

Jan Zowczak

Opinie nauczycieli o wybranych funkcjach systemu szkolnego

Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne nr 3, 35-54

2009

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.

Dr Jan Zowczak
Instytut Socjologii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
E-mail: j.zowczak@uksw.edu.pl

OPINIE NAUCZYCIELI O WYBRANYCH FUNKCJACH SYSTEMU SZKOLNEGO

Abstrakt: Współczesna rzeczywistość polska, w której występują gwałtowne przemiany społeczne, gospodarcze i polityczne wytycza niewątpliwie nowe zadania dla całego polskiego systemu edukacyjnego. Jest zrozumiałe, że pogłębienie rozumienia szkoły a szczególnie teoretycznych jej modeli daje nam literatura pedagogiczna i socjologiczna. Autor przedstawia więc model teoretyczny szkoły w świetle literatury przedmiotu oraz jego praktyczną realizację weryfikowaną w nauczycielskich ocenach polskich szkół okresu transformacji. Punktem odniesienia są dla autora wyniki własnych badań empirycznych z których wylania się zasadniczo pozytywny obraz polskiej szkoły. Również badania OBOP i CBOS dotyczące społecznego wizerunku polskiej szkoły odnotowują, że polski system szkolny cieszy się obecnie dobrą opinią; znacznie częściej jest oceniany pozytywnie (51%) niż negatywnie (36%). Oceny z roku 2007 są lepsze niż te uzyskane w roku 2001, po czterech miesiącach doświadczeń związanych z przeprowadzaną wtedy reformą edukacji. Warto odnotować, iż niezależnie od czasu badań, opinie Polaków na temat szkolnictwa mają charakter umiarkowany.

Słowa kluczowe: szkoła, model teoretyczny szkoły, transformacja, nauczyciel, edukacja

1. MODEL TEORETYCZNY SZKOŁY

W socjologii edukacji szkoła jako mikrosystem przez wiele lat pozostawała w cieniu analiz całego systemu edukacyjnegoⁱ. Odpowiedzialnością za to obarczyć można zwłaszcza kierunki myślenia związane z funkcjonalizmem. Przedstawiciele wielu teorii i kierunków socjologicznych pozostawili po sobie rozważania i prace badawcze dotyczące instytucji wychowujących młode pokolenia. Chyba jednak żadna z teorii nie odcisnęła się tak silnie na myśleniu i praktyce edukacyjnej jak funkcjonalizmⁱⁱ. Poszukując sposobów wyjaśnienia działania społeczeństwa jako całości, przedstawiciele tego kierunku w socjologii zwrócili szczególną uwagę na procesy

socjalizacji, a zwłaszcza systemy oświatoweⁱⁱⁱ. Rolą szkoły, jak twierdzili czołowi reprezentanci tej koncepcji od Durkheima po Parsonsa, jest przekazanie i wpojenie uczniom wartości ogólnospołecznych, a także przygotowanie ich do zadań, jakie będą pełnić w dorosłym społeczeństwie^{iv}. Szkoły więc integrują i selekcjonują zarazem. Zgodnie z tą koncepcją, w klasie szkolnej dzięki nauczycielom odbywa się proces transmisji wartości ogólnospołecznych do głów uczniów^v. Według funkcjonalistów, szkoły pełnią zasadniczą rolę w zapewnianiu prawidłowego działania społeczeństwa^{vi}.

W ramach teorii strukturalno-funkcjonalistycznej nie ma potrzeby wyróżniania poziomu analizy zachowań uczestników systemu. Ich działania są bowiem zdeterminowane przez obowiązujące reguły^{vii}. Po odchyleniu od istniejących norm stają się patologią^{viii}. Ten styl analiz ma uzasadnienie w społecznościach, które na tyle ściśle organizują życie swoim członkom, że sytuacja wyboru zdarza się rzadko i raczej mamy do czynienia z ludźmi, którzy w większości się dostosowują, a tylko nieliczni, dostosować się nie mogą lub nie chcą^{ix}. W ramach tego paradygmatu edukacja z jednej strony została ustawiona na piedestale, jako element odpowiedzialny za spójność społeczeństwa i jego sprawne funkcjonowanie, z drugiej jednak strony pełni wyłącznie rolę pomocniczo-wykonawczą wobec całego systemu społecznego. Ten sposób myślenia o systemie edukacji i samej szkole przetrwał krytykę funkcjonalizmu i stanowi nadal podstawę dla wielu praktyków decydujących o kształcie systemów szkolnych^x. W tym nurcie myślenia o edukacji nadal patrzy się na szkoły i na kadre nauczycielską jako na narzędzia, tyle, że w przeciwieństwie do teorii funkcjonalistycznych, nie działające w imieniu całego społeczeństwa, ale na rzecz warstw dominujących. Nastąpiło więc odwrócenie hierarchii w myśleniu o relacjach między systemem szkolnym a tym, co dzieje się w szkole. Nauczycieli nie traktuje się już jedynie jako pośredników w procesie przekazywania „z góry na dół” pakietu złożonego z wiedzy i wartości^{xi}. Przedmiotem zainteresowania stały się grupy interesów, motywacje świadome i nieświadomiane zarówno ludzi kierujących oświatą, jak i pracujących w szkołach. Rozpoznaje się podkultury młodzieżowe, są także stereotypy i uprzedzenia nauczycieli. Przedstawiciele tego kierunku myślenia o edukacji starają się zrozumieć strategie postępowania obu szkolnych społeczności. Analizuje się również tak zwany „ukryty program szkoły^{xii}”. Taką perspektywę rozczłonkowanego świata szkolnego, pełnego konfliktów, walki interesów rozwinęły tak zwane teorie oporu Henry'ego Giroux i Petera McLarena^{xiii}. W Europie inspiracją do badań wskazujących na powiązania między interesami władzy a systemem edukacji były koncepcje Michela Foucaulta^{xiv}. Równocześnie dostrzega się wysiłki ukierunkowane na odnalezienie teoretycznych podstaw nowego modelu oświaty. Model ten zależy głównie od stanu cywilizacyjnego zaawansowania społeczeństwa^{xv}.

Należy pamiętać, że kształcenie dzieci i młodzieży w różnych epokach historycznych realizowane było w inny sposób^{xvi}. Zmieniały się języki nauczania; uczniowie pochodzili z różnych warstw społecznych; w inny sposób finansowano nauczanie; zmieniały się również miejsce, czas nauki, jak i podejście do programów nauczania. Najbardziej rewolucyjne zmiany wiązać się będą z realizacją modelu szkoły społeczeństwa informacyjnego. W ostatnich latach coraz mocniej jest akcentowana wizja nowoczesnej oświaty opierającej się na teorii społecznego konstruktywizmu. Korzeni tej teorii można by poszukiwać między innymi w pracach takich autorów jak Mead^{xvii}. Utrzymują oni, że wiedza jest społecznym wytworem, którego trwanie jest podtrzymywane przez środowisko rówieśników. Można więc wyciągnąć wniosek, że wiedza nie opiera się na obiektywnej rzeczywistości, która może być mierzona i poddawana operacjom statystycznym, a raczej jest ona kształtowana poprzez istnienie konsensusu w wyniku interakcji społecznych^{xviii}.

