

# Ewa Szadzińska

---

## Obszary oporu czynnych nauczycieli względem reformy edukacyjnej

---

Chowanna 2, 54-61

---

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2000	R. XLIV (LV)	T. 2 (15)	s. 54—61
------------	--	---------------	-----------------	--------------	----------



Ewa SZADZIŃSKA

## Obszary oporu czynnych nauczycieli względem reformy edukacyjnej

### Wprowadzenie

Wszelkim zachodzącym zmianom towarzyszy zjawisko oporu ludzi względem tychże zmian. Reforma edukacji jako zmiana o bardzo szerokim zakresie wzbudza także opór w szerokim zakresie. Wśród zmian wynikających z założeń obecnej reformy oświaty można rozróżnić dwie grupy. Do pierwszej zaliczam zmiany duże strukturalne, obejmujące zmianę struktury szkolnictwa, zasady awansu i wynagradzania nauczycieli. Obszar tych zmian dotyczy funkcjonowania zawodowego nauczyciela i jest zewnętrzny wobec niego. Zmiany te określono w aktach prawnych. Zaistnienie zmienionego stanu rzeczy ma zatem jednoznacznie określony termin realizacji. Do drugiej grupy zmian, które wprowadza reforma edukacji, zaliczam zmiany ciągłe, dyskretne. Obejmują one zmiany programowe i wynikające z nich zmiany celów edukacji. Wystąpienie tych zmian jest możliwe dopiero po pewnym czasie. Dlatego poszukiwanie obszarów oporu wśród nauczycieli odnośnie do dwóch wymienionych grup zmian, dużych strukturalnych i ciągłych dyskretnych. Zmianom zaliczanym do pierwszej grupy nauczyciel musi się podporządkować, a zmiany zaliczane do drugiej grupy umożliwiają nauczycielowi rozwinięcie aktywności. Te dwa wyróżnione zakresy reformy edukacyjnej wyznaczają obszary, do których odnosi się opór nauczycieli.

Zainteresowanie zjawiskiem oporu ma swoje uzasadnienie w wynikach badań psychologów i pedagogów oraz w analizach koncepcji filozoficznych. Badania prowadzone przez psychologów (O b u c h o w s k i, 1986) wskazują, że zjawisko oporu występuje powszechnie. Badania dotyczące nowatorstwa nauczycieli (E k i e r t - G r a b o w s k a, 1989) dowiodły, że wśród nauczycieli występują grupy o zróżnicowanym stosunku do innowacji. Skoro reforma edukacyjna jest zaliczana do innowacji, to także wśród nauczycieli wystąpią grupy niechętne reformie. Można tu wyróżnić grupy aktywnie tworzące, szukające nowych rozwiązań oraz wdrażające nowości, grupy akceptujące nowości z powodu nacisku społecznego i wdrażające innowacje ze względu na stosowany zewnętrzny przymus oraz grupy niechętne, opierające się innowacjom.

## Pojmowanie oporu

Opór w aspekcie psychologicznym ujmuje się jako reakcję lub zachowanie zmierzające do tego, aby zmiana nie wystąpiła. Określony jest także jako rodzaj aktywności skierowanej przeciwko zjawiskom negatywnie wartościowanym przez osobę. Z. Ratajczak uważa, że opór to aktywność, która wymaga od człowieka większych zdolności niż aktywność polegająca na dostosowywaniu się do zmian i wymagań otoczenia. Opór ma charakter subiektywny i jest aktywnością, u której podstaw leżą cechy zarówno typu kompetencyjnego, jak i motywacyjnego. Można zatem przedstawiać opór w tych dwóch obszarach — motywacji i kompetencji (R a t a j c z a k, 1980, s. 229).

