem przy rozwiązywaniu nieznanych sytuacji i nowych problemów”¹³.

Niedostatki w skutecznym rozwiązywaniu problemów „spoza” programów szkolnych mogą zatem wynikać z ograniczonego związku celów i sposobów nauczania propagowanych we współczesnym modelu edukacji w Polsce z przygotowaniem młodych ludzi kończących kolejne etapy edukacji do radzenia sobie z problemami o odmiennym charakterze niż zadania szkolne. W konsekwencji poziom doświadczenia intelektualnego gromadzonego przez dzieci i młodzieży w procesie nauczania–uczenia się nie jest satysfakcjonujący ze względu na aktywność całościową – realizowaną w szerszym kontekście niż kontekst szkolny.

¹¹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Psychologia Rozwojowa” 2008, t. 13, nr 2, s. 101–109.

¹² S. Szuman, *Dzieła wybrane*, t. 2, Warszawa 1985, s. 299.

¹³ Ibidem.

O braku sukcesów w działaniach odchodzących od schematycznych na poziomie wykorzystywania podstawowej wiedzy mówił Marek Piotrowski, referując wyniki raportu z badań osiągnięć edukacyjnych dzieci i młodzieży¹⁴. Problem niewychodzenia przez uczniów (a także absolwentów zreformowanej szkoły) poza poziom wykorzystywania operacji w znanych i przewidywalnych sytuacjach (poziom G1 w podstawie programowej) i w konsekwencji niemożność przejścia na wyższe poziomy wykorzystywania wiedzy w nowych sytuacjach (poziom G2 i G3 w podstawie programowej) mogą być rozpatrywane między innymi jako skutek zbyt długiego skupiania się przez nauczycieli w pracy z uczniami na pierwszym z wyżej wymienionych poziomów. Jedną z przyczyn takiego funkcjonowania jest obawa nauczycieli przed niepowodzeniem ich uczniów na egzaminach na kolejnych „pro-gach” w szkolnym systemie. Przynosi to efekt w postaci silnego utrwalenia znanej wiedzy i wyćwiczonych czynności, co w dalszej perspektywie może prowadzić do usztywnienia opanowanych sposobów działania i utrudnić ich dostosowywanie do nowych warunków, jak i poszukiwanie nowych strategii radzenia sobie.

Inna bolączką współczesnego systemu edukacji jest brak ideałów. Andrzej Jurkowski wskazuje na neutralność aksjologiczną specjalistów zaangażowanych w realizację reformy systemu szkolnego, która w jego ocenie zagraża postępowi edukacji. Niepokoi go między innymi ustosunkowanie się psychologów „do całej sfery aksjologii pedagogicznej, która obejmuje cele działalności wychowawczej oraz związane z nimi wartości, ideały, normy”¹⁵.

Według Johna Macnamary ideały wyznaczają niemożliwe do osiągnięcia granice ludzkich dążeń¹⁶. Szkoła nie rozbudza w wystarczającym stopniu zainteresowania odległymi celami, których realizacja nie dość, że wymaga od podmiotu pełnego zaangażowania jego aktywności przez długi czas, to jeszcze nie stanowi gwarancji pełnego sukcesu. Krótka perspektywa czasu przyszłego formowana u uczniów wynika w pewnym stopniu ze sposobu organizacji kolejnych szczebli edukacji, a mianowicie z ich względnej krótkotrwałości (6 lat nauki w szkole podstawowej, 3 lata nauki w gimnazjum i 3 lata w szkole ponadgimnazjalnej) oraz szybkim prostym pomiarem efektów (punkty uzyskane w teście). Inne uwarunkowania ograniczonej orientacji przyszłościowej u uczniów zostaną wskazane w dalszej części tekstu.

¹⁴ M. Piotrowski, *Pomiar umiejętności twórczych w edukacji matematycznej dzieci*, wystąpienie na Międzynarodowej Konferencji *Pedagogika dziecka. Perspektywy teoretyczne a praktyka*, Zielona Góra, 21 X 2012.

