

MARIA DUDZIKOWA

## DLACZEGO PROBLEMATYZOWANIE PROBLEMÓW? WPROWADZENIE

*„Uznanie swoich problemów samo w sobie jest nie lada problemem, a przecież bez uznania uczucia niepokoju lub nieszczęścia nie można liczyć na uzdrowienie”.*

Zygmunt Baumann<sup>1</sup>

*„Problem napędza narrację i usprawiedliwia upublicznienie oporności. To właśnie wycucie Problemu każe nam poszukiwać odpowiednich i odpowiedzialnych narracji, pozwalających zwykły Problem przemienić w rozwiązywany Problem, z którym można się uporać za pomocą procedury”.*

Jerome Bruner<sup>2</sup>

Dlaczego *problematyzowanie problemów (zmiany)* i co ono oznacza? To podstawowe dla naszej książki pytanie zostało zainspirowane refleksją Moniki Kostery, która zauważyła, iż:

**„Problematyzacja** polega na zadawaniu pytań o znaczenie, o sposób konstruowania rzeczywistości, zjawisk, postaw (czyli skąd to się wszystko bierze?), o to: »dlaczego tak« »dlaczego nie«. Życie codzienne polega na **deproblematyzacji** wszystkiego, co jest powtarzalne, co jest częścią »świata życia«<sup>3</sup> (podkr. nasze).

Pytanie to wszakże jest i podstawowe dla pracy Zespołu Pedagogiki Szkolnej KNP PAN, którego uczestnicy są właśnie autorami tekstów zamieszczonych w niniejszym tomie. Prace naszej sekcji koncentrują się wokół trzech nurtów:

<sup>1</sup> Z. Bauman (2006), *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wyd. Literackie, s. 106.

<sup>2</sup> J. Bruner (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 140–141.

<sup>3</sup> M. Kostera (1998), *Opowieści o ludziach, zwyczajach i organizacjach czyli „wykłady”*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania, s. 26.

- 1) *Uczyć się szkoły* (poszerzanie naszej wiedzy z teorii i praktyki edukacji szkolnej w najrozmaitszych kontekstach oraz metodologii jej badań).
- 2) *Uczyć szkoły studentów* (skuteczne przekazywanie tej wiedzy studentom – przyszłym nauczycielom – transformacyjnym intelektualistom).
- 3) *Angażowanie się w procesy zmieniania szkoły* (przerwanie nieobecności pedagogów akademickich w mediach i innych forach publicznej dyskusji)<sup>4</sup>.

Nurty te wyznaczające kierunki pracy naszego Zespołu są „dopełniane” szczegółowymi kwestiami wymagającymi kolejnych spotkań i pracy pomiędzy nimi. Najtrudniejszy jest punkt trzeci. Związany jest bowiem z trudnym procesem zmiany postaw tych z nas, którzy niechętnie/wcale nie uczestniczą w sferze publicznej, w forum debaty publicznej, mimo że dostęp do niej jest swobodny. Sfera publiczna stwarza przestrzeń między państwem a prywatnym obywatelem, w której jest miejsce na inne formacje społeczne i działania dobrowolne<sup>5</sup>.

Wszakże, czy my jako pedagodzy akademicki włączamy się do publicznych dyskusji? Wiąże się to z szerszą kwestią, a mianowicie z odpowiedzią na pytanie: zaangażowanie czy izolacja? Tak postawione pytanie konstytuuje pracę zbiorową pt. *Zaangażowanie czy izolacja? Współczesne strategie społecznej egzystencji humanistów*, we wstępie której czytamy:

„Tytułowy dylemat zaangażowania czy izolacji obecny jest w humanistyce, rzecz można, od zawsze, bowiem wiąże się on z jej samodefiniowaniem: kwestią miejsca w świecie oraz charakterem poruszanych przez nią problemów fundamentalnych”<sup>6</sup>.

I nieco dalej:

„Czy w tym świecie do utrzymania jest pozycja humanisty rozpatrywana w kategoriach służby, misji, posłannictwa wobec własnej społeczności? Jeśli tak, to czym ma być owa misja? (...). Co jest powodem powracających jak echo pytań o społeczną funkcję humanistyki i czy wezwania do zaangażowania humanistyki w życie związane są z realnie zgłaszanym wobec świata nauki oczekiwaniem do działania na rzecz interesu publicznego, do udziału w debacie publicznej, który wiązałby się z wysłuchaniem argumentów i rzeczową nań odpowiedzią”<sup>7</sup>.