W pedagogice zjawisko 'oporu występuje w innowacyjnej pedagogicznej. R. Schulz, odwołując się do teorii zmiany społecznej, która akcentuje współistnienie procesu inicjowania zmian z reakcjami przeciwstawiania się im, podkreśla, że inicjowanie zmian wymaga od nauczycieli odejścia od znanych im i realizowanych wzorców. Jednak takie wymaganie wyzwala reakcje przeciwstawiania się im lub ignorowania. Zatem opór stanowi reakcję zmierzającą do przywrócenia równowagi, która została zakłócona przez proces inicjowania zmian (S c h u l z, 1994).

Reforma edukacyjna wymaga od nauczycieli większej samodzielności w podejmowaniu decyzji oraz odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów. Spodziewać się można, że nauczycielskie doświadczenie w dotychczasowym stylu działania może być powodem powstania niechęci wobec zmian i niepodejmowania „nowych” zmienionych czynności ukierunkowanych na stymulowanie rozwoju ucznia.

Podobnie jak w innowatyce pedagogicznej, pedagogzy z nurtu pedagogiki krytycznej przypisują oporowi duże znaczenie (Giroux, 1991). H. A. Giroux (1991, s. 28) w krytycznej analizie teorii oporu wyróżniła interesujący obszar dla ujmowania oporu. Wskazuje on, że zachowania opozycyjne „powstają wśród sprzecznych sposobów rozumowania i wartościowania”. Proponowane wartości, które określa reforma, są narzucane, dlatego nauczyciele, jako grupa podporządkowana, mogą wykazywać moralne i polityczne oburzenie (Giroux, 1991, s. 33).

W pracach filozofów G. Bachelarda, T. S. Kuhna, E. Meyersona także jest analizowana kategoria oporu (por. Dubik, 1995). Opierając się na koncepcji filozoficznej G. Bachelarda, Z. Cackowski określa opór jako przeszkodę epistemologiczną. Oznacza ona, że nowej znaczącej wiedzy nie można włączyć do wiedzy dotychczasowej bez przebudowy struktury wiedzy. A właśnie struktura tej wiedzy jest oporna. Dodatkowo aktywna oporność wiąże się z inercją subiektywnych struktur wiedzy i umiejętności (Cackowski, 1998).

Szczegółne znaczenie kategorii oporu nadaje w epistemologii E. Meyerson. Kategoria ta występuje w jego koncepcji (za: Dubik, 1995, s. 115—156) we wzajemnie uzupełniających się kontekstach: psychologicznym, społecznym, ontologicznym i poznawczym. Owe aspekty oporu odnosi do badań naukowych. Aspekt psychologiczny to ograniczenia ujawniające się w funkcjonowaniu wyobraźni. Autor zwraca uwagę, że umysł badacza zмага się z pokonaniem wyobrażenia rzeczywistości, opartego na obrazach przedmiotu, na rzecz wyobrażenia teorii. Kontekst społeczny występowania kategorii oporu w nauce wskazuje na sprzeciw „zwolenników tradycji” wobec zachodzących zmian. Szczególnie zinstytucjonalizowane warunki do funkcjonowania nauki stanowią siłę, która nie pozwoli na zaistnienie nowej wiedzy. Badacze złączeni jako wspólnota wokół wybranej teorii sprzeciwiają się konkurencyjnym teoriom. Ontologiczny i poznawczy aspekt oporu przenikają się. Ontologia nie dostarcza rozumowi w pełni przenikliwej struktury rzeczywistości. Dlatego stale ponawiane są próby identyfikacji tejże rzeczywistości, jednak opór ze strony rzeczywistości zmusza do dalszych poszukiwań. Aspekt poznawczy oporu wynika z konfliktu między przyjętą konwencją badania rzeczywistości a zbudowanymi na jej podstawie teoriami.

