

Anna Witkowska-Tomaszewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1737-460X>

Pomiędzy utopijnym a reformatorskim myśleniem o oświacie przyszłości – eduutopijne narracje nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych

ABSTRAKT: Eduutopijne myślenie stanowi istotny element refleksji edukacyjnej, umożliwiające przekraczanie granic codziennych doświadczeń oraz inicjowanie zmiany praktyk pedagogicznych. Pozwala ono ujawniać napięcia między tym, co możliwe, a tym, co systemowo dopuszczalne w instytucji szkoły. Celem badań była rekonstrukcja narracji dotyczących eduutopijnych projektów edukacji przyszłości wśród nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych oraz ich krytyczno-hermeneutyczna interpretacja. Badania są fragmentem projektu badawczego „Projekt oświaty przyszłości jako kontrapunkt doświadczeń edukacyjnych uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych”. Kodowanie tematyczno-deskrytywne ujawniło dominację myślenia reformatorskiego nad eduutopijnym, silnie uwarunkowaną doświadczeniem presji systemowej, biurokratyzacji i kolonizacji instytucjonalnej świadomości. Jednocześnie wskazano przestrzeń materialną klasy jako „pole możliwe” – obszar zwiększonego sprawstwa i autonomii nauczycieli, sprzyjający uruchamianiu wyobraźni pedagogicznej.

SŁOWA KLUCZOWE: eduutopie, oświata przyszłości, nauczyciele, system oświaty, teoria krytyczna, reforma oświaty

Kontakt:	Anna Witkowska-Tomaszewska awitkowska@aps.edu.pl
Jak cytować:	Witkowska-Tomaszewska, A. (2026). Pomiedzy utopijnym a reformatorskim myśleniem o oświacie przyszłości – edu utopijne narracje nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 199–220. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.12
How to cite:	Witkowska-Tomaszewska, A. (2026). Pomiedzy utopijnym a reformatorskim myśleniem o oświacie przyszłości – edu utopijne narracje nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 199–220. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.12

WPROWADZENIE

Artykuł skupia się na zaprezentowaniu wyników I etapu kodowania danych badań pilotażowych prowadzonych w ramach projektu „Projekt oświaty przyszłości jako kontrapunkt doświadczeń edukacyjnych uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych”. Celem jest zrekonstruowanie narracji dotyczących eduuto-
pijnych projektów edukacji przyszłości u nauczycieli i dyrektorów oraz ukazanie ich krytyczno-hermeneutycznej interpretacji.

Utopie w potocznym rozumieniu najczęściej postrzegane są jako „synonim mrzonki, kaprysu czy urojenia”, co nawiązuje do etymologii tego słowa pochodzącego z dzieła Thomasa More’a, który „połączył w jej brzmieniu przekształcone, pochodzące z greki słowo τόπος z przedrostkiem ού, [...] w ten sposób definiując utopię jako »nie-miejsce«” (Włodarczyk, 2016, s. 68). Obecnie utopia wiąże się z praktykami edukacyjnymi i jest definiowana jako konstrukt myślowy pozwalający na przekraczanie granic dostępnej codzienności – motor zmiany (Jameson, 2005). Jak podkreśla Darren Webb (2009), wizje utopijne utrzymują napięcie krytyczne między „realizmem” a kierunkiem pożądanej transformacji.

Szczególnym rodzajem utopii są eduuto pie, które, jak pisze Carmela Metelli Di Lallo (1966), są eksperymentami myślowymi łączącymi teraźniejszość z przyszłością poprzez uruchamianie wyobraźni edukacyjnej (za: Oliverio i Zamojski, 2025, s. 5). Ruth Levitas (2013) zwraca uwagę, że utopię edukacyjną należy rozumieć nie jako finalny cel, lecz jako metodę myślenia i wyobrażania alternatywnych porządków edukacyjnych. Stefano Oliverio i Piotr Zamojski (2025), odwołując się do teorii postkrytycznej, traktują je jako projekt myślowy, edukacyjny, stanowiący zmianę, która „może być wprowadzana w życie tu i teraz” (s. 13).

W niniejszych badaniach przyjęłam autorską definicję, w której eduuto pie to „Myślenie wyobrażeniowe, które jest w stanie przekroczyć obecny stan rozumienia edukacji – jej struktury, roli, założeń epistemologicznych i ontologicznych. Eduuto pia stanowi podstawę tworzenia innowacyjnych sposobów myślenia o edukacji. Jest ona projektem myślowym wyobrażeniowej koncepcji zmiany

edukacyjnej, który może być drogowskazem dla przyszłych koncepcji, jak również działać”.

Eduutopijne narracje wydają się ważne szczególnie obecnie, kiedy szkoła mierzy się z nowymi wyzwaniami wymuszającymi wewnętrzne przededefiniowanie. Jak podkreślają publikacje (Aeschbach et al., 2025; Selwyn, 2024), doświadczamy trudnych przemian: kryzys klimatyczny, brak bezpieczeństwa geopolitycznego, zmiany demograficzne, rozwój sztucznej inteligencji oraz funkcjonowanie w dwóch światach – wirtualnym i rzeczywistym.

Teoretycy i praktycy podkreślają konieczność zmiany szkoły, pokazując, że jej tradycyjna pozytywistyczna formuła całkowicie się zdewaluowała. Raporty badania i literatura pokazują, że uczniowie narażeni są na konieczność radzenia sobie z płynną rzeczywistością, niepewnością i przeciążeniem informacyjnym.

Również nauczyciele są obciążeni wyzwaniami organizacyjnymi. Jak pokazuje Madalińska-Michalak (2024) w artykule *Teacher education in Poland (1970–2024): policy development, legislation, and period-specific challenges*, ich rola przestała być postrzegana jedynie przez pryzmat nauczania – coraz częściej wymaga się umiejętności specjalistycznych z zakresu terapii pedagogicznej i psychologicznej. Poszerzenie wymagań nie wiązało się jednak ze zwiększeniem prestiżu społecznego ani wynagrodzenia.

Pomimo kolejnych reform, jak pisze Bogusław Śliwerski (2010), szkoła jest trzymana przez władze oświatowe „w gorsecie centralizmu”, sprawiając, że współczesna polska szkoła nadal tkwi w transmisyjnym modelu XIX-wiecznej szkoły herbertowskiej (Klus-Stańska, 2012).

Powstaje pytanie: jakiej zmiany wymaga szkoła i w którą stronę powinna zmierzać? Tu szczególną rolę mogą pełnić eduutopijne projekty. Elke Van Der-mijnsbrugge i Stephen Chatelier (2022) pokazują „utopię jako metodę” pozwalającą wyobrazić alternatywne przyszłości jako przestrzeń generatywną refleksji i eksperymentu.

Nie każde jednak rozwiązanie staje się projektem eduutopijnym. Jak pisze Jerzy Szacki (2000), istnieje istotna różnica pomiędzy utopistą a reformatorem. Reformator to ktoś, kto poprawia świat zastany zamiast tworzyć na jego miejscu nowy. Utopista nie musi wiedzieć, co robić. Jego sprawą jest zakwestionowanie starego świata w imię wizji świata innego. Eduutopijność jest szerokim projektem kompleksowo tworzącym ramy nowego wymiaru edukacji, który w postkrytycznym rozumieniu staje się praktyką myślenia oddziałującą na to, jak postrzegamy edukację tu i teraz.