„Czy humanistyka angażuje się/powinna angażować się społecznie, biorąc pod uwagę współczesne tendencje do rozumienia nauki jako dziedziny kultury?

<sup>4</sup> Patrz. *Sprawozdanie z działalności Zespołu Pedagogiki Szkolnej przy KNP PAN*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010, t. 33, Radom: Instytut Technologii i Eksploatacji.

<sup>5</sup> J. Habermas (2007), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Warszawa: PWN.

<sup>6</sup> J. Kowalewski, W. Piasek (red.) (2007), *Zaangażowanie czy izolacja? Współczesne strategie społecznej egzystencji humanistów*, Olsztyn, „Colloquia Humaniorum”, s. 7.

<sup>7</sup> Tamże, s. 9.

Gdzie znajdowane są uzasadnienia dla postawy izolacji, ewentualnie postawy zaangażowania związanej z prawodawczym wyznaczaniem kluczowych problemów świata, w którym żyjemy? Kto i jak rozstrzyga/ma ewentualnie rozstrzygać według jakiego projektu zmiany mają być dokonywane? W końcu jaką formę (nie) zaangażowanie przyjmuje/ma przyjąć, a także na czym ono polega/ma polegać w przypadku poszczególnych dyscyplin humanistycznych?”<sup>8</sup>

Nasza publikacja pt. *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemu* jest właśnie próbą dania wyrazu zaangażowaniu poprzez wejście do sfery publicznej z problematyką dotyczącą zmian w polskim szkolnictwie związanych z permanentnym reformowaniem.

Pozwoliłam sobie na dłuższe cytaty również i dlatego, że z tytułowym pytaniem przywołanego opracowania: *Zaangażowanie czy izolacja?* koresponduje jeden z moich esejów z tomu *Mit o szkole...*<sup>9</sup>, napisanych u progu reformy, w którym przywołałam termin sepizacji/kontrsepizacji zaczerpnięty od M. Czyżewskiego, K. Dunin i A. Piotrowskiego<sup>10</sup>. Terminy te utworzone zostały przez cytowanych autorów ze skrótu SEP (*somebody else's problem*) zaczerpniętego z kolei z pracy Douglasa Adamsa, którym oznacza on „sprawę uważaną za cudzy problem, problem kogoś innego”. W *Micie o szkole...* przekonywałam, że niepowodzenia reformy to nie jest tylko „cudzy problem”, tzn. problem reformatorów (skupionych najpierw wokół ministra M. Handkego, a później jego kolejnych następców, czyli urzędników resortu), którzy traktując reformę edukacji jako przedsięwzięcie polityczne, wzięli w nawias formułowane przez rozmaite gremia, w tym środowisko akademickie – diagnozy i prognozy, a przede wszystkim ostrzegawczą opinię komitetu Prognoz „Polska 200 Plus” PAN. Twierdziłam wówczas i czynię to nadal publicznie, że w obliczu przemilczania i/lub aktywnego unieważniania, a więc tzw. sepizacji pewnych opcji – należałoby zintensyfikować procedury kontrsepizacyjne, polegające na „uprawomocnianiu, ujawnianiu, nagłaśnianiu i czynieniu przedmiotem zainteresowania tego, co inni uznali za nieważne”<sup>11</sup>. Nasz Zespół Pedagogiki Szkolnej w procedury te zaangażował się<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> Tamże, s. 10.

<sup>9</sup> M. Dudzikowa (2004), *Suplement:... a świstak siedzi i...* [w:] *też Mit o szkole jako miejscu »wszechstronnego rozwoju« ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls (wyd II poszerzone), s. 196.

<sup>10</sup> *Cudze problemy, czyli wstęp do sepologii*, M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski (1991), [w:] *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne*. Praca zbiorowa pod red. M. Czyżewskiego, K. Dunin i A. Piotrowskiego. Warszawa: OBS.

<sup>11</sup> Tamże, s. 7.