Wymienione aspekty ujmowania oporu przez E. Meyersona można odnieść do przedstawionych tu ujęć oporu. Jeżeli opór jest rodzajem aktywności skierowanej przeciwko wartościom zawartym w dokumentach, do których respektowania nauczyciele są zobowiązani, to ma on aspekt psychologiczny i socjologiczny. Te aspekty wyznaczają perspektywę badawczą istotną dla subiektywnego charakteru oporu. Aspekt ontologiczno-poznawczy oporu natomiast występuje, gdy osoba poznająca nowy dla siebie fragment wiedzy

napotyka przeszkody epistemologiczne, które jej to uniemożliwiają. Ów aspekt oporu wymaga odmiennego podejścia badawczego, gdyż istniejącą już wiedzę nauczyciele poznają.

Zjawisko oporu nauczycieli względem reformy można poznawać z perspektywy teorii oporu, którą przedstawia pedagogika krytyczna, gdyż zjawisko oporu odnosi się w niej do zbiorowości społecznej, podporządkowanej kulturze dominującej. Zatem opieranie się wprowadzeniu reformy edukacji można rozpatrywać jako narzucenie wzorca kulturowego. Jest to reakcja na władzę i panowanie oraz bezsilność grupy podporządkowanej. Wydaje się, że taka perspektywa poznawania oporu nauczycieli jako grupy zawodowej podporządkowanej polityce i zależnej od polityki wymaga najpierw rozpoznania polityki edukacyjnej jako obszaru dominacji i przemocy.

Gdy spojrzeć na opór nauczycieli jako na odmienne niż autorów reformy wartościowanie celów i treści edukacji, to odszukanie tych sprzeczności umożliwi ujęcie odbieranego przez nich zagrożenia jako „poprawiania reformy”. We własnych poszukiwaniach starałam się określić opór w aspekcie psychologicznym oraz poznawczym i zilustrować owe aspekty wynikami własnych badań empirycznych.

## **Nauczycielski opór wobec reformy edukacyjnej, wyniki badań empirycznych**

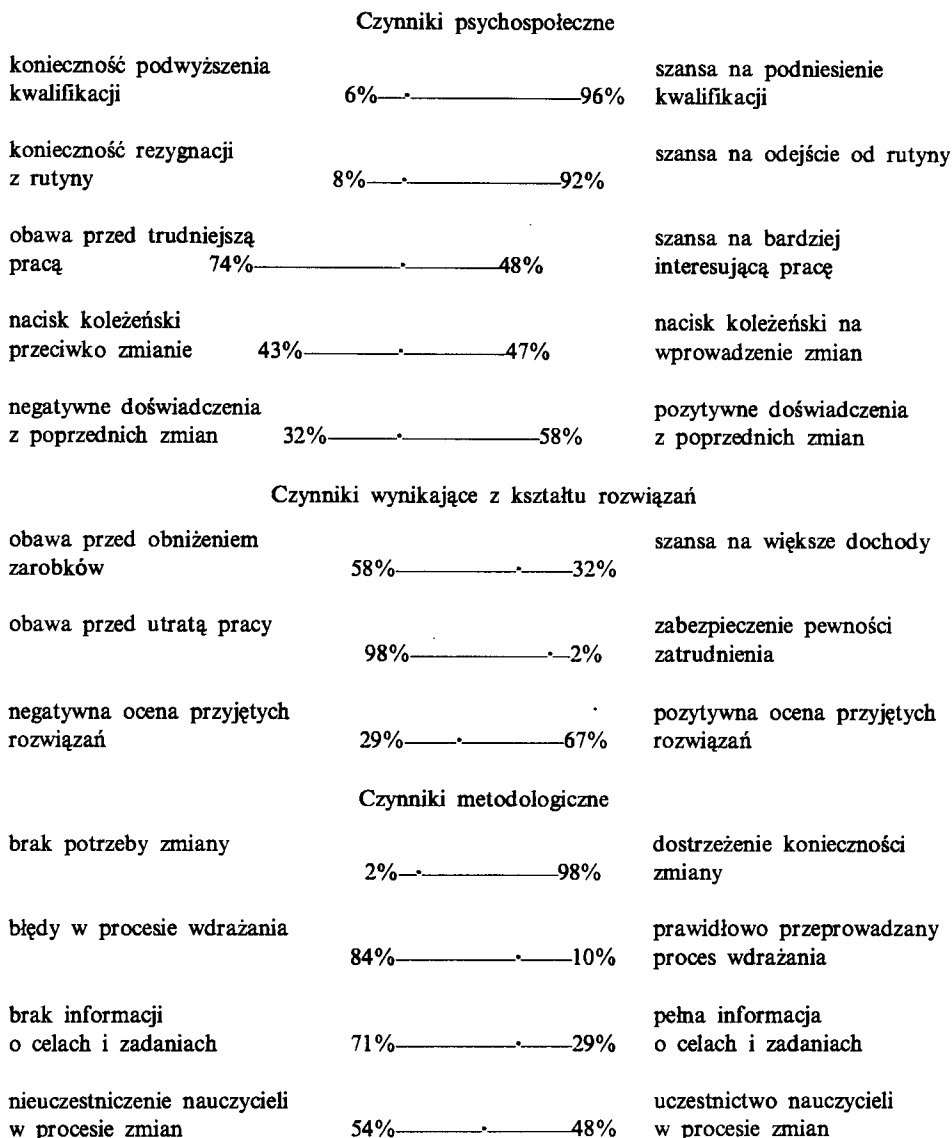
Badania przeprowadziłam w latach 1998—1999. Był to okres przygotowań reformy edukacji. Badaniami objęłam 320 nauczycieli, uczących w szkołach podstawowych w klasach I—III i IV—VIII z terenu województw śląskiego, małopolskiego i opolskiego. Zgromadziłam dane za pomocą narzędzia do skalowania natężenia sił sprzyjających reformie i hamujących jej wprowadzenie. Zastosowałam własną wersję kwestionariusza opartego na teorii pola siły K. Lewina (Stoner, Wankl, 1991). Zasadnicze cele badań były następujące:

- określenie przez badanych czynników, które wpływają na nastawienie ludzi wobec zmian;
- uporządkowanie czynników według skali od przeciwdziałających do sprzyjających zmianom;
- zaznaczenie przez badanych, jak oni oceniają znaczenie poszczególnych czynników.

Otrzymane dane empiryczne pozwoliły wydzielić trzy zasadnicze grupy czynników, co ilustruje rys. 1. Jak z niego wynika do pierwszej grupy zali-

## Siły przeciwdziałające zmianom

## Siły sprzyjające zmianom



Rys. 1. Analiza czynników hamujących i sprzyjających reformie edukacyjnej

czono czynniki psychospołeczne. W tej grupie najczęściej wskazywano obawę przed trudniejszą pracą (aż 74% wskazań). Rzadziej wskazywano na swoje negatywne doświadczenia z wprowadzeniem poprzednich zmian oraz na niechęć do zmian w najbliższym środowisku.

W drugiej wyróżnionej grupie czynników dotyczących kształtu przyjętego rozwiązania za najbardziej negatywny czynnik uznano brak pewności zatrudnienia w związku ze zmianami organizacyjnymi oraz zmieniającymi wymaganiami w odniesieniu do poziomu wykształcenia (98% wskazań). Także negatywnie oceniano możliwość wzrostu dochodów z pracy, wskazując na trudność przejścia do wyższej kategorii zaszerogowania.

W kolejnej, trzeciej grupie, w której uwzględniono czynniki metodologiczne, za czynnik wzbudzający najwięcej oporu uznano brak pełnej informacji o celach i istocie zmian (84% wskazań). Za duży mankament uznano nieuczestniczenie nauczycieli w określaniu zmian. Zdecydowanie źle oceniano sposób wdrażania reformy. W tej grupie wskazano najwięcej czynników, które budzą opór względem zmian.