Z kolei psychologicznych korzeni współczesnego społecznego konstruktywizmu można by się doszukiwać przede wszystkim w teoriach L.S. Wygotskiego^{xix}. Teoria społecznego konstruktywizmu zakłada, że wiedza jest formułowana poprzez interakcje jednostek ze społeczeństwem oraz, że cała myśl jest społeczna w swojej istocie^{xx}. Uczenie się jest więc rezultatem społecznych interakcji między jednostkami oraz wewnątrz jednostki^{xxi}. Wspomniane wyżej cechy społecznego konstruktywizmu doprowadziły do zwiększenia zainteresowania rolą dialogu w uczeniu się^{xxii} oraz rolą rówieśników w procesie uczenia się^{xxiii}. Uzasadnienie włączenia rówieśników w proces uczenia się opiera się na założeniu, że uczenie się ma charakter społeczny w swojej istocie, a uczniowie powinni mieć szansę współdziałania ze sobą^{xxiv}. Obecnie jesteśmy świadkami tworzenia się „nowego ładu społecznego”, nowych wartości wyrażających cele ludzkich dążeń. Oświata w jakiejś mierze jest częścią ogólnego ładu społecznego i ów ład odzwierciedla i utrwała. Gwałtowne załamanie się dotychczasowego porządku ustrojowego w naszym państwie i społeczeństwie zmusiło do poszukiwania nowej filozofii edukacyjnej i kształtowania wizji oświaty w zmieniających się warunkach społeczno-politycznych, gospodarczych, ekonomicznych i ideowych^{xxv}. Zanegowanie sensu i bytu dotychczasowego ustroju podważyło też utrwalony sposób myślenia o oświacie. Wśród nauczycieli ujawniać się zaczęło poczucie nagłej pustki, bezsilności, żalu, chaosu, bezsensu wszelkich starań^{xxvi}. Jest to szerszy kontekst analizowanego problemu badawczego, którego nie wolno pominąć w interpretacji wyników badań empirycznych.

Ustawowym zadaniem szkoły, obok nauczania jest wychowanie młodego człowieka. Nie jest to zadanie nowe. Szkoła polska zawsze była szkołą wychowującą. Jej historię tworzyło wielu wspaniałych wychowawców młodzieży. Pozostawili oni po sobie uczniów oraz dzieła pisane,

dostarczające wzorców kolejnym pokoleniom nauczycieli. Swoją szczególną rolę odgrywa cały system wychowawczy, który zapewnia w szczególności: (1) Realizację prawa każdego obywatela do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju, (2) Wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny^{xxvii}. Z drugiej zaś strony kojarzenie słowa „wychowanie” z prowadzoną przez lata ideologizacją szkoły polskiej stało się przyczyną odwrócenia się wielu osób od instytucjonalnego wychowania. Następstwem było wycofanie się licznych nauczycieli ze świadomie prowadzonej szkolnej pracy wychowawczej i zatracenie się w nadmiernie rozbudowanej dydaktyce. Wychowanie zostało uznane w tej sytuacji za wyłączny przywilej i obowiązek domu rodzinnego ucznia. Stąd też współcześnie wychowanie szkolne domaga się odrodzenia^{xxviii}. W ostatnich latach sprowadzono wychowanie w szkole do działań dyscyplinujących uczniów, opiekuńczych, utracono także kontrolę nad wpływami nieformalnych grup rówieśniczych. Działania dyscyplinujące podejmowane są przez nauczycieli w celu zapewnienia prawidłowego toku zajęć dydaktycznych, a częściowo też w celu podtrzymania swojego autorytetu. Obserwowane współcześnie wzmocnienie tych działań jest przejawem bezradności nauczycieli, wobec trudnych do zaakceptowania zachowań uczniów; skutków narastania w wielu środowiskach patologii społecznych. Wielu nauczycieli przyznaje się, że większość ich wysiłków skierowana jest na utrzymanie minimum dyscypliny w klasie szkolnej. Zabiegi dyscyplinujące - porządkujące zachowania w grupie, a więc w szkolnej praktyce niezbędne - mogą mieć negatywny wpływ wychowawczy w przypadku, gdy dominują w kontaktach osobowych. Stawiają one wówczas nauczyciela w opozycji do ucznia, a w odczuciu młodych ludzi czynią szkołę nieprzyjazną^{xxix}.

Oddziaływania grup rówieśniczych na uczniów wypełniają często pustą dziś przestrzeń kontaktów osobowych ucznia z dorosłymi: domownikami i nauczycielami. Z powodu negatywnych skutków tych oddziaływań poszerza się w szkołach zasięg oddziaływania patologii społecznej. Dlatego coraz większą popularność zdobywają wśród nauczycieli programy profilaktyczne, a także ćwiczenia zachowań: asertywności, komunikacji interpersonalnej czy mediacji. Programy profilaktyczne nie dotyczą jednak najistotniejszych przyczyn alienacji młodego człowieka. Wychowanie jest przede wszystkim kształtowaniem człowieka we wszystkich dziedzinach jego życia i aktywności. Na podstawie *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* Soboru Watykańskiego II można stwierdzić, że wychowanie w swej istocie jest kształtowaniem człowieka jako osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a jednocześnie dla dobra społeczeństwa, w tym także i Kościoła^{xxx}. Proces wychowawczy następuje przez harmonijny rozwój wrodzonych cech fizycznych, moralnych oraz intelektualnych człowieka. Wychowanie zmierza do wyrobienia w człowieku „coraz doskonalszego zmysłu

odpowiedzialności w należyтым kształtowaniu własnego" życia przez nieustanny wysiłek^{xxxii} i w osiąganiu prawdziwej wolności^{xxxii}.

Spośród pedagogów współczesnych wychowanie w duchu ujęcia Soboru Watykańskiego II rozumie wielu autorów, wśród nich między innymi T. Kukołowicz^{xxxiii}, S. Kunowski^{xxxiv}, J. Majka^{xxxv}, E. Mitek^{xxxvi}, M. Nowak^{xxxvii}, E. Staniek^{xxxviii}, J. Tarnowski^{xxxix}. Równocześnie po stu latach od czasu, gdy J. Dewey zwany Kopernikiem pedagogiki, bronił wychowania jako rozwoju^{xl} w nowej architekturze przestrzeni pedagogicznej pojawiła się znowu potrzeba i możliwość przekształcania różnych ideologii wychowania. W myśleniu pedagogicznym nadal konkurują ze sobą trzy ideologie edukacyjne i strategie definiowania celów wychowania: romantyczna (strategia posiadanych rysów cech lub „zasobu cnót"); koncepcja transmisji kulturowej (strategia przepowiadania sukcesu lub „psychologii przemysłowej") i progresywna (strategia „logiki rozwojowej")^{xli}. Przecistawiając zasady progresywizmu dwóm pozostałym ideologiom wychowania L. Kohlberg i R. Mayer twierdzą, że „tylko on ze swą poznawczo-rozwojową psychologią i interakcjonistyczną epistemologią oraz filozoficznie rozpatrywaną etyką, zapewnia odpowiednią podstawę dla współczesnego zrozumienia procesu wychowania"^{xlii}.