¹⁵ A. Jurkowski, *Psychologia rozwoju i wychowania a wyzwania współczesności. Kilka refleksji i sugestii*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, t. 11, nr 1, s. 17.

¹⁶ J. Macnamara, *Ideals and Psychology*, „Canadian Psychology” 1990, Vol. 30, No. 1, s. 219–243.

Niedostatek ideałów dotyczy także nauczycieli. Badaczka Grażyna Poraj rozpoznała trzy kategorie nauczycieli: frustratów, pasjonatów i rzemieślników – cechują się one odmiennymi profilami psychologicznymi i odmiennymi sposobami funkcjonowania zawodowego¹⁷. Wyraźnie różnią się poczuciem bezpieczeństwa, siłą nadziei na sukces, natężeniem ekstrawersji oraz skłonnością do zachowań agresywnych. Pasjonaci przejawiają duże poczucie bezpieczeństwa i wiarę w sukces, a dzięki temu są w stanie realizować się w roli nauczyciela i czerpią satysfakcję, stymulując rozwój swych uczniów. Rzemieślnikom brakuje zaufania do innych ludzi, także do swych uczniów, i z tego powodu są skłonni przypisywać im lenistwo, niechęć do nauki, złą wolę. Nie mają poczucia bezpieczeństwa, a to może przyczyniać do nadmiernego rygoryzmu i sztywności zachowań, co nie sprzyja rozbudzaniu aktywności umysłowej uczniów. Frustraci nie mają zaufania do swoich kompetencji i nie spodziewają się sukcesów w pracy nauczycielskiej, brakuje im energii i chęci do angażowania się w realizację podstawowych zadań. Są skoncentrowani na sobie, na obronie swej pozycji i w związku z tym skłonni do zachowań agresywnych – także wobec uczniów. Wszystko to zmniejsza ich efektywność zawodową i raczej ogranicza aktywność uczniów niż ją stymuluje. Z powyższych danych wynika konieczność modyfikacji sposobu kształcenia nauczycieli i podjęcie działań umożliwiających trafniejszy dobór do zawodu.

U podstaw ostatniej reformy oświatowej (wdrażanej od 1999 roku i nadal kontynuowanej) w Polsce odnajdujemy założenie o dopasowaniu edukacji do wymagań współczesności, którymi są elastyczność funkcjonowania jednostki i grupy oraz mobilność i zdolność do szybkich zmian¹⁸. Reformę systemu edukacji wdrażano z myślą o wyzwaniach nowych czasów, wynikających z przemian społeczno-kulturowych, gospodarczych i demograficznych (w 2000 roku naukę szkolną rozpoczynało 6900 sześciolatków, a w 2012 roku – już tylko 5400). Założony efekt reformy miał zmienić obraz szkoły i zapobiegać zagrożeniom czasów ponowoczesnych, do jakich zalicza się m.in.: brak autorytetu i kryzys roli wychowawczej szkoły wynikający z dominacji przekazywania informacji nad kreowaniem umiejętności i kształtowaniem osobowości, brak równości szans w dostępie do edukacji na każdym jej poziomie, niski wskaźnik procentowy młodzieży uzyskującej średnie i wyższe wykształcenie, niedostosowanie kształcenia zawodowego do zmieniających się potrzeb gospodarki rynkowej, oddzielenie szkoły na każdym poziomie od

¹⁷ G. Poraj, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2009, s. 203–209.

¹⁸ *Koncepcja reformy...*, op.cit.

rodziny i społeczności lokalnej (Zygmunt Bauman, Shelly Brown-Jeffy)¹⁹. Efektem tak szeroko rozumianej kompleksowej reformy całej polskiej edukacji miało być: upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim oraz wyraźny wzrost liczby osób podejmujących studia wyższe, zwiększenia i wyrównania szans dostępu do edukacji na wszystkich jej poziomach, przywrócenia właściwych proporcji między przekazem wiadomości, kształtowaniem umiejętności a troską o rozwój osobowości, zwiększenie autonomii szkoły, promowania jakości pracy nauczyciela poprzez ścieżki oceniania i zróżnicowanie na odpowiednim poziomie plac oraz poprawy sytuacji finansowej edukacji poprzez dochody własne szkół, związanie szkoły z rodziną i społecznością lokalną.