<sup>12</sup> Patrz np. Stanowisko Zespołu Pedagogiki Szkolnej przy KNP PAN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli-wychowawców w świetlicach szkolnych oraz w internatach, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 2 oraz tamże, mój tekst *Cudze problemy czy nasze?*

Tu wyjaśnijmy za Markiem Czyżewskim, Kingą Dunin i Andrzejem Piotrowskim<sup>13</sup>:

- 1) problemy do rozwiązania dzieli się na nasze i cudze, biorąc pod uwagę grupowe „my”, z którymi identyfikują się jednostki. Cudze problemy będą problemami innej grupy;
- 2) cudzym problemem staje się to, czego jednostka (jakaś struktura) nie postrzega w kategoriach wpływu na swoją sytuację;
- 3) przekonujemy siebie bądź inni nas o „braku możliwości oddziaływania na sytuację”.

Odwrotnością tych praktyk sepizacyjnych (od skrótu SEP – *somebody else's problem*) są praktyki kontrsepizacyjne, polegające na:

„(...) nagłaśnianiu, zwracaniu uwagi na problem, ujawnianiu, odsłanianiu jego ważności, przydawaniu ważności temu, czemu uprzednio ważności odmówiono, w skrócie – na uważaniu tego, co zostało unieważnione (zsepizowane)”<sup>14</sup>.

Sprawy reformowania polskiej szkoły są skomplikowane i problematyka nadal jest gorąca. Niestety, ciągle aktualna jest konstatacja profesora Szczepańskiego: „proces przekształcania działalności reformatorskiej w **działalność pozorną** jest tragicznym procesem występującym w ruchach i organizacjach reformatorskich, politycznych, religijnych, socjalnych, pedagogicznych, kulturowych i innych (podkr. M.D.)”<sup>15</sup>. Na przykład, prof. Bogusław Śliwerski pisze:

„Wyraźnie dało się rozpoznać opór na wdrażanie reformy oświatowej w wyniku zastosowania przez władze strategii sterowania nią odgórnie, w sposób technokratyczny i ograniczający autonomię czy twórczość nauczycieli oraz pomijający procesy interwencji społecznej, samorządnościowej głównych podmiotów edukacji szkolnej (rada szkoły, rada rodziców, samorząd uczniowski, rada pedagogiczna)”<sup>16</sup>.

Miał więc rację Jan Szczepański ostrzegając pod koniec lat 90-tych, że „nie wystarczy [...] przeprowadzenie w parlamencie czy rządzie uchwał nadających reformie moc prawną, by osiągnąć zachowania obywateli potrzebne do realizacji reformy”<sup>17</sup>. Było więc tak, jak stwierdził później Śliwerski:

„każda kolejna ekipa resortu edukacji komunikowała społeczeństwu, że albo **wstrzymuje** reformę poprzedników, albo ją **koryguje. Naprawia** albo **wprowadza**

<sup>13</sup> M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski (1991), *Cudze problemy...*, dz. cyt., s. 8-11.

<sup>14</sup> Tamże, s. 13-14.

<sup>15</sup> J. Szczepański (1999), *Reformy. Rewolucje. Transformacje*, Warszawa: IFiS PAN, s. 31.

<sup>16</sup> B. Śliwerski (2009), *Problemy Współczesnej Edukacji. Dekonstrukcja Polityki Oświatowej III RP*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 48.

<sup>17</sup> J. Szczepański (1999), *Reformy...*, dz. cyt., s. 21.

własną reformę bez względu na dotychczasowe doświadczenia i problemy”<sup>18</sup> (podkr. M.D.).

Jak to wyglądało w praktyce?

„To, co jedni skracali, następni wydłużali, co jedni wzbogacali, następni o to samo uszczuplali, to z czym jedni zrywali, inni – jakby na przekór – właśnie do tego nawiązywali itp. Przez ostatnie dwadzieścia lat nikogo nie rozliczono za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy oraz ludzkiego zaangażowania, które poświęcane były na kolejne projekty czy reformy oświatowe. Wielokrotnie zostały zmarnowane czas, wysoka motywacja wielu zatroskanych o edukację nauczycieli i naukowców, środki materialne i finansowe, a przy tym wypalono przestrzeń do twórczego działania, naruszając poczucie zaufania do władzy w ogóle. Proces ten trwa zresztą nadal”<sup>19</sup>.

