



ANITA FAMUŁA-JURCZAK

# Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju

STUDIUM EMPIRYCZNE NA PRZYKŁADZIE  
GIMNAZJUM „WIRTUALNEGO”

impuls

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Recenzent:

*prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski*  
*dr hab. Mirosław Kowalski*

Redakcja wydawnicza:

*Aleksandra Bylica*

Projekt okładki:

*Ewa Beniak-Haremska*

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Zielonogórski

ISBN 978-83-7587-721-2

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)

Wydanie I, Kraków 2010

## Spis treści

Wstęp .....	9
-------------	---

### Rozdział I

#### Gimnazjum – nowy typ szkoły

Wprowadzenie .....	13
1. Gimnazjum – cele i założenia .....	13
1.1. Organizacja gimnazjów „wirtualnych” .....	16
1.2. Oczekiwania i obawy przed wprowadzeniem reformy .....	18
Konkluzje .....	22

### Rozdział II

#### Gimnazjum miejscem rozwoju uczniów

Wprowadzenie .....	25
1. Rozwój ucznia – ujęcie psychologiczno-pedagogiczne .....	25
2. Codzienność szkolna – ujęcie progresywne .....	31
2.1. Aktywność ucznia na lekcji .....	33
2.2. Nauczyciele w szkole wspomagającej rozwój ucznia .....	37
2.3. Uczeń i jego rówieśnicy w codzienności szkolnej .....	42
2.4. Zajęcia pozalekcyjne .....	47
2.5. Samorząd szkolny .....	49
3. Szkoła w dotychczasowych badaniach – wybrane aspekty .....	52
Konkluzje .....	54

### Rozdział III

#### Metodologiczne podstawy badań

1. Cele i problemy badawcze .....	55
2. Metoda badawcza .....	57
3. Organizacja i przebieg badań .....	58

## Rozdział IV

### Kontekst prowadzonych badań

Wprowadzenie .....	61
1. Lokalizacja i powstanie badanych szkół .....	62
2. Architektura i wielkość badanych szkół .....	63
3. Organizacja dojazdów uczniów do szkoły .....	64
4. Rada szkoły i rada rodziców .....	65
5. Samorząd szkolny w badanych szkołach .....	67
6. Współpraca z rodzicami .....	68
7. Udział uczniów w kołach zainteresowań .....	69
8. Dojazd uczniów do szkoły .....	70
Podsumowanie .....	71

## Rozdział V

### Obraz rówieśników

Wprowadzenie .....	73
1. Rówieśnik – wróg czy przyjaciel .....	73
1.1. Rówieśnik jako wróg .....	74
1.2. Rówieśnik jako przyjaciel .....	78
2. Rówieśnicy na lekcji .....	81
2.1. Zdobywanie wiedzy przez rówieśników .....	81
2.2. Rówieśnicy przeszkadzający .....	84
3. Rówieśnicy na przerwie .....	87
4. Identyfikacja rówieśników ze szkołą .....	92
5. Obszary rzeczywistości szkolnej ważne dla rówieśników .....	94
6. Zabarwienie emocjonalne wypowiedzi na temat rówieśników .....	96
7. Uogólniony obraz rówieśników .....	99
Wnioski .....	102

## Rozdział VI

### Obraz nauczyciela

Wprowadzenie .....	105
1. Nauczyciel w czasie lekcji .....	105
1.1. Nauczyciel dydaktyk .....	108
1.2. Nauczyciel-wychowawca .....	121
2. Nauczyciel osoba .....	125
3. Nauczyciel na przerwie .....	128
4. Obszary rzeczywistości szkolnej ważne dla nauczyciela .....	131
5. Emocjonalne zabarwienie wypowiedzi badanych na temat nauczycieli .....	133

6. Nauczyciel – obcy czy swój .....	136
6.1. Nauczyciel jako obcy .....	136
6.2. Nauczyciel jako swój .....	138
7. Rekonstrukcja obrazu nauczycieli .....	139
Wnioski .....	140

## Rozdział VII

### Samowiedza badanych

Wprowadzenie .....	143
1. Uczniowie na przerwie .....	143
2. Uczniowie na lekcji .....	148
3. Obszary rzeczywistości szkolnej ważne dla badanych .....	151
4. Wartościowanie przez uczniów pozostania w szkole .....	154
5. Kontakty z rówieśnikami po zajęciach lekcyjnych .....	157
6. Samoocena badanych .....	159
7. Rekonstrukcja samoopisu badanych .....	168
Wnioski .....	169

## Rozdział VIII

### Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju

Wprowadzenie .....	171
1. Obraz ucznia .....	172
Krótką refleksją zamiast zakończenia .....	186

Wykaz literatury .....	187
------------------------	-----

## Wstęp<sup>1</sup>

We wrześniu 1999 roku wdrożono reformę ustroju szkolnego. Zgodnie z jej założeniami w strukturze edukacyjnej pojawił się nowy typ szkoły – gimnazjum. Autorzy reformy sądzili, że wydzielenie tego etapu edukacyjnego będzie znaczącym krokiem na drodze do wyrównywania poziomu nauczania w szkołach wiejskich i miejskich. Zakładano, że ma to być szkoła stwarzająca warunki do wszechstronnego rozwoju ucznia<sup>2</sup>. Gimnazjum miało się znajdować w samodzielnym, bardzo dobrze wyposażonym budynku. Nie uniknięto jednak form przejściowych, do których należy zaliczyć gimnazja „wirtualne”, czyli szkoły posiadające filie w innych szkołach. Miały one funkcjonować w okresie przejściowym, tj. nie dłużej niż do 2002 roku. Chociaż z perspektywy dekady można powiedzieć, że tego typu szkoły stanowią relikw przeszłości, to nie należy zapominać, że taka forma organizacyjna przetrwała w wielu województwach.

Gimnazjum „wirtualne” jest tworem, który nie sytuuje się w żadnej przestrzeni edukacyjnej. Nasuwa się pytanie, jakie doświadczenia zdobywają uczniowie gimnazjów „wirtualnych”. Skoncentrowałam się na gimnazjum „wirtualnym”<sup>3</sup>, ponieważ jest ono efemerydą w systemie edukacji. Jak stwierdza M. Dudzikowa, szkoły te

[...] faktycznie nie istnieją, jako że ich klasy porozsiewane są po wielu placówkach, często zlokalizowanych w kilku odległych od siebie miejscowościach<sup>4</sup>.

Skoro szkoły te stanowią pewne wynaturzenie w systemie szkolnym, można zapytać o to, jak możliwe jest w nich realizowanie podstawowego hasła reformy

---

<sup>1</sup> Badania prezentowane w niniejszej książce pochodzą z dysertacji doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. M. Dudzikowej. Badania były finansowane ze środków przyznanych w ramach grantu promotorskiego nr 0130/H01/2005/29.

<sup>2</sup> Demistyfikacji założeń związanych z wszechstronnym rozwojem ucznia dokonuje M. Dudzikowa w swojej książce *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne* (Impuls, Kraków 2001).