Generalnie założonym celem zmian było rozwijanie u członków społeczeństwa zdolności adaptacji do nowych płynnych warunków ery ponowoczesnej. Oznaczało to, że zadaniem szkoły XXI wieku jest nie tyle wyposażać ucznia w wiedzę, co raczej rozwijać jego umiejętność współpracy z innymi uczniami i pracy w grupie. Realizacja tych zadań wymaga od każdego z członków zespołu uczniowskiego zaufania do siebie i do innych oraz rozpoznania własnego potencjału: zasobów i ograniczeń. Środkiem do uzyskania tych efektów miały być planowane zmiany programowe polegające na „odejściu od encyklopedycznego nauczania, szczegółowych i przeładowanych programów konstruowanych według dyscyplin akademickich i przygotowaniu uczniów do samodzielnego życia, radzenia sobie z problemami i samokształcenia oraz osiągnięcia sprawności i skuteczności”²⁰. Wdrażane zmiany akcentowały autonomię szkoły i gwarantowały nauczycielom możliwość konstruowania własnych programów nauczania w oparciu o wytyczne stanowiące podstawy edukacyjne, które miały być akceptowane do użytku przez radę pedagogiczną szkoły. Oczekiwany efektem była indywidualizacja nauczania. Jednak nie w pełni zaakcentowano konieczność dostosowania programów nauczania do możliwości ucznia i lokalnego kontekstu socjoekonomicznego.

W zaprezentowanym wyżej dokumencie regulującym zmiany systemu edukacji zwrócono uwagę głównie na cztery kwestie²¹. Pierwszą była zmiana struktury procesu edukacji, drugą – przyznana autonomia w tworzeniu i wykorzystywaniu podręczników, trzecia – zmiana zasad finansowania szkoły jako systemu oraz zmiana sposobu kontroli etapowych efektów kształcenia (z ewaluacji wewnętrznej na zewnętrzną). Ustawodawca zmierzał także do radykalnej weryfikacji statusu

¹⁹ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 6; S. Brown-Jeffy, J.E. Cooper, *Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy*, „Teacher Education Quarterly” 2011, Vol. 38, No. 1, s. 65–84.

²⁰ *Koncepcja reformy...*, op.cit., s. 5.

²¹ M. Pietraszewski, *Ujednolicona...*, op.cit.

nauczyciela poprzez ustalenie wymagań zawodowych i nowej struktury awansu zawodowego oraz zwiększenie płac. Spodziewano się, że doprowadzi to do wzrostu poczucia bezpieczeństwa u nauczycieli i zapewni im poczucie stabilizacji egzystencjalnej i zawodowej. Wprowadzone kryteria kwalifikacyjne w zakresie awansu nauczyciela dotyczyły: nienagannej postawy moralno-etycznej, posiadanego formalnego wykształcenia, uzyskiwania – poprzez udział w szkoleniach i złożenie egzaminu państwowego – kolejnych stopni specjalizacji zawodowych, pozytywnej oceny dorobku innowacyjnego w dydaktyce i wychowaniu lub dorobku programowego w dydaktyce i wychowaniu z recenzją zewnętrzną oraz odpowiedniej praktyki nauczycielskiej. Obserwacje realizacji procedury uzyskiwania kolejnych stopni awansu w zawodzie nauczycielskim wskazują, że wymagania wobec nauczycieli stopniowo ulegały modyfikacjom. Należy przyznać, że dorobek osób ubiegających się o status nauczyciela dyplomowanego w pierwszym okresie wdrażania reformy był na ogół imponujący.

