

Urszula Dernowska

Konstruowanie kultury osiągnięć w szkole

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 10/3(26), 121-133

2014

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
udernowska@aps.edu.pl

Konstruowanie kultury osiągnięć w szkole

Summary

The culture of achievement and its construction in school

Building the culture of a school takes time and effort. The culture of the school is not something that can be left to chance, nor can it be seen as something beyond our control. Having a mission is an important step in improving student achievement. It focuses people inside the place called school on a common purpose. According to Douglas Fisher, Nancy Frey, and Ian Pumpian, five pillars that hold up the mission statement are presented: *welcome, do no harm, well chosen words, it's never too late to learn, and efficacy and reflection*. These pillars are critical to building a culture of achievement in school. The author also makes a few comments on some aspects of Polish school reform.

Słowa kluczowe: kultura szkoły, kultura osiągnięć, misja szkoły, wczesna edukacja, reforma edukacji

Keywords: school culture, culture of achievement, school mission, early education, education reform

Misja szkoły a kultura osiągnięć uczniów

Misja szkoły wskazuje na jej edukacyjne priorytety, określa zasadnicze zadania instytucji i sposoby ich realizacji, jest zatem – innymi słowy – charakterystyką miejsca zwanego szkołą oraz tego, co i w jakim celu będzie się w nim działo. Misja szkoły ma sens wtedy, kiedy traktowana jest jak punkt wyjścia do działań i zmian w otoczeniu, w jakim przebiega kształcenie, w procesie kształcenia i uwikłanych w niego podmiotach, w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej – a nie jak zbiór mniej lub bardziej spójnych deklaracji, które wprawdzie są wyartykułowane, niekiedy w sposób niewolny od patosu i dość lotnych haseł, ale nie prowadzą do jakichkolwiek zmian, nie niosą za sobą konsekwencji dla praktyki. Tworzenie i wdrażanie systemu opercjonalizowania misji prowadzi do zapewnienia uczniom warunków sprzyjających uczeniu się i rozwojowi oraz budowania kultury osiągnięć. Implementacja praktyk temu służących wymaga zaangażowania i współpracy całej społeczności szkolnej, począwszy od rodziców i uczniów, poprzez personel szkolny, a skończywszy na nadzorze oświatowym, przedstawicielach środowiska lokalnego czy rządzących w kraju. Ta współpraca nie jest możliwa bez znajomości przedmiotu będącego jej istotą, czyli misji właśnie, oraz bez jej zaakceptowania i przyjęcia odpowiedzialności

za realizację wynikających z niej zadań, co wiąże się ze świadomością własnej roli w jej urzeczywistnianiu.

W artykule zaprezentowałam jedno z możliwych spojrzeń na kulturę szkoły, jakim jest stanowisko D. Fishera, N. Frey oraz I. Pumpian (2012), zmierzając do ustalenia warunków sprzyjających konstruowaniu kultury osiągnięć w szkole oraz wymiarów tego procesu. Ważnym elementem rozważań są także uwagi na marginesie wdrażanej w Polsce reformy prowadzącej do obniżenia wieku rozpoczynania przez dzieci edukacji szkolnej. Przyjrzenie się proponowanym i wprowadzanym obecnie zmianom w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy misji szkoły pozwoli określić możliwości budowania kultury osiągnięć w określonych warunkach organizacyjno-prawnych.

Pojęcie kultury osiągnięć

Zacznijmy od tezy, że kultura szkoły nie może być ukryta i istnieć *implicite*, a wręcz przeciwnie – musi być tak uświadomiona jak podejście do nauczania i uczenia się. Kultury „nie tworzy się w ciągu jednej nocy bądź planując ją w samotności z ołówkiem w rękę” (Fisher i in. 2012: 6). Wyłania się ona z wizji organizacji, jej misji, wartości i przekonań. Ustalenie misji szkoły jest ważnym, choć niewielkim krokiem w stronę tworzenia optymalnych warunków nauczania-uczenia się, sprzyjających wysokim osiągnięciom dydaktycznym uczniów. Natomiast kultura rozwija się i wzrasta poprzez akumulację „działań, tradycji, symboli, ceremonii i rytuałów, które są sprzymierzone z tą wizją” (tamże).

Kultura szkoły, budowana i rozwijana w sposób, który promuje poszukiwanie i rozumienie, myślenie i działanie, sprzyja zaangażowaniu każdego ucznia w aktualne i dalsze doświadczenia edukacyjne. D. Fisher, N. Frey oraz I. Pumpian (2012) piszą, że jest ona „przyzwalająca”; taka, w której „warunki do uczenia się są zawsze obecne”, w której jesteśmy w stanie ustalić, „w jaki sposób nasze zachowanie wpływa na nas samych, innych i nasz świat”; w której panuje powszechne przekonanie, że jesteśmy „częścią czegoś wyjątkowego i wspaniałego”. W takiej kulturze język kreuje i ułatwia „poczucie dumy z przynależności do miejsca, jakim jest konkretna szkoła, osiąganie ustanowionych celów i odkrycie potencjału temu sprzyjającego” (tamże).

Posiadanie misji to niewątpliwie pierwszy i ważny krok w stronę tworzenia warunków do poprawy osiągnięć uczniów, ponieważ to właśnie misja – z jasno wyartykułowanymi celami ogólnymi, dla których osiągnięcia szkoła istnieje i właściwymi sobie funkcjami, które wypełnia oraz zadaniami, które zamierza wykonać – skupia różnych ludzi wewnątrz organizacji. Jeśli nie ma zgodności co do zasadniczej orientacji edukacji szkolnej, trudno jest ustalić działania i dbać nie tylko o jakość tychże, ale też ich skutków. Trwała zmiana szkoły wymaga porozumienia co do znaczenia jakości, a to nie jest możliwe bez konstruktywnych rozmów i zgody między dyrekcją a nauczycielami oraz uczniami i ich rodzicami. Osiągnięcie konsensusu związanego z jakością jest kluczowe, jeśli wysiłki prowadzące do rozwoju zawodowego lub też informacje zwrotne ze strony nadzoru czy ewaluacji mają być efektywne (zob. Marzano i in. 2011).