Jak podkreśla Ken Robinson (2020) w *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmieniła edukację*, „rewolucje w edukacji nie czekają na ustawy. Wyłaniają się z działań ludzi, od dołu. Edukacja [...] jest tym, co dzieje się codziennie pomiędzy nauczycielami a uczniami” (s. 21). Andy Hargreaves i Michael Fullan (2012) pokazują koncepcję kapitału profesjonalnego, podkreślając, że trwała zmiana zaczyna się od zespołów nauczycieli.

Powstaje pytanie: jakie są narracje eduutopijne nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych? Jak wyobrażają oni sobie idealną szkołę?

ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Uzasadnienie paradygmatyczne. Jak zauważa Zbyszko Melosik (2024), „metodologia zawsze wywodzi się z ontologicznych i epistemologicznych założeń konkretnego paradygmatu” (s. 309). W niniejszych badaniach przyjęto perspektywę konstruktywizmu społecznego, w której rzeczywistość jest postrzegana jako społecznie konstruowana, a wiedza powstaje w wyniku interpretacji i znaczeń nadawanych przez ludzi (Brycz i Dudycz, 2010). Co pozwala na przeprowadzenie wieloetapowej analizy wypowiedzi badanych.

Przedmiot badań. Przedmiotem badań jest obecność eduutopijnych koncepcji oświaty przyszłości w myśleniu nauczycieli i dyrektorów szkół.

Cel badań i problemy badawcze. Głównym celem badań była rekonstrukcja narracji dotyczących eduutopijnych projektów edukacji przyszłości wśród nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych oraz ich krytyczno-hermeneutyczna interpretacja. Problemy badawcze koncentrowały się na zidentyfikowaniu konkretnych pomysłów ujawnianych w narracjach oraz odkryciu ukrytych w nich mechanizmów i dyskursów edukacyjnych. Eduutopia została tu zdefiniowana jako myślenie wyobrazeniowe, które przekracza obecny stan rozumienia struktur i roli edukacji.

Opis próby badawczej. Dobór próby miał charakter celowy. W wywiadach narracyjnych wzięło udział łącznie sześciu nauczycieli oraz trzech dyrektorów szkół podstawowych. W tym trzech nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz trzech nauczycieli przedmiotowych. Taki rozkład miał zapewnić równy poziom reprezentowania różnych głosów tych grup zawodowych. Takie rozwiązanie jest zgodne z podejściem Catherine Kohler Riessman (2008), podkreślającym analityczne uzasadnienie doboru próby.

Metoda badawcza. W badaniach zastosowano metodę krytycznych wywiadów narracyjnych, w której opowieści nie są traktowane jedynie jako dane, ale jako „zakorzenione ekspresje” przeżywanych doświadczeń uczestników. Wiedza nie jest „wydobywana”, lecz współtworzona (*co-constructed*) przez badacza i uczestnika w konkretnym miejscu i czasie. To podejście uznaje, że jednostki kształtują swoje życie poprzez opowieści o tym, kim są one same i inni, co czyni narrację „portalem”, przez który osoba wchodzi w świat i go interpretuje (Pino Gavidia i Adu, 2022). Wywiad miał charakter otwarty – badacz zadawał pytanie o wyobrażenie szkoły przyszłości i podążał za tokiem narracji uczestnika.

Procedura analizowania danych. Procedura badawcza opiera się na dwuwarstwowej logice analitycznej, która obejmuje dwa poziomy kodowania danych.

I etap – kodowanie narracyjne (rekonstrukcja znaczeń): (1) czytanie tekstów i notowanie pierwszych spostrzeżeń, (2) powtórne czytanie z kodowaniem wstępnym, (3) kodowanie osiowe (Strauss i Corbin, 1998) – grupowanie

podobnych kodów w kategorii wyższego rzędu. **Analiza wyników** → interpretacja osiągniętych wyników z kodowania danych posługuje się aparatem hermeneutyczno-krytycznym.

II etap – kodowanie hermeneutyczno-krytyczne: (1) kodowanie interpretacyjne i teoretyczne, (2) powtórne kodowanie z odwołaniem do ram interpretacyjnych teorii krytycznej, (3) zastosowanie hermeneutyki refleksji (Ricoeur, 1984) – pytanie o to, co narracje „ujawniają mimo woli”, a co przemilczają. **Analiza wyników** → przy interpretacji wyników zastosowano aparat hermeneutyczno-krytyczny oraz demistyfikacyjny Paula Ricoeura.

W artykule zostaną zaprezentowane wyniki pierwszego etapu badań.

Drugi etap badań przedstawiony został w oddzielnym artykule pt. *Hermeneutyczno-krytyczna rekonstrukcja struktury narracji myślenia utopijnego nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych – analiza wywiadów dotyczących projektów oświaty przyszłości*¹.

Rzetelność: Zgodnie z założeniami badań jakościowych zastosowano: długotrwałe zaangażowanie – wielokrotne lektury narracji i głęboką immersję w kontekst; triangulację metod analizy (dziennik badawczy, ręczne kategoryzowanie, narzędzie Google NotebookLM) oraz teorii (kodowanie narracyjne oraz krytyczno-hermeneutyczne).

Etyka badań: Uzyskanie pisemnej zgody uczestników, pełna anonimizacja danych, przechowywanie zanonimizowanych danych w pliku zabezpieczonym hasłem, zapewnienie dostępu do danych osobom biorącym udział w badaniu.

WYNIKI

Przeprowadzony proces kodowania zebranych wywiadów narracyjnych przebiegał w dwóch etapach: deskryptywnym (tematyczno-narracyjnym) oraz hermeneutyczno-krytycznym. Taki podział umożliwił zarówno rekonstrukcję wizji szkoły przyszłości, jak i interpretację mechanizmów ograniczających myślenie utopijne. Poniżej przedstawione zostaną wyniki **pierwszego etapu analizy – analizy deskryptywnej (tematyczno-narracyjnej)**. Drugi etap analizy – hermeneutyczno-krytyczny – jest przedmiotem odrębnej publikacji.

ANALIZA DESKRYPTYWNA (TEMATYCZNO-NARRACYJNA) ujawniła cztery główne kategorie badawcze, które stanowiły podstawę konstruowania przez nauczycieli wizji oświaty przyszłości.

Proces kodowania danych pozwolił wyłonić cztery główne kategorie dotyczące wyobrażeń systemu oświaty przyszłości. Prezentowane pomysły nauczycieli

¹ Artykuł prezentujący wyniki badań z drugiego etapu kodowania danych hermeneutyczno-krytycznego znajduje się w monografii naukowej: Witkowska-Tomaszewska, A. (2026). *Hermeneutyczno-krytyczna rekonstrukcja struktury narracji myślenia utopijnego nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych – analiza wywiadów dotyczących projektów oświaty przyszłości*. W: D. Morańska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Nowe impulsy w kształceniu i wychowaniu* (s. 31–56). Oficyna Wydawnicza Humanitas.

i dyrekcji wykraczały znacznie poza ramy szkoły podstawowej, koncentrując się na rozwiązaniach systemowych. W analizowanych wypowiedziach dominował wątek finansowania edukacji (n=8/9, 36 wystąpień) i zarządzania oświatą (n=8/9, 50 wystąpień).