Strategia „logiki rozwojowej" i „rozwojowe orientacje nauczycieli - pedagogów" zostały uwzględnione przez twórców reformy systemu edukacji narodowej. W siódmym numerze „Biblioteczki reformy" *MEN O reformie programowej - Kształcenie zintegrowane*, znalazły się wielokrotne odniesienia do tych koncepcji egzemplifikowane różnymi konfiguracjami rozumienia pojęcia rozwój: (1) Nauczyciele w swojej pracy wychowawczej wspomagając w tym zakresie obowiązki rodziców, powinni zmierzać do tego, aby uczniowie w szczególności znajdowali w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego; w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, duchowym; (2) Nauczyciele mając na uwadze osobowy rozwój ucznia powinni współdziałać na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw^{xliii}; (3) Edukacja w szkole podstawowej wspomagając rozwój dziecka jako osoby i wprowadzając go w życie społeczne powinna przede wszystkim rozwijać poznawcze możliwości uczniów, rozwijać i przekształcać spontaniczną motywację poznawczą, wrażliwość estetyczną, zdolność odróżniania świata rzeczywistego od wyobrazonego, umiejętność dziecka poznawania siebie, zapewniać warunki do harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego, wspomagać rozwój dziecka, stwarzać warunki do rozwijania samodzielności, obowiązkowości, podejmowania odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie; (4) Głównym celem edukacyjnym powinno być wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia^{xliiv}. Pokazane tu priorytety, hierarchia i przewartościowania, w ramach szeroko pojętej edukacji i wychowania, mają bezpośredni związek ze zmianą w 1989

roku ładu społecznego w naszym kraju, który w założeniu służyć ma rozwojowi człowieka, coraz bardziej nasyconemu paradygmatem edukacji podmiotowej, w którym istotna staje się osoba, człowiek biorący w niej udział. Coraz większej zmianie ulega (wprawdzie nie bez oporów) świadomość środowisk pedagogicznych w kwestii istoty i przedmiotu pedagogiki. Jest on wyraźniej formułowany jako prowadzenie człowieka ku stawaniu się w nowej architekturze przestrzeni pedagogicznej. Rodzą się w związku z tym nowe możliwości naukowej analizy wszystkich rodzajów działalności zawodowej nauczycieli - pedagogów, tradycyjnie ukierunkowanej na kształtowanie człowieka; obecnie - nowej jego jakości^{xlv}.

2. NAUCZYCIELSKIE OCENY SZKÓŁ POLSKICH

Ważnym problemem badawczym w kontekście analizowanego tematu jest problem postawiony w pytaniu: Jak nauczyciele oceniają kondycję instytucji którą współtworzą, a więc szkoły w jej aktualnym kształcie?. Szczegółowym wskaźnikiem dla tego problemu są nauczycielskie oceny szkół^{xlvi}. Interesuje nas, jak sami nauczyciele oceniają tę podstawową agendę socjalizacji, w aspekcie realizacji przez nią podstawowych zadań edukacyjnych^{xlvii}. Pytanie dotyczące tego problemu miało brzmienie: „W jakim stopniu Pana(i) zdaniem polskie szkoły zapewniają wymienione poniżej wartości?” W pytaniu tym znalazły się możliwe odpowiedzi: (1) zapewniają uczniom wychowanie religijne, (2) dbają o rozwój fizyczny uczniów, (3) zapewniają wysoki poziom wiedzy, (4) uczą patriotyzmu, miłości do ojczyzny, (5) rozwijają zainteresowania, (6) uczą samodzielności myślenia, (7) zapewniają równy start młodzieży z różnych środowisk, (8) zapewniają bezpłatną ochronę przed przemocą i narkomanią, (9) przygotowują do życia w rodzinie, (10) przygotowują do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju, (11) uczą radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie. Sumując odpowiedzi „zdecydowanie tak” oraz „raczej tak” uzyskujemy wskaźnik pozytywnych opinii nauczycieli na temat zapewnienia przez szkołę elementarnych wartości wychowawczych, natomiast sumując odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie” otrzymujemy wskaźnik negatywnych ocen nauczycieli na temat wartości, których realizację zapewnia polska szkoła. Na etapie konceptualizacji badań postawiliśmy hipotezę, iż nauczyciele, optymistycznie oceniając realizację przez szkoły ich podstawowych funkcji, dość sceptycznie odnoszą się do przekonania, że szkoły zapewniają uczniom wysoki poziom wiedzy. W trakcie naszej analizy towarzyszy nam świadomość, iż prezentowane wyniki badań empirycznych mają swoje społeczno-kulturowe uwarunkowania. Ich interpretacja w oderwaniu od tego kontekstu byłaby niepełna. Wyniki badań

pomieszczone w tabeli 1 wskazują na różnicowanie nauczycielskich ocen szkół polskich w zależności od zmiennej niezależnej „płeć” nauczycieli.

Tabela 1. Nauczycielskie oceny szkół polskich - według płci

L. p.	Rodzaj wartości	Ogółem N=558	Płeć		L. p.	Rodzaj wartości	Ogółem N=558	Płeć	
			Mężczyzna N=101	Kobieta N=457				Mężczyzna N=101	Kobieta N=457
1	Zapewniają uczniom wychowanie religijne				7	Rozwijają zainteresowania			
	Zdecydowanie nie tak	32,3	23,8	34,1		Zdecydowanie nie tak	14,0	8,9	15,1
	Raczej tak	49,3	50,5	49,0		Raczej tak	71,1	72,3	70,9
	Raczej nie	13,3	19,8	11,8		Raczej nie	12,5	16,8	11,6
	Zdecydowanie nie nie	2,9	1,0	3,3		Zdecydowanie nie nie	0,9	-	1,1
2	Uczą patriotyzmu, miłości do ojczyzny				8	Uczą samodzielności myślenia			
	Zdecydowanie nie tak	16,8	9,9	18,4		Zdecydowanie nie tak	11,5	5,0	12,9
	Raczej tak	59,9	57,4	60,4		Raczej tak	62,2	56,4	63,5
	Raczej nie	18,1	28,7	15,8		Raczej nie	22,9	33,7	20,6
	Zdecydowanie nie nie	1,6	-	2,0		Zdecydowanie nie nie	1,4	2,0	1,3
3	Dbają o rozwój fizyczny uczniów				9	Przygotowują do życia w rodzinie			
	Zdecydowanie nie tak	27,8	16,8	30,2		Zdecydowanie nie tak	4,1	1,0	4,8
	Raczej tak	59,3	69,3	57,1		Raczej tak	45,2	44,6	45,3
	Raczej nie	10,9	11,9	10,7		Raczej nie	40,9	44,6	40,0
	Zdecydowanie nie nie	0,9	1,0	0,9		Zdecydowanie nie nie	6,1	5,9	6,1