Ludzie często definiują jakość, używając specyfikacji, standardów czy innych miar, co jest wiedzą użyteczną dla organizacji, ponieważ ukierunkowuje jej uwagę na punkt widzenia klientów. Konsumenci w życiu codziennym kierują się jakością produktów, kiedy kupują żywność, jedzą w restauracji czy podejmują ważne decyzje dotyczące większych zakupów. Jakość oznacza wówczas poziom czegoś określaną w stosunku do podobnych produktów (Fisher i in. 2012). Im wyższy jest ten poziom, tym chętniej wybierany jest produkt.

Wspólna definicja jakości jest istotna także w szkole, ponieważ stanowi ona element jej kultury, przyczynia się do czynnego zaangażowania wszystkich w działania na rzecz jakości kształcenia oraz wzmacnia wysiłki z nimi związane. Temu zaangażowaniu sprzyja czytelny komunikat wysłany do członków organizacji, że są wartościowi, a ich wkład w jej efektywne działanie jest kluczowy. Kultura jest budowana poprzez podzielane doświadczenia i język, a jej skoncentrowanie na jakości prowadzi do wzrostu osiągnięć uczniów.

Próbując ustalić sieć powiązań i zależności koniecznych do sprzymierzenia działań i zadań organizacji z jej misją, D. Fisher, N. Frey oraz I. Pumpian (2012) odwołują się do badań, których autorzy analizują efektywnie działające organizacje, funkcjonujące w różnych sektorach, między innymi: edukacji, opieki zdrowotnej, agend rządowych i pozarządowych, małego biznesu czy produkcji. Dla obszaru edukacji ustalono siedem pól, na których należy skoncentrować uwagę, jeśli szkoła ma skutecznie realizować swoją misję. Są to: przywództwo, planowanie strategiczne, koncentracja na podmiocie działań, pomiar, analiza i zarządzanie wiedzą, koncentracja na pracownikach, koncentracja na działaniach oraz wyniki.

Mówiąc o „podmiocie działań” w szkole mamy na myśli wiele podmiotów, łączących się w grupy: przede wszystkim uczniów, ale również członków ich rodzin, nauczycieli, pracowników administracyjnych, obsługę, a także społeczność lokalną. Kultura szkoły winna dobrze służyć wszystkim, a nie tylko jednej z grup tworzących organizację, jaką jest szkoła.

Efektywna szkoła operacjonalizuje swoją misję, eksponując wymiar akademicki jako istotną część konstruowania pozytywnej kultury. Wiedza i umiejętności jej nabywania, akumulowania i rekonstrukcji, ciekawość poznawcza i chęć eksploracji rzeczywistości, odporność na niepowodzenia i porażki wpisane w proces poznania, traktowanie błędów w procesie uczenia się jako cennego źródła informacji o dalszym przebiegu tego procesu – wszystko to jest ważną częścią pracy, którą nauczyciele wraz z uczniami powinni wykonać, jeśli ich uczniowie mają osiągać wysoki poziom kompetencji. Nauczyciele są ważni, lecz jeszcze ważniejsze jest to, co i jak robią. Bez wątplenia powinni posiadać umiejętności dydaktyczne i wykazywać rozumienie treści przedmiotowych. Konieczne jednak w ich pracy są także systematycznie wdrażane procedury, budujące taką kulturę szkoły, która sprawia, że uczniowie i każdy członek organizacji staje się biculturowy. Oznacza to, że każdy uczy się funkcjonować na styku dwóch kultur: własnej, indywidualnej, tworzonej przez środowisko rodzinno-lokalne, w której jednostka jest zanurzona i z którą wkracza do szkoły oraz tej, która jest kulturą kreowaną w szkole. Obydwie mogą czerpać od siebie nawzajem, przenikać się, jeśli na przykład uczniowie, zwłaszcza różniący się między sobą etnicznie, religijnie, narodowościowo, ekonomicznie czy społecznie, będą mieli w szkole okazje do opowiadania swoich historii i dzielenia się narracjami z innymi (zob.

Powell, Kusuma-Powell 2011). Społeczeństwa są coraz bardziej heterogeniczne i coraz mniej lokalne, dlatego szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie, bez względu na ich wygląd, przynależność kulturową czy pochodzenie, spotkają się ze zrozumieniem, szacunkiem, tolerancją, ponieważ bez tego nie ma tworzenia kultury szkoły sprzyjającej odnoszeniu przez uczniów sukcesów w nauce.

Kultury szkoły nie można pozostawić przypadkowi ani pozostawić poza kontrolą. Mamy obowiązek budować pozytywną, odpowiedzialną i dynamiczną kulturę, a pomocne w tym procesie mogą okazać się następujące zasady (Fisher i in. 2012):

1. Misja i wizja szkoły jest rozwijana i rewidowana przez reprezentatywną grupę osób zainteresowanych powodzeniem podjętej działalności edukacyjnej.
2. Troska o otoczenie lub warunki sprzyjające kształceniu jest udziałem wszystkich uczestników szkolnej wspólnoty. Język używany w szkole, podejmowane w niej działania i kształt codzienności sprawiają, że uczniowie, ich rodzice i personel czują się komfortowo, wiedzą, że są w niej mile widziani, ważni, rozumiani.
3. Koncentracja na jakości nauczania, interakcji i zarządzania jest powiązana z ich cykliczną analizą i poprawą tej jakości.
4. Troska o dobór personelu i jego rozwój są konieczne do implementacji działań kreujących kulturę osiągnięć.