<sup>3</sup> Inspiracją do podjęcia dalszych badań nad tym typem gimnazjum były wyniki badań, które prowadziłam w ramach pracy magisterskiej pisanej pod kierunkiem dr. Lecha Sałacińskiego.

<sup>4</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia...*, op. cit., s. 151.

edukacji dotyczącego wszechstronnego rozwoju ucznia. Tą problematyką zajęła się M. Dudzikowa w publikacji *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Autorka, dokonując – jak czytamy w recenzji wydawniczej B. Śliwerskiego – demistyfikacji pseudoreformatorskich „zachcianek” w resorcie edukacji, wskazuje, że w rzeczywistości edukacyjnej dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia, stanowiące główny punkt odniesienia całej działalności edukacyjnej nauczycieli, mija się z rzeczywistością szkolną i staje się mitem. Jeśli rzeczywiście tak się dzieje, to warto byłoby się nieco dokładniej przyjrzeć temu, jak funkcjonuje gimnazjum „wirtualne”. W tym kontekście szczególnie interesująca wydaje się analiza doświadczeń zdobywanych przez uczniów tego typu szkół. Można zbadać dokumenty szkolne lub wziąć pod uwagę perspektywę osób zaangażowanych w funkcjonowanie szkoły (dyrektorów, nauczycieli, rodziców, administracji oświatowej). W książce skoncentrowałam się na perspektywie uczniów. Wynika to z przyjętych przeze mnie założeń teoretycznych. Ponieważ gimnazjum ma być miejscem wszechstronnego rozwoju uczniów, konieczne było przyjęcie teorii wyjaśniającej, czym jest rozwój i jak on się odbywa. Kolejnym ważnym krokiem było poszukanie odpowiedzi na pytanie, jaki model szkoły podkreśla rolę aktywności ucznia i ujmuje rozwój jako cel wychowania. Istotne było również znalezienie takiej koncepcji teoretycznej, której założenia byłyby pomocne przy objaśnianiu badanego wycinka rzeczywistości, konkretnie – rzeczywistości szkolnej. Celem badań było zrekonstruowanie obrazu szkoły, jaki wyłonił się z wypowiedzi badanych gimnazjalistów i na tej podstawie rozpoznanie, jakiego rodzaju doświadczenia są ich udziałem w szkole, do której uczęszczają, oraz ustalenie, w jakim stopniu w gimnazjum „wirtualnym” jest stymulowany rozwój uczniów.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów. W rozdziale I na podstawie analizy literatury przedmiotu ukazano założenia i niepokoje związane z funkcjonowaniem gimnazjum. Przeanalizowano dotychczasowe badania, biorąc pod uwagę zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty działalności tego typu szkoły. Wyjaśniono także zasady funkcjonowania gimnazjów „wirtualnych”. Przedstawiono założenia związane z powołaniem gimnazjum oraz wskazano obawy, które temu towarzyszyły.

Rozdział II prezentuje przyjęte w niniejszej publikacji stanowisko dotyczące rozwoju i doświadczenia. Rozwój ukazano tu z perspektywy teorii organizmicznej, według której istotną rolę odgrywa w nim aktywność podmiotu oraz zdobywane przez niego doświadczenia. W rozdziale II szkołę przedstawiono jako kontekst rozwoju, podkreślając jednocześnie znaczenie subiektywnego odbioru rzeczywistości przez jednostkę. Dzięki temu omówiono podstawy pozwalające na analizę materiału badawczego.

W rozdziale III przedstawiono koncepcję badań empirycznych, czyli podstawowe założenia programu badawczego. Rozdziały IV–VII stanowią główny trzon niniejszej publikacji – prezentują wyniki badań. Uwzględniono tutaj kontekst, w którym funkcjonują gimnazjaliści. Ponadto przedstawiono rezultaty badań dotyczących rekonstruowania obrazu szkoły przez badanych, ich rówie-

śników oraz nauczycieli. Rozdział VIII stanowi próbę uogólnienia wyników i ich interpretacji.

Książka powstała dzięki pomocy i życzliwości wielu bliskich mi osób. Chciałam złożyć serdeczne podziękowania przede wszystkim Pani **prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej**, która w moich poszukiwaniach „tropów badawczych” okazała mi niezmiernie dużo życzliwości, cierpliwości i ciepła. Równie gorąco chciałabym podziękować uczestnikom seminarium doktorskiego prowadzonego przez prof. zw. dr hab. Marię Dudzikową za wsparcie, pomoc oraz „bycie razem” na każdym etapie powstawania pracy.



## ROZDZIAŁ I

# Gimnazjum – nowy typ szkoły

## Wprowadzenie

Przemiany w polskim systemie oświaty zrodziły nowy typ szkoły – gimnazjum. Niniejszy rozdział przybliży założenia związane z powołaniem do istnienia tego etapu kształcenia. Ukazuje również zagrożenia, na które zwracano uwagę w przeddzień wdrożenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reformy oświaty. Zaprezentowano w nim także wyniki dotychczasowych badań dotyczących funkcjonowania gimnazjum.

## 1. Gimnazjum – cele i założenia

Gimnazjum funkcjonuje w strukturze polskiego systemu oświaty już od dziesięciu lat<sup>1</sup>. Wprowadzenie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmian w systemie szkolnym miało służyć realizacji takich celów, jak:

- podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównanie szans edukacyjnych<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Gimnazjum jako nowy typ szkoły powstało na mocy rozporządzenia z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów, Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r. Nr 14, poz. 124.

<sup>2</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej zakładało, że wyrównanie szans edukacyjnych nastąpi przez umożliwienie uczniom – szczególnie ze środowisk wiejskich – kontynuacji nauki na kolejnych szczeblach edukacji. Szanse edukacyjne miały zostać wyrównane w gimnazjum. W trakcie projektowania reformy ministerstwo było głuche na liczne głosy o tym, że wyrównywanie szans edukacyjnych powinno się rozpocząć już na etapie przedszkolnym (D. Waloszek, *Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowisk wiejskich*, ODN, Zielona Góra, 2001). Uczniowie pochodzący ze środowisk wiejskich, środowisk nieobjętych edukacją przedszkolną, mają duże trudności dydaktyczne i w szkole podstawowej muszą korzystać z zajęć wyrównawczych. Nie wzięto pod uwagę, że nierówności edukacyjne, które jak podkreślał Z. Kwieciński, w ostatnich latach się pogłębiają, są spowodowane nie tylko dostępem do szkół, lecz także czynnikami ekonomicznymi,

- sprzyjanie poprawie jakości edukacji rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia<sup>3</sup>.