KATEGORIA 1: Finansowanie i zarządzanie oświatą

Najsilniejszą kwestią była autonomia zarządzania finansami w szkołach (16 wystąpień) – „najsilniejszy wątek” (Flick, 2018). Badani postulowali trzy główne rozwiązania:

1.1. Pieniądze podążające za uczniem: *„Czytałam, że wykształcenie jednego ucznia rocznie kosztuje około 6 tysięcy złotych. A my tyle to mamy może na pięciu czy sześciu uczniach. Ja uważam, że pieniądze powinny iść za dzieckiem. Szkoły musiałyby wtedy się postarać o tego dobrego ucznia”.*

1.2. Zwiększenie budżetu na edukację (3 wystąpienia): *„Tak jak na wojsko – 5% na edukację powinno być. A tak naprawdę, ile powinno być na tę edukację, która tak naprawdę buduje wszystko?”.*

1.3. Autonomia dyrektora w zarządzaniu budżetem: *„Nie organ prowadzący powinien decydować, jakie u mnie remonty. Tylko dyrektor decydował, jakie remonty należy wykonać i kiedy, i na jaką kwotę”.*

Zarządzanie w oświacie przyszłości

Wizja zarządzania była budowana poprzez wskazywanie największych problemów polskiej szkoły:

2.1. Edukacja wolna od wpływów politycznych (11 wystąpień – wątek dominujący): *„Bo cały czas mówimy, że edukacja powinna tak funkcjonować, a tak właściwie widzimy, że ona jest odbiciem tej władzy, która jest. Reformy w Polsce? Przychodzi nowa władza i mamy nowy pomysł na szkołę. Były gimnazja, nie mamy gimnazjów. Cały czas coś”.*

2.2. Powołanie apolitycznego Sejmu Komisji Edukacji (SKE): *„Można powołać taki organ, który by prowadził edukację polską, ale ten organ byłby apolityczny. To może być na zasadzie jak Sejm. Gdyby jednostki oświatowe mogły typować swoją osobę. Nie wykluczałaby uczniów, rodziców. Byliby dyrektorzy, nauczyciele. Na pewno teoretycy i praktycy. Więcej praktyków? Bo od teorii mamy uniwersytety”.*

Zakres kompetencji obejmowałby *„wsparcie innowacyjności i rozwoju szkół, zamiast tradycyjnego, kontrolnego nadzoru pedagogicznego”* oraz *„kreowanie innowacyjnych dodatków do pensji nauczycieli, które zastąpiłyby obecne stopnie awansu zawodowego”.*

Synteza kategorii

Punktem wyjścia do stworzenia projektu szkoły były frustracje systemem, co wpisuje się w szeroki dyskurs krytyki oświaty w Polsce. Raport NIK (2022) o centralnym algorytmie finansowania i ograniczonej przestrzeni decyzyjnej szkół potwierdza aktualność poruszonych kwestii. Nauczyciele widzą potrzebę powołania organu apolitycznego na wzór systemu fińskiego, którego podstawą jest zaufanie, decyzje lokalne i realizacja budżetu przez szkołę (OECD, 2020; Sahlberg, 2015).

KATEGORIA 2: Kształcenie i zawód nauczyciela w szkole przyszłości

Temat był poruszany niemal we wszystkich wywiadach (n=8/9) i pojawił się 56 razy. Siłę nasycenia kategorii można określić jako „centralną” – 17 odniesień bezpośrednich.

Kształcenie nauczycieli do pracy w oświacie przyszłości (28 wątków)

Kluczowym punktem jest zwrócenie uwagi na niedoskonałości obecnego systemu. Najczęściej podnoszono: brak wystarczającej ilości i jakości praktyk/staży (n=7/9), niedostateczne przygotowanie metodyczne (n=5/9), problemy z rekrutacją i jakością kandydatów (n=3/9).

Krytyka obecnego modelu: *„Za mało studenci mają metodyki prowadzenia przedmiotu i za mało są innowacyjni. Przychodzą, stoją przy tablicy i wykładają, nie potrafią zorganizować klasy. Za dużo teorii na studiach”.*

Proponowane rozwiązania: Liceum pedagogiczne jako wzór (n=5/9): *„Liceum pedagogiczne uważam za najlepszą szkołę, która przygotowywała do pracy zawodowej. Istniała wtedy szkoła ćwiczeń w tym samym budynku, co umożliwiała studentom bieżącą obserwację”.* **Całoroczny staż praktyczny** (n=4/9): *„Ostatni rok studiów powinien być rocznym stażem w szkole, jak na medycynie. Stażysta byłby dodatkowym wsparciem dla nauczyciela”.* **Egzamin zewnętrzny praktyczny:** *„Egzamin dyplomowy zewnętrzny po rocznym stażu byłby praktyczny i refleksyjny. Kandydat mógłby przygotować wstępny plan pracy na rok”.*

Zawód nauczyciela w szkole przyszłości (28 wątków). Najsilniej wybrzmiały kwestie finansowania: **Wyższe płace** (n=3/9): *„Podstawa pensji równa zarobkom na Zachodzie (np. 10 000 zł). Wyższe płace mogłyby przyciągnąć wiele osób chętnych do pracy w zawodzie”.*

Nowy system motywacyjny oparty na dodatkach (n=3/9): dodatek wychowawczy obejmujący wycieczki, dodatek za szkodliwe warunki pracy, dodatki za realizację innowacyjnych projektów, stopnie awansu innowacyjności i kreatywności zamiast obecnego systemu.

Wspomaganie rozwoju: *„System motywacji finansowych miałby motywować do rozwijania się naukowo, pracując jako nauczyciel. Nauczyciel mógłby osiągnąć stopień profesora, który dzisiaj jest nieosiągalny”.*

Synteza kategorii

Wyniki wpisują się w badania Bogusławy Doroty Gołębiak i Sławomira Krzychały (2015) na próbie ponad 33 tys. kandydatów, które podkreślały konieczność powiązania uczelni ze szkołami. W zaproponowanych rozwiązaniach zauważono spójność: różne formy stażu praktycznego łączonego z egzaminem zewnętrznym. Postrzeganie wyższych wynagrodzeń jako jedynej drogi do zwiększenia zainteresowania zawodem wpisuje się w obecną debatę i projekt „Godne płace i wysoki prestiż nauczycieli” (ZNP, 2024).

KATEGORIA 3: Organizacja środowiska szkolnego

Proces kodowania pokazał znaczne zróżnicowanie odpowiedzi (n=1–7) oraz dużą siłę kategorii (151 wypowiedzi). Najważniejsze kategorie to: Rola Dyrektora jako

Lidera (27 wypowiedzi), zajęcia terenowe (19), lepsza organizacja podstawy programowej (14), rezygnacja z systemu klasowo-lekcyjnego (13), dostosowanie zajęć do potrzeb ucznia (12).

1. Nauczanie interdyscyplinarne: *„Szkoła w przyszłości powinna zrezygnować ze zwykłych lekcji na rzecz pracy projektowej i nauczania interdyscyplinarnego. Interdyscyplinarność polega na ułożeniu zadania obejmującego treści z różnych dziedzin. Nauczyciele powinni spotykać się wspólnie, aby ustalić tematy i przełożyć treści podstawy programowej na kryteria sukcesu”.*

2. Praktyczne wdrożenie: bloki tematyczne: *„Lekcje nie byłyby podzielone według sztywnego schematu przedmiotowego. Elastyczność czasowa – dyrektor szkoły powinien mieć swobodę rozłożenia wymaganej liczby godzin danego przedmiotu na przestrzeni kilku lat”.*

3. Metoda Projektów: *„Praca projektowa jest kluczowym elementem zastępującym tradycyjny model klasowo-lekcyjny. Metoda ta jest drogą do budowania samodzielności i odpowiedzialności za własną naukę. Rola nauczyciela zmienia się na towarzyszącą (mentorską)”.*

4. Edukacja na zewnątrz: *„Edukacja na zewnątrz jest ważnym postulatem, zwłaszcza w obliczu przesytu technologii. Szkoła powinna być osadzona w szerokiej przestrzeni, umożliwiającej dzieciom naturalne odnajdywanie się”.*

5. Rola Dyrektora jako Lidera i Mentora: *„Dyrektor powinien być dyrektorem merytorycznym, posiadającym wizję szkoły i koncepcję na jej funkcjonowanie. Dyrektor musi budować atmosferę pracy i stwarzać bezpieczny klimat dla nauczycieli”.*

Synteza kategorii

Rozwiązania wpisują się w trzy nurty literatury: (1) przywództwo dyrektora jako warunek zmian (Grissom et al., 2021), (2) uczenie się poza klasą (Mann et al., 2022), (3) reorganizacja podstawy programowej w kierunku integracji treści (Zhang i Ma, 2023).