4	Zapewniają wysoki poziom wiedzy				10	Przygotowują do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i politycznym kraju			
	Zdecydowanie tak	19,9	14,9	21,0		Zdecydowanie tak	3,9	2,0	4,4
	Raczej tak	67,6	65,3	68,1		Raczej tak	48,9	39,6	51,0
	Raczej nie	9,9	14,9	8,8		Raczej nie	39,8	46,5	38,3
	Zdecydowanie nie	0,4	1,0	0,2		Zdecydowanie nie	3,4	6,9	2,6
5	Zapewniają równy start młodzieży z różnych środowisk				11	Uczą radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie			
	Zdecydowanie tak	10,6	7,9	11,2		Zdecydowanie tak	3,8	3,0	3,9
	Raczej tak	41,8	39,6	42,2		Raczej tak	37,6	26,7	40,0
	Raczej nie	37,5	37,6	37,4		Raczej nie	48,6	56,4	46,8
	Zdecydowanie nie	7,2	9,9	6,6		Zdecydowanie nie	6,3	8,9	5,7
6	Zapewniają bezpłatną ochronę przed przemocą i narkomanią				12	Trudno powiedzieć			
	Zdecydowanie tak	7,5	4,0	8,3		Zdecydowanie tak	0,7	-	0,9
	Raczej tak	34,1	35,6	33,7		Raczej tak	2,9	3,0	2,8
	Raczej nie	41,0	46,5	39,8		Raczej nie	1,3	1,0	1,3
	Zdecydowanie nie	14,2	9,9	15,1		Zdecydowanie nie	1,8	1,0	2,0

Źródło: Badania własne

Nauczyciele najmłodszy są bardziej przekonani niż nauczyciele w średnim wieku i najstarsi, że szkoły dbają o rozwój fizyczny uczniów – odpowiednio: 90,3%, 87,6% i 82,3%. Z kolei nauczyciele pracujący na wsi częściej niż nauczyciele pracujący w miastach powyżej i poniżej 50 tys. mieszkańców mają podobne przekonanie w tej materii – odpowiednio: 98%, 83,7% i 58,6% - χ^2 Pearsona – 19,760(a), $df = 8$, $p < 0,011$; $V -$ Cramera – 0,011. Nauczyciele gimnazjalni w większym stopniu niż nauczyciele uczący w szkołach podstawowych i licach są przekonani, że

szkoly zapewniają uczniom prawidłowy rozwój fizyczny – odpowiednio: 94,6%, 88% i 82,7%. Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1 kobiety bardziej niż mężczyźni są przekonani, że szkoły zapewniają uczniom wysoki poziom wiedzy – odpowiednio: 89,1% i 80,2%. Nauczyciele pracujący na wsi częściej niż uczący w miastach powyżej i do 50 tys. mieszkańców zgadzają się z opinią, że szkoła zapewnia uczniom wysoki poziom wiedzy – odpowiednio: 92,2%, 86,1% i 86% - Chi² Pearsona – 17,214(a), df = 8, p < 0,011; V – Cramera – 0,011. Największy sceptycyzm nauczycieli odnoszący się do przekonania, że szkoły zapewnią wysoki poziom wiedzy zauważamy uwzględniając dane dotyczące zmiennej niezależnej „typ szkoły”, w której uczą badani. Nauczyciele szkół podstawowych mają nieco więcej optymizmu w tym względzie niż nauczyciele gimnazjów i liceów – odpowiednio: 26,6%, 22,1% i 18,2%. Zauważamy tu bardzo niskie wskaźniki procentowe dla tego przekonania. Nieco różnicuje badanych w analizowanej opinii poziom religijności nauczycieli. Generalnie zauważamy, iż im wyższy poziom religijności, tym większe przekonanie, że szkoły zapewniają wysoki poziom wiedzy. Warto również odnotować, że przekonania te dotyczą w większości deklaracji „raczej w dużym stopniu”.

Przekonanie, że szkoły zapewniają uczniom możliwość rozwijania zainteresowań częściej jest udziałem nauczycieli uczących na wsi niż w miastach do i powyżej 50 tys. mieszkańców – odpowiednio: 92,3%, 88,6% i 79,2% - Chi² Pearsona – 16,491(a), df = 8, p < 0,036; V – Cramera – 0,036. Przekonanie to nieznacznie różnicuje również nauczycieli, kiedy uwzględnimy typ szkoły w której uczą nauczyciele. Nauczyciele gimnazjalni są o tym bardziej przekonani, niż nauczyciele szkół podstawowych i liceów – odpowiednio: 90,3%, 84,5% i 83,1%. Przekonanie, że szkoły zapewniają uczniom wychowanie religijne najbardziej różnicuje nauczycieli, kiedy uwzględnimy typ szkoły w której uczą nauczyciele. Nauczyciele szkół podstawowych mają co do tego mniej wątpliwości niż nauczyciele szkół licealnych i gimnazjalnych – odpowiednio: 88,2%, 79,6% i 69,2% - Chi² Pearsona – 28,087(a), df = 8, p < 0,000; V – Cramera – 0,000. Warto w tym kontekście odnotować również, że nauczyciele bardzo religijni częściej niż średnio religijni oraz mało religijni i niereligijni są bardziej przekonani, że szkoły zapewniają wychowanie religijne – odpowiednio: 84,7%, 80,1% i 74,4%.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1 kobiety bardziej niż mężczyźni są przekonane, że do wartości, które zapewnia polska szkoła należy – uczenie patriotyzmu i miłości do ojczyzny. Ten aspekt wychowawczej działalności szkoły, jako wartości którą ona zapewnia częściej podkreślają nauczyciele w średnim wieku niż nauczyciele najmlodszy do lat 35 i najstarsi w wieku 50 i więcej lat – odpowiednio: 81,6%, 74,9% i 74,7% - Chi² Pearsona – 26,040(a), df = 8, p < 0,001; V – Cramera – 0,001 (średni związek między zmiennymi). Zmienna niezależna „typ szkoły” w której uczą nauczyciele najbardziej różnicuje nauczycieli w ocenie postrzegania

uczenia patriotyzmu i miłości do ojczyzny w wychowawczej działalności szkoły. Takie przekonanie jest zdecydowanie częściej udziałem nauczycieli szkół podstawowych niż nauczycieli liceów i gimnazjów – odpowiednio: 84,1%, 72,6% i 33,3% - χ^2 Pearsona – 42,858(a), $df = 8$, $p < 0,000$; $V - Cramera - 0,000$. Nauczyciele bardzo religijni częściej niż średnio religijni i mało religijni są przekonani, że polskie szkoły uczą patriotyzmu i miłości do ojczyzny – odpowiednio: 78,8%, 77,5% i 66,3%.

