

INSPIRACJE EDUKACYJNE



Małgorzata Żytka

Edukacja w dialogu



Wolters Kluwer

Małgorzata Żytka

Edukacja w dialogu

Wydanie publikacji zostało dofinansowane
przez Uniwersytet Warszawski

Wydawca serii
Elżbieta Piotrowska-Albin

Recenzent
Dr hab. Renata Michalak, prof. UAM

Wydawca
Izabella Matecka

Redaktor prowadzący
Paulina Ambroży

Opracowanie redakcyjne
Agnieszka Witczak

Ilustracja na okładce
juliatim/123RF

prawoLubni

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

Szanujmy prawo i własność
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

© Copyright by Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., 2021

ISBN 978-83-8246-623-2

Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
Dział Praw Autorskich
01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33
tel. 22 535 82 19
e-mail: PL-ksiazki@wolterskluwer.com

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	7
ROZDZIAŁ I	
EDUKACJA INSTYTUCJONALNA W OKOŁACH STANDARYZACJI	11
1.1. Edukacja – dylematy i interpretacje	12
1.2. Normalizacyjne podejście w edukacji	19
1.3. Badanie gotowości szkolnej przykładem normalizacji ignorującej rozwój	29
1.4. Gotowość szkolna – znormalizowana wizja umiejętności dzieci	36
1.5. Normalizacyjny wymiar podstaw programowych	44
ROZDZIAŁ II	
NAUCZYCIEL W KONTEKŚCIE PRAKTYKI STANDARYZACJI I BRAKU AUTONOMII	58
2.1. Nauczyciel i jego rola w kontekście zmian edukacyjnych	58
2.2. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i ich poczucie wpływu	67
2.3. Nauczyciele i ich gotowość do zmiany	82
ROZDZIAŁ III	
UCZNIOWIE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W KONTEKŚCIE STANDARYZACJI	88
3.1. Modele edukacyjnych relacji nauczyciel – uczniowie w codzienności szkolnej	88

3.2. Komunikacja w edukacji wczesnoszkolnej – normalizująca pogadanka czy porozumienie i dialog?	95
3.3. Proces uczenia się w interakcjach społecznych	107
ROZDZIAŁ IV	
EDUKACJA DIALOGOWA – RÓŻNE UJĘCIA I ROZWIĄZANIA	111
4.1. Dialog i jego pedagogiczne implikacje	111
4.2. Geneza pojęcia edukacji dialogowej	119
4.3. Uczenie się za pośrednictwem dialogu	123
ROZDZIAŁ V	
PYTANIE O PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI DIALOGOWEJ	144
ZAKOŃCZENIE	153
BIBLIOGRAFIA	157

WPROWADZENIE

Edukacja to obszar aktywności społecznej, w którym dochodzi do spotkania ludzi funkcjonujących w różnych rolach w społeczeństwie, realizujących odmienne zadania, mających różne potrzeby i różne możliwości, ale przede wszystkim odmienne, a czasem sprzeczne interpretacje celów i zadań. Rzadko jednak mamy do czynienia z autentyczną polemiką, wspartą argumentacją, otwartą na spór wymianą poglądów, która przypomina rozmowę.

Ścisły związek edukacji z rzeczywistością społeczno-polityczną czyni ją uzależnioną od celów i zadań formułowanych odgórnie, tworzących określony plan i mapę efektów do osiągnięcia. Wyznacza to również rodzaj relacji, która ma charakter hierarchiczny, podporządkowany ściśle standardom i normom, których osiągnięcie podlega systematycznemu mierzeniu, porównywaniu i rozliczaniu z efektywności.

Jednocześnie w tak pomyślanej rzeczywistości edukacyjnej zwraca się uwagę na konieczność dialogu, nawiązywania relacji społecznych, szukania porozumienia między różnymi podmiotami, podejmowania wysiłku spotkania. Rodzą się więc pytania: czy dialog edukacyjny, dialog w edukacji jest możliwy? Jakie formy może przybierać?