Realizacja tych celów miała się przyczynić do: przedłużenia wspólnej edukacji; dostosowania struktury systemu szkolnego do etapów rozwojowych uczniów; wprowadzenia systemu sprawdzianów wewnętrznych i zewnętrznych<sup>4</sup>. Szczególną rewolucją w polskiej oświacie był podział nauki na poziomie elementarnym na sześcioletnią szkołę podstawową i trzyletnie gimnazjum. Decyzję o utworzeniu dwustopniowego systemu edukacji argumentowano tym, że w niemal wszystkich krajach Unii Europejskiej obowiązuje dwustopniowy system szkolnictwa podstawowego. Z powstaniem gimnazjum wiązano także nadzieję na zmniejszenie nierówności oświatowych. Zakładano również, że utworzenie tego typu szkoły pomoże w rozwiązaniu problemów organizacyjnych i dydaktycznych. Miało to nastąpić dzięki doposażeniu nowo powstałych szkół w pomoce dydaktyczne dostosowane do potrzeb uczniów – „gimnazja miały się stać wyspami nowoczesności w morzu anachronicznych szkół podstawowych”<sup>5</sup>.

Przedmiotem badań prezentowanych w niniejszej książce uczyniono gimnazjum i dlatego nie scharakteryzowano dokładnie wszystkich zmian, które weszły w życie 1 września 1999 roku (a w wypadku kształcenia ponadgimnazjalnego dwa lata później). Ograniczono się do ukazania reformy strukturalnej, a przede wszystkim do założeń Ministerstwa Edukacji Narodowej w odniesieniu do gimnazjów<sup>6</sup>.

Sieć gimnazjów powstała na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów (Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r. Nr 14, poz. 124). W liście do pracowników oświaty Minister Edukacji Narodowej, Mirosław Handke, zaznaczył, że:

[...] **gimnazjum**, które tu proponujemy nie jest oczywiście celem tej reformy. **Jest właśnie drogą do osiągnięcia celu, jakim jest upowszechnienie kształcenia średniego** [wyr. – A.F.-J.]. Chcemy, aby część szkół podstawowych przekształcona w gimnazja stała się początkiem sieci szkół średnich,

---

takimi jak: sytuacja ekonomiczna rodziny, nakłady na oświatę, wyposażenie szkół, jak również wykształceniem nauczycieli oraz motywacją i aspiracjami.

<sup>3</sup> *Reforma systemu edukacji. Projekt*, MEN, Warszawa 1998, s. 10.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> K. Konarzewski, *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, ISP, Warszawa 2002, s. 24.

<sup>6</sup> Warto jednak pamiętać, że reforma strukturalna przebiegała równolegle z reformami: programową, systemu oceniania, zmianami w zakresie zarządzania i nadzorowania systemu edukacji wynikającymi z reformy administracyjnej oraz ze zmianą zasad awansu zawodowego i finansowania oświaty (zob. Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 131).

wszędzie tam, gdzie ich nie ma, to znaczy w gminach wiejskich i mało-miasteczkowych<sup>7</sup>.

Reforma struktury systemu oświaty wynikała z założenia, że gimnazjum będzie szkołą wspomagającą rozwój ucznia<sup>8</sup> w wymiarze „intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym”<sup>9</sup>. Miało się ono mieścić w samodzielny budynku. Uwzględniono również etap przejściowy, tzn. gimnazjum mogło funkcjonować w jednym budynku ze szkołą podstawową, pod warunkiem że szkoła podstawowa wygaśnie<sup>10</sup>. Innym tymczasowym rozwiązaniem były **gimnazja „wirtualne”**. Stanowią one przedmiot prezentowanych w niniejszej książce badań.

Na początku warto przybliżyć pojęcie wirtualności. W *Słowniku języka polskiego* wirtualny to „stworzony w ludzkim umyśle, ale prawdopodobnie istniejący w rzeczywistości lub mogący zaistnieć”<sup>11</sup>. Termin **wirtualność** zazwyczaj jest rozpatrywany w kontekście rozważań dotyczących cybernetyki. Nie należy jednak zapominać, że jego źródła tkwią w filozofii<sup>12</sup>. M. Kamińska, odwołując się do poglądów głoszonych przez M. Heima, określenie „wirtualny” wyjaśnia jako: „»nieistniejący w rzeczywistości, ale tak jakby«; »mogący zaistnieć«, »prawdopodobny«, »potencjalny«, »możliwy«”<sup>13</sup>. Najogólniej pojęcie „wirtualność” wiąże się z takimi określeniami, jak: **pozorność, wyobraźność, niewidoczność, aczasowość, przestrzenność**. Istotą obiektu wirtualnego jest to, że **nie istnieje on w sposób fizyczny, a jednak funkcjonuje w rzeczywistości zmysłowo dostępnej człowiekowi**. Wirtualny charakter jakiegoś przedmiotu oznacza, że można zmysłowo postrzegać jego obraz bądź skutki, które wywołuje, natomiast nie sam byt czy przedmiot. Wprawdzie w literaturze, szczególnie dotyczącej mediów, funkcjonuje określenie „rzeczywistość wirtualna” (*virtual reality*), jednak termin ten nadal pozostaje niejasny. Używa się go bowiem w odniesieniu do różnych jakości technologicznych czy też psychologiczno-technologicznych, wykorzystuje w odmiennych kontekstach, a także miesza poziomy

<sup>7</sup> MEN o reformie programowej. Projekt, MEN, Warszawa 1999, s. 6.

<sup>8</sup> M. Dudzikowa demaskuje mityczne myślenie reformatorów na temat wszechstronnego rozwoju uczniów (*eadem*, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia...*, *op. cit.*).

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 625.

<sup>10</sup> Z uwagi na uwarunkowania organizacyjne a przede wszystkim ekonomiczne obecnie funkcjonują różne konfiguracje szkół. Obok tych, które były zamierzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej – czyli gimnazjów działających jako samodzielne szkoły, istnieją tzw. zespoły szkół. Zespół może być tworzony przez szkołę podstawową i gimnazjum, gimnazjum i szkołę ponadgimnazjalną lub skupiać trzy typy szkół.

<sup>11</sup> Hasła: wirtualny, rzeczywistość wirtualna, <http://sjp.pwn.pl/lista.php?co=Wirtualny> [dostęp: 13.05.2009].

<sup>12</sup> M. Kamińska, *Rzeczywistość wirtualna jako „ponowne zaczarowanie świata”*. Pytanie o status poznawczy koncepcji, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2007, s. 98.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

jego rozumienia. W filozofii to, co wirtualne – zatem istniejące potencjalnie, a nie jako konkret, realny byt – nie jest alternatywą dla rzeczywistości, nie wyklucza jej. Wirtualność stanowi przeciwieństwo faktyczności, „rzeczywistość zastępczą”, i jednocześnie jest jej źródłem. Potencjalność, podobnie jak faktyczność (lub aktualność), jest miarą rzeczywistości. Potocznie termin „wirtualny” jest tożsamy ze słowem „nierealny”.

Czym zatem jest gimnazjum „wirtualne”? Odwołując się do powyższych określeń związanych z wirtualnością, można powiedzieć, że szkołą, która **istnieje tak jakby, nie funkcjonuje w sposób fizyczny**. Co to oznacza? Można powiedzieć, że gimnazjum „wirtualne” to szkoła pozbawiona własnego budynku, w której uczniowie mają ograniczony (limitowany) kontakt z nauczycielami, a oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze oraz demokratyczność szkoły są pozorne. Warto zapytać, czy działania podejmowane w gimnazjum „wirtualnym” rzeczywiście mają miejsce, czy też stwarza się jedynie takie wrażenie.