Podsumowując, dzisiejsza Polska szkoła w pewnych wymiarach hamuje aktywność zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Wyniki badań zespołu Dudzikowej dostarczają podstaw do rozpoznania wyraźnych niedostatków w realizacji reformy edukacyjnej²². Jeden z wysuniętych zarzutów dotyczy niedostatków uczniowskich w zakresie stawiania pytań i tworzenia im warunków niezbędnych do uzyskania odpowiedzi na nie.

W treści reformy trudno także jest znaleźć założenia odnoszące się do autonomii ucznia. W tym świetle zrozumiałe jest, że programy uczące niezależności, przedsiębiorczości czy asertywności nie są efektywnie wdrażane w związku z odchodzeniem od idei podmiotowości. Zarzut ten ma swoje poważne, dalekosiężne konsekwencje, którymi są ograniczenia w przygotowaniu uczniów do tranzykcji ku dorosłości. Ten ważny krok rozwojowy wymaga umiejętności wyznaczania celów życiowych, skonstruowania planu ich realizacji (określenia sposobów i środków do ich osiągnięcia, ustalenia harmonogramu działań), ewaluacji osiągnięć (etapowych i ostatecznych), a także korekty działań – o ile jest taka konieczność – i troski o własny potencjał: rozpoznanie zasobów i ograniczeń, i rozwijanie tych pierwszych.

Dorota Turska (2006) rozpoznała bardzo interesującą zależność między bogactwem celów i ich rozłożeniem w perspektywie czasu przyszłego a osiągnięciami szkolnymi i poziomem intelektualnym. Odnotowała duże rozwarstwienie młodzieży pod tym względem. I tak, „prymusi” o przeciętnym poziomie intelektualnym koncentrują się przede wszystkim na jednej sferze aktywności życiowej, jaką jest nauka w szkole, i tworzą ograniczone czasowo i ubogie treściowo plany swego

²² *Doświadczenia szkolne...*, op.cit., s. 6–224.

dalszego życia, a „cele edukacyjne pojmują jako realizację zewnętrznie ustalonych i ocenianych zadań” – w odróżnieniu od „prymusów” o wyższym poziomie intelektualnym²³.

Rezultaty referowanych wyżej badań stanowią potwierdzenie znaczenia zdolności umysłowych: z jednej strony – dla formułowania celów sprawnościowych pozostających w związku z edukacją szkolną, a z drugiej strony – dla rozwoju wielu umiejętności ważnych w perspektywie całego życia, przydatnych między innymi w autonomicznym kreowaniu koncepcji własnej osoby i wytyczaniu własnej drogi życiowej.

Skuteczność współczesnej szkoły (na poziomie gimnazjalnym) przejawia się w wysokim poziomie realizacji celów wykonaniowych przez uczniów o przeciętnym poziomie zdolności intelektualnych. Świadczy to o ich „dopasowaniu się” do wymagań systemu edukacyjnego, jednak opiera się przede wszystkim na stosowaniu strategii reprodukcyjno-pamięciowych²⁴. Zatem podstawą sukcesu szkolnego jest „dobra pamięć”, a nie „wychodzenie poza informacje dane” i przetwarzanie informacji stanowiące o sukcesie w radzeniu sobie z nowymi „niewyćwiczonymi” wcześniej zadaniami²⁵.

Koncentracja na celach „tu i teraz” nie sprzyja kształtowaniu podmiotowości u młodych ludzi ani ich adaptacji do antycypowanych przyszłych kontekstów życia. Przekłada się m.in.: na konstrukcję tożsamości, ukierunkowuje wysiłki jednostki na dopasowanie się aktualnych wymagań zewnętrznych i ogranicza zainteresowanie sferą pozaszkolną. O pewnej specyfice i brakach między innymi w rozwoju poczucia tożsamości i przynależności, deficycie w tworzeniu więzi i zaufania społecznego świadczą m.in. badania Hanny Liberskiej, Janusza Czapińskiego oraz Ewy Bochno²⁶. Podważa to jedną z naczelných idei reformy dotyczącą przygotowania młodego człowieka do radzenia sobie z wyzwaniami współczesności, której atrybutami są między innymi dynamika i wielokierunkowość zmian.