Dialog może oznaczać rodzaj wymiany opinii, poglądów, często sprzecznych, a więc powodujących interpersonalne napięcie, a jego efektem ma być zażegnanie sporu i osiągnięcie porozumienia. Cel porozumienia ma zwykle pragmatyczny charakter, stanowi bowiem warunek podjęcia wspólnie określonego działania. R. Kwaśnica nazywa go dialogiem sporu, gdzie różnica zdań prowadzi do konieczności zweryfikowania ich prawdziwości, a więc zgodności z rzeczywistością i dokonania zmiany¹. Efektem takiego dialogu jest wiedza, która „niczego nie powołuje do istnienia, lecz jedynie odzwierciedla (mniej lub bardziej wiernie) obiektywne własności bytów, które bez względu na to, czy i jak są przez nas rozumiane, mają zapewnioną realność”². W tak rozumianym dialogu spór wymaga rozstrzygnięcia, które prowadzi do wyłonienia wiedzy, którą uzna się za prawdziwą, zgodną z rzeczywistością, która jest gwarantem stałości i niezmienności pojęć.

Dla odróżnienia R. Kwaśnica wprowadza drugi typ dialogu, nazwany rozmową. W tym ujęciu różnice interpretacyjne między uczestnikami dialogu są traktowane jako możliwość spotkania z innym punktem widzenia, z inną perspektywą myślenia, tych różnic nie trzeba zacierać, one bowiem pozwalają budować rozumienie. W takim dialogu wiedza jest współtworzona, a nie tylko odtwarzana, wnosi nowe interpretacje, nadaje nowe znaczenia rzeczywistości. Uczestnictwo w dialogu, który jest rozmową, powoduje, zdaniem R. Kwaśnicy, że „zajmujemy się różnicami nie po to, by się od nich uwolnić, lecz po to, by odkrywając ukrytą za nimi zrozumiałość świata, uczyć się od nich prawdy o sobie i o wspólnocie komunikacyjnej, do której należymy”³.

¹ R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice* [w:] *Ku dialogowi w pedagogice. VI Forum Pedagogów Wrocław, październik 1993*, red. R. Kwaśnica, J. Semków, Wrocław 1995, s. 13.

² R. Kwaśnica, *Ku dialogowi...*, s. 17.

³ R. Kwaśnica, *Ku dialogowi...*, s. 25.

Tak rozumiane pojęcie dialogu można odnieść bezpośrednio do edukacji i dwóch rodzajów komunikacji edukacyjnej – monologicznej i dialogowej. Ten pierwszy rodzaj zakłada dominację jednej prawdy, a zadanie nauczyciela skupia się na przekazaniu znaczeń i interpretacji zgodnych z wiedzą publiczną. Edukacja dialogowa natomiast zakłada aktywne uczestnictwo w tworzeniu znaczeń, dla których podstawę stanowi badanie własnych doświadczeń, analiza dokonywana w interakcjach społecznych, tworzenie kilku „prawd”, a nie jednej. Jest to dialog, który zakłada rodzaj partnerstwa poznawczego, nawet wtedy, gdy jego uczestników dzieli zakres doświadczeń i wiedzy. Trudno jest przewidzieć przebieg i ostateczny efekt takiego dialogu edukacyjnego, ale to właśnie stanowi o jego wartości, staje się bowiem płaszczyzną tworzenia rozumienia w działaniu.

Czy szkoła może być miejscem, gdzie edukacja dialogowa, a więc praktyka edukacji eksponującej dialog budujący rozumienie, znajdzie swoje miejsce? Jakie korzyści dla rozwoju tożsamości zawodowej nauczycieli i ich roli w systemie edukacji kryją się za przyjęciem takiego podejścia do edukacji? Jak zmieni się rola dziecka w procesie uczenia się rozumianym jako partnerstwo poznawcze? Czy edukacja dialogowa może wspierać zmianę dominującego normatywnego i obiektywistycznego paradygmatu w polskiej edukacji?⁴ Te pytania stanowią podstawę analiz teoretycznych oraz praktycznych egzemplifikacji w edukacji szkolnej zaprezentowanych w tej książce.

Publikacja jest przeznaczona dla nauczycieli, osób kształcących nauczycieli, studentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich oraz wszystkich osób zainteresowanych zmianami w polskiej edukacji.

⁴ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.