Wystarczy chociażby prześledzić kolejne podstawy programowe zmieniane wraz ze zmianą kolejnej ekipy ministerialnej, przejrzeć kilogramy podręczników kierowanych na przemiał. Nie wiadomo tak na dobrą sprawę, czy podręczniki nie pasowały do podstaw czy podstawy do podręczników? W gruncie rzeczy odpowiedź na to pytanie chyba nie ma większego znaczenia, skoro nie wiadomo jak ta „radosna twórczość” pasowała do modelu szkoły, jako że był (i jest) niejasny. Trudno nie zgodzić się ze spostrzeżeniami nestora polskiej pedagogiki prof. Wincentego Okonia, który w jednym z wywiadów zauważył:

„W okresie przedwojennym na stanowisko ministra edukacji powoływano poważnych i kompetentnych ludzi, którzy na tyle długo piastowali swój urząd, by ponosić odpowiedzialność za skutki podejmowanych przez siebie decyzji”<sup>20</sup>.

Od roku 1989 do chwili obecnej było aż kilkunastu ministrów edukacji. Jak można zauważyć (a piszę o tym gdzie indziej<sup>21</sup>) każdy z nich deklarował swoje oddanie sprawie, a więc oświacie, edukacji, szkole. Każdy z nich miał – jakby się wydawało z lektur rozmaitych dokumentów, ustaw, uchwał produkowanych na użytek publiczny – „precyzyjnie” określone cele, których realizacja miała „przywrócić szkole normalność” i uczynić ją miejscem „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Dziś twórcy reformy edukacji szkolnej mówią: *chcieliśmy dobrze, nie wszystko nam wyszło*. My zaś, na

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> B. Śliwerski (2009), *Problemy..*, dz. cyt. s. 19.

<sup>20</sup> E. Jurkiewicz, *Dajmy uczniom prawo do popełniania błędów*. Rozmowa z profesorem Wincentym Okonem, nestorem polskiej pedagogiki, „Gazeta Szkolna” nr 3 z 18 stycznia 2007 r.

<sup>21</sup> M. Dudzikowa (2010), *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczenie w edukacji szkolnej. Brunerowski przesłanie w praktyce* [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacyjnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, M. Dudzikowa. R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

podstawie wyników naszych badań<sup>22</sup> i innych autorów możemy powiedzieć tak: *być może chciano „dobrze”, ale niejednokrotnie wyszło... jak zwykle*, czyli nastąpił „efekt odwrócenia”. O takim właśnie tytule: *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych* ukazała się niedawno książka Raymonda Boudon (2008). Jej głównym wątkiem są dociekania na temat niezamierzonych skutków działań ludzkich, czyli efekt odwrócenia, a więc sytuacje, w których działania indywidualnych aktorów – jak czytamy na okładce – „kierujących się racjonalnymi motywami i przesłankami, prowadzą do skutków przez nich niezamierzonych, nieprzewidzianych, nieplanowanych, niekiedy wręcz przeciwnych i niepożądanych”<sup>23</sup>.

Symptomatycznym zjawiskiem jest to, co zauważył – podczas VII Zjazdu PTP – prof. Tadeusz Lewowicki:

„Administracja oświatowa nie oczekiwała propozycji ze strony pedagogów akademickich a próby dyskusji i prezentowania takich propozycji zostały zignorowane”<sup>24</sup>.

Wydaje się, że mamy do czynienia ze zjawiskiem sepizacji, o którym pisałam przed laty w *Micie o szkole...*<sup>25</sup>. Niepowodzenia reformowania szkoły to nie jest tylko „cudzy problem”, tzn. problem reformatorów. W obliczu przemilczania i/lub aktywnego unieważniania, a więc tzw. s e p i z a c j i pewnych opcji – należałoby zintensyfikować procedury k o n t r s e p i z a c y j n e, polegające na „uprawomocnieniu, ujawnianiu, nagłaśnianiu i czynieniu przedmiotem zainteresowania tego, co inni uznali za nieważne”<sup>26</sup>.

Nasze studia są próbą takiej *kontrsepizacji*, dotyczą szerokiej kategorii zmiany. Kategoria zmiany jest dostatecznie głęboko opracowana w bogatej literaturze przedmiotu, toteż do niej odwołujemy się w niezbędnych ku temu miejscach naszej książki, bowiem nie są naszym zamiarem dociekania teoretyczne. Idziemy tropem Piotra Sztompki mając na względzie rozróżnienie: „zmianę w czymś [tu: w szkole] *versus* zmianę **czegoś** [tu: w szkole]”<sup>27</sup>. Akcentujemy również, że tylko w rozumieniu potocznym zmiana jest wartością sama w sobie pożądaną i oczekiwaną. Tymczasem

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> R. Boudon (2008), *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przeł. A. Karpowicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.