### 1.1. Organizacja gimnazjów „wirtualnych”

Pierwszym zapisem prawnym regulującym funkcjonowanie gimnazjum „wirtualnego” jest paragraf 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów:

[...] w przypadku braku możliwości zorganizowania gimnazjum w odrębnym budynku jednej szkoły, poszczególne oddziały gimnazjum **mogą również mieścić się w budynkach różnych szkół** [wyr. A.F.-J.]<sup>14</sup>.

Likwidację gimnazjów „wirtualnych” miał zapewnić zapis w ustawie, którą parlament przyjął pod koniec grudnia 1999 roku. Na jej mocy z dniem 1 września 2002 roku gimnazja wirtualne miały zostać zlikwidowane<sup>15</sup>. Decyzję o powstaniu oddziałów filialnych lub ich zniesieniu miał podjąć organ prowadzący szkołę.

W oddziałach filialnych młodzież jest narażona na pogłębienie się deficytu rozwojowego, ponieważ jak twierdzi M. Dudzikowa, panują w nich:

---

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów, Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r. Nr 14, poz. 124.

<sup>15</sup> A. Paciorek, *Bilans osiągnięć i porażek* [w:] L. Kolarska-Bobińska (red.), *Cztery reformy. Od koncepcji do realizacji*, ISP, Warszawa 2000, s. 225.

[...] poczucie tymczasowości [...] napięcie społeczne, a niekiedy ostre konflikty środowiskowe [które – A.F.-J.] uniemożliwiają skupienie uwagi na psychofizycznym dobrostanie uczniów obecnie (a więc tu i teraz) pobierających naukę w szkołach przeznaczonych do likwidacji<sup>16</sup>.

Natomiast M. Szymański, pisząc o funkcjonowaniu gimnazjów, zaznacza, że

[...] są wśród nich tzw. szkoły wirtualne (składają nazwa dość nonsensowna), mające izby lekcyjne w różnych miejscowościach oraz nauczycieli zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin, niejako wypożyczonych z innych szkół<sup>17</sup>.

Praca nauczycieli w gimnazjach „wirtualnych” jest podobna do pracy ich kolegów w szkołach, które nie mają samodzielnego budynku. A. Paciorek pisze, że w tego typu placówkach

[...] albo nauczyciele przemieszczają się ze szkoły do szkoły, by prowadzić zajęcia; albo też na drzwiach dawnej klasy siódmej przybito tabliczkę „pierwsza gimnazjalna” i wszystko pozostało po starym, a gimnazjum istnieje tylko w dokumentach. Dyrektor krąży między kilkoma szkołami; nauczyciele z różnych szkół dorabiają do etatu w klasach gimnazjalnych. Trudno sobie wyobrazić, by stanowili oni jeden zespół pracujący wspólnie nad szkolnymi programami nauczania i systemami oceniania<sup>18</sup>.

Zdaniem M. Dudzikowej, gimnazja „wirtualne”, które działają na opisanych wyżej zasadach, są „wynaturzeniem reformy”<sup>19</sup>. Nawiązując do prowadzonych przez siebie sondaży wśród studiujących zaocznie nauczycieli, autorka stwierdza, że z perspektywy nauczycieli uczących w gimnazjach wirtualnych klasy szkolne to odosobnione organizacyjnie jednostki nauczania. Oznacza to, że taka szkoła ma sfragmentaryzowaną strukturę. Nauczyciele funkcjonują w niej jako

[...] pojedyncze atomy mijające się w pośpiechu przemieszczania, a dojazdy nauczycieli do kilku szkół powodują, że mają oni z innymi najbardziej formalny kontakt. Ponieważ nauczyciele nie postrzegają szkoły jako całości a raczej klasy traktują jako wyizolowane zespoły, to jednocześnie identyfikują siebie jako nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Pracę wychowawczą traktują jako balast i ograniczają się do załatwienia bieżących spraw, na inne oddziaływanie wychowawcze nie mają czasu, gdyż spieszą się do innej szkoły<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia...*, op. cit., s. 122.

<sup>17</sup> M. Szymański, *Gimnazjum – rok trzeci*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 9, s. 4.

<sup>18</sup> A. Paciorek, *Bilans osiągnięć...*, op. cit., s. 224.

<sup>19</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia...*, op. cit.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

Jeżeli nauczyciele postrzegają wykonywane przez siebie zadania jako kolejną rzecz, którą muszą zrobić, a szkoła nie stanowi dla nich jednolitej społeczności tylko zbitkę luźno ze sobą powiązanych klas, to można zapytać, czy i w jakim zakresie jest w takich warunkach możliwe dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia<sup>21</sup>.

## 1.2. Oczekiwania i obawy przed wprowadzeniem reformy

W dyskusji poprzedzającej powstanie gimnazjum więcej było argumentów politycznych i społecznych niż merytorycznych. Autorzy reformy „nie podjęli wysiłku rzeczywistego uargumentowania wprowadzenia tej instytucji”<sup>22</sup>. Projekt reformy wzbudził duży niepokój. Wskazywano na obszary, które mogą się przyczynić do pogłębienia nierówności edukacyjnych<sup>23</sup>, podkreślano odgórność i technokratyzm wprowadzanej reformy<sup>24</sup>. Zwracano uwagę na trudności związane z finansowaniem nowych szkół<sup>25</sup>. Pomimo wielu głosów krytycznych, reforma strukturalna systemu oświaty została wprowadzona, a tym samym, jak pisała M. Czerepaniak-Walczak, nastąpiła „pogoda dla badaczy”<sup>26</sup>.

Od 1999 roku zaczęły się ukazywać raporty dotyczące: problematyki organizacji systemu szkolnego<sup>27</sup>, wielkości nowo powstałych szkół<sup>28</sup>, organizacji dojazdów<sup>29</sup>, przygotowania kadry pedagogicznej, selekcji do klas gimnazjalnych<sup>30</sup> i drugoroczności<sup>31</sup>. Jaka rzeczywistość edukacyjna została w nich przedstawiona?

Badania dotyczące lokalizacji gimnazjów wskazują, że nie ma dużej dysproporcji między liczbą uczniów, którzy uczęszczają do szkół miejskich, a tymi,

<sup>21</sup> Zob. *O wychowaniu w szkole*, „Biblioteczka Reformy”, z. 13, MEN, Warszawa 1999, s. 47.

<sup>22</sup> Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Nowy ustrój szkolny – fanaberie czy konieczność?*, „Amicus” 1999, nr 1, s. 15.

<sup>23</sup> Zob. Z. Kwieciński, *O warunkach koniecznych i zagrożeniach reform systemu edukacji – kilka uwag* [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000, s. 366–372.

<sup>24</sup> J. Gęsicki, *Strategia wprowadzania reform edukacji* [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.), *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, ISP, Warszawa 1998, s. 29–30.