I

EDUKACJA INSTYTUCJONALNA W OKOWACH STANDARYZACJI

Edukacja instytucjonalna to obszar zagadnień, które tworzą wielowymiarową, kontekstową, obfitującą w różnorodne zależności i uwarunkowania strukturę. Podejmowane wspólnie debaty i dyskusje na temat roli, zadań, celów, funkcji oraz efektywności takiej formy edukacji nabierają niejednokrotnie radykalnego charakteru, kwestionuje się bowiem sensowność tradycyjnej edukacji w obliczu wyzwań i dylematów współczesności. Pojawia się postulat, a nawet konieczność przemyślenia na nowo praktyki edukacyjnej, ponieważ dominujący sposób interpretacji zadań dorosłego i relacji z wychowankami nie jest na miarę potrzeb i możliwości dzieci i wyzwań cywilizacyjnych w dynamicznie zmieniającym się

świecie. Istnieje też wyraźny dystans między praktyką a teorią pedagogiczną oraz założeniami, celami a efektami polityki oświatowej.

1.1. EDUKACJA – DYLEMATY I INTERPRETACJE

Warto w tym miejscu zastanowić się nad współczesną interpretacją pojęcia edukacji. Zwyczajowo edukację utożsamia się z instytucją życia zbiorowego, jaką jest szkoła. R. Kwaśnica¹ analizując to zagadnienie, zwraca uwagę na fakt, że konsekwencją utożsamienia tych dwóch pojęć są określone wyobrażenia, oczekiwania wobec szkoły oraz sprecyzowane kryteria racjonalności. Uznaje się więc szkołę za jedyną, racjonalną formę edukacji, rozumianą jako instytucja usługowa, która nawiązuje współpracę z klientami, usługobiorcami. Oczekują oni od szkoły efektywności i swoistej wygody, komfortu obsługi, a więc zwolnienia z podejmowania decyzji edukacyjnych, co chętnie powierza się instytucji. Utożsamienie edukacji ze szkołą i brak języka do określenia innych form edukacji powoduje zamknięcie i ograniczenie. Nie uwzględnia się w języku opisującym edukację mediów, internetu, uznając, jak podkreśla R. Kwaśnica, iż nie mają one celowego, sformalizowanego charakteru oddziaływania. Przypisywanie pojęcia edukacji wyłącznie szkole staje się niebezpiecznym, iluzorycznym wyobrażeniem determinującym praktyczne działania. Sprzyja to coraz większemu oderwaniu się szkoły od rzeczywistości, a jednocześnie ignorowaniu wielu źródeł edukacyjnych oddziaływań, których wpływ jest nieograniczony i niekontrolowany².

¹ R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014, s. 119–120.

² R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny...*, s. 124–125.

Na znaczenie stereotypów i skryptów językowych opisujących szkolną rzeczywistość zwraca uwagę D. Klus-Stańska: „Stereotypy zawarte w języku mogą nam wiele powiedzieć o naszym rozumieniu świata społecznego. Już w tym sensie warte są badania. Jednak ich rola społeczna jest większa. One bowiem także wytwarzają praktykę, wytwarzając pewien obraz świata. W takiej funkcji mogą utrwalać rzeczywistość społeczną, w takiej też funkcji mogą stanowić pułapkę mentalną, zamykając możliwość wyjścia poza zastane realia”³.

Język, jakim posługujemy się mówiąc o edukacji, wraz z zawartymi w nim stereotypami poznawczymi determinuje nasze rozumienie jej celów, organizacji, relacji między głównymi podmiotami, zarządzania, uwarunkowań sukcesu, kultury instytucji i zakresu działania. Nie zawsze uświadamiamy sobie istotę tych interpretacji, bo przyzwyczailiśmy się do określonych schematów działania, funkcjonujemy w systemie, na który nie jesteśmy w stanie skutecznie oddziaływać, albo nie mamy świadomości, że moglibyśmy dokonać realnych zmian. Działamy w pewnych ramach narzuconych z zewnątrz, które z jednej strony dają poczucie stabilności, a z drugiej ograniczają widzenie świata, utrwalają zastany porządek, mimo że wydaje się nam, iż uczestniczymy w przedsięwzięciach prowadzących do zmiany. Tak więc język, w którym utożsamia się edukację głównie ze szkołą, stanowi taki przykład ograniczenia, zamknięcia w określonym schemacie myślowym rozumienia znaczenia edukacji, ignorując kontekst jej funkcjonowania we współczesnym świecie.