<sup>24</sup> T. Lewowicki (2005), *Pedagogika – 10 lat później (1994 – 2004) – szkic o kondycji naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*, w: *Przetrwanie i rozwój jako niezwywalne powinności wychowania*, M. Diemianowicz, D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, s. 248.

<sup>25</sup> M. Dudzikowa (2004), *Suplement:... a świstak siedzi i...*, dz. cyt., s. 196.

<sup>26</sup> Tamże, s. 7.

<sup>27</sup> P. Sztompka (2005), *Socjologia zmian społecznych*, przeł. J. Konieczny, Kraków: Znak, s. 21.

zmiana może być postępowaniem bądź (w różnym stopniu) regresem. Stanisław J. Lec ujął to prześmiewczo w następującym pytaniu wyrażonym ciągle aktualną metaforą<sup>28</sup>:

„Czy jeśli ludożerca je widelcem i nożem – to postęp?”

M. Kostera<sup>29</sup> wyróżnia dwa podstawowe rodzaje zmiany:

- **morfofostaza** – „nazywana też zmianą pierwszego porządku, jest procesem, który nie obejmuje fundamentów systemu, w szczególności pozostają poza jego zasięgiem schematy interpretatywne”;
- **morfogeneza** – „nazywana zmianą drugiego porządku, jest procesem przenikającym do najtrwalszych poziomów, włączając schematy interpretatywne”.  
Kozłowski i Oblój (za Kostera, 1996) wyróżniają zaś trzy typy zmiany:
- **regresywna** – „jest cofnięciem się systemu (np. społeczeństwa) w procesie uczenia się. Sięga się po rozwiązania z przeszłości”;
- **adaptacyjna** – „do starych rozwiązań dodane są nowe albo pewne dawne struktury zastąpione zostają nowymi, zmodyfikowanymi”;
- **innowacyjna** – „obejmuje ona podstawy systemu, najbardziej istotne znaczenia i oznacza reinterpretację zarówno rzeczywistości, jak i przeszłość”.

Jakiego zatem rodzaju zmiany doświadczamy w edukacji szkolnej? Pytanie jest zasadne, należałoby je sproblematyzować, ponieważ – jak pisze Kostera – działania wszystkich reformatorów są powierzchowne: „Jedne etykiety i slogany zastępowane są innymi, często dokładnie przeciwnymi i spełniają rolę »zaklęć magicznych«. (...) Ludzie w organizacjach interpretują zatem nowe etykiety w stary sposób, tj. jako powierzchowną retorykę, pod którą kryją się jakieś zupełnie inne zmiany i intencje”<sup>30</sup>. Reformy nie obejmują swym zasięgiem założeń kulturowych (**zmiana pierwszego porządku**), będą zakorzenione w starym trybie legitymizacji. Proponowane zmiany są przez ludzi odbierane w sposób wyuczony w oparciu o niezmiennione schematy interpretatywne<sup>31</sup>.

Zebrane w tym tomie teksty próbują zatem wskazać „miejsca”, w których zmiany zachodzą i w jakim kierunku (pożądane/niepożądane) oraz jaka jest ich głębokość. Od naskórkowych, poprzez pozorne, aż do nieodwracalnych? Czy jednostka/zespół/institucja, które nie widzą nic poza swym horyzontem, mogą zmienić swój „umysł”/filozofię/ideologię? Pytania nie są bezpodstawne, że zacytujemy znowu prof. J. Szczepańskiego:

„Zmiana albo jest rozwiązaniem jakiegoś problemu i jest przyjmowana z zadowoleniem lub jest rozwiązaniem problemu, który wywołał zmianę, albo też

<sup>28</sup> S. J. Lec (1974), *Mysli nieuczesane*, Kraków: WL, s. 27.

<sup>29</sup> M. Kostera (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*, Warszawa: PWE, s. 160–163.

<sup>30</sup> Tamże, s. 161.

<sup>31</sup> Tamże, s. 163.

problem został nie rozwiązany, stosowne zabiegi pozostają nieskuteczne, stan obaw się pogłębia, pogłębiło się także poczucie konieczności zmian i poczucie konieczności działania wywołującego pożądaną zmianę<sup>32</sup>.