KATEGORIA 4: Przestrzeń materialna szkoły

Zidentyfikowano cztery główne kategorie (N=9, n=1–4). Dominowały: strefa kulinarna (10 wątków) oraz klasa technologiczna STEAM (9 wątków). Temat otwartej architektury był najsilniejszy (n=7/9).

1. Otwarta architektura: *„Idealny budynek szkolny powinien posiadać jedynie ściany zewnętrzne, tworząc otwartą przestrzeń z likwidacją sztywnych podziałów i rezygnacją z tradycyjnego podziału na klasy na rzecz liderów, mentorów. Otwarta przestrzeń ma naturalnie zmuszać wszystkich do wzajemnego szacunku i odpowiedzialności za wspólne otoczenie”.*

Badani postulowali odejście od ustawienia ławek „za ławką” i wyposażenie w elastyczne meble takie jak puffy.

2. Strefy tematyczne i pracownie specjalistyczne: *„Powinna być jedna lub dwie duże sale (pracownie) w pełni wyposażone w nowoczesny sprzęt taki jak drukarki 3D, okulary VR oraz narzędzia do robotyki i kodowania. Taka pracownia nie po-*

winna być przydzielona konkretnej klasie, lecz dostępna dla nauczycieli wszystkich przedmiotów”.

Pojawiały się także: strefa mowy i myślenia z książkami i sprzętem do filmowania, interaktywne strefy na korytarzach oraz strefa twórczości i prezentacji.

3. Strefy doświadczalne i kulinarno-zdrowotne: Szczególnie istotna była strefa kulinarna/jadalnia: *„Musi być wydzielona, aby zapachy i hałasy nie rozpraszały. Uczniowie powinni mieć możliwość gotowania dla innych w ramach dnia kulinarnego i jedzenia w szerszym przedziale czasowym”.*

4. Strefy Ruchu i Odpoczynku: *„Sala wyciszeń powinna być pomieszczeniem zamkniętym, wyposażonym w miękkie meble, hamaki, urządzenia umożliwiające bujanie, które pomagają w relaksacji”.* Postulowano także strefę ruchu ze sprzętem wspinaczkowym, drabinkami i torami przeszkód.

Synteza kategorii

Projektowana przestrzeń wpisuje się w architektoniczną koncepcję otwartej szkoły, gdzie rezygnuje się z zamkniętych klas na rzecz stref tematycznych. W literaturze anglojęzycznej istnieje bogaty zasób badań nad *innovative learning environments* (ILE) i *flexible learning spaces* (Barrett et al., 2015; OECD, 2013). Przykładem jest szkoła Ørestad w Kopenhadze czy School of Science and Technology w Singapurze. Z perspektywy powszechnej edukacji projekty te wciąż stanowią wyzwanie implementacyjne.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Przyjęcie perspektywy konstruktywistyczno-interpretacyjnej pozwala badaczowi w wieloraki sposób spojrzeć na osiągnięte wyniki badań, umożliwiając odczytanie narracji na kilku poziomach interpretacji wypowiedzi uczestników.

Pierwszy poziom osadzony jest w doświadczaniu samej osoby, jej przeżyciach i emocjach – odczytujemy to, co mówi rozmówca, bez ocen i interpretacji, zawieszając nasze własne rozumienie. Drugi poziom umożliwia sięgnięcie głębiej i zobaczenie, jakie sensy i znaczenia kryją się za wypowiedzianymi słowami. To hermeneutyczne podejście pozwala nadawać znaczenia wypowiedzianym słowom. Trzecia perspektywa umożliwia przyjrzenie się indywidualnym narracjom w kontekście struktur władzy, ideologii i systemu edukacji. Te perspektywy pozwalają na osadzenie osiągniętych wyników w wielowymiarowej dyskusji: pokazać projekt oświaty przyszłości jako narrację uwidaczniającą zarówno opowieść jednostki, jak i szeroki kontekst badań i literatury dotyczącej oświaty w Polsce.

1. „Chaos”, „presja” i „poczucie przemęczenia” – codzienność szkolna odbita w narracjach o oświacie przyszłości

Nauczyciele, opisując wizję oświaty przyszłości, osadzają swoje refleksje w codziennych doświadczeniach szkolnych. Mówią o chaosie, presji oraz poczuciu bezsilności. W ich wypowiedziach wyraźnie widać frustrację nieustannymi zmianami w systemie edukacji. Dyrektorka z wieloletnim stażem stwierdza: *„Jest bar-*

dzo dużo chaosu, a my nie wiemy, co możemy zrobić". Dodaje: „Oceniam to, co dzieje się w oświacie, nieustannie źle”.

Dyrektorzy podkreślają brak swobody w podejmowaniu decyzji. Dyrektorka szkoły publicznej mówi: „Nie mamy żadnego ruchu”, „zobligowani jesteśmy do wszystkiego z góry”. Dodaje, że taka właśnie jest ich codzienność. Presja pochodzi także od rodziców. Jedna z nauczycielek stwierdza: „Rodzice przynoszą swoje traumy do szkoły”. Dyrektorka dodaje: „teraz mamy taką sytuację, że to rodzic tworzy takie ciśnienie do zdobywania lepszych ocen. Wydaje mi się, że to jest bardzo trudne, żeby to zmienić, ponieważ takie mamy pokolenie rodziców po prostu”.

Z ogromnym żalem dyrektorzy podkreślają, że mają bardzo mało autonomii w zarządzaniu szkołą. Jedna stwierdza: „dzieciaki w siódmej klasie są tak załadowane godzinami, a my, dyrektorzy, nie mamy żadnego ruchu”. Inna dodaje: „szkoła nie ma oddechu przez rozporządzenia, na przykład dotyczące sanepidu”.

Nauczyciele i dyrektorzy odczuwają przemęczenie biurokracją oraz strach przed konsekwencjami administracyjnymi. Jedna z nauczycielek stwierdza: „Biurokracja i formalności są przerażające, a ilość podpisów i stemplów doprowadza mnie do szalu”. Inna obserwuje: „dyrektor wypełnia przeróżne dokumenty... dyrektorzy się strasznie boją”.

Nauczyciele podkreślają, że innowacyjność jest mało doceniana. Jedna mówi, że „czuje się jak samotna wyspa”, że „brak wsparcia mężczy” i „wypala ją od środka”. Inna stwierdza, że nie ma wsparcia wśród kolegów, a w szkole spotyka się z oporem wobec nowości: „Jeżeli pracuję 20 lat w jakiś sposób, to tak jest dobrze i po co to zmieniać”. Z drugiej strony nauczyciele mówią, że „wymaga się perfekcji”, nie dając im „prawa do popełniania błędów”. Za wszystko są rozliczani i kontrolowani.