Bardzo ważne w procesie analizy i rozumienia pojęcia edukacji, a w szczególności szkoły, jest uwzględnienie jej różnorodnych ujęć, kategorii. R. Kwaśnica wyodrębnia trzy podejścia, z których warto zdawać sobie sprawę w dyskur-

³ D. Klus-Stańska, *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016/2(33), s. 19.

sie edukacyjnym, aby mieć świadomość istoty problematyki, która staje się przedmiotem dyskursu⁴:

- szkoła jako deklaratorywna wizja, ideologiczny konstrukt, a więc zakładany sposób działania, będący wyobrażeniem realizowania obiecanych celów,
- szkoła jako wzorcowe funkcjonowanie instytucji w pewnym systemie edukacyjnym, które zakłada osiągnięcie wyznaczonych efektów kształcenia, realizowanych za pośrednictwem określonych metod, form organizacyjnych, sposobów ewaluacji efektów kształcenia,
- szkoła i jej funkcjonowanie w praktyce edukacyjnej, urzeczywistnienie opisywanego wcześniej wzorca, cechy jej działania w realnej codzienności.

Te trzy wymienione kategorie rozumienia szkoły wiążą się z odmiennymi obszarami analizy jej funkcji i zadań. Warto więc, projektując zmiany w edukacji i krytykując efekty kształcenia, odpowiedzieć sobie na pytanie o to, do jakiego modelu nawiązujemy. Czy odwołujemy się do wizji, czy do obecnego w praktyce rodzaju jej funkcjonowania? Krytykując efekty kształcenia, a więc praktyczną realizację modelowych rozwiązań, ulega się przekonaniu, że szkoła musi ulec radykalnej zmianie, ale w swoim wymiarze obserwowanym w realnych, praktycznych rozwiązaniach. Natomiast zasady, wizja, jej miejsce w życiu społecznym są postrzegane jako obowiązujące i trwałe. Przy takim ujęciu tego zagadnienia, jak podkreśla R. Kwaśnica, nie jest możliwa żadna efektywna zmiana, bowiem podstawowe ramy i zasady konstruktów myślowego dotyczącego szkoły są niezmiennie, utrwalają tradycyjny, niedostosowany do współczesnych wyzwań model szkoły. Z jednej strony postuluje się konieczność radykalnej zmiany, a z drugiej kultywuje się, może nie do końca świadomie, tradycyjne zasady legitymizujące sens jej istnienia. To taki rodzaj relacji, który można porównać do swoistego

⁴ R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny...*, s. 124.

rozumienia związku teorii z praktyką. Teoria w jednym z ujęć jest traktowana jako solidny fundament praktyki edukacyjnej, a jeżeli pojawiają się jakieś trudności, na przykład identyfikuje się brak efektywności kształcenia czy oddziaływań wychowawczych, to przyczyn tego zjawiska poszukuje się w niedoskonałej praktyce, nieumiejętności realizowania przyjętej koncepcji pedagogicznej, która z definicji jest dobra i nie powinna ulec zmianie. To jej realizacja jest niedoskonała, ma wady, które trzeba wyeliminować, ale zamysł teoretyczny stanowi solidną podstawę działania. Innym pozornym działaniem jest naprawianie edukacji poprzez dokonywanie zmian w strukturze systemu, na przykład zamiast 6-letniej szkoły podstawowej – 8-letnia, i ta zmiana ma automatycznie poprawić jakość działania szkół i ograniczyć problemy wychowawcze, które pojawiały się w poprzednim systemie. To niezwykle krótkowzroczne, a w przypadku polskich doświadczeń z ostatnich kilku lat pozbawione teoretycznego uzasadnienia działanie.

Warto też zwrócić uwagę na fakt, który analizuje H.L. Taguchi⁵, podkreślając, że współcześnie edukację charakteryzują dwie konkurencyjne tendencje, które mogą świadczyć o próbach jej dostosowania do współczesnych wyzwań społecznych: z jednej strony nasilenie nastawienia na różnorodność, wielowymiarowość świata społecznego i związaną z tym konieczność zindywidualizowanego postrzegania potrzeb rozwojowych, kontekstów i uwarunkowań, a z drugiej strony dążenie do ograniczenia tej złożoności, limitowanie jej zakresu, podporządkowanie określonym normom i z góry wyznaczonym celom. Tendencja polegająca na respektowaniu w edukacji różnorodności kultur, doświadczeń społecznych, indywidualnych narracji,

⁵ H.L. Taguchi, *Rethinking pedagogical practices in early childhood education: a multidimensional approach to learning and inclusion* [w:] *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education*, ed. by N. Yelland, Open University Press 2010, s. 14.