Raz po raz kolejne ekipy Ministerstwa Edukacji zapowiadały zmiany o charakterze rewolucji. Na przykład swego czasu minister K. Hall w konferencji prasowej zapowiedziała, że „Nowe egzaminy to element oświaty, która ma **zrewolucjonizować** polskie szkolnictwo (podkr. M. D.)”<sup>33</sup>. Mocne to określenie – rewolucja. Przypomnijmy – za Szczepańskim, że nie każdy akt naprawy jest reformą („reforma jest ulepszeniem dzieła ludzkiego funkcjonującego i poruszającego ważne działy problemów zbiorowych”<sup>34</sup>), rewolucje zaś są „radykałnym przejawem zmian społecznych”<sup>35</sup>. Profesor wyjaśnia:

„Reformy nie są rewolucjami. Nie zmierzają do całkowitej zmiany istniejącego porządku społecznego, politycznego i ekonomicznego, tak jak rewolucje, a tylko do ulepszenia istniejącego ładu. Reformy zachowują istotny ład, a tylko wbudowują w jego stan instytucje doskonalące, tak by zmienić go w zakresie wymaganym dla ulepszenia systemu, a nie jego całkowitej zmiany. Rewolucyjną zmianą systemu szkolnego byłaby proponowana przez Ilicha deskolaryzacja społeczeństwa eliminacja całkowicie szkoły, natomiast wszystkie inne zmiany ulepszające szkolnictwo były i są reformami”<sup>36</sup>.

Obserwacja zmian w rzeczywistości szkolnej przywołuje w pamięci satyrę Sławomira Mrożka pt. *Rewolucja*<sup>37</sup>. Pozwolę sobie przywołać:

Oto bohater opowiadania, ożywiony *prądem nowości*, postanowił zrewolucjonizować pokój, w którym mieszkał. Mając ubogie wyposażenie (łóżko, szafę i stół) zmieniał ustawienie tych trzech sprzętów na wszystkie możliwe sposoby (np. *szafa na środku pokoju to więcej niż nonkonformizm. To awangarda*). Ale po pewnym czasie szafa na środku pokoju przestała mu się wydawać czymś nowym. Jak powiada bohater opowiadania: *Należało dokonać przełomu, powziąć zasadniczą decyzję. Jeżeli w określonych ramach, żadna prawdziwa zmiana nie jest możliwa, to należy wyjść poza te ramy całkowicie. Kiedy nie wystarcza nonkonformizm, kiedy nie skutkuje awangarda, należy dokonać rewolucji.*

Na czym polegała ta rewolucja? Postanowił... spać w szafie.

<sup>32</sup> J. Szczepański, *Reformy...*, dz. cyt., s. 27.

<sup>33</sup> I. Dudzik (2009), *Uczeń ma być inteligentny a nie wkuwać na blachę*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, z 4 lipca.

<sup>34</sup> J. Szczepański, *Reformy...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>35</sup> Tamże, s. 14.

<sup>36</sup> J. Szczepański, *Reformy...*, dz. cyt. s. 22–23.

<sup>37</sup> S. Mrożek (1994), *Opowiadania i donosy 1980–1989*, Dzieła zebrane, t. 2, Warszawa: Noir Sur Blanc.



Żebyśmy nie mieli wątpliwości (bo zapewne nie mamy doświadczenia spania w szafie) Mroźek pisze: *Każdy – kto próbował spać w szafie na stojąco – wie, że taka niewygodą w ogóle zasnąć nie pozwala, nie mówiąc o omdlewaniu stóp i bólach kręgosłupa.*

Czy spanie w szafie było *właściwą decyzją*? Owszem, *sukces, pełne zwycięstwo, wszakże do pewnego czasu.* Po pewnym czasie, jak pisze, nie tylko nie przyzwyczył się do zmiany (czyli *zmiana pozostała zmianą*) lecz przeciwnie, odczuwał tę zmianę coraz silniej, ponieważ ból wzrastał się w miarę upływu czasu. Bohater wyznaje, że jego wytrzymałość fizyczna *okazała się ograniczona.* Pewnej nocy nie wytrzymał – wyszedł z szafy i położył się na łóżku. Spał trzy doby. Po czym – wyznaje – *przesunął szafę pod ścianę, a stół na środek, bo szafa na środku mi przeszkadzała.*

A oto koniec opowiadania:

*Teraz znowu łóżko stoi tu, szafa tam, a między nimi stół. Gdy dokucza mi nuda, wspominam czasy, kiedy byłem rewolucjonistą.*

Ale czy koniec „rewolucji” oświatowych w Polsce?