2. Głębokie napięcia strukturalne jako źródło projektów oświaty przyszłości

Analiza narracji ujawnia, że źródłem projektów oświaty przyszłości nie są marzenia, wyobrażenia edukacyjna a głębokie napięcia strukturalne w doświadczeniach nauczycieli między:

- » ambicjami reformatorskimi a możliwościami ich realizacji,
- » rolą eksperta a presją rodziców,
- » presją kontroli a potrzebą autonomii.

W wypowiedziach badanych nauczycieli wyraźnie słychać znużenie chaosem reform, presją zewnętrzną, brakiem wsparcia oraz nieustanną walką o autonomię w obliczu biurokratyzacji. Co więcej, w narracjach badanych silnie wybrzmiewa mechanizm, który Alex Honneth (1995) określił jako „dążenie do poszerzenia przestrzeni uznania”. Oznacza to, że nauczyciele odczuwają coraz silniejszy wewnętrzny bunt wobec nieustannych procesów, które odbierają im poczucie własnej wartości oraz szacunku. Honneth (1995) podkreśla, że systematyczne odmawianie

uznania jednostce (co ma miejsce w przypadku nauczycieli) prowadzi do zaburzenia procesów zaufania do instytucji.

Narracje badanych ukazują silny mechanizm braku poczucia uznania, a także wewnętrzną niezgodę i bunt wobec systemu. Podczas wywiadów nauczyciele wprost stwierdzają, że *„rządy, jedne, drugie, trzecie, piąte, nie dają poczucia, że nauczyciel jest ekspertem; nauczyciel jest jedynie obiektem krytyki za rozwój i swoją pracę”*. Zwracają również uwagę, że ten brak uznania jest zakorzeniony w negatywnym postrzeganiu zawodu nauczyciela w polskim społeczeństwie: *„staramy się budować świadomość w społeczeństwie, że nauczyciel to naprawdę nie jest ktoś, komu w życiu coś nie wyszło”*. Te doświadczenia opisane w narracjach nauczycieli wpisują się w szerszą diagnozę zawodu w Polsce. O tym pisze między innymi profesor Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2020) w swojej książce *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Czy profesor Dorota Klus-Stańska (2017) w artykule *Walka o testo-maniakalne przetrwanie, czyli po co i czego uczą się przyszli polscy nauczyciele?*, w którym zwraca uwagę na ogromną presję oraz brak autonomii nauczyciela. Równie krytycznie szkołę ocenia Bogusław Śliwerski (2012) w książce *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, wskazując na patologie, które dotyczą polskiego systemu edukacji.

Analiza wykazała, że projekty oświaty przyszłości wyrastają z jednej strony z potrzeby przebudowania istniejącego porządku instytucjonalnego szkoły i oświaty. Jeden z nauczycieli bardzo stanowczo mówi o potrzebie zdemontowania obecnego systemu: *„To nie będzie popularne, ale na początku zwolniłabym wszystkich nauczycieli”*. Inny proponuje: *„Należy zlikwidować ministerstwo i powołać nowy organ”*.

A z drugiej strony, krystalizują one nadzieje i pragnienia nauczycieli dotyczące pracy w szkole. Dlatego nauczyciele mówią przede wszystkim o *„autonomii szkół, powołaniu organu niezależnego od władz politycznych (Sejmu i Komisji Edukacji), wprowadzeniu szkół bez ocen, ograniczeniu podstawy programowej oraz likwidacji państwowego egzaminu ósmoklasisty”*.

Można stwierdzić, że wizje edukacji przyszłości w narracjach badanych stanowią *de facto* ostrą krytykę dotychczasowej polityki oświatowej w Polsce, która opiera się na „centralistycznym systemie zarządzania i nadzoru oświaty, sprawdzającym się do narzucania przez władze państwowe, a więc decydentów politycznych, partyjnych, ideologicznych, określonej koncepcji zmian” (Śliwerski, 2022, s. 128).

3. Zjawisko „udomowienia utopii” – o reformatorskim, a nie eduutopijnym sposobie myślenia o oświacie

Z przeprowadzonych analiz wynika, że zaprezentowane projekty szkoły przyszłości w przeważającej większości nie są jedynie eduutopijnymi wizjami, lecz projektami, które Darren Webb określił mianem „udomowionej utopii”. W tym ujęciu projektodawcy koncentrują się na częściowych, ulepszających reformach, które nie wytyczają ani nie zapowiadają niczego, co wykraczałoby poza ramy istniejące-

go *status quo* (zwiększenie wynagrodzeń dla nauczycieli, zmniejszenie biurokracji, zwiększenie finansowania oświaty itp.). Z perspektywy klasycznej socjologii wiedzy Karla Mannheim'a myślenie, które nie dąży do „zniszczenia i przebudowania istniejącego porządku społecznego”, zbliża się bardziej do ideologii niż do prawdziwej „świadomości utopijnej”. Prawdziwa utopia emancytacyjna powinna bowiem orientować się na czynniki, których obecna rzeczywistość w ogóle nie zawiera (Mannheim, 1936).

Jak zauważa Krystyna Ferenz (2017), różnica między tymi podejściami jest istotna: „O ile wizji bliższe jest pojęcie modernizacji, o tyle utopia akcentuje kontrast” (s. 18). Edukacyjny projekt zakłada nie tylko przebudowę szkoły, ale także transformację człowieka i całego środowiska, a nie jedynie naprawę istniejących elementów rzeczywistości szkolnej (takie podejście widać jedynie w projektowaniu materialnego wyglądu szkoły).

Takie reformatorskie podejście ma potencjał do wprowadzenia pozytywnych zmian. Jednak, jak podkreśla Gert Biesta (2017), transformacja edukacji wymaga umiejętności krytycznej analizy istniejącego systemu oraz wyobrażenia sobie alternatywnej przyszłości. Profesor Tadeusz Gadacz zaznacza, że chodzi o myślenie wyobrazeniowe, które pozwala „przekraczać granice tego, co jest i tego, czego jeszcze nie znamy, ku temu, co może być, co możemy poznać” (2024, s. 55). Wyobraźnia pedagogiczna stanowi istotny element myślenia prospektywnego. Jak podkreśla Krzysztof Maliszewski (2025), jest ona narzędziem krytycznego namysłu nad myślą funkcjonującą poza strukturami przyjętego systemu. Umożliwia to – jak pisał Henry Giroux (2019) – przekraczanie *status quo* systemu edukacyjnego.

W narracjach nauczycieli i dyrekcji punktem wyjścia dla projektu edukacji przyszłości w większości przypadków nie była wyobraźnia pedagogiczna, lecz negatywne doświadczenia i rozczarowanie systemem oświaty (brak wsparcia, niedocenienie zawodu nauczyciela, duże oczekiwania, małe wynagrodzenie itp.). W swoich opowieściach szukają sposobów, jak poradzić sobie z upolitycznieniem szkoły i chaotycznością reform, biurokracją oraz trudnościami w relacjach z rodzicami. Opowiadania o systemie edukacji przyszłości są ich osobistym głosem na temat bolączek obecnej polityki oświatowej w Polsce, nie przekraczają jednak w większości ram samego systemowego myślenia.