<sup>25</sup> Z. Kwieciński, *O warunkach koniecznych i zagrożeniach...*, op. cit.

<sup>26</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Reformowanie systemu edukacji – pogoda dla badaczy*, „Edukacja” 1999, nr 4.

<sup>27</sup> Zob. K. Konarzewski, *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, ISP, Warszawa 2001.

<sup>28</sup> R. Piwowarski, *Infrastruktura oświaty ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa obowiązkowego*, ISP, Warszawa 2001.

<sup>29</sup> K. Konarzewski, *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy...*, op. cit.

<sup>30</sup> R. Dolata, *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach* [w:] E. Wosik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa 2001.

<sup>31</sup> J. Kośmider, *Drugoroczność w drugich klasach gimnazjum*, ISP, Warszawa 2001.

k którzy uczyli się na wsi<sup>32</sup>. W badaniach z 2001 roku, prowadzonych przez pracowników Instytutu Spraw Publicznych<sup>33</sup>, wskazano, że do wszystkich gimnazjów wiejskich i połowy miejskich uczęszcza młodzież uprawniona do bycia dowożoną. Analizując wyniki badań na temat dojazdu uczniów do szkół, zauważono dwie tendencje: udowodniono, że po wprowadzeniu gimnazjum czas dojazdu do placówki się nie wydłużył<sup>34</sup> oraz odwrotnie – wskazano na jego wydłużenie<sup>35</sup>. Chociaż gimnazja miały ułatwić młodym ludziom dostęp do edukacji ponadgimnazjalnej, to jednak z uwagi na swoją lokalizację **utrudniły im** naukę już na szczeblu gimnazjalnym.

W trakcie wdrażania reformy systemu oświaty Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu kładło duży nacisk na infrastrukturę szkół. Wyniki badań przeprowadzanych przez K. Konarzewskiego wskazują, że **gimnazja wiejskie są lepiej wyposażone niż gimnazja miejskie**<sup>36</sup>. Jednak poprawa infrastruktury na wsi może, jak pisał R. Piwowarski, być rezultatem **likwidacji małych szkół**<sup>37</sup>.

Powołaniu gimnazjów towarzyszyło założenie, że będą one organizowały liczne **zajęcia pozalekcyjne**. Zdaniem K. Konarzewskiego, nie ma statystycznej różnicy między liczbą uczniów z terenów wiejskich, którzy uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne, a ich rówieśnikami z miasta<sup>38</sup>. Natomiast pojawia się ona, jeśli weźmie się pod uwagę etap kształcenia. Jak stwierdziła K. Siellawa-Kolbowska<sup>39</sup>, w pierwszym roku działalności gimnazjum na podstawie szkolnych statystyk odnotowano, że w tym samym czasie w gimnazjach oferowano uczniom nieco mniej zajęć pozalekcyjnych niż w szkołach podstawowych.

K. Konarzewski podkreśla również, że

[...] z odpowiedzi uczniów wiemy, że udział w zajęciach pozalekcyjnych nie zależy ani od szczebla szkoły, ani od lokalizacji gimnazjum. Nie zależy też od miejsca zamieszkania ani od czasu docierania do szkoły<sup>40</sup>.

Inne wnioski sformułowała E. Tarkowska. Badając biografie młodzieży z byłych PGR-ów, wskazała, że część respondentów nie brała udziału w zajęciach pozalekcyjnych.

---

<sup>32</sup> E. Tarkowska, *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy* [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Scholar, Warszawa 2006.

<sup>33</sup> K. Konarzewski, *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy...*, op. cit., s. 12.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 13.

<sup>35</sup> K. Konarzewski (red.), *Raport o systemie oświaty*, ISP, Warszawa 2002; E. Tarkowska, *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, IPiSS, Warszawa 2007, s. 27.

<sup>36</sup> K. Konarzewski, *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy...*, op. cit., s. 11.

<sup>37</sup> R. Piwowarski, *Infrastruktura oświaty ...*, op. cit.

<sup>38</sup> K. Konarzewski, *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy...*, op. cit.

<sup>39</sup> K. Siellawa-Kolbowska, *Praca wychowawcza w drugim roku działalności gimnazjów – warunki i efekty* [w:] E. Wosik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa 2002.

<sup>40</sup> K. Konarzewski, *Drugi rok reformy strukturalnej...*, op. cit., s. 26.

Jednym z powodów były trudności komunikacyjne: autobus dowożący dzieci do szkoły nie był dostosowany do zajęć dodatkowych i trzeba było wtedy do domu wracać pieszo<sup>41</sup>.

Zbliżoną tendencję zauważyła M. Czerepaniak-Walczak. Pomimo tego, że we wszystkich badanych przez autorkę szkołach organizowano zajęcia pozalekcyjne, to jednak dostęp do nich był zróżnicowany:

W gimnazjach gminnych najwyraźniej dostrzeganym utrudnieniem dostępu do zajęć pozalekcyjnych jest organizacja czasu ucznia w szkole<sup>42</sup>.

W zajęciach pozalekcyjnych mogła brać udział głównie młodzież mieszkająca w miejscowości, w której znajdowało się gimnazjum<sup>43</sup>. W niektórych szkołach (badanych przez M. Czerepaniak-Walczak) zorganizowano popołudniowe kursy autobusów, co umożliwiło uczestnictwo w zajęciach.

Zdaniem K. Siellawy-Kolbowskiej, uczniowie nie brali udziału w dodatkowych zajęciach, ponieważ nie odpowiadały one ich zainteresowaniom:

[...] szkoła nie organizowała interesujących dla nich zajęć. Pokazuje to wyraźnie istniejący i narastający zapewne od lat problem niedopasowania szkolnej oferty zajęć pozalekcyjnych do oczekiwań i potrzeb uczącej się młodzieży<sup>44</sup>.

Reasumując, można powiedzieć, że zajęcia te są dostępne głównie dla młodzieży z miasta. Należy zaznaczyć, że **postulat sprawiedliwości społecznej w dostępie do oświaty nie jest w pełni realizowany, szczególnie w wypadku młodzieży ze środowiska wiejskiego**.

Gimnazjum zaczęło pełnić funkcję segregacyjną. Potwierdziły to badania przeprowadzone przez Instytut Spraw Publicznych<sup>45</sup>, które wskazują, że zreformowane szkolnictwo gimnazjalne (jak również podstawowe) powiększyło nierówności społeczne. E. Tarkowska, nawiązując do roli egzaminów zewnętrznych, pisze:

Wprowadzenie samego egzaminu na koniec podstawówki i elementu przejścia z jednego szczebla edukacji do drugiego spowodowało, że gimna-

---

<sup>41</sup> E. Tarkowska, K. Korzeniewska, *Młodzież z byłych PGR-ów. Raport z badań*, ISP, Warszawa 2002, s. 42.

<sup>42</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa empiryczna*, Hogben, Szczecin 2002, s. 55.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> K. Siellawa-Kolbowska, *Praca wychowawcza w drugim roku działalności gimnazjów...*, op. cit., s. 33.