Nauczyciele uczący w miastach do 50 tys. mieszkańców są bardziej przekonani, że polskie szkoły przygotowują uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju niż nauczyciele mieszkający w miastach powyżej 50 tys. mieszkańców i na wsi – odpowiednio: 55,8%, 53,9% i 49%. W ocenie realizacji pozostałych uwzględnionych w badaniach wartości, które zapewnia szkoła, nauczyciele nie mają już tak jednoznacznych podglądów. Najbardziej różnicuje poglądy nauczycieli dotyczące realizacji przez szkoły wartości, jaką jest przygotowanie do życia w rodzinie zmienna niezależna „typ szkoły”, w której uczą nauczyciele. Nauczyciele szkół podstawowych o wiele bardziej są przekonani co do tego, że szkoła uczy przygotowania do życia w rodzinie niż nauczyciele szkół licealnych i gimnazjów – odpowiednio: 62,9%, 41,2% i 39,5% - χ^2 Pearsona – 33,467(a), $df = 8$, $p < 0,000$; $V - Cramera - 0,000$. Nieznacznie różni również badanych w tym względzie poziom religijności. Nauczyciele bardzo religijni i średnio religijni częściej niż mało religijni i niereligijni są przekonani, że polska szkoła zapewnia uczniom przygotowanie do życia w rodzinie – odpowiednio: 52,5%, 50,8% i 37,2%.

Przekonanie co do tego, że polskie szkoły zapewniają równy start młodzieży z różnych środowisk, dzieli nauczycieli na dwie prawie równe części. Aczkolwiek wskaźnik oceny negatywnej tego problemu jest nieznacznie wyższy niż wskaźnik ocen pozytywnych, to jednak różnice są niewielkie (52,4% do 48,6%). Nauczyciele najmłodszy częściej niż nauczyciele w średnim wieku oraz najstarsi są o tym przekonani – odpowiednio: 61,1%, 49,6% i 43,1% - χ^2 Pearsona – 16,901(a), $df = 8$, $p < 0,031$; $V - Cramera - 0,031$. Przekonanie, że szkoły polskie nie zapewniają bezpłatnej ochrony przed przemocą i narkomanią (wskaźnik negatywny oceny) częściej jest udziałem nauczycieli szkół gimnazjalnych niż liceów i szkół podstawowych – odpowiednio: 64,4%, 56,6% i 49,1% - χ^2 Pearsona – 21,425(a), $df = 8$, $p < 0,006$; $V - Cramera - 0,006$. Nauczyciele najstarsi znacznie częściej niż nauczyciele najmłodszy i w średnim wieku nie mają przekonania co do tego, że polskie szkoły uczą radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie (wskaźnik negatywny oceny) – odpowiednio: 64,3%, 54% i 53,2%.

Podsumowując ten wątek analiz moglibyśmy powiedzieć, iż badani nauczyciele w całej swej zbiorowości, dokonując oceny polskich szkół pod kątem realizowania przez nie

najważniejszych celów edukacyjnych, wyrażają pogląd, że szkoły „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” zapewniają: wysoki poziom wiedzy (87,7%), dbają o rozwój fizyczny uczniów (87,1%), rozwijają zainteresowania (85,1%), zapewniają uczniom wychowanie religijne (81,6%), uczą patriotyzmu, miłości do ojczyzny (76,7%), uczą samodzielności myślenia (73,7%), przygotowują do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju (52,8%), zapewniają równy start młodzieży z różnych środowisk (52,4%), przygotowują do życia w rodzinie (49,3%), zapewniają bezpłatną ochronę przed przemocą i narkomanią (41,6%), uczą radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie (41,2%). Zdaniem badanych nauczycieli szkoły „raczej nie” zapewniają lub „zdecydowanie nie” zapewniają: bezpłatnej ochrony przed przemocą i narkomanią – odpowiednio: 41,0% i 14,2%, radzenia sobie z problemami jakie niesie współczesne życie - odpowiednio: 48,6% i 6,3%, przygotowania do życia w rodzinie - odpowiednio: 40,9% i 6,1%, równego startu młodzieży z różnych środowisk – odpowiednio: 37% i 7,2%, przygotowania do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju – odpowiednio: 39,8%, i 3,4%, samodzielności myślenia – odpowiednio: 33,7% i 2,0%, uczenia patriotyzmu, miłości do ojczyzny – odpowiednio: 18,1% i 1,6%%, wychowania religijnego – odpowiednio: 13,3% i 2,9%, rozwijania zainteresowań– odpowiednio: 12,5% i 0,9%, troski o rozwój fizyczny uczniów – odpowiednio: 10,9% i 0,9%, wysokiego poziomu wiedzy – odpowiednio: 9,9% i 0,4%.

PODSUMOWANIE

Z powyższych ocen wynika, iż nauczyciele dość optymistycznie oceniają realizację przez szkoły ich podstawowych funkcji. Również badania OBOP i CBOS dotyczące społecznego wizerunku polskiej szkoły odnotowują, że polski system szkolny cieszy się obecnie dobrą opinią; znacznie częściej jest oceniany pozytywnie (51%) niż negatywnie (36%). Oceny z roku 2007 są lepsze niż te uzyskane w roku 2001, po czterech miesiącach doświadczeń związanych z przeprowadzaną reformą wtedy reformą edukacji. Są one jednak nieco gorsze niż w roku 1998 przed objęciem władzy przez AWS, którego rząd zainicjował reformę. Warto zauważyć, że niezależnie od czasu badań, opinie Polaków na temat szkolnictwa mają charakter umiarkowany^{xlviii}. Zasadniczo pozytywny obraz szkolnej rzeczywistości wylania się również z analizy szczegółowych opinii dotyczących siedemnastu wybranych dziedzin funkcjonowania szkół. W dwunastu dziedzinach odnotowano przewagę opinii przychylnych nad krytycznymi. W odniesieniu do trzech kwestii zdania są podzielone (równowaga ocen pozytywnych i negatywnych). Jedynie co do dwóch spraw przeważają opinie negatywne^{xlix}. Powyższe dane

należałoby uzupełnić poprzez uwzględnienie szerszego kontekstu polskiej edukacji okresu transformacji jakim jest neoliberalny kontekst kulturowy funkcjonowania polskiej szkoły. Konstruowanie tożsamości zawodowej nauczycieli, wyrażające się w ich ocenach rzeczywistości szkolnej, zachodzi obecnie pod przemożnym wpływem kolonizacji świata polskiej szkoły przez dyskurs neoliberalny, nadający jej służebną rolę wobec potrzeb ekonomicznie dominujących grup i organizacji^l. Trudno się dziwić, że w ideologizacji przestrzeni praktyki zawodowej nauczycieli upatruje się obecności wielu zjawisk, wyznaczających aktualne możliwości kształtowania się podmiotowej tożsamości nauczycieli^{li}. Należałoby zwrócić w tym momencie uwagę na kilka charakterystycznych zjawisk: (1) Edukacyjny menedżeryzm, (2) Ideologiczną mistyfikacją świadomości nauczycieli, (3) Uobecnianie się biurokratycznego ducha funkcjonowania szkoły, (4) Obecność procedur dyscyplinujących podmiotowość nauczyciela, (5) Wytwarzanie dyscyplinującego lęku nauczycieli przed utratą pracy, (6) Dehumanizację kształcenia nauczycieli^{lii}.