R.D. Ramsey (2008), analizując uwarunkowania procesu kształcenia w szkole, zwraca uwagę na następujące elementy kulturowe, sprzyjające dydaktycznym osiągnięciom uczniów: wysokie standardy, wysokie oczekiwania, swoboda i wolność poznawcza, traktowanie każdego (nawet tych mało spektakularnych) osiągnięć w kategoriach wartości, odejście od „masowości” w szkole, uznanie indywidualnych różnic w procesie uczenia się i uznanie prawa do popełniania w nim błędów, wzajemny szacunek oraz etyka w działaniu, ale także nauczycielski i uczniowski humor, kreowanie sytuacji poznawczych wolnych od stresu i deprecjonowania przez nauczyciela uczniowskich wysiłków związanych z poznawaniem i rezultatami tego procesu.

Z kolei J.S. Bruner (2006) – odwołując się do uwarunkowań i przebiegu procesu uczenia się człowieka oraz uwzględniając zmiany dokonujące się w rzeczywistości społecznej – dostrzega konieczność pełnienia przez szkołę „odnowionej” funkcji w społeczeństwach doświadczających przemian. „To pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących w oparciu o wzajemność wspólnoty uczących się, razem angażujących się w rozwiązywanie problemów i przyczyniających się tym samym do rozwoju procesu nauczania wzajemnego. Grupy takie stanowią nie tylko przestrzeń nauczania, ale również ośrodek tożsamości i wspólnej pracy” (tamże: 120). Szkoła staje się więc miejscem praktykowania kulturowej wzajemności, a to z kolei oznacza „rozbudzanie w dzieciach świadomości tego, co robią, jak robią i dlaczego” (tamże). Edukacja – zdaniem J.S. Brunera – nie jest zwykłym technicznym przedsięwzięciem, polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji. O jej istocie nie stanowią też programy szkolne, strategie dydaktyczne czy „osiągnięcia” uczniów mierzone za pomocą testów czy sprawdzianów. To raczej subtelny, a zarazem złożony „proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków

oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury” (tamże: 69). Szkoła sama jest kulturą, a nie tylko „przygotowaniem” do uczestnictwa w niej. J.S. Bruner zwraca także uwagę na fakt, że wszelkie dążenia reformatorskie lub działania zorientowane na zmianę szkoły, wymagają wsparcia i zaangażowania ze strony nauczycieli. Pożądane jest więc nie tylko włączenie ich do debaty nad zmianami, ale także ich aktywne uczestniczenie w projektowaniu rozwiązań, które w przyszłości właśnie oni będą wdrażać (tamże).

Wymiary budowania kultury osiągnięć uczniów w szkole i w klasie

Kultura osiągnięć wspiera się na kilku filarach, które „podtrzymują założenia misji. Są one elementem pośredniczącym między założeniami misji a podłożem czy raczej obszarem, na którym ludzie nauczają i uczą się” (Fisher i in. 2012: 2). Pozostając w kręgu semantycznym zaproponowanej metaforyki można przyjąć, że budowanie kultury szkoły opiera się na pięciu filarach, które są kreowane przez: atmosferę miejsca; troskę o to, by nie robić uczniom intelektualnej i emocjonalnej krzywdy; język w przestrzeni edukacyjnej; gotowość do ciągłego uczenia się; efektywność i refleksję (tamże). Warto scharakteryzować każdy z nich.

Opis obszaru tworzącego pierwszy filar warto poprzedzić przywołaniem historii, którą przedstawiają D. Fisher, N. Frey oraz I. Pumpian (2012):

Nancy, jako pracownik uniwersytetu, obserwuje lekcje prowadzone przez studentów w placówkach edukacyjnych. Jedną z nich miała odbyć się w szkole, w której Nancy nie była nigdy wcześniej. Poszukiwanie miejsca i błądzenie po okolicy sprawiły, że dotarła ona do szkoły na kilka minut przed rozpoczęciem zajęć. Pani w sekretariacie, do którego Nancy udała się najpierw, początkowo nie zwracała na nią uwagi, zajęta przeglądaniem jakichś dokumentów. Po jakimś czasie kobieta zerknęła na czekającą Nancy i zapytała o cel jej wizyty. Po uzyskaniu odpowiedzi machnęła tylko lekceważąco ręką, podając informację, że „Odwiedzający wpisują się tam”, i wskazując zeszyt znajdujący się w drugim końcu pomieszczenia. Nancy wpisała swoje dane do zeszytu jako pierwsza w tym dniu, a potem podała kobiecie numer sali i zapytała o jej lokalizację, na co ta – nie podnosząc wzroku znad biurka – udzieliła potrzebnych informacji. Nancy udała się w pojedynkę na poszukiwanie tego miejsca. Atmosfera szkoły, tworzona przez tego typu interakcje, nie pozwoliła Nancy czuć się w niej dostrzeżoną, ważną, mile widzianą i rozumianą.

Przedstawiony kontekst pozwala na postawienie pytania: Czy szkoła może być na tyle przyjaznym miejscem, by każdy, kto przekroczy jej próg – gość, rodzic, uczeń, pracownik, wizytator – czuł się komfortowo oraz uznał, że jest do niej zaproszony i zauważony? Wiele polskich szkół w swoich statutach deklaruje, że są „otwarte”, czyli nie tyle umożliwiające fizyczne wejście to szkoły, ile wytwarzające atmosferę sprzyjającą dobremu samopoczuciu ludzi w niej przebywających. Deklaracje to jednak jeszcze za mało, by mogło tak być w rzeczywistości, ponieważ o dobrą i przyjazną atmosferę miejsca trzeba zabiegać i współtworzyć ją. Dyrekcja szkoły winna obserwować zachowania innych, lecz również je modelować, przyjąć na siebie rolę trenera zachowań sprzyjających tworzeniu

dobrych warunków do bycia ze sobą i wspólnej pracy, ale także oczekiwać takich działań od każdego członka szkolnej społeczności. Charakteryzowany obszar kultury osiągnięć obejmuje więc wartości i normy zachowań oraz rytuały związane z powitaniem i włączeniem do społeczności szkoły i klasy nowych uczniów (na przykład rytuał przejścia, jakim jest pasowanie dziecka na ucznia klasy pierwszej szkoły podstawowej), z przyjęciem do grona nauczycieli nowych osób, ze sposobami kontaktowania się z rodzicami czy podejmowaniem odwiedzających szkołę gości.