W narracjach nauczycieli i dyrekcji wybrzmiewa przekonanie, że reformy oświaty w Polsce od 1989 roku stanowią nieustanną ruletkę zmian strukturalnych, programowych, egzaminacyjnych czy organizacyjnych. Uważają, że polska oświata jest w ustawicznym ruchu, nie daje poczucia bezpieczeństwa ani stabilizacji. Jedna z nauczycielek stwierdza: „Przychodzi nowa władza, raz taka, raz inna i mamy nowy pomysł na szkołę. Mamy gimnazja, nie mamy gimnazjów, teraz mamy profil absolwenta. Cały czas coś wymyślają”. „Idziemy albo w tę stronę, albo w tę”. Opinie badanej grupy nauczycieli i dyrekcji nie są odosobnione i nie można ich traktować jako opinii jednostkowych. Wpisują się bowiem w szeroki krytyczny dyskurs naukowy dotyczący polityki oświatowej. Podobne diagnozy można zna-

leżć w wielu pracach Bogusława Śliwerskiego (2010, 2015, 2016) oraz Mirosława J. Szymańskiego (2002).

Rodzi się pytanie, jak taka rzeczywistość szkolna pełna napięć, chaosu i braku stabilności może wpływać na sam sposób myślenia eduutopijnego rozumianego jako impuls do zmiany edukacyjnej. Czy sprzyja i wzmacnia bunt jednostki i potrzebę zmiany istniejącej rzeczywistości szkolnej?

Odpowiedź wcale nie jest jednoznaczna. Takie zawieszenie szkoły w nieustannym chaosie i płynności może być z jednej strony fundamentem utopii, jej głównym motorem. Gdy społeczeństwo odczuwa brak satysfakcji z funkcjonowania instytucji takich jak szkoła, uruchamiają się drogi myślenia pozwalające wyobrazić sobie rzeczywistość lepszą od obecnej. To oznacza, że chaotyczna rzeczywistość szkolna może być impulsem myślenia wyobraźniowego – chęcią zmiany, tworzenia projektów szkół przyszłości, innowacyjnych placówek, których źródłem jest utopijność wyrastająca ze sprzeciwu wobec zastanej rzeczywistości. Z czym bez wątpienia mamy do czynienia w Polsce w postaci szkół autorskich, innowacyjnych nauczycieli i ich sposobów pracy. A w narracjach badanych nauczycieli w przypadku materialnego sposobu projektowania szkoły przyszłości, gdzie nauczyciele przełamywali reformatorski sposób myślenia. Pisząc o architekturze otwartej, strefach uczenia się, odchodząc zupełnie od tradycyjnego sposobu myślenia o szkole i procesie uczenia się.

Z drugiej jednak strony, jak podkreśla Zygmunt Bauman (2018), w świecie pełnym „ruchu bezładnego” nie wiadomo, co jest „postępowe”, a co „wsteczne”. Brak ortodoksji (ustalonego porządku) sprawia, że nowatorstwo traci swój punkt odniesienia, co może prowadzić do paraliżu wyobraźni utopijnej. Współczesną odpowiedzią na taki kryzys stabilnej przyszłości jest często retrotopia – ucieczka wyobraźni ku przeszłości i szukanie ideałów w tym, co już było, zamiast w tym, co ma nadejść.

Analizując wywiady, widać, że o wiele więcej w narracjach o oświacie przyszłości można odnaleźć retroutopijnego podejścia, o czym pisał Bauman (2018), a więc poczucie rezygnacji i poczucie bezsilności. Jedna z nauczycielek z ogromnym żalem stwierdza: *„Mam takie poczucie, że przez te 20 czy już 30 nawet lat niewiele się w tej naszej szkole zmieniło, że dalej taka osoba, która chce to zmienić, chce podążać za dziećmi, dalej jest outsiderem i dalej musi walczyć. Jestem taką samotną wyspą i to mnie męczy. To po prostu wypala mnie strasznie od środka”*.

W tym momencie możemy zadać kolejne pytanie i zastanowić się, dlaczego w większości przypadków w narracjach nauczycieli i dyrekcji dominowała przede wszystkim „uśpiona utopia”, która miała jedynie wymiar naprawczy, reformatorski a nie eduutopijny.

Próba poszukania odpowiedzi zarówno na gruncie praktyki, jak i teorii nie jest ani prosta, ani oczywista. Możemy jedynie postarać się zastanowić nad przyczynami, zdając sobie sprawę, że odpowiedź nie będzie nigdy domknięta i można ją traktować bardziej jako głos w dyskusji niż jako diagnozę rzeczywistości szkolnej.

Jednym z takich teoretycznych tropów, które mogą pomóc zrozumieć ten mechanizm, jest pojęcie ukute na gruncie teorii krytycznej – fałszywej świadomości. Pojęcie to wprowadził Fryderyk Engels (1893) w liście do Franza Mehringa, pokazując, że „rzeczywiste motywy, które kierują jednostką, pozostają dla niej często nieznanne [...] Wyobraża sobie motywy fałszywe lub pozorne”. Nauczyciel, mimo że jest świadomy, jest równocześnie uwikłany w ideologię danej instytucji. Jak zauważa Adorno, fałszywa świadomość sprawia, że „odbiorcy czują się zmuszeni kupować i używać jego produktów, nawet jeśli przejrzą ich mechanizmy” (Adorno i Horkheimer, 2002, s. 167). Dlatego nauczyciele nie tylko są odbiorcami systemu, ale także jego głównymi współtwórcami. Jak zauważa Jürgen Habermas (1987), logika systemu kolonizuje świat życia jednostek, nie pozwalając im wyobrazić sobie alternatywnej rzeczywistości i dlatego nieświadomie chronią system, a nawet go wzmacniają. W narracjach badanych widoczne jest to uwięzienie – nauczyciele wprost mówią: *„Szkoła nie ma oddechu przez rozporządzenia”, „My nie możemy sami nic sobie zrobić”*. A jednocześnie piszą: *„Podręcznik zdejmuję mi z głowy taką troskę o to, że ja czegoś nie zrobię”, „Ja chcę przyjść, zrobić swoje i mieć spokój”*. W takich sytuacjach wizje szkoły przyszłości stają się „uśpioną utopią”, w której nie ma mocy radykalnej zmiany, a więc potrzeby emancypacji i uwolnienia.

Nauczyciele i dyrektorzy szkoły stają się częścią systemu, który sami krytykują, tracąc zdolność do jego przekroczenia. Poczucie braku wpływu staje się mechanizmem, poprzez który jednostka, a więc nauczyciel czy dyrektor, podporządkowuje się wymogom instytucji, co prowadzi do obniżenia umiejętności pocucia realnego wpływu na zmianę własnej pracy, a przez to i przeobrażenie rzeczywistości szkolnej. W takim stanie nauczyciel bardzo często zaczyna posiadać „opinie, ale nie przekonania” i staje się częścią biurokratyzowanego i chaotycznego systemu szkolnego (Włodarczyk, 2021).

Fałszywą świadomość można porównać do wizji platońskiej jaskini (Platon, 2003), w której ludzie są przykuci do ścian i obserwują jedynie cienie rzeczy przesuających się za ich plecami. Wytwory systemu – rytuały szkolnej codzienności, przepisy, nakazy, zakazy, rozporządzenia – zniewalają myślenie jednostek, zmuszając je do działania jedynie w obrębie tego systemu. Dopiero uwolnienie myślenia poprzez uruchomienie krytycznego myślenia i kreatywnych wyobrażeń pedagogicznych (Giroux, 2019; Levitas, 2013) daje możliwość – jak w platońskiej przypowieści – wyjścia na zewnątrz, uwolnienia się i poznawania rzeczywistości. Patrzenie poza systemem nie tylko w celu jego zmiany czy ulepszenia, ale nadania mu nowej wartości i znaczenia, a także jego redefinicji (Biesta, 2017; Freire, 2005). Uruchomienie potencjału innowacyjnego. Jednym z narzędzi, które w tym mogą pomóc jest eduutopijne myślenie, które pokazuje możliwości zmian, ich kierunek. Wzbudza w człowieku nadzieję i wiarę w lepszą, doskonalszą rzeczywistość.