Drugi element krytyki podjęty przez autorki dotyczy podejmowanej aktywności nauczycieli. Nauczyciel w założeniu reformy jest niestety wykonawcą określonych zadań. Kryteria jego rozwoju dotyczą szeroko pojętych kategorii, które nie mają

²³ D. Turska, *Prymusi o niskim poziomie zdolności intelektualnych – w poszukiwaniu przyczyn ocen „za wysokich”*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, Vol. 11, nr 1, s. 37.

²⁴ G. Sędek, *Psychologia kształcenia* [w:] *Psychologia. Podręcznik*, op.cit., s. 259–280.

²⁵ J. Bruner, *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978.

²⁶ H. Liberska, *Współczesny obraz moratorium* [w:] *Tożsamość a współczesność*, B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), Poznań 2007, s. 25–52; J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011*, www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf, [dostęp: 22.02.2012]; E. Bochno, *Relacje rówieśnicze w doświadczeniach uczniów szkół różnych szczebli*, „Edukacja” 2011, nr 1, s. 77–84.

tradycji ewaluacji w polskiej szkole. Ponadto efekty jego pracy mierzone są testami zewnętrznymi, nieuwzględniającymi specyfiki środowiska lokalnego, w którym pracuje. Na podstawie wyników sprawdzianów i egzaminów na poszczególnych poziomach edukacyjnych tworzone są rankingi i porównania szkół. Taka sytuacja nie sprzyja ani rozwojowi nauczycieli, ani rozwojowi uczniów. W założeniu miały to być wyniki informujące rodziców, dziecko i nauczycieli o poziomie osiągnięć i przyroście zdobytej wiedzy między poszczególnymi szczeblami edukacji, a na poziomie gimnazjalnym miały służyć pierwszej preorientacji, wskazując specyficzne predyspozycje ucznia. W rzeczywistości sprawdziany i egzaminy stały się przede wszystkim miernikami efektywności nauczania oraz kryterium określania „dobrych” szkół. Jest to kolejny dowód odejścia w reformowanej szkole od idei rozwoju i wyrównywania szans, bowiem część szkół w celu podniesienia efektów końcowych wprowadziła szybką reorganizację, polegającą w wielu przypadkach na zaproponowaniu uczniom nauki w specjalistycznych klasach, i to już na poziomie gimnazjum. Niektóre szkoły wypadają w porównaniach „jakości kształcenia” lepiej, bo przyjmują uczniów z większą liczbą punktów uzyskanych na pierwszym „progu” egzaminacyjnym (próg: szkoła podstawowa – gimnazjum) i „progu” następnym (próg: gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna), bądź dokonują naboru w wyselekcjonowanych środowiskach, bądź czerpią profity z lokalizacji szkoły itp.

Wielu nauczycieli, w dążeniu do przetrwania na rynku edukacyjnym, koncentruje się na wyżej wspomnianym „szlifowaniu” w umysłach uczniów znanej wiedzy i wyćwiczonych sposobów działania, na ogół w problemach typu zamkniętego.

Kwestia oceny osiągnięć ucznia spowodowała większy nacisk rodziców na pracę w szkole, która przekłada się nie na kształtowanie pozytywnych relacji i współpracę między dorosłymi, lecz na oczekiwania dobrego wyniku sprawdzianu czy testu. Mówią o tym badania M. Nyczaj-Draż, które wskazują na niski stopień wykorzystywania kapitału społecznego rodziców przez nauczycieli²⁷. Ujawnia to kolejny jawny konflikt celów reformy, jakim miało być zbliżenie i wykorzystanie kapitału społecznego lokalnego środowiska (a przecież tworzą go także rodzice uczniów) z jej faktycznymi skutkami.

²⁷ M. Nyczaj-Draż, *Kapitał społeczny rodziny z klasy średniej a edukacja dzieci*, „Edukacja” 2011, nr 1, s. 92–99.