<sup>45</sup> Zob. R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda wspierania lokalnego środowiska edukacyjnego*, Żak, Warszawa 2001.



zja zaczęto postrzegać jako trampolinę do dalszego sukcesu edukacyjnego, ułatwiającą bądź ograniczającą dalszą karierę szkolną<sup>46</sup>.

Podobną opinię wyraził R. Dolata. Jego zdaniem, warunkiem przyjęcia do szkoły uczniów spoza rejonu są świadectwa. Badani przez R. Dolatę dyrektorzy wskazali, że podczas rekrutacji zawsze „uwzględniano również oceny z zachowania”<sup>47</sup>. Jak się okazuje, wymóg rejonizacji to jedno, a praktyka rekrutacji do gimnazjów (zwłaszcza w miastach) to drugie. Rodzice w trosce o jak najlepszą edukację nie tyle domagali się prawa wyboru szkoły, co jego egzekwowania.

Nierówność pogłębia również zjawisko „uzupełniania szkolnej edukacji działaniami pozaszkolnymi, których koszty ponoszą rodzice”<sup>48</sup>. Chodzi o korepetycje. W ostatnich latach korzysta z nich coraz więcej uczniów. Jak wynika z badań zainicjowanych przez Open Society Institute i przeprowadzonych w 2004 roku wśród studentów pierwszego roku, w Polsce z korepetycji korzystało 35% badanych. Okazuje się, że na korepetycje decydują się coraz częściej uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów. Wynika to głównie z chęci uzyskania wysokich wyników na egzaminach zewnętrznych, a tym samym zwiększenia szans na dostanie się do dobrej szkoły. Zarówno badani, jak i rodzice podkreślali, że przyczyną korzystania z korepetycji były wysokie wymagania stawiane przez nauczycieli<sup>49</sup>.

W raportach, które ukazywały się przed i po wprowadzeniu reformy systemu edukacji, przedstawiających argumenty za i przeciw zmianom, nie dążono do wypracowania wspólnego stanowiska. Podsumowując pierwszy rok działania reformowanego szkolnictwa, B. Śliwerski<sup>50</sup>, podkreślał, że zmiany są pozorowane i nie spotykają się z akceptacją nauczycieli, ponieważ wprowadzono je odgórnie, wykorzystując przy tym środki kontroli i przymusu. Reforma ta jest, zdaniem autora, deklaratywną, marzycielską formą politycznego „uwodzenia” społeczeństwa roztaczającą wizję lepszego stanu jego wykształcenia w przyszłości. To również „dywanowy nałot” na zmurszałe, tzn. nieadekwatne do potrzeb czasu, poziomu akceleracji i rozwoju młodego pokolenia, struktury oraz rozwiązania programowo-organizacyjne i prawne. Wynika to z odgórnego wprowadzenia reformy

[...] z zastosowaniem administracyjnej strategii władzy, a więc przez zależność służbową, odgórnie określone kierunki działania [...] Proces reformowania może powieść się wówczas, [kiedy ci – dop. A.F.-J.], których

<sup>46</sup> E. Tarkowska, *Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec* [w:] K. Korzeniowska, E. Tarkowska (red.), *Lata tłuste, lata chude. Spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych*, IFiS PAN, Warszawa 2002, s. 39.

<sup>47</sup> R. Dolata, *Procedury rekrutacji...*, op. cit., s. 18.

<sup>48</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Świadomość podmiotów...*, op. cit., s. 55.

<sup>49</sup> E. Putkiewicz, *Korepetycje – szara strefa edukacji*, ISP, Warszawa 2005.

<sup>50</sup> B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Impuls, Kraków 2000.

ta innowacja dotyczy lub mieliby być w nią zaangażowani, sami odpowiedzialnie ją kształtują<sup>51</sup>.

Prognozując przebieg procesu wdrażania reform, B. Śliwerski wskazywał, że oświata nadal pozostanie instrumentem gier politycznych partii (o stanowiska, dostęp do publicznych środków finansowych) oraz będzie doświadczać różnych następstw patologii społecznych, np. dzieci o specjalnych potrzebach, zaniedbane czy też pochodzące z rodzin dysfunkcyjnych, w dalszym ciągu będą pozbawione odpowiedniej pomocy i wsparcia w procesie uczenia się.

Co zatem przyniosło wprowadzenie gimnazjum? Dotychczasowe badania pozwalają stwierdzić, że przyczyniło się do zwiększenia nierówności, szczególnie w wypadku młodzieży mieszkającej i uczącej się na wsiach. Skoro reformę strukturalną wprowadzono ogólnie, nie została ona wystarczająco dobrze zaplanowana. Badania dotyczące jej sztanदारowych założeń wykazały braki i niedoskonałości w funkcjonowaniu nowego typu szkoły. Czy rzeczywiście gimnazjum może być miejscem stwarzającym uczniom optymalne warunki do rozwoju? W jakim zakresie ma to miejsce w gimnazjum „wirtualnym”?

## Konkluzje

1. Gimnazjum miało stanowić pomost między szkołą podstawową a szkołą ponadgimnazjalną. Dzięki wielu oddziaływaniom wychowawczym oraz organizacji środowiska szkolnego miało stwarzać sytuacje pozwalające uczniom na zdobywanie doświadczeń wspomagających ich rozwój. Wprowadzenie gimnazjum miało się przyczynić do upowszechnienia szkolnictwa na poziomie ponadgimnazjalnym.
2. Z uwagi na trudności organizacyjne utworzono gimnazja „wirtualne”. Były to klasy gimnazjalne umieszczone w kilku budynkach zlokalizowanych w różnych miejscowościach.
3. Wyniki badań dotyczących funkcjonowania gimnazjum (jak również głosy, które pojawiały się przed wprowadzeniem reformy) wskazują, że zmiana w strukturze systemu oświaty była nieodpracowana od strony merytorycznej i ekonomicznej. Gimnazjum stało się miejscem pogłębiania nierówności społecznych, zwłaszcza w wypadku młodzieży pochodzącej ze środowiska wiejskiego.
4. W niniejszym rozdziale przedstawiono założenia związane z wprowadzeniem do struktury polskiego systemu edukacji gimnazjum. Wskazano obawy, które towarzyszyły powstaniu tych szkół. Zaprezentowano dotychczasowy stan badań, wskazując ich kierunki. W dalszej części książki przedstawiono ten problem z perspektywy uczniów. Podjęto próbę zrekonstruowania

---

<sup>51</sup> B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001, s. 124.

obrazu gimnazjum widzianego oczyma gimnazjalistów. Na tej podstawie wskazano obszary, w których rozwój uczniów jest wspomagany, i te, w których dochodzi do zaniedbań. Umożliwiło to przewidywanie kierunków rozwoju badanej młodzieży.