Eduutopijność i związana z nią wyobraźnia oraz krytyczne myślenie stanowią istotny element emancypacyjny. Jak pisze Krzysztof Maliszewski, „symboliczne przedstawienie przestaje być jedynie narzędziem poprawnego obrazowania niezależnej rzeczywistości, a zaczyna manifestować miejsce człowieka w świecie,

wraz z jego zdolnością do jej kreacji” (Maliszewski, 2025, s. 12). Wyobrażenia umożliwia wyjście poza schemat skolonizowanej instytucjonalnej rzeczywistości, otwierając myślenie eduutopijne, które pozwala wyobrazić sobie świat poza ramami instytucji, uwalniając działania jednostki i jej innowacyjny potencjał do zmiany.

4. Przestrzeń materialna szkoły jako „pole możliwe” — o pęknięciach w kolonizacji świadomości przez system edukacyjny

Z dotychczasowych analiz projektów dotyczących oświaty przyszłości wynika, że kluczowym elementem uruchomienia eduutopijnego myślenia o edukacji jest przełamanie skolonizowanej, fałszywej świadomości poprzez wyzwolenie wyobraźni edukacyjnej oraz krytycznego myślenia. Jak podkreśla Krystyna Ferenz (2017), wymaga to trudnego procesu przejścia od bierności wobec systemu do aktywnego wyrażania własnego niezadowolenia, które staje się siłą napędową zmiany.

Co ciekawe, w analizowanych narracjach nauczycieli obszarem uwolnienia okazała się przestrzeń materialna szkoły. To właśnie tam pojawia się myślenie wyobrazeniowe, które przekracza „uśpioną utopię” i pojawiają się elementy eduutopijnego projektu oświaty przyszłości. Nauczyciele proponują oryginalne pomysły, które nie tylko zmieniają wygląd szkoły, ale także całą strukturę funkcjonowania środowiska edukacyjnego, a także rolę nauczyciela. Wśród ich propozycji znajdują się otwarte architektury, rezygnacja z tradycyjnych klas oraz elastyczne strefy nauki, wspólne przestrzenie działań i środowiska projektowe. Nauczyciele całkowicie przekraczają tradycyjne myślenie o projekcie szkoły, odchodząc od podziału przestrzeni na zamknięte klasy, korytarze czy biblioteki. Wprowadzają wizję pracy w zespołach tematycznych oraz grupach różnowiekowych w otwartych strefach nauki. Rezygnują z podziału na klasy szkolne i tradycyjne czterdziestopięciominutowe lekcje, a także myślą o szkole jako zespole ludzi uczących się od siebie nawzajem. Nasuwa się pytanie, dlaczego nauczyciele w tym obszarze przyjęli eduutopijny sposób myślenia, a w innych nie? Odpowiedź na to pytanie jest złożona, ale możemy spróbować poszukać pewnych teoretycznych tropów.

Z punktu widzenia założeń teorii krytycznej Paula Freire’a (2005) wyzwolenie możliwe jest poprzez „praxis: refleksję i działanie na świat w celu jego transformacji” (Freire, 2005, s. 79). Innymi słowy, chodzi o aktywne poszukiwanie przestrzeni wyzwolenia oraz walkę o przekroczenie relacji opresyjnych. Oznacza to odnajdywanie szczelin i pęknięć, w których system jest na tyle słaby, że jednostka może uwolnić swój potencjał emancypacyjny. Freire określa to jako *Untested Feasibility* – „Nieprzetestowaną Wykonalność” (Freire, 2005, s. 119) – co odnosi się do przekraczania sytuacji granicznych, które uwalniają myślenie i działanie.

W nawiązaniu do tego założenia Freire’a (2005) określiłabym tę szczególną sytuację graniczną, w której może nastąpić uwalnianie utopijnego myślenia u jednostki, jako „pole możliwe”. To obszar, w którym jednostka zyskuje większą swobodę myślenia oraz tworzenia, co umożliwia jej myślenie innowacyjne, a w konsekwencji transformację środowiska szkolnego.

Im więcej takich „pól możliwych”, tym szybszy i silniejszy staje się proces uaktywniania autonomicznego potencjału jednostki oraz jej potrzeby transformacji przestrzeni, w której funkcjonuje.

Ujawnienie się „pola możliwego” w narracjach badanych nauczycieli i dyrektorów w obszarze materialnego projektowania szkoły nie jest przypadkowe. Dokonując analizy ideologii reformatorskiej, która przyświeca kolejnym władzom po 1989 roku, władze oświatowe, i to niezależnie od danej partii politycznej, w swoim myśleniu o szkole koncentrują się przede wszystkim na zmianach programowych i strukturalnych. Reforma z 1999 roku, wprowadzona Ustawą z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, wprowadziła gimnazja, zmieniając strukturę systemu edukacji (6+3+3), ale nie zawierała żadnych wytycznych dotyczących przestrzeni fizycznej szkół. Reforma z 2017 roku, realizowana przez Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe oraz Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, likwidująca gimnazja i przywracająca strukturę (8+4), ponownie skupiła się wyłącznie na reorganizacji etapów kształcenia i podstawy programowej, całkowicie pomijając kwestie architektury i organizacji przestrzeni materialnej.

Przestrzeń materialna szkoły – sposób organizacji klas, korytarzy, stref wspólnych – nie była przedmiotem żadnej z głównych reform oświatowych ostatnich trzech dekad. To, jak wygląda szkoła i jej otoczenie, pozostawione jest w gestii samej placówki. Zarówno Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej, jak i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, precyzyjnie określają liczbę godzin zajęć, kwalifikacje nauczycieli czy organizację roku szkolnego, ale nie zawierają szczegółowych wytycznych co do sposobu organizacji przestrzeni uczenia się. Wygląd klas, korytarzy, świetlic oraz wyposażenie szkół to kwestie, które zależą od autonomicznych decyzji dyrekcji i możliwości finansowych samorządów.

Można zatem stwierdzić, że polityka oświatowa jest obojętna wobec tej przestrzeni. Analiza dokumentów reformatorskich oraz rozporządzeń wykonawczych pokazuje, że centralnie zarządzany system oświaty reguluje niemal każdy aspekt funkcjonowania szkół – od treści programowych, przez metody oceniania, po sprawy administracyjne – z wyjątkiem przestrzeni materialnej.

Można stwierdzić, że ustawodawca jest „ślepy” na ten aspekt funkcjonowania szkoły. W tym „ślepych obszarach” badani nauczyciele przełamują reformatorski sposób myślenia, uruchamiając swoją wyobraźnię pedagogiczną i uwalniając potencjał myślenia utopijnego. Jak zauważa Alex Honneth (1995), emancypacyjna postawa jednostki rodzi się jako moralny opór wobec opresji systemu, poszukując przestrzeni uwolnienia, a więc przestrzeni uznania samej siebie. Innymi słowy, jednostka dąży do obszaru, w którym może zyskać na tyle sprawstwa i niezależności, aby uruchomić potencjał emancypacyjnej świadomości.