To, co sprawdzone w biznesie, czyli różne sposoby integrowania społeczności organizacji, które następnie przekładają się na lepszą jakość współpracy pracowników i sukcesy rynkowe firm, może – zastosowane w edukacji – doprowadzić do osiągnięć i sukcesów uczniów w szkole. Z aspektem tym wiążą się jednak liczne pytania:

- Dokąd dotrze w szkole czy w klasie uczeń bądź rodzic zanim zostanie powitany i przyjęty przez kogoś?
- Ilu nauczycieli musi minąć uczeń, zanim zostanie przez kogoś rozpoznany?
- Czy poziom frustracji zdenerwowanego rodzica lub przestraszonego dziecka wzrasta czy zmniejsza się z każdym krokiem po ich wejściu do szkoły?

Udzielenie odpowiedzi na te pytania na pewno przyczyni się do uzyskania lepszego wglądu w przestrzeń wewnątrzszkolnych interakcji oraz ich jakości. „Emocjonalna inteligencja organizacji musi być rozwijana i owocować przekonaniem każdego jej członka, że jest ważny i potrzebny, a w konsekwencji angażować do nauczania, uczenia się, rozwoju i osiągnięcia” (Fisher i in. 2012: 37).

Kolejny metaforyczny filar, na którym wspiera się kultura osiągnięć uczniów w szkole, znajduje się w bliskim sąsiedztwie wcześniej opisanego. Poza atmosferą miejsca, normami i rytuałami związanymi z tworzeniem pozytywnych warunków do społecznego obcowania wielu różnych ludzi przebywających ze sobą w szkole, ważne jest także, by uczniowie w szkole czuli się bezpieczni, by nie doświadczać krzywdy ze strony innych, zwłaszcza nauczycieli. Zasady postępowania i dyscyplina są istotne w szkole, ale należy pamiętać, że to nie zasady, lecz inne osoby nauczają uczniów, jak się zachowywać, a czego robić nie wolno.

By pytanie o zasady i ich funkcje w procesie kształcenia w szkole było pytaniem sensownym, czyli nie sprowadzało się do uzyskania odpowiedzi uzasadniającej na przykład, dlaczego nie uznaje się za właściwe żucia gumy w trakcie lekcji, musi być ono ulokowane w szerszym kontekście, a więc powinna je dopełniać refleksja nad celami edukacji jako takiej i nad misją szkoły. Problemem pozostaje jednak, czy sporządzenie (nawet wspólnie z uczniami) listy zasad zgodnych z misją szkoły, które będą niekonsekwentnie i sporadycznie egzekwowane, pomoże nauczyć uczniów dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów, refleksji nad własnym zachowaniem oraz wzajemnego poszanowania i czynienia dobra, niewyrządzania krzywdy sobie i innym?

Dorośli w szkole, którzy szeroko pojmują jej i własną misję, w trakcie interakcji z uczniami nauczają ich oceny własnych działań oraz inspirują do namysłu, czy są one właściwe, czy raczej łamią normy etyczne? Tego typu zabiegi znacznie wykraczają poza

proste odwołanie do takich lub innych zasad, których istoty uczniowie czasami albo nie rozumieją, albo traktują jak coś zewnętrznego względem nich, narzuconego, z czym się nie identyfikują. Wspólna praca dorosłych i dzieci w szkole, która jest zorientowana na kształtowanie zdolności planowania i coraz wyższego poziomu panowania podmiotu nad własnymi zachowaniami, a także ponoszenia odpowiedzialności za konsekwencje podejmowanych działań i poczucie sprawstwa, przebiega dwutorowo. Obejmuje ona bowiem rozwijanie w dziecku troski i odpowiedzialności za siebie i innych a także za miejsce, jakim jest szkoła, choć nie tylko. Wszystko to służy stworzeniu uporządkowanego środowiska, sprzyjającego uczeniu się. Uczniowie muszą jednak zrozumieć, że każdy, a oni także – a może przede wszystkim – mają w tym procesie swój udział, zaś troska o siebie, innych oraz miejsce jest nie tylko kategorią opisu i analizy ich zachowań, ale ważnym czynnikiem wspierającym proces kształcenia i rozwoju w tak zorganizowanym środowisku (Fisher i in. 2012).

Język w przestrzeni szkoły i klasy może wzmacniać kulturę osiągnięć, wspierać jej tworzenie, podtrzymywać bądź blokować jej konstruowanie, czy wręcz przyczyniać się do jej upadku. Zależy to jednak od tego, jaki jest ten język, co promuje, czy słowo kierowane do innego jest przemyślane, odpowiednio dobrane, jaki przekaz ze sobą niesie. P. Denton (2007) uważa, że język, którego używają nauczyciele, pełni trzy zasadnicze funkcje: umożliwia uczniom rozwijanie samokontroli i budowanie wspólnoty oraz służy posługiwaniu się wiedzą i umiejętnościami akademickimi. P.H. Johnston (2004) zwraca natomiast uwagę, że język w szkole „kreuje światy i kształtuje tożsamości”, a więc słowa kierowane do uczniów winny prowokować ich do opowiadania o sobie, nazywania tego, czego doświadczają w procesie kształcenia, co sprzyja lepszemu, pogłębionemu pojmowaniu jego uwarunkowań i przebiegu. Takie narracje pozwalają dziecku oswoić rzeczywistość edukacji sformalizowanej, w której od pewnego momentu swego życia jest ono zanurzone. Jeśli natomiast w klasie szkolnej uczniowie słyszą słowa deprecjonujące rezultaty podejmowanych przez nich działań poznawczych, dewaluujące ich rozumienie świata, w którym żyją i który na różne sposoby poznają, ich wiedzę potoczną, która może jednak okazać się cennym fundamentem dla wiedzy naukowej, innymi słowy: jeśli słyszą, że nie są w stanie sprostać wymogom szkoły i oczekiwaniom nauczyciela, ich osiągnięcia stają się adekwatne do tego typu oczekiwań, co zostało dobrze udokumentowane przez badaczy zajmujących się efektem Pigmaliona w klasie szkolnej.