## ROZDZIAŁ II

# Gimnazjum miejscem rozwoju uczniów

## Wprowadzenie

W poprzednim rozdziale przedstawiono zasady funkcjonowania gimnazjum i niepokoje, które towarzyszyły jego powołaniu. Na podstawie dotychczasowych badań wskazano obszary niedomagań w tej kwestii. Wspomniano również, że gimnazjum miało być miejscem rozwoju uczniów. Niniejszy rozdział odpowiada na pytania, czym jest rozwój oraz w jaki sposób zachodzi. Przedstawiono założenia związane z rozumieniem pojęcia „rozwój jednostki” oraz naszkicowano obraz szkoły, która ma za zadanie go wspierać.

## 1. Rozwój ucznia – ujęcie psychologiczno-pedagogiczne

Zrekonstruowanie modelu szkoły wspierającej rozwój ucznia wymaga poszukiwania odpowiedzi na pytania, **czym jest, jak przebiega i czego dotyczy rozwój**.

Celem niniejszych badań było określenie, w jakim zakresie w gimnazjach „wirtualnych” tworzy się warunki sprzyjające rozwojowi ucznia. Nie koncentrowano się zatem na opisie zmian w funkcjonowaniu jednostki, lecz na podstawie zebranych danych wnioskowano, jakiego rodzaju zmiany mogą zachodzić w procesach psychicznych i ich strukturach. Definiując termin „rozwój”, odwołano się do podejścia organizmicznego<sup>1</sup>, wedle którego „jednostka i środowisko oddziałują na siebie nawzajem i wywierają na siebie wzajemnie wpływ kształtujący”<sup>2</sup>. Takie rozumienie relacji pozwala na systemowe i dynamiczne ujmowanie zarówno człowieka i środowiska, jak i relacji między nimi. Zgodnie z tym podejściem rozwój jest rozumiany jako zmiany jakościowe, które wynikają z gromadzonych przez jednostkę doświadczeń, jak również ilościowe, zachodzące dzięki transfor-

---

<sup>1</sup> Zob. A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2000; J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2002.

<sup>2</sup> M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996, s. 95.

macji zdobytych doświadczeń<sup>3</sup>. W powyższym rozumieniu rozwoju są zawarte dwie istotne cechy. Pierwsza to aktywność jednostki, druga – zdobywane przez nią doświadczenia. Cechy te odpowiadają pojmowaniu rozwoju przez progresyistów. Uważali oni, że celem wychowania jest stworzenie bezkonfliktowego otoczenia umożliwiającego prawidłowy rozwój<sup>4</sup>. W procesie wychowawczym dąży się do zdobycia przez ucznia takich doświadczeń, które pozwolą mu na osiągnięcie wyższego etapu rozwoju<sup>5</sup>. Cele te można zrealizować przez zorganizowanie takiego środowiska wychowawczego, które będzie stymulowało rozwój „poprzez prezentację rozwiązywalnych, lecz autentycznych problemów i konfliktów”<sup>6</sup>. Siłą organizującą i rozwijającą doświadczenie dziecka jest jego aktywne myślenie pobudzane przez wątpliwości i konflikt poznawczy. Podłożem ideologii progresywniej jest przyjęcie założenia, że:

[...] dojrzała myśl jest wynikiem reorganizacji struktur psychicznych, wynikająca ze wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska, a podstawowa struktura umysłowa jest [...] produktem odwzorowywania interakcji pomiędzy organizmem i otoczeniem<sup>7</sup>.

Informacje, które napływają do jednostki, są opracowane i zapisane w mózgu. Doświadczenia zostają zorganizowane dzięki łączącym je procesom. Tym samym rozwój jednostki zależy od doświadczenia.

Zbliżone rozumienie rozwoju odnajdujemy w publikacjach J. Deweya. Uznawał on, że doświadczenie można określić jako:

[...] proces zdobywania przez ludzi wiedzy o świecie i o samych sobie, jako proces ich rozwoju i wzrostu dokonujący się dzięki gromadzeniu i wymianie myśli<sup>8</sup>.

Jednak nie każde doświadczenie ma charakter wychowawczy. J. Dewey zaznaczał, że prorozwojowe jest tylko takie, które stymuluje rozwój – „budzi zainteresowanie, radość i wyzwania w bezpośrednim odczuciu dziecka”<sup>9</sup>. Nie wystarczy tylko samo zainteresowanie i zaangażowanie jednostki. Zgodnie z poglądami progresyistów istotna jest długotrwała wartość doświadczeń,

---

<sup>3</sup> Zob. A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, op. cit.; J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju...*, op. cit.

<sup>4</sup> L. Kolberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, IBE, Warszawa 1993, s. 55.

<sup>5</sup> G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003.

<sup>6</sup> L. Kolberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, op. cit., s. 56.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 58.

<sup>8</sup> B. Suchodolski, *Wstęp* [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przeł. Z. Doroszowa, B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. XVIII.

<sup>9</sup> Cyt. za: L. Kolberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, op. cit., s. 63.

czyli rola, którą odgrywają one w późniejszych zachowaniach i rozwoju<sup>10</sup>. Aktywność będzie sprzyjała rozwojowi ucznia pod warunkiem, że dzięki niej będzie on sobie uświadamiał związki między wykonywanymi czynnościami i przewidywał ich konsekwencje<sup>11</sup>. Autor podkreślał, że:

[...] uczyć się na podstawie doświadczenia, to świadomie wiązać łańcuchem przyczynowo-skutkowym nasze akty, dokonywane na przedmiotach, z przykrymi lub przyjemnymi doznaniem, które te przedmioty w nas powodują<sup>12</sup>.

Jednocześnie aktywność ucznia pobudza jego refleksję, czyli dostarcza czegoś nowego, co wywołuje nową reakcję<sup>13</sup>. Działania muszą sprawiać pewną trudność, ponieważ dzięki temu pobudzają myślenie<sup>14</sup>. Problem

[...] musi być wystarczająco trudny, by motywować wysiłek myślowy, za-razem jednak dostatecznie łatwy, by wśród zamętu wywołanego nowością przedmiotu wybliskiwały wysepki znanych elementów, które mogłyby stać się źródłem pomocnych sugestii<sup>15</sup>.

Zdobyte doświadczenia są w umyśle kategoryzowane i organizowane w strukturę, które można nazwać **strukturami wiedzy**. Zawierają one materiał pojęciowo podobny lub pojęciowo powiązany wykorzystywany do organizowania i interpretowania nowych informacji. Mogą również funkcjonować jako pewnego rodzaju przewodniki lub mapy „mówiące” obserwatorowi, kiedy patrzeć, czego szukać i co oznacza to, co widzi. Są one pomocne w budowaniu hipotez, które odpowiadają, jak interpretować informacje<sup>16</sup>. W psychologii struktury te są także określane jako **schematy poznawcze**. Z uwagi na przyjęte w niniejszej książce założenia dotyczące poznawania rzeczywistości na drodze doświadczeń **schemat poznawczy** jest tutaj pojmowany jako „organizacja naszych uprzednich doświadczeń z jakimś rodzajem zdarzeń, osób czy obiektów”<sup>17</sup>. Jest w niej zawarta ogólna wiedza wyabstrahowana z konkretnych doświadczeń. W definiowaniu schematów poznawczych zwraca się uwagę na ich właściwości, strukturę oraz rolę, którą pełnią w życiu człowieka. Można wyróżnić schematy: **osób, sekwencji i cech**<sup>18</sup>. **Schemat osób** to obrazy poje-dynczych ludzi czy też grup wyodrębnione na podstawie jakiejś łatwo dostrze-

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, op. cit.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 193.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 213.