Warto także przedstawić czynniki, które respondenci uznali za wspierające reformę. Wskazano na (podając od największej częstotliwości wskazań) potrzebę przeprowadzenia reformy, konieczność podnoszenia kwalifikacji, możliwość odejścia od rutyny. Badani nauczyciele zwrócili także uwagę na prawidłowość proponowanych zmian. Porównanie ocen czynników sprzyjających i przeciwdziałających reformie świadczy, że wśród wyróżnionych trzech grup najmniej oporu wyzwalają czynniki psychospołeczne. Największy natomiast opór budzą czynniki metodologiczne.

Jeżeli odniesiemy wybory nauczycieli do komponentu emocjonalnego, to można uznać, że nauczyciele ogólnie pozytywnie motywują swój stosunek do reformy edukacji. Jednak sposób jej wdrażania i niemożność włączenia się w prace nad reformą natrafiają na zdecydowany opór nauczycieli.

Wykryty w badaniach opór nauczycieli względem sposobu wdrażania reformy, a także względem braku realnych możliwości włączenia się w jej przygotowania oraz braku informacji o jej celach i zadaniach (wymaganiach) można częściowo tłumaczyć psychologicznymi i emocjonalnymi powodami. Psychologowie twierdzą na przykład, że zmiany, a w ich ramach określone wymagania, jeśli są już poznane — mogą być ignorowane lub mogą być wobec nich stosowane uniki. W zachowaniu ludzi, w czynnościach nie występują wtedy pożądane zmiany. Ponadto osoby te mogą wykazywać agresję wobec proponowanych zmian lub zwalczać je za pomocą: przedstawiania logicznych argumentów, dyskredytowania nowości, odraczania ich wdrożenia i wdrażania pozornego (Ratajczak, 1980, s. 239). Takie zachowania ludzi mogą przyczynić się do niewprowadzenia zmiany. Opór ujawnia się także jako zjawisko projekcji. Występuje ono wtedy, gdy osoby obciążają system winą za popełnione przez nie błędy (Stoner, Wankl, 1991, s. 488). Myślę, że zjawisko projekcji kryje się również we wskazanych wyborach moich respondentów. Negatywna ocena kształtu przyjętych rozwiązań i sposobu wprowadzania zmian sprowokowała mnie do kontynuacji badań nad oporem w aspekcie poznawczym, który odnosi się do kompetencji

z a w o d o w y c h. Jest to bowiem drugi wyróżniony przeze mnie obszar zmian w reformie. W reformie dotyczącej edukacji wczesnoszkolnej założono radykalne zmiany. Przypomnę, że w podstawach programowych edukacja wczesnoszkolna ma charakter zintegrowany. Aby realizować odmienny od dotychczasowego (kształcenia przedmiotowego) proces edukacyjny, nauczyciele powinni uzupełnić wiedzę, a dotychczasową r e s t r u k t u r y z o w a ć oraz nabyć nowe umiejętności. Nawiązując do sygnalizowanej już przeszkody epistemologicznej w ujęciu Cackowskiego, według którego nowej znaczącej wiedzy nie można włączyć do wiedzy dotychczasowej bez przebudowy struktury wiedzy, postanowiłam sprawdzić, czy nauczyciele mają, i jakie, trudności w nabywaniu wiedzy dotyczącej kształcenia zintegrowanego. Terenem mojej obserwacji były organizowane kursy w ramach doskonalenia zawodowego dla nauczycieli klas początkowych. Stanowiły one okazję do poznania tych trudności. Przeprowadziłam rozmowę z nauczycielami, uczestnikami kursu na temat *Kształcenie zintegrowane*, zorganizowanego przez Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Mikołowie. W pierwszej godzinie zajęć każdy z 48 uczestników odpowiadał, jak rozumie, co to jest kształcenie zintegrowane. Wypowiedzi nauczycieli były zapisywane, a następnie pogrupowane według znaczenia, jakie przypisywano terminowi „kształcenie zintegrowane”. I tak powstała swoista „lista” znaczeń nadawanych przez nauczycieli:

- kształcenie obejmujące w normalnej szkole dzieci niepełnosprawne;
- proces kształcenia tak zorganizowany, aby kolejne lekcje dotyczyły tego samego tematu zajęć;
- brak formalnych przerw między lekcjami;
- łączenie nauczania w szkole z tym, co dzieje się w najbliższym środowisku dzieci;
- poznawanie zagadnienia z różnych punktów widzenia;
- łączenie wiedzy z różnych dziedzin;
- kształcenie dla osiągnięcia wybranego celu;
- brak podziału wiedzy na przedmioty.

Wskazane przez nauczycieli znaczenia terminu „kształcenie zintegrowane” odnoszą się do zróżnicowanych elementów tejże koncepcji. Poprawnie wymieniono elementy dotyczące celów, treści i organizacji procesu kształcenia. Jeżeli dokonam wartościowania przedstawionych znaczeń ze względu na istotę znaczenia tejże koncepcji, to dwa ujęcia okażą się poprawne: poznawanie relacji między wiedzą z różnych dziedzin oraz poznawanie wybranego zagadnienia z różnych punktów widzenia (por. S o w i ń s k a, 1993; K u j a w i ń s k i, 1998). Chcę podkreślić że spośród 48 uczestników tylko 7 nauczycieli wskazało na takie rozumienie kształcenia zintegrowanego. Pozostali nauczyciele uwzględniali zatem drugorzędne cechy owego kształcenia. Nauczyciele wskazujący konstytutywne cechy mogą łatwiej restrukturyzować swoją wiedzę niż ci zwracający uwagę na cechy drugorzędne kształcenia zintegrowanego.



\*  
\*   \*  
\*

Wskazane obszary oporu nauczycieli, tj. motywacji i kompetencji, nawiązują do psychologicznego i poznawczego kontekstu kategorii oporu. Opór nauczycieli wynika z akceptowania przez tę zbiorowość zawodową odmiennych założeń i sposobów realizowania działań niż zakładane w reformie. Jeżeli zaproponowane nowe założenia edukacji dana społeczność nauczycielska zaaprobuje — to także zniknie opór. Opór jest zagrożeniem, ale też szansą na uniknięcie błędnych rozwiązań.

Jeżeli utrzymamy pogląd, że opór stanowi zagrożenie, to można go zlikwidować, stosując zróżnicowane działania. Z dotychczasowych badań wynika, że najskuteczniejszym sposobem postępowania jest aktywne włączenie ludzi w tworzenie i przeprowadzanie zmian oraz organizowanie kształcenia (Stoner, Wankl, 1991).

## Bibliografia

- Cackowski Z., 1998: *Przeszkody poznawcze i komunikacyjne jako warunek i pozytywna składowa procesu poznawania i komunikowania*. W: *Kultura — język — edukacja*. T. 2. Red. R. Mrózek. Katowice.
- Dubik A., 1995: *Tożsamość i opór. Główne kategorie epistemologii Emila Meyersona*. Toruń.
- Ekiert-Grabowska D., 1989: *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*. Katowice.
- Giroux H. A., 1991: *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Red. Z. Kwieciński. Toruń.
- Kujawiński J., 1998: *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*. Poznań.
- Obuchowski K., 1986: *Adaptacja twórcza*. Warszawa.
- Ratajczak Z., 1980: *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*. Warszawa.
- Schulz R., 1994: *Opór wobec zmiany*. „Dyrektor Szkoły”, nr 11.
- Sowińska H., 1993: *Idee i założenia koncepcji nauczania integralnego w klasach I—III*. W: *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Red. H. Sowińska. Poznań.
- Stoner J. A. F., Wankl Ch., 1991: *Kierowanie*. Warszawa.
- Ziesche S., 1993: „Management Zeitschrift” Nr. 1.