Warto więc, analizując ten wymiar budowania kultury osiągnięć ucznia w szkole i przyglądając się konkretnej placówce, zadać następujące pytania:

- Czy szkoła jest miejscem, w którym uczniowie odkrywają, rozwijają i używają swoich talentów, zdolności i całego potencjału, którym dysponują?
- Czy nauczyciele świadomie rozwijają samoświadomość ucznia, czy pozwalają mu odkryć własne możliwości i poznać ograniczenia?
- Czy narracje w klasie szkolnej są przez nich cenione i traktowane jako ważny sposób poznawania i rozumienia świata oraz samego siebie (Fisher i in. 2012).

Jeśli odpowiedzi na te pytania będą negatywne, to znaczy, że uczniowie, którzy nie nabędą przekonania o swojej zdolności do odnoszenia sukcesów w szkole, odnajdywania nowych pasji czy samodzielnego rozpoznawania i oceniania jakości wykonanej pracy poznawczej, nie będą w stanie zbudować osobistego związku z własną edukacją, będą w nią mniej zaangażowani, a ich uczenie się będzie utrudnione, jeśli wręcz nie zablokowane. Uczeń – niezależnie od poziomu kształcenia, na jakim się znajduje – który widzi swoje odbicie w lustrze, powinien zobaczyć zdolnego matematyka, obiecującego pisarza czy niestrudzonego czytelnika, a do tego konieczne jest, by komunikaty umożliwiające mu zbudowanie takiego obrazu siebie wypełniały przestrzeń pomiędzy dorosłymi i dziećmi w szkole.

W architekturze filary wspierają określoną strukturę, utrzymują jej ciężar sprawiając, że elementy danego układu znajdują się tam, gdzie być powinny, że owa struktura nie runie pod własnym ciężarem. Takim kluczowym „filarem”, jeśli chodzi o misję szkoły, jest gotowość ciągłego uczenia się, która dotyczy po pierwsze filozofii kształcenia, a dopiero po wtóre – wynikających z niej procedur. W ocenie samych nauczycieli, na których opinie powołują się D. Fisher, N. Frey oraz I. Pumpian (2012), kreowanie w szkole gotowości do ustawicznego uczenia się wymaga przede wszystkim naprawę dobrego nauczania, a pomocne mogą w nim być takie choćby strategie, jak: *guided instruction* (zob. Fisher, Frey 2008), uczenie się we współpracy (zob. Dernowska 2011), niezależne uczenie się czy wreszcie chociażby praca domowa, która – jeśli jest sensownie, w sposób zaplanowany i przemyślany rozdzielana – stać może się ważnym narzędziem uczenia się.

Twierdzenie, że na uczenie się nigdy nie jest za późno, jest założeniem dotyczącym kompetencji. Trudno oczywiście oczekiwać, że uczniowie, którzy przybywają do szkoły, dysponują od samego początku zestawem umiejętności czy bogactwem strategii uczenia się, raczej nabywają je i rozwijają w trakcie relacji z nauczycielem-tutorem. Te interakcje z wpływem czasu także ulegają przeobrażeniom, zmieniają się sytuacje dydaktyczne, które nauczyciel organizuje uczniom, zmienia się ich pozycja i rola w tych sytuacjach.

Na nic jednak „zdadzą się cele, warsztaty i spotkania im poświęcone, jeśli grupa nie wierzy, że ma to, czego potrzebuje, by je osiągnąć. Tym, czego potrzeba w wymiarze kultury szkoły, jest przekonanie, że potrzebne są umiejętności nauczania i wsparcie to nauczanie podtrzymujące” (Fisher i in. 2012: 132). Efektywność jako taka okazuje się zatem nie tyle zgodnością celów z rezultatami, ile raczej – jeszcze wcześniejszą – wiarą w to, że uda się urzeczywistnić to, co wcześniej zamierzone. To przekonanie daje impuls do wszelkich działań. Nie ma jednak efektywności bez refleksji, a ta jest jednocześnie „lustrem” i „oknem” nauczyciela. Powinien on tak często, jak to tylko możliwe, „przeglądać się w tym lustrze”, a więc poddawać namysłowi swoje działania dydaktyczne, ponieważ bez tego nie ma mowy o doskonaleniu nauczania, a tym samym i o efektywności kształcenia. Refleksja nauczyciela powinna być zorientowana na następujące elementy: operowanie głosem w klasie szkolnej, język, postawa, kontakt wzrokowy, sekwencje planu lekcji, przemieszczanie się, kierowanie klasą, sposoby dyscyplinowania grupy, metody nauczania, wykrywanie błędów i praca nad nimi, dobór materiałów i pedagogii.

Refleksja jest procesem analitycznym, w trakcie którego człowiek wydobywa wiedzę ze swoich doświadczeń. W procesie tym dochodzi również do porównywania, które jest wspomnianym „oknem”, przez które patrzy nauczyciel. Metafora okna związana jest z pytaniem o to, jaką optykę przyjmuje nauczyciel, analizując własne doświadczenia dydaktyczne? Okno to jest stworzone bowiem z wyobrażenia szkoły idealnej, miejsca, w którym panuje kultura osiągnięć, gdzie zapewnione są optymalne warunki do pracy i nauki, inaczej mówiąc: takiej szkoły, do której nauczyciel chciałby posłać własne dzieci.

Konstruowanie kultury osiągnięć w polskiej szkole?