<sup>14</sup> Zob. *ibidem*, s. 216.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 217.

<sup>16</sup> T. Maruszewski (red.), *Poznanie, afekt, zachowanie*, PWN, Warszawa 1993, s. 105.

<sup>17</sup> F. C. Bartlett, za: B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2002.

<sup>18</sup> B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi...*, op. cit.

galnej cechy. W schematach sekwencji jest zawarty czasowo uporządkowany ciąg zdarzeń tworzących określony epizod. Z kolei schematy cech reprezentują zachowania ludzkie wyrażające określone właściwości<sup>19</sup>.

Istnieją także **schematy narracyjne, przestrzenne i czasowe**<sup>20</sup>. W schematach narracyjnych jest zorganizowana wiedza społeczna, w przestrzennych zaś podstawowy element konstrukcyjny stanowi relacja dystansu przestrzennego. Relacje czasowe są zawarte w schemacie czasowym. Ożywienie określonego schematu ułatwia aktywizację innych elementów wchodzących w jego skład. J. Trzebiński podkreśla jednocześnie, że zawarta w schematach poznawczych wiedza społeczna jednostki jest zorganizowana w trzech kategoriach, tj. kategorii aktora, kategorii celu oraz kategorii warunków i środków realizacji celu. Jednostka osadzona w danej rzeczywistości podejmuje działanie nakierowane na realizację określonych zadań. Zatem jeżeli człowiek myśli, działając, to w strukturze wiedzy działanie to musi zostać odzwierciedlone, czyli zapisane w postaci historii.

Czynnikiem strukturywania doświadczeń jest używana społecznie, wypracowana wiedza, która zazwyczaj ma charakter potoczny (zdroworozsądkowy). Stanowi ona podstawę do budowania obrazu świata (szkoły) w sposób strukturalizowany, według określonych pojęć centralnych. Wśród licznej grupy uczonych interesujących się różnymi aspektami wiedzy potocznej jedni, definiując to pojęcie, podkreślają znaczenie wiedzy potocznej w orientacji człowieka w świecie i w sobie samym<sup>21</sup>, drudzy dokonują jej podziału<sup>22</sup> – rozróżniają funkcje, opisują strukturę<sup>23</sup>, zajmują się problemem przyswajania, kształtowania, funkcjonowania i rozwoju<sup>24</sup>, niektórzy zaś charakteryzują główne źródła wiedzy<sup>25</sup> i jej wykorzystanie w życiu.

J. Szczepański twierdzi, że wiedza potoczna stanowi podstawę każdego zachowania i orientacji w sytuacjach życia codziennego. W tych sprawach, w których nie mamy żadnej wiedzy naukowej ani praktycznej, zwykle słuchamy intuicji. Wiedza potoczna jest więc

<sup>19</sup> T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk 2001; B. Wojciszke, *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Łódź 1986.

<sup>20</sup> J. Trzebiński, *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Nakom, Poznań 1992; M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, KiW, Warszawa 1985; B. Wojciszke, *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.

<sup>21</sup> A. Schütz, cyt. za: M. Czyżewski, *Socjolog i życie potoczne*, UŁ, Łódź 1984.

<sup>22</sup> M. Marody, *Język i wiedza potoczna w wyjaśnianiu zachowań*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 3–4, s. 112.

<sup>23</sup> J. Trzebiński, *Narracyjne formy wiedzy...*, op. cit.; B. Wojciszke, *Struktura „ja”...*, op. cit.; idem, *Teoria schematów społecznych...*, op. cit.; T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, op. cit.

<sup>24</sup> T. Hołówka, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, PIW, Warszawa 1986.

<sup>25</sup> T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa 1984.

[...] wiedzę intuicyjną, często irracjonalną, uproszczoną, rzadko sprawdzaną przez doświadczenie, gdyż nawet, jeżeli doświadczenie jej przeczy, jesteśmy skłonni wierzyć temu, co wiemy, niż temu, co widzimy. [...] Wiedza potoczna jest wiedzą o podstawowej warstwie rzeczywistości społecznej [...] mówi człowiekowi, jak sobie radzić z nieszczęściem i rozpaczą, jak znosić klęski i upokorzenia, jak dążyć do zwycięstw i jak szukać szczęścia<sup>26</sup>.

Zdaniem A. Schütza, wiedza potoczna jest wiedzą podręczną opartą na interpretacji, a podstawa wiedzy podręcznej jest to doświadczenie własne podmiotu lub przekazane mu przez innych. Świat potocznego myślenia w życiu codziennym to, według Schütza, intersubiektywny świat kultury mający znaczenie dla poszczególnych osób. Jest on

[...] strukturą sensu, którą musimy interpretować, by znaleźć w nim nasze miejsce, poznać go. Ta struktura sensu ma swe źródła i została ustanowiona przez ludzkie działanie<sup>27</sup>.

Podobnie jak świat życia codziennego, wiedza potoczna ma charakter intersubiektywny i społeczny. Zdaniem A. Schütza, jest ona tylko w niewielkim stopniu tworzona przez osobiste doświadczenie, a w większości przez rodziców, nauczycieli, grupę, do której należy jednostka<sup>28</sup>. Ponieważ skutek atomizacji życia społecznego człowiek uczestniczy w wielu sytuacjach społecznych, ma wiele perspektyw do wyboru. Przyjmuje tę, która wydaje mu się najbardziej użyteczna. Jak podkreślał J. M. Charon,

[...] każda perspektywa z kolei kształtuje się ostatecznie w ramach określonej sytuacji oraz związana jest z rolą społeczną, którą przychodzi odgrywać w danym położeniu partykularnemu aktorowi społecznemu<sup>29</sup>.

Wchodząc w rolę ucznia, jednostka przyjmuje jednocześnie pewną perspektywę. Pozwala to na poznawanie rzeczywistości szkolnej i działanie w niej zgodnie z przyjętymi definicjami. Można więc powiedzieć, że przyjęta przez gimnazjalistę perspektywa, która jest uwarunkowana czynnikami społeczno-kulturowymi, pozwala mu na dostrzeganie właściwych tylko dla niego **aspektów rzeczywistości**, porządkowanie przeżyć za pomocą specyficznych dla niego **kategorii** (np. uczniowie mogą zauważać i konstruować rzeczywistość szkolną wokół osoby nauczyciela) oraz posługiwanie się określonym **modelem myślowym** prowadzącym do refleksji.

<sup>26</sup> J. Szczepański, *Rozważania o dniu powszednim*, „Odra” 1980, nr 3, s. 30.

<sup>27</sup> A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania* [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma*, PIW, Warszawa 1984, s. 142.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 150.

<sup>29</sup> Cyt. za: A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, PWN, Warszawa 1997, s. 71.