Edukacyjny menedżeryzm, jako forma zarządzania oświatą ukształtowana w ramach ideologii neoliberalnej, kładzie nacisk na efektywność działania szkoły określoną w kategoriach ekonomicznych^{liii}. Kontekst edukacyjnego menedżeryzmu stawia nauczyciela w pozycji producenta lub usługodawcy, którego działania obejmują w szczególności: (1) Wspieranie jakości szkoły, określanej między innymi na mocy strategii pomiaru dydaktycznego jako sposobu oceniania oraz „prezentowania” osiągnięć uczniów, (2) Wspieranie wymiernych, najlepiej „spektakularnych” osiągnięć uczniów, ich „konkurencyjność” na polu pomiarowo-dydaktycznym czy też w obszarze pozaszkolnych konkursów i olimpiad przedmiotowych, (3) Aktywność; aktywność quasi-marketinkową, polegającą na kształtowaniu pozytywnego wizerunku szkoły jako instytucji zorientowanej na potrzeby klienta a więc dziecka i rodzica. Obejmuje ona także organizowanie atrakcyjnych form czasu lekcyjnego i pozalekcyjnego, tworzących pozytywny wizerunek szkoły w środowisku, (4) Pozyskiwanie dodatkowych funduszy na działalność szkoły. Tak scharakteryzowane zjawisko edukacyjnego menedżeryzmu można traktować jako znaczący element kształtującej się obecnie nowej neoliberalnej formuły etosu nauczycielskiego^{liiv}.

Z kolei w obszarze publicznego dyskursu oświatowego formułowane są wyzwania mistyfikujące rzeczywistość, to jest producencki status nauczyciela w obrębie systemu, odwołujące się do podmiotowości. Celnych odniesień dla kwestii mistyfikacji świadomości nauczycieli w zakresie własnego statusu i sensu podejmowanych działań wydają się dostarczać poglądy Herberta Marcusego, który uważa, że człowiek, wyzuty z własnego jestestwa, stając się częścią administracyjnej maszyny nowoczesnego społeczeństwa, podporządkowanej idei efektywnego działania, ztraca zdolność definiowania własnych pragnień i idei, a sens takich pojęć jak „wolność” czy „szczęście” jest mu narzucany zgodnie z wszechogarniającą technologiczną

racjonalnością zasady wydajności^{lv}. Trzeba również pamiętać o kolejnym elemencie owego obrazu tożsamości nauczyciela wpisanego w zadania szkoły i cele które ona realizuje. Jest nim zjawisko określane „biurokratycznym duchem szkoły”. To typ racjonalności który, jeśli odwołać się do poglądów Maxa Webera, jest kształtowany w obszarze „organizacji legalnej”, jako organizacji stanowiącej idealną biurokratyczną formułę administracyjną nowoczesnego państwa^{lvi}. Jej działanie jest oparte na systemie formalnych, przejrzystych, lecz pozbawionych wewnętrznej treści procedur, w której sprawowanie kontroli i podejmowanie działań posiada bezosobowy charakter^{lvii}.

W obszarze edukacji polskiej, zgodnie z opisywaną przez M. Webera logiką działania biurokracji, tworzone są silnie sformalizowane kryteria awansu zawodowego nauczycieli, standardy jego wynagradzania oraz wymagania dotyczące jego kwalifikacji zawodowych. Biurokratyczny duch współczesnej szkoły w sposób systemowy zastępuje osobistą refleksję i twórczość nauczyciela, oraz odpowiedzialność za wychowanie, zgodnie z zasadą „polegania na procedurach”, czego wynikiem staje się tworzenie pozoru pracy pedagogicznej z jej etycznych konotacji, fasadowość oddziaływań wychowawczych oraz wyobcowanie nauczyciela z istoty pracy twórczej. Konsekwencją płynącą z oddziaływań instytucji edukacyjnych jest proces dehumanizacji człowieka, zachodzący już na progu jego wkraczania w rzeczywistość społeczną. Oddziaływanie instytucji edukacyjnych dotyka w sposób szczególny samych nauczycieli, występujących w roli trybów biurokratycznej maszyny^{lviii}. Podsumowując, należy zauważyć, że tocząca się dyskusja o kształcie edukacji nie omija również polskich pedagogów. Podejmują oni chętnie refleksję nad rolą szkoły w życiu społecznym, o czym świadczą przeprowadzone przez autora badania.

Przypisy:

- i. R. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin 1998, s. 221-263.
- ii. Szerszą analizę tego podejścia w socjologii edukacji można znaleźć w: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1994; także: W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 2000; R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993; M. Niezgoda, *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski. Studium socjologiczne*, Kraków 1993.
- iii. M. Zahorska, *Szkoła jako przedmiot badań i manipulacji...* dz. cyt., s. 28.
- iv. Podręcznikiem wydanym zgodnie z tą konwencją jest na przykład: J.H. Ballantine, *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*, Englewood Cliffs 1989.
- v. T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969, s. 190.
- vi. Zob. M. Zemło, *Nowa socjologia edukacji*, Białystok 1996.
- vii. M. Zahorska, *Szkoła jako przedmiot badań i manipulacji...* dz. cyt., s. 29.
- viii. Zob. Z. Bauman, *Po co komu teoria zmiany?*, w: *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, red. J. Kurczewska, Warszawa 1999.
- ix. Zob. D.H. Wrong, *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii*, w: *Kryzys i schizma*, red. E. Mokrzycki 1984.