Kilka uwag na marginesie reformy edukacji wczesnoszkolnej

Reforma zorientowana na obniżenie wieku, w jakim dzieci rozpoczynają edukację szkolną, służy – zdaniem jej autorów – wyrównywaniu szans edukacyjnych oraz umożliwieniu wczesnego wykrywania i rozwijania potencjału oraz szczególnych uzdolnień dzieci. Argumentowano, że jest ona podyktowana troską o lepsze losy szkolne dzieci, zwracając przy tym uwagę chociażby na: zmiany cywilizacyjne i związane z nimi wcześniejsze osiągnięcie przez dzieci dojrzałości szkolnej, potrzebę wyrównywania szans edukacyjnych (zwłaszcza na terenach wiejskich), sytuację w innych krajach europejskich i ich doświadczenia związane z obniżeniem wieku szkolnego czy też na korzystne dla reformy zmiany demograficzne. Wskazywano również, że nowe podstawy programowe sprawią, że uczniowie klas pierwszych nie będą powtarzać tego, czego uczyli się wcześniej. Stopniowy sposób wprowadzania reformy miał doprowadzić do tego, by – jak pisała swego czasu w liście do uczniów, rodziców i nauczycieli z okazji inauguracji roku szkolnego 2008/2009 minister Katarzyna Hall – sześciolatki i siedmiolatki jak najłagodniej wchodziły do szkoły, a ich rodzice ufali, że ich pociechy znajdą w niej dobrą opiekę oraz mądre powiązanie zabawy z edukacją. Założenia omawianej reformy określają charakter edukacji w klasach pierwszych, podkreślając, że powinna być ona zindywidualizowana i dostosowana do różnorodnych potrzeb oraz możliwości dzieci, a nauczanie winno odbywać się poprzez zabawę. Zgodnie z wymaganiami organizacyjnymi w salach należy wydzielić część edukacyjną i część rekreacyjną, a – w miarę możliwości architektonicznych szkół – warto wydzielić także korytarze dla uczniów nauczania początkowego. Autorzy reformy mieli więc świadomość, że szkoły muszą uprzednio zostać przygotowane na przyjęcie dzieci sześciolatków, których poziom wiedzy i umiejętności może być bardzo zróżnicowany. Stworzono nawet dyrektorom szkół możliwość podziału pierwszoklasistów na oddziały w zależności od poziomu ich edukacyjnego zaawansowania (Pawlak 2011).

Ten zarys proponowanych reform warto dopełnić hasłem, które widnieje na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej: „Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna”, by następnie odwołać się do wyników badań R. Pawlaka (2011) dotyczących percepcji proponowanych zmian. Pozwoli to ukazać – z uwzględnieniem perspektywy uwarunkowań kultury osiągnięć w szkole – zasadnicze wnioski płynące z poznania opinii nauczycieli, rodziców i dyrektorów szkół na temat wdrażanych reform. Badania, o których mowa, mia-

ły charakter jakościowy. Materiał empiryczny zgromadzono za pomocą indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz zogniskowanych wywiadów grupowych. Grupa badana liczyła 54 osoby.

Wyniki badań R. Pawlaka (2011) nie pozostawiają wątpliwości, że większość badanych rodziców kategorycznie sprzeciwiała się wysyłaniu dzieci sześciolletnich do szkół, uważając, że reforma zaproponowana przez rząd w ogóle nie powinna być wprowadzona w życie i należy z niej zrezygnować. Tylko nieliczni wyrazili przekonanie, że można te rozwiązania poprawić, trzeba jednak nad tym pomyśleć. Wiele negatywnych słów wypowiedziano pod adresem autorów reformy, oskarżając ich o niekompetencję, nieznamość procesów rozwojowych dziecka i kierowanie się pobudkami ekonomicznymi, a nie dobrem obywateli, przede wszystkim tych najmłodszych. Zdaniem rodziców, reforma nie tylko nie wyrównuje szans edukacyjnych, ale wręcz przeciwnie – poszerza i pogłębia nierówności. Skrytykowane przez rodziców zostały także infrastruktura szkół oraz ich przygotowanie na przejście sześciolletnich uczniów. Wyrażano silne obawy o bezpieczeństwo dzieci narażonych na przemoc i agresję ze strony starszych uczniów. R. Pawlak (tamże) zauważa jednak, że chociaż krytycznie wypowiedziano się na temat przygotowania szkół, to gotowość wsparcia placówek w czasie reformy była bardzo ograniczona.

Niepokojące są opinie badanych rodziców na temat nauczycieli, którzy – zdaniem rodziców – nie są odpowiednio przygotowani do pracy z małymi dziećmi, są zbyt wymagający oraz nieczuli na ich potrzeby, a część nauczycieli wręcz w ogóle nie powinna pracować w szkole. Są rodzice, którzy uważają, że należy poddać nauczycieli testom psychologicznym, by potwierdzić ich zdolność do pracy z dziećmi. Z wypowiedzi rodziców wylania się dość ponury obraz szkoły, jako instytucji skostniałej, nienowoczesnej, autorytarnej, z centralną pozycją nauczyciela. Ta wizja ma jakieś podwaliny, którymi są bez wątpienia konkretne doświadczenia edukacyjne, zarówno te indywidualne, zdobyte przez osoby badane w czasie, gdy funkcjonowały one w roli ucznia, jak i te zgromadzone przez ich starsze dzieci.