4. Zderzenie reformy i tradycji

Przedstawiony wywód staje się podstawą do zadania pytania: w jaki sposób reforma, której celem miało być uelastycznienie systemu i przystosowanie go do wymagań płynnej edukacji opartej na transferze treści i wiedzy między szkołą a środowiskiem lokalnym, stała się podstawą do usztywnienia systemu i bardzo szybkiej (nierzadko przedwczesnej) preorientacji zawodowej uczniów? Odpowiedź, zdaniem autorek, ukryta jest w zakorzenieniu polskiej edukacji w tradycji szkoły scholastycznej, która bardziej koncentruje się na wyniku niż na procesie dochodzenia do rozwiązania problemu. Zatem tradycje edukacyjne tkwiące na wielu poziomach polskiej szkoły (organizacyjnym, systemowym, indywidualnym) stały się czynnikiem ograniczającym i utrudniającym płynne przejście do nowego systemu edukacji. Czynnikiem hamującym stało się historyczne uwarunkowanie zmiany, którego wagę podkreślali m.in. Urie Bronfenbrenner, Ype H. Poortinga, Maria Tyszkowa, Ahmet Aypay²⁸. Okazuje się, że w zreformowanej szkole „eliminowane są doświadczenia pozascholastyczne” u młodych ludzi²⁹.

Należy dodać, że obecny kryzys gospodarczy potęguje wpływ starych sposobów myślenia o transmisji wiedzy i kształtowaniu umiejętności w krótkim okresie czasu – wypierając nowe i bardziej innowacyjne sposoby wymagające jednak długofalowych działań³⁰. Rozwiązaniem byłoby przechodzenie do tworzenia systemu edukacji opartego na nowoczesnych wartościach zawartych w kulturze ponowoczesnej. Warunkiem realizacji tego zadania jest dopracowanie nowego ideału edukacyjnego oraz większe zaangażowanie i aktywność wszystkich osób zaangażowanych w edukację (nie tylko nauczycieli i uczniów) na każdym jej etapie. Konieczne jest zaakcentowanie zarzuconej, jak się wydaje, tezy głoszącej, że dziecko także w roli ucznia jest podmiotem, istotą autonomiczną, a zarazem partnerem dorosłego, którego radzenie sobie w różnych współczesnych kontekstach wymaga stymulowania

²⁸ U. Bronfenbrenner, *Ekologia rozwoju człowieka – historia i perspektywy*, „Psychologia Wychowawcza” 1976, nr 5, s. 537–549; Y.H. Poortinga, *Towards a Conceptualization of Culture for Psychology* [w:] *Innovations in Cross – Cultural Psychology*, S. Iwawaki, Y. Kashima, K. Leung (red.), Amsterdam 1992, s. 3–17; M. Tyszkowa, *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego jednostki – propozycja interpretacji poznawczej*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, nr 1, s. 3–18; A. Aypay, *The Adaptation of the Teaching – Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs*, „Educational Sciences: Theory and Practice” 2011, Vol. 11, No. 2, s. 21–29.

²⁹ D. Turska, *Prymusi o niskim poziomie...*, op.cit., s. 40.

³⁰ P. Shannon, *A Situative Perspective on Developing Writing Pedagogy in a Teacher Professional Learning Community*, „Teacher Education Quarterly” 2011, Vol. 38, No. 1, s. 107–125; M. Farnicka, M. Kowalski, *Kryzys a działania edukacyjne (refleksje i postulaty)*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2012, nr 30.

rozwoju jego aktywności (intelektualnej, społecznej, a także fizycznej) i zdolności do autokreacji³¹.

Konkludując, polska edukacja wymaga wsparcia systemowego – nie tylko finansowego, ale też specjalistycznego, uwzględniającego psychologiczne mechanizmy zmian rozwojowych³² oraz wpływ szeroko rozumianych transformacji kontekstu ekologicznego nowej ery.