- x. R. Pachociński, *Oświata XXI wieku Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 75.
- xi. M. Zahorska, *Szkoła jako przedmiot badań i manipulacji*, w: *Szkoła między państwem a społeczeństwem*, Warszawa 2002, s. 34.
- xii. Większość z tych badań przeprowadzono w USA i Wielkiej Brytanii. W Polsce znane są one ze streszczeń i analiz, które prezentują takie książki jak: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, W. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, W. Feinberg J.F. Sollis, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 2000.
- xiii. Zob. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1994.
- xiv. Zob. Z. Melosik, *Poststrukturalizm i społeczeństwo. Refleksje nad teorią M. Foucault*, w: *Edukacja wobec zmiany*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994.
- xv. R. Pachociński, *Oświata XXI wieku...dz. cyt.*, s. 75.
- xvi. J. Tiffin i L. Rajasingham, *In search of the virtual class. Education in an information society*, London 1995, s. 85.
- xvii. Zob. T. Kuhn, *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago, Chicago 1970; R. Harre, *Personal being: A theory for individual psychology*, Harvard University Press, Cambridge 1984.
- xviii. K. A. Bruffee, *Social construction language, and the authority of knowledge*, A bibliographical English College, vol. 48, nr 8 1986, s. 773-790.
- xix. L.S. Wygotski, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge University Press, Cambridge 1978, s. 82.
- xx. Zob. L. S. Wygotski, *Thought and language* MIT Press, MASS 1986.
- xxi. L. S. Wygotski, *Mind in society: The development of higher psychological processes...dz. cyt.*, s. 96.
- xxii. R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999; Por. C. B. Cazden, *Classroom discourse: The language of teaching and learning* Heinemann, Portsmouth 1988.
- xxiii. W. Damon i E. Phelps, *Critical distinctions among there approaches to peer educational*, "International Journal of Educational Research" 1989, nr 2, vol. 58, s. 9-19.
- xxiv. R. Pachociński, *Oświata XXI wieku Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999; K. E. Bruffee, *Collaboration learning and „the conversation of mankind”*, „English College" 1984, nr. 48, vol. 48, s. 635-652.
- xxv. Zob. M. Z. Stepulak, *Tożsamość szkoły w kontekście relacji interpersonalnych uczeń – nauczyciel*, Lublin 2008.
- xxvi. S. Marczuk, *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów 2001, s. 62.
- xxvii. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz. U. z 1996 r. nr 67, poz. 329 z późn. zm. (art. 1 pkt 1 i 2.).
- xxviii. T. Kukulowicz, *Wprowadzenie do pedagogiki*, Przemysł 1985, s. 3.
- xxix. T. Kukulowicz, *Wychowanie arcyłudzki problem*, w: *Wychowanca na czas próby. Jakiego człowieka chcemy wychowywać?*, red. K. Mroczek, Warszawa, s. 12.
- xxx. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, nr 5.
- xxxi. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, red. Edward Walewander, Lublin 2002, s. 9.
- xxxii. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, nr 1.
- xxxiii. T. Kukulowicz, *Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa 1978, s. 26 n.
- xxxiv. S. Kunowski, *Podstany współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 19.
- xxxv. . Majka, *Wychowanie chrześcijańskie - wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, Kraków 1982, s. 41; *tenże. Wychowanie personalistyczne - wychowaniem integralnym*, w: *Człowiek - wychowanie - kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 96.
- xxxvi. E. Mitek, *Pedagogika dla teologów. Historia - teoria - liturgia - ruchy*, Opole 1996, s. 132n.
- xxxvii. M. Nowak, *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, w: *Człowiek - wartości - sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 242-246.

- xxxviii. Zob. E. Staniek, *Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu*, Kraków 1995.
- xxxix. J. Tarnowski, *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Poznań 1980; tenże, *Człowiek - Dialog - Wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak” 1991, nr 9, s. 69-78.
- xl. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław - Warszawa 1972, s. 60-67.
- xli. Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 51.
- xlii. W. Prokopiuk, *Kariera kategorii „wychowanie jako rozwój” we współczesnej architekturze przestrzeni pedagogicznej*, w: *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, red. A. Karpińska, Białystok 2003, s. 154.
- xliiii. Zob. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej*, Warszawa - Kraków 1989; oraz T. Lewowicki, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.
- xliv. Zob. *O wychowaniu w szkole*, „Zeszyty MEN” 1999, nr 13.
- xlv. W. Prokopiuk, *Kariera kategorii „wychowanie jako rozwój” we współczesnej architekturze przestrzeni pedagogicznej...dz. cyt.*, s. 155.
- xlvi. B. Szacka., *Socjalizacja*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, s. 42-50.
- xlvii. Instytut Spraw Publicznych, *Nauczyciele wobec reformy Edukacji. Raport z badań...dz. cyt.*, s. 73.
- xlviii. Centrum Badania Opinii Społecznej, *Społeczny wizerunek polskiej szkoły, Komunikat z badań*, Warszawa 2007, s. 3.
- xlix. W opinii większości respondentów, polskie szkoły stwarzają uczniom warunki do wszechstronnego rozwoju intelektualnego (zapewniają wykwalifikowaną kadrę nauczycielską oraz wysoki poziom wiedzy, uczą także samodzielnego myślenia i rozwijają zainteresowania), rozwoju duchowego (zapewniają wychowanie religijne i – w mniejszej mierze – patriotyczne) oraz fizycznego (dbają o rozwój fizyczny uczniów). Większość badanych uważa ponadto, że szkoły współpracują z rodzicami uczniów. Ponad połowa wyraża też przekonanie, że wypełniają swoje zadania wychowawcze oraz uczą pracy zespołowej, współdziałania przy rozwiązywaniu problemów. We wszystkich tych kwestiach oceny pozytywne znacznie przeważają nad negatywnymi. Niewielka przewaga opinii pozytywnych zaznacza się także w dwóch innych ważnych sprawach – dotyczących zapewnienia uczniom opieki zdrowotnej oraz wyrównania startu życiowego młodzieży z różnych środowisk społecznych. Kwestie te budzą jednak znaczne kontrowersje (po 39% badanych uważa, że szkoły nie wypełniają tych zadań). Pozostałe ważne funkcje szkoły oceniane są jeszcze bardziej krytycznie. Wyraźnie podzielone są opinie na temat zapewnienia uczniom bezpieczeństwa w szkołach (42% uważa, że chronią one uczniów przed narkomanią i przemocą, a 45% jest przeciwnego zdania). Równie niejednoznaczne są opinie badanych na temat tego, czy szkoły przygotowują młode pokolenie do współtworzenia społeczeństwa obywatelskiego, tzn. do aktywnego udziału w życiu swojej społeczności lokalnej (38% opinii pozytywnych i 36% negatywnych) oraz do uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju (odpowiednio: 36% i 39%). Natomiast negatywne opinie przeważają w dwóch sprawach, dotyczących przygotowania młodzieży do życia rodzinnego (do małżeństwa i wychowywania dzieci) oraz do radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie. Ponad dwie piąte badanych uważa, że polskie szkoły nie wywiązują się z tych zadań. Centrum Badania Opinii Społecznej, *Społeczny wizerunek polskiej szkoły ...dz. cyt.* s. 9.
1. J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kontekst rozwoju i kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela*, w: *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007, s. 8n.
- li. A. Męczykowska, *Opór jako szansa kształtowania się podmiotowej tożsamości nauczyciela*, w: *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007, s. 98.
- lii. A. J. Fazlagić, *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Warszawa 2003.
- liiii. H. Berea, B.J. Caldwell, R. H. Millikan, *Cechy szkoły efektywnej*, w: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, Radom 2003.

- liv. A. Męczykowska, *Opór jako szansa kształtowania się podmiotowej tożsamości nauczyciela....*dz. cyt., s. 99-100.
- lv. Zob. H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1991.
- lvi. M. Weber, *Typy wiedzy prawomocnej*, w: *Twórcy naukowych podstaw organizacji*, red. J. Kurnal, Warszawa 1967.
- lvii. Zob. Z. Bauman, *Nowoczesność i zagłada*, Warszawa 1992, s. 154.
- lviii. B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Kraków 1998, s. 230-236.