Badani nauczyciele i dyrektorzy szkół twierdzili, że byli słabo poinformowani o planowanej reformie i nie mieli dostatecznego rozeznania w jej szczegółach, choć mieli świadomość, że zmiany są przygotowane. O nowych planach rządu najczęściej dowiadywali się, podobnie zresztą jak i rodzice, z telewizji, prasy, Internetu, ale też od swoich przełożonych bądź od innych nauczycieli. Rozmówcy wyrażali niezadowolenie, że rząd nie informuje ich o swoich zamierzeniach. Brakowało im wiadomości na temat celów i założeń reformy, kosztów jej realizacji, przygotowania dzieci do szkoły, konstrukcji testów dojrzałości szkolnej i tego, kto będzie je przeprowadzał. Dostrzegali także niedostatek informacji o oczekiwanym przygotowaniu i kwalifikacjach nauczycieli. Badani nauczyciele zwracali także uwagę na bunt i niezgodę rodziców na proponowane rozwiązania, a przede wszystkim brak rzeczowego i rzetelnego informowania rodziców na temat planowanej reformy, co wywołało nie tylko ogromny niepokój i opór w środowisku (akcja „Ratuj Maluchy”), ale i błędne niekiedy rozumienie zmian. Nadto, z wypowiedzi nauczycieli jasno wynika, że nie traktują oni reformy jako „własnej”, ważnej i potrzebnej, nie czują

się odpowiedzialni za jej pomyślne wdrożenie i realizację założeń, które uznają za słuszne i warte urzeczywistnienia, wręcz przeciwnie – stali się jej oponentami, ponieważ uważali, że w tym kształcie służy ona wyłącznie interesom rządzących. Badani nauczyciele nie dostrzegli, że być może reforma daje szansę na stworzenie dodatkowych miejsc pracy w szkolnictwie. Jednak badania R. Pawlaka (tamże) ujawniły też istotne różnice zdań wśród personelu szkolnego: uznano, że obniżenie wieku edukacji samo w sobie jest dobrym posunięciem, wymaga natomiast rzetelnego przygotowania (dostosowanie programów i budynków, przygotowanie kadry), z kampanią informacyjną włącznie. Nauczyciele i dyrektorzy obawiali się jednak obowiązków i pracy, które będą zmuszeni wykonywać kosztem wolnego czasu. Zdecydowanymi przeciwnikami reformy byli natomiast nauczyciele pracujący w przedszkolach. Uznali oni za błędną samą ideę obniżenia wieku szkolnego, jak i jej implementację w postaci zaproponowanej reformy.

Na niepokoje społeczne, które towarzyszyły ministerialnej decyzji o obniżeniu wieku szkolnego, zwrócono także uwagę w opinii Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej KNP PAN, przygotowanej przez D. Klus-Stańską¹. Mimo wyraźnej niechęci rodziców do tej zmiany, MEN nie tylko nie podjęło autentycznej z nimi dyskusji na temat założeń i sensu reformy, ale kontynuowało wdrażanie przyjętych rozwiązań, odmawiając rodzicom prawa do partycypowania w przygotowaniu kolejnych etapów zmiany. Do ich wdrożenia nie przygotowano jednak w dostatecznym stopniu także szkół, przy czym nie chodzi tu jedynie o aspekty materialne, ponieważ w tym wymiarze nie było najgorzej, a raczej o przygotowanie pod względem kadrowym i organizacyjnym. W omawianej opinii gotowość szkoły do przyjęcia dzieci sześciolletnich uznano za niewystarczającą, zwracając uwagę na: przestarzałą metodykę, wydziedziczenie z kultury macierzystej, archaiczną organizację przestrzeni klasy szkolnej, dyscyplinę i rygor kolektywnego myślenia, wartościowanie uczniowskich odpowiedzi w oczekiwaniu na tę „jedynie właściwą”, bo pożądaną przez nauczyciela, dezintegrację wiedzy i ignorowanie edukacyjnej wartości potocznych doświadczeń dzieci, obniżanie kompetencji społecznych i stygmatyzację odmienności. Podkreślano też, że szkoła kształtuje u dzieci postawy rywalizacyjne i lękowe, przyczynia się do ukształtowania ich poznawczej niemocy i poczucia braku sprawstwa. Nadto dostrzeżono, że zmuszenie gmin do zapewnienia warunków koniecznych do rozpoczęcia wcześniejszej edukacji przez dzieci sześciolletnie uznać można za wyraz braku całościowej wizji proponowanych rozwiązań, ponieważ koszt zmian jest znaczny, a obciążanie nim gmin, zwłaszcza tych z uboższych regionów kraju, może doprowadzić do obniżenia jakości pracy szkoły i pogłębienia rozwarstwienia społecznego.

Chociaż idea obniżenia wieku szkolnego sama w sobie jest słuszna, jej implementacja w postaci konkretnych zmian wprowadzanych do szkoły, powinna być poprzedzona przygotowaniem gruntu pod te rozwiązania. Mowa tu o głębszej, a nie tylko kosmetycznej zmianie obrazu szkoły i filozofii kształcenia, która powinna dokonać się zanim do szkoły posłano dzieci sześciolletnie. Tymczasem przyspieszenie startu edukacyjnego, którego byliśmy i jesteśmy świadkami, wielu kojarzyć się będzie jedynie z prymitywnie rozumianą

¹ Źródło: sliwinski-pedagog.blogspot.com [dostęp dn. 06.11.2014]

„kulturą osiągnięć” w szkole, czyli zbiorem deklaracji, założeń, haseł, ministerialnego „chciejstwa” i politycznych życzeń.