Oto najnowsza ilustracja Mroźkowej *Rewolucji* zaczerpnięta z poletka edukacyjnego. Jak czytamy w „Gazecie Wyborczej” w tekście o wymownym tytule: *Matura się zmienia. Znowu*<sup>38</sup>:

„Na egzaminie z polskiego będzie wypracowanie, ale nieoparte na lekturach. Centralna Komisja Egzaminacyjna **zmieniła** zasady pisemnej matury z języka polskiego. Ale – uwaga! – wejdą one w życie w **2013 r.**”

Jednakowoż to nie koniec permanentnego **p r z e m e b l o w y w a n i a** (rewolucjonizowania? reformowania?) matury, ponieważ:

„**Zmiana** w maturze jest tylko przygrywką do większych – **już w 2015r.** CKE planuje wprowadzić na egzamin pisemny **tradycyjne wypracowanie** niekoniecznie oparte na konkretnym fragmencie lektury, natomiast na ustnym egzaminie ma **zrezygnować z prezentacji.** Teraz uczniowie i część polonistów buntują się przeciw temu, że **wypracowania** są oceniane według **konkretnego klucza** odpowiedzi, a **prezentacje** są z kolei źródłem **oszustw** – uczniowie je kupują i uczą się ich na pamięć”.

No cóż, „spanie na stojąco w szafie” nie popłaca. Wszakże w metaforycznym opowiadaniu Mroźka to bohater **sam** w poszukiwaniu nowości (zmiany) **dobrowolnie** zamykał się w szafie opuszczając łóżko, by po pewnym czasie (zmuszony niewygodą) powrócić do spania na nim, jako że wytrzymałość fizyczna (narastające bóle kręgosłupa i omdlewanie stóp) okazała się ograniczona. Natomiast polskich maturzystów **obligato-**

<sup>38</sup> A. Pezda, *Matura się zmienia. Znowu*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 3–4 września 2011, podkr. M.D.

ryjnie zamknięto w szafie za pomocą (*nomen omen*) klucza egzaminacyjnego nie bacząc na ich protesty, także protesty nauczycieli i akademickich gremiów antycypujących intelektualne, społeczne i moralne konsekwencje takiej zmiany wprowadzonej w hurraoptymistycznym nastroju w 2005 roku przez ówczesne władze. „Spanie w szafie na stojąco” obowiązuje zatem kolejne roczniki maturzystów do roku 2015 (dekada!), kiedy to ma nastąpić „zmiana rewolucyjna”, czyli wyzwolenie spod klucza egzaminacyjnego i powrót do normalności (tradycyjne wypracowanie a także rezygnacja z ustnej prezentacji „źródła oszustw”). Zatem szkoła w zmianach? Zmiany w szkole? Czy... błędne koło dobrych intencji, krótkowzroczności i braku kompetencji decydentów oświatowych?

\*\*\*

Praca nasza ma dwie części. Przyjęliśmy układ treści od – naszym zdaniem – najbardziej ogólnych, do szczegółowych. W pierwszej kładziemy nacisk na formułowanie problemów/pytań/wątpliwości dotyczących szkoły i edukacji w kontekstach rozmaitych teorii zmiany. W drugiej, również w odwołaniu do teorii, dokonujemy próby prezentacji diagnoz empirycznych i rozwiązań praktycznych. Prezentujemy wiele różnych schematów interpretacyjnych *zmiany w szkole?/szkoły w zmianach?* Otwieramy dyskusję, a nie zamykamy jej. Dajemy wyraz licznym wątpliwościom i zgłaszamy je.

Bliska nam jest bowiem postawa *rozumnej wątpliwości* nazwana i opisana w ostatnio wydanej pracy socjologów zachodnich Petera Bergera i Antona Zijdervelda o wymownym tytule *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, w której czytamy:

„Człowiek wątpiący to człowiek, który dostrzega własne ograniczenia poznawcze i rozliczne trudności subiektywne i obiektywne w dotarciu do prawdy. Wątpliwość to także niezgoda brania jakiegokolwiek wiedzy na piękne oczy, na wiarę, „bo tak wypada”, albo przez poddanie się autorytetowi (...). Wymaga to na początek pozbycia się balastu wytartych opinii, tradycji i uprzedzeń”<sup>39</sup>.