LITERATURA:

- Aypay A., *The Adaptation of the Teaching – Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs*, „Educational Sciences: Theory and Practice” 2011, Vol. 11, No. 2.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Śmierć i nieśmiertelność: o wielości strategii życia*, Warszawa 1998.
- Bochno B., *Relacje rówieńnicze w doświadczeniach uczniów szkół różnych szczebli*, „Edukacja” 2011, nr 1.
- Bruner J.G., *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978.
- Bruner J.G., *Kultura w edukacji*, Kraków 2006.
- Bronfenbrenner U., *Ekologia rozwoju człowieka – historia i perspektywy*, „Psychologia Wychowawcza” 1976, nr 5.
- Brown-Jeffy S., Cooper J.E., *Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy*, „Teacher Education Quarterly” 2011, Vol. 38, No. 1.
- Brzezińska A., *Psychologia wychowania [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, J. Strelau (red.), Gdańsk 2005.
- Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2011*, www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf.
- Czerepniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyński-Baszterda (red.), Kraków 2010.
- Farnicka M., Kowalski M., *Kryzys a działania edukacyjne (refleksje i postulaty)*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2012, nr 30.

³¹ M. Piotrowski, *Pomiar umiejętności twórczych*, op.cit.

³² M.J. Szymański, *Wartości młodzieży, jej nauczycieli i rodziców [w:] Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), Kraków 2011, s. 46–59.

- Jurkowski A., *Psychologia rozwoju i wychowania a wyzwania współczesności. Kilka refleksji i sugestii*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, t. 11, nr 1.
- Kielar-Turska M., *Kształtowanie się naukowej psychologii rozwoju człowieka* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, J. Trempała (red.), Warszawa 2011.
- Koncepcja reformy systemu edukacji*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, styczeń 1998.
- Kozerska A., *Samokształcenie studentów pedagogiki – próba typologii*, „Rocznik Andragogiczny” 2011.
- Ledzińska M., *Między raportem Faure’a a raportem Delorsa – specyfika refleksji o nauczaniu na przełomie stuleci*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 5.
- Liberska H., *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Poznań 2004.
- Liberska H., *Współczesny obraz moratorium* [w:] *Tożsamość a współczesność*, B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), Poznań 2007.
- Macnamara J., *Ideals and Psychology*, „Canadian Psychology” 1990, Vol. 30, No. 1.
- Nowosad I., *O zmianie paradygmatu rozwoju szkolnictwa*, „Edukacja” 2011, nr 1.
- Nyczaj-Drąg M., *Kapitał społeczny rodziny z klasy średniej a edukacja dzieci*, „Edukacja” 2011, nr 1.
- Piotrowski M., *Pomiar umiejętności twórczych w edukacji matematycznej dzieci*, wystąpienie na Międzynarodowej Konferencji *Pedagogika dziecka. Perspektywy teoretyczne a praktyka*, Zielona Góra, 21–22 X 2012.
- Poortinga Y.H., *Towards a Conceptualization of Culture for Psychology* [w:] *Innovations in Cross-Cultural Psychology*, S. Iwawaki, Y. Kashima, K. Leung (red.), Amsterdam 1992.
- Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2009.
- Sędek G., *Psychologia kształcenia* [w:] *Psychologia podręcznik akademicki*, t. 3, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.
- Shannon P., *A Situative Perspective on Developing Writing Pedagogy in a Teacher Professional Learning Community*, „Teacher Education Quarterly” 2011, Vol. 38, No. 1.
- Straś-Romanowska M., *Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości* [w:] *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), Łódź 1997.
- Szuman S., *Dzieła wybrane*, t. 2, Warszawa 1985.
- Szymański M.J., *Wartości młodzieży, jej nauczycieli i rodziców* [w:] *Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), Kraków 2001.
- Turska D., *Prymusi o niskim poziomie zdolności intelektualnych – w poszukiwaniu przyczyn ocen „za wysokich”*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, Vol. 11, nr 1.
- Tyszkowa M., *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego jednostki – propozycja interpretacji poznawczej*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, nr 1.