Podsumowanie

Autorzy reformy oświatowej prowadzącej do obniżenia wieku startu szkolnego argumentowali, że będzie ona procentować dobrymi wynikami w nauce, niskim wskaźnikiem drugoroczności i odpadu szkolnego, a w dalszej perspektywie przyczyni się do polepszenia jakości życia jednostek i społeczeństwa (Pawlak 2011). Tak wyartykułowane założenia mają jednak charakter życzeniowy i nie tylko obnażają uproszczony sposób myślenia elit rządzących (oraz bezpośrednio autorów tej zmiany) o edukacji (wczesnoszkolnej), ale także ujawniają brak rozeznania głębszego, poza ekonomicznym, sensu i istoty wdrażanej reformy. Tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się i rozwojowi jest procesem, nie aktem dokonującym się za dotknięciem „czarodziejskiej różdżki” polityków. Kultury osiągnięć w szkole nie konstruuje się przecież w ciągu jednej nocy ani nie planuje się jej w pojedynkę, „z ołówkiem w rękę” (Fisher i in. 2012). R. Pawlak, podsumowując wyniki swoich badań, zauważa, że: „planując reformę nie wzięto pod uwagę kultury i klimatu panującego w placówkach. Badania ujawniły ogromną niechęć i brak zaufania rodziców do szkół, niski prestiż i autorytet nauczycieli oraz brak gotowości do współpracy z nimi w czasie reformy. Równie niechętne były postawy nauczycieli wobec rodziców – uważano, że nie powinni oni przeszkadzać w pracy, nie krytykować ich, gdyż nie są ekspertami w dziedzinie edukacji i nie znają specyfiki ich zawodu. Brak dobrych relacji pomiędzy szkołą i rodziną może utrudniać implementację reformy” (Pawlak 2011: 124).

Ujawnione przez R. Pawlaka niekorzystne relacje pomiędzy uczestnikami życia szkolnego a także nierozumienie sensu zmiany dokonującej się w obszarze edukacji wczesnoszkolnej i uznanie jej przez znaczną część nauczycieli, rodziców, dyrektorów oraz przedstawicieli organów prowadzących szkoły za niewartą urzeczywistnienia, jest dowodem na brak wspólnoty dydaktycznej, bez której nie sposób zbudować solidnych filarów, na których wspierać się będzie kultura osiągnięć dziecka.

Konstruowanie kultury osiągnięć w szkole wymaga troski o język w przestrzeni edukacyjnej, gotowości do ciągłego uczenia się, efektywności i refleksji, ale nie tylko. Wymaga też dbałości o atmosferę miejsca, jakim jest szkoła. Nie uda się tego stworzyć w sytuacji braku zaufania rodziców dzieci sześciolletnich do nauczycieli i w sytuacji deprecjonowania przez nauczycieli pozycji rodziców w dyskursie na temat wczesniej edukacji ich dzieci.

Konstruowanie kultury osiągnięć wymaga również wykluczenia intelektualnej i emocjonalnej krzywdy, którą można wyrządzić dziecku w procesie kształcenia. Od lat edukacja początkowa budzi wiele niepokojów i zastrzeżeń formułowanych przez badaczy oraz znawców metodyki na tym etapie kształcenia (np. E. Gruszczyk-Kolczyńska, D. Klus-Stańska, J. Bałachowicz i in.). Apele i propozycje rozwiązań, ugruntowane w wynikach badań i poparte refleksją teoretyczną, nie przynoszą rezultatów. Siła zarzutów kierowanych pod adresem przestarzałej metodyki nie słabnie od lat. Mówi się też o tłumieniu

i niszczeniu przez szkołę spontanicznej ciekawości i aktywności poznawczej dziecka (tak typowych dla tego okresu rozwojowego), braku działalności badawczej na lekcjach, o incydentalności uczenia się we współpracy, krytykuje treść i formę podręczników. Do tego wystarczy dodać opresyjną dyscyplinę ciszy i znieruchomienia, stereotypizację postaw społecznych, kult jednej poprawnej odpowiedzi i kolektywnego myślenia, by uprzytomnić sobie, że w szkole mamy do czynienia z uprzedmiotowieniem dziecka, a nie z jego upodmiotowieniem czy usamodzielnieniem. Na tym etapie edukacyjnym zdecydowanie potrzeba filozofii kształcenia odwołującej się do aktywności dziecka, poczucia sprawstwa, samodzielności poznawczej. Potrzeba też, by edukacja „skuteczna, przyjazna i nowoczesna” przestała wreszcie być tylko hasłem powielanym przez kolejne ekipy rządzące.

Misja szkoły ma sens wtedy, kiedy traktowana jest jak punkt wyjścia do działań i zmian, a to nie jest możliwe bez jej znajomości, zrozumienia i akceptacji. Żadne deklaracje lub hasła – choćby te skądinąd słuszne, a bywa, że i niezwykle nośne – nie zbudują szkoły przyjaznej, a edukacja nie stanie się dzięki nim bardziej skuteczna i nowoczesna. Nie stanie się też taka bez zdolności do współdziałania, chęci podjęcia dialogu, wspólnego namysłu nad edukacją i kierunkami jej przemian, wspólnej troski o szkołę oraz jakości kształcenia. Trzeba, by tę oczywistą prawdę zrozumieli także ci, którzy podejmują decyzje dotyczące polskiej szkoły oraz jej zmiany, zwłaszcza w obszarze wczesnej edukacji. Bez wspólnej troski, zrozumienia i zaangażowania nie uda się przecież zbudować kultury osiągnięć w klasie i w szkole.

Literatura

- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Denton P. (2007), *The Power of Our Words: Teacher Language that Helps Children Learn*. Turners Falls, Northeast Foundation for Children.
- Dernowska U. (2011), *Uczenie się we współpracy z perspektywy konstruktywizmu*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Fisher D., Frey N. (2008), *Better Learning through Structured Teaching. A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. Alexandria, ASCD.
- Fisher D., Frey N., Pumpian I. (2012), *How to Create a Culture of Achievement in your School and Classroom*. Alexandria, ASCD.
- Johnston P.H. (2004), *Choice Words: How Our Language Affects Children's Learning*. Portland, Stenhouse Publishers.
- Marzano R.J., Frontier T, Livingston D. (2011), *Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching*. Alexandria, ASCD.
- Pawlak R. (2011), *Reforma oświaty "po polsku", czyli o tym jak rząd posyła sześciolatki do szkół*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Powell W., Kusuma-Powell O. (2011), *How to Teach Now? Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom*. Alexandria, ASCD.
- Ramsey R.D. (2008), *Don't Teach the Canaries not to Sing. Creating a School Culture that Boosts Achievement*. Thousand Oaks, Corwin Press.