Publikacja ta, to sposób upowszechniania problemów, które są przedmiotem namysłu Zespołu Pedagogiki Szkolnej przy KNP PAN. Wierzymy, że wydobywanie problemów, jak można metaforycznie powiedzieć, na światło dzienne, to nie bezproduktywna krytyka, ale *kontrsepizacja*, głos w słusznej sprawie, w NASZEJ sprawie. Wróćmy raz jeszcze do przyświecającej temu zamysłowi tezy Petera Bergera i Antona Zijdervelda, do ich pochwały wątpliwości. *Nie zgadzamy się... Wątpimy... Niedowierzamy... Nasze wątpliwości są zaangażowane, czemu dajemy wyraz w tej publikacji (i w innych działaniach Zespołu).*

<sup>39</sup> P. Berger, A. Zijderveld (2010), *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, przeł. S. Baranowski, Kraków: Wydawnictwo Vis-a-Vis Etiuda, s. 11–12.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wyd. Literackie.
- Berger P., Zijderveld A. (2010), *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, przeł. S. Baranowski, Kraków: Wydawnictwo Vis-a-Vis Etiuda.
- Boudon R. (2008), *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przeł. A. Karpowicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Czyżewski M., Dunin K., Piotrowski A. (1991), *Cudze problemy, czyli wstęp do sepologii*, [w:] *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne*. Praca zbiorowa pod red. M. Czyżewskiego, K. Dunin i A. Piotrowskiego. Warszawa: OBS.
- Dudzik I. (2009), *Uczeń ma być inteligentny a nie wkuwać na blachę*, „Dziennik. Gazeta Prawna” 2009, z 4 lipca.
- Dudzikowa M. (2004), *Suplement:... a świstak siedzi i....*, [w:] *też Mit o szkole jako miejscu »wzestronnego rozwoju« ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls (wyd II poszerzone).
- Dudzikowa M. (2009), *Cudze problemy czy nasze?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 2.
- Dudzikowa M. (2010), *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacyjnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Habermas J. (2007), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Warszawa: PWN.
- Lec S. J. (1974), *Myśli nieuczesane*, Kraków: WL, s. 27.
- Jurkiewicz E. (2007), *Dajmy uczniom prawo do popełniania błędów*. Rozmowa z profesorem Wincentym Okoniem, nestorem polskiej pedagogiki, „Gazeta Szkolna” nr 3 z 18 stycznia 2007.
- Kostera M. (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*, Warszawa: PWE.
- Kostera M. (1998), *Opowieści o ludziach, zwyczajach i organizacjach czyli „wykładki”*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania.
- Kowalewski J., Piasek W. (red.) (2007), *Zaangażowanie czy izolacja? Współczesne strategie społecznej egzystencji humanistów*, Olsztyn, „Colloquia Humaniorum”.
- Kubacka-Jasiecka B. (red.) (2002), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lewowicki T. (2005), *Pedagogika – 10 lat później (1994–2004) – szkic o kondycji naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, M. Dziemianowicz, D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Mrozek S. (1994), *Opowiadania i donosy 1980–1989*, Dzieła zebrane, t. 2, Warszawa: Noir Sur Blanc.
- Pezda A., (2011), *Matura się zmienia. Znowu*, „Gazeta Wyborcza” 3–4 września.
- Sprawozdanie z działalności Zespołu Pedagogiki Szkolnej przy KNP PAN*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010 t. 33, Radom: Instytut Technologii i Eksploatacji.

*Stanowisko Zespołu Pedagogiki Szkolnej przy KNP PAN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli – wychowawców w świetlicach szkolnych oraz w internatach, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 2.*

Szczepański J. (1999), *Reformy. Rewolucje. Transformacje*, Warszawa: IFiS PAN.

Sztompka P. (2000), *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Warszawa ISP PAN.

Sztompka P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, przeł. J. Konieczny, Kraków: Znak, s. 21.

Śliwerski B. (2009), *Problemy Współczesnej Edukacji. Dekonstrukcja Polityki Oświatowej III RP*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

### **Maria Dudzikowa, *Dlaczego problematyzowanie problemów? Wprowadzenie***

**Title:** Why problematise problems? Introduction

**Abstract:** The text is an introduction to the volume that is an attempt at addressing the public sphere with issues referring to changes in Polish school education. Linked to the reform of education and other social processes that Polish schools experience, the changes are of various types – from constructive to destructive ones. The author outlines the aims of the publication, defines its basic categories and refers to the ideas that lie behind the research (carried out by the members of the School Pedagogy Team at KNP PAN).