Bibliografia:

- BALLANTINE J.H, (1989) *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*, Englewood Cliffs.
- BAUMAN Z.,(1992) *Nowoczesność i zagłada*, Warszawa.
- BAUMAN Z., (1999) *Po co komu teoria zmiany?*, w: *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, red. J. Kurczewska, Warszawa.
- BEREA H., CALDWELL B.J., MILLIKAN R. H., (2003) *Cechy szkoły efektywnej*, w: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, Radom.
- BRUFFEE K. E., *Collaboration learning and „the conversation of mankind”*, „English College” 1984, nr. 48, vol. 48, s. 635-652.
- BRUFFEE, K. A. *Social construction language, and the authority of knowledge*, A bibliographical English College, vol. 48, nr 8 1986, s. 773-790.
- CAZDEN, C. B., (1988) *Classroom discourse: The language of teaching and learning* Heinemann, Portsmouth.
- CENTRUM BADANIA OPINII SPOŁECZNEJ, (2007) *Społeczny wizerunek polskiej szkoły*, Komunikat z badań, Warszawa.
- CUDAK H., (2002) *Funkcje Edukacji w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*, w: *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, red. U. Ostrowska, A. M. de Tchorzowski, Bydgoszcz-Olsztyn.
- DAWID J.W., (2002) *O duszy nauczycielstwa*, red. Edward Walewander, Lublin.
- DEWEY J., (1972) *Demokracja i wychowanie*, Wrocław – Warszawa.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej*, Warszawa - Kraków 1989.
- FAZLAGIĆ, (2003) A. J. , *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Warszawa.
- FEINBERG W., SOLLIS, J.F., (2000) *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa.
- GÓRSKA L., (2000) *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu Trzeciego Tysiąclecia*, Szczecin, s. 80.
- GUMAŁA W., *Transformacja*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, s. 252-255.
- MARCUSE H., (1991) *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa.
- HARRE R., (1984) *Personal being: A theory for individual psychology*, Harvard University Press, Cambridge.
- Institut Spraw Publicznych*, (1999) *Nauczyciele wobec reformy Edukacji. Raport z badań*, red., E. Putkiewicz, K.S. Siellawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, Warszawa.
- JANECKI S., *Katastrofa edukacyjna*, „Wprost” 1996, nr 9.

- JANOWSKI A., (1989) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- KOHLBERG L., MAYER R., (1993) *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa.
- KUHN T., (1970) *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago, Chicago.
- KUKOŁOWICZ T., (1978) *Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa.
- KUKOŁOWICZ T., (1985) *Wprowadzenie do pedagogiki*, Przemysł.
- KUKOŁOWICZ T., *Wychowanie arcyłudzki problem*, w: *Wychowawca na czas próby. Jakiego człowieka chcemy wychowywać?*, red. K. Mroczek, Warszawa.
- KUNOWSKI S., (1993) *Podstany współczesnej pedagogiki*, Warszawa.
- LEWOWICKI T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.
- WEBER M., (1967) *Typy wiedzy prawomocnej*, w: *Twórcy naukowych podstaw organizacji*, red. J. Kurnał, Warszawa.
- MAJKA J. (1993) *Wychowanie personalistyczne - wychowaniem integralnym*, w: *Człowiek - wychowanie - kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków.
- MAJKA J., (1982) *Wychowanie chrześcijańskie - wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, Kraków, s. 41; *tenże*:
- MARCZUK S., (2001) *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów.
- MEIGHAN R., (1993) *Socjologia edukacji*, Toruń.
- MELOSİK Z., (1994) *Poststrukturalizm i społeczeństwo. Refleksje nad teorią M. Foucault*, w: *Edukacja wobec zmiany*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń.
- MELOSİK Z., (1994) *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań.
- MĘCZYKOWSKA A., (2007) *Opór jako szansa kształtowania się podmiotowej tożsamości nauczyciela*, w: *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków .
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz. U. z 1996 r. nr 67, poz. 329 z późn. zm. (art. 1 pkt 1 i 2.).
- MITEK E., (1996) *Pedagogika dla teologów. Historia - teoria - liturgia - ruchy*, Opole.
- NALASKOWSKI A. , (1998) *Nauczyciele z prowincji u progu reformy Edukacji*, Toruń.
- NIEZGODA M., (1993) *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski. Studium socjologiczne*, Kraków.
- NOWAK M., (1996) *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, w: *Człowiek - wartości - sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. K. Popielski, Lublin , s. 242-246.
- O wychowaniu w szkole*, „Zeszyty MEN” 1999, nr 13.
- PACHOCIŃSKI R., (1999) *Oświata XXI wieku Kierunki przeobrażeń*, Warszawa.

- PARSONS T., (1969) *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa.
- POMYKAŁO W., *Szkoła*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- POTOCKI A. OP., (2007) *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Warszawa, s. 26.
- PROKOPIUK W., (2003) *Kariera kategorii „wychowanie jako rozwój” we współczesnej architekturze przestrzeni pedagogicznej*, w: *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, red. A. Karpińska, Białystok.
- RUTKOWIAK J., (2007) *Neoliberalizm jako kontekst rozwoju i kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela*, w: *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków.
- SOBÓR WATYKAŃSKI II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*.
- STANIEK E., (1995) *Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu*, Kraków.
- STEPULAK M. Z., (2008) *Tożsamość szkoły w kontekście relacji interpersonalnych uczeń – nauczyciel*, Lublin.
- SUŁKOWSKI B., (2005) *Szkoła i scholaryzacja*, w: *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Warszawa.
- SZACKA B., (2002) *Socjalizacja*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa.
- SZACKI J., (1999) *Nauki społeczne wobec wielkiej zmiany*, w: *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, red. J. Kurczewska, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI M., (1999) *Modernizacja*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Warszawa.
- SZTOMPKA P., *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4, s. 5-7.
- SZTOMPKA P., (2005) *Socjologia zmian społecznych*, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., (1998) *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Kraków.
- TARNOWSKI J., (1980) *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Poznań.
- TIFFIN J., L. RAJASINGHAM, (1995) *In search of the virtual class. Education in an information society*, London, s. 85.
- WOŹNIAK R., (1998) *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin, s. 221-263.
- WRONG D.H., (1984) *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii*, w: *Kryzys i schizma*, red. E. Mokrzycki, Warszawa.
- WYGOTSKI, L. S., (1986) *Thought and language* MIT Press, MASS.
- WYGOTSKI, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KWIECIŃSKI, Z. *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Wystąpienie na otwarciu III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Poznań, 21-23 września 1988 r.*
- ZAHORSKA M., (2002) *Szkoła jako przedmiot badań i manipulacji*, w: *Szkoła między państwem a społeczeństwem*, Warszawa.

ZEMŁO M, (1996)*Nowa socjologia edukacji*, Białystok.

ZIÓŁKOWSKI M., (2000)*Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*, Poznań.

ZIÓŁKOWSKI M., (2002)*Spoleczno-kulturowy kontekst kondycji moralnej społeczeństwa polskiego*, w: *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków.

ZNANIECKI F. , (1973)*Socjologia wychowania*, Warszawa.

ZOWCZAK J., (2008) *Etos nauczycieli w warunkach polskiej transformacji. Studium socjologiczne*, Warszawa.