uwarunkowań środowiskowych rozwoju – wzbogacania, wykorzystywania różnorodności prowadzi do otwartości na uwzględnianie w instytucjach edukacyjnych potrzeb rozwojowych dzieci i rodzin z odmiennych grup, kontekstów społeczno-kulturowych i ekonomicznych, etnicznych, religijnych, tworzenia zindywidualizowanej przestrzeni oddziaływań, otwartej dla wszystkich. Natomiast druga tendencja, eksponowana przez decydentów oświatowych, polityków, którzy wspomagają się określoną wiedzą ekspercką, to dążenie do uczynienia tej różnorodności edukacyjnej, którą może charakteryzować odmienność strategii uczenia się, koncepcji zdobywania wiedzy i umiejętności, jednowymiarową, standaryzowaną, mierzalną, podporządkowaną określonym normom. Zamyka się więc edukację w ramy programowe, już na początku tego procesu wyznacza się punkty dojścia, cele do osiągnięcia, efekty, które mają być wspólne dla wszystkich uczestników procesu edukacji, ignorując, zamykając w ten sposób w określone ramy zakładaną i eksponowaną wcześniej różnorodność. Określenie wspólnych dla wszystkich celów, efektów kształcenia, ich ewaluacja z wykorzystaniem uniwersalnych, porównywalnych i scentralizowanych standardów zaprzecza stwarzaniu szans na ujawnienie potencjału dzieci z różnym kontekstem rozwojowym, ogranicza osiągnięcie zakładanego celu, jakim jest sprawiedliwość społeczna w dostępie do edukacji i rozwijania umiejętności uczenia się. „W teorii szkoły istnieją mocno ugruntowane stanowiska akcentujące jej niepowtarzalny charakter oraz nakazujące ćwiczenie umysłów i osobowości na podstawie uniwersum symbolicznego, wyznaczonego kanonem programów szkolnych, a nie bieżącymi debatami na temat kształtu życia społecznego [...] Nie może ona jedynie rekonstruować dokonań minionych pokoleń oraz odtwarzać dotychczasową rzeczywistość kulturową i strukturę społeczną, lecz powinna odpowiadać na wyzwania społeczeństwa przeszłości i kreować nowe formy życia społecz-

nego”⁶. Ten cytat stanowi konkluzję badań prowadzonych przez B. Milerskiego i M. Karwowskiego na temat analizowania szkolnego procesu kształcenia z perspektywy racjonalności (wewnętrznej logiki) przypisywanej mu przez jego uczestników: uczniów, nauczycieli i rodziców. Pozwoliło to poznać i zrozumieć sens, jaki jest nadawany szkole przez te podmioty. Wniosek z badań przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie polskich uczniów szkół średnich, ich nauczycieli i rodziców nie wskazuje, aby był potencjał społeczny do zmiany w szkole. Dominuje w opiniach badanych racjonalność prakseologiczna, a więc techniczna, utylitarna, ukierunkowana na osiągnięcie wymiernych, praktycznych efektów, o charakterze adaptacyjnym. Uczniowie oczekują więc od szkoły wąskiej, praktycznej wiedzy i umiejętności. Natomiast nie są zainteresowani racjonalnością hermeneutyczną czy emancypacyjną, a więc dążeniem do głębszego zrozumienia siebie i świata, czy rozwijaniem krytycznego podejścia, ukierunkowanego na podmiotowość i samostanowienie jednostki angażującej się w zmianę społeczną⁷.

Szczególny nacisk położony na mierzenie efektów, które mają być wspólne dla wszystkich, sprzyja tworzeniu fikcyjnego obrazu dziecka jako produktu systemu edukacji, który jest wyabstrahowany z kontekstu kulturowego, środowiskowego, a więc zdominowany przez globalny, jednowymiarowy, wystandaryzowany kontekst. Ten rodzaj rozumienia praktyki edukacyjnej zakłada odseparowanie dwóch procesów: uczenia się i stawania się uczącym się. Uczenie się jest rozumiane jako odzwierciedlanie czegoś zewnętrznego, poznawanie pojęć, definicji opracowanych w języku świata na zewnątrz uczącego się. Zatem można uznać, że dotychczas funkcjonujące pojęcie socjalizacji zostało zastą-

⁶ B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, t. 2, Kraków 2016, s. 303.

⁷ B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność...*, t. 2, s. 295–297.