5. O słabości myślenia eduutopijnego

Edukacyjne myślenie utopijne, mimo swojego potencjału emancypacyjnego i transformacyjnego, nie zawsze prowadzi do realnych zmian w praktykach edukacyjnych czy szkolnych. Stanowi raczej narzędzie, które ujawnia ukryte mechanizmy systemu oświatowego, niż drogę do jego przekształcenia. Jak wykazały przeprowadzone wywiady narracyjne, myślenie utopijne wymaga od jednostki myślenia poza systemem. W skolonizowanej rzeczywistości szkolnej jest to dość trudne. W badaniach zauważono, że w szkołach rzadko pojawiają się „pola możliwe”, które umożliwiają jednostce uruchomienie wyobraźni i krytycznego myślenia, a także poczucia sprawstwa. Nauczyciele i dydakcja, aby myśleć utopijnie, potrzebują przestrzeni – zarówno w samej szkole, jak i w systemie oświaty – które pozwolą im wyobrażać sobie lepszą rzeczywistość oraz dążyć do zmiany istniejącego *status quo*. Przykładem może być przestrzeń materialna szkoły, w której system pozostawił obszar wolny od indoktrynacyjnego nadzoru władz oświatowych. W narracjach badanych wyraźnie widać uruchomienie emancypacyjnego potencjału myślenia utopijnego.

Słabość utopii jako narzędzia zmiany polega na tym, że zdolność do radykalnego wyobrażania sobie alternatyw nie jest czymś automatycznym. Literatura potwierdza, że myślenie utopijne wymaga specyficznych zasobów poznawczych i afektywnych takich jak krytyczne myślenie i myślenie wyobrazeniowe (Mannheim, 1936).

Darren Webb, powołując się na Henry'ego Giroux, zwraca uwagę na jeszcze inny aspekt, który blokuje myślenie utopijne. Codzienna walka o byt oraz niskie warunki materialne sprawiają, że badanie alternatyw staje się dla większości ludzi pozbawione sensu lub wręcz niemożliwe (Webb, 2017). Nauczyciele i dyrektorzy w niedofinansowanej rzeczywistości szkolnej koncentrują się na przetrwaniu, a nie na myśleniu utopijnym. Paulo Freire opisuje ten stan jako „uwięzienie w systemie”. W „kulturze ciszy” osoby wykluczone są tak głęboko „zanurzone” w rzeczywistości ucisku, że postrzegają swój los jako nieuchronne fatum, a nie jako sytuację graniczną, którą można przekroczyć.

W narracjach badanych wyraźnie słychać niezadowolenie oraz poczucie bezsilności wobec systemu. Jeden z nauczycieli tak opisuje to poczucie: *„Niestety przepisy są takim kagańcem, który mamy założony i po prostu nie jesteśmy w stanie się odciąć od tego”*.

Edukacyjne myślenie utopijne wymaga „pól możliwych” – przestrzeni wolnej od systemowej indoktrynacji, która pozwoliłaby jednostce odzyskać sprawczość i „wypowiedzieć własne słowo”. Bez celowego wspierania umiejętności krytycznego myślenia utopia pozostaje dostępna jedynie dla uprzywilejowanych elit intelektualnych, podczas gdy reszta społeczeństwa pozostaje w stanie „udomowienia”, nie potrafiąc wyjść poza logikę panującego systemu. Taki stan jest trudny do osiągnięcia w scentralizowanej polskiej edukacji, dlatego najsilniejszą stroną badania eduutopii jest docieranie do pól możliwych, czyli odkrywania tych przestrzeni systemu oświaty, które stanowią potencjał uwalniania zmian edukacyjnej.

Głęboka transformacja oświaty wymaga stworzenia przestrzeni wolnych od systemowej kolonizacji, które umożliwią przebudzenie **emancypacyjnej świadomości** i kreatywne wyjście poza ramy obecnego *status quo*.

PODSUMOWANIE

Celem badawczym było poznanie eduutopijnych projektów oświaty przyszłości tworzonych przez nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych oraz określenie, jakie dyskursy edukacyjne i mechanizmy te narracje ujawniają.

Przedstawione wyniki badań oraz dyskusja wskazują, że kategoria edukacyjnych utopii może stać się istotnym narzędziem w badaniu i rozumieniu rzeczywistości szkolnej, z którą stykają się badani, oraz instrumentem diagnozującym ich sposób postrzegania rzeczywistości oświatowej. Badania ujawniły nowy aspekt: myślenie utopijne w edukacji nie jest automatycznym sposobem myślenia; wymaga ono wolności oraz emancypacyjnej świadomości, która pozwala funkcjonować poza ograniczeniami systemu oświatowego.

Wyniki narracji skłaniają do refleksji nad systemem oświaty oraz nad sposobem jego projektowania w Polsce. W badanych narracjach wyraźnie dostrzega się potrzebę mówienia o odpowiedzialności za edukację i wzięcia odpowiedzialności za nią. Jest to trudna diagnoza dla władz oświatowych, pokazująca, że istnieje w nauczycielach potrzeba dania im możliwości decydowania o tym, jak ma wyglądać szkoła i jej przyszłość, a nie tylko traktowania ich jako realizatorów, którzy mają wykonywać kolejne pomysły oświaty. Oczywiście są to badania jakościowe a nie ilościowe, jednak raporty i analizy naukowe jedynie potwierdzają przesłanie, które pojawiło się w analizowanych narracjach.

Jednak należy podkreślić, że to, co jest siłą jest również słabością zaprezentowanych badań. Charakter jakościowy i analiza pogłębionych wywiadów narracyjnych pozwoliła głęboko zrozumieć sposób myślenia nauczycieli i dyrektori. Ale ich zasięg jest ograniczony i nie pozwala na szersze poznanie prawidłowości oraz mechanizmów związanych z utopijnym myśleniem.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of enlightenment* (E. Jephcott, tłum.). Stanford University Press.
- Aeschbach, V. M. J., Schär, A., & Fischer, E. M. (2025). Effectiveness of climate change education—A meta-analysis. *Frontiers in Education*, 10, 1563816. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1563816>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Bauman, Z. (2018). *Retrotopia: Jak rządzi nami przeszłość*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.26529/cepsj.591>
- Brycz, B., & Dudycz, T. (2010). Paradygmat jako podstawa metody naukowej w naukach o zarządzaniu. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, (144), 52–62. <https://dlibra.kdm.wcss.pl/dlibra/publication/142713/edition/74031/content>
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Engels, F. (1893, 14 lipca). Letter to Franz Mehring. Marxists Internet Archive. https://www.marxists.org/archive/marx/works/1893/letters/93_07_14.htm
- Ferenz, K. (2017). Między wizją a utopią: Rola edukacji. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (t. 2, s. 17–27). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. <https://doi.org/10.34616/22.19.117>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (Wyd. 6.). Sage.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (Wyd. z okazji 30-lecia.; M. Bergman Ramos, tłum.; D. Macedo, wstęp). Continuum.
- Gadacz, T. (2024). *Myślenie krytyczne*. Wydawnictwo Piotra Maciszuka STENTOR.
- Giroux, H. A. (2019). Toward a pedagogy of educated hope under casino capitalism. *Pedagogía y Saberes*, 50, 147–151. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9507>
- Gołębniak, B. D., & Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112. https://journals.pan.pl/Content/108167/PDF/Rocznik%20_Ped_2015_s_097_112.pdf
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: T. 2. Lifeworld and system* (T. McCarthy, tłum.). Beacon Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (J. Anderson, tłum.). Political Press.
- Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the future: The desire called utopia and other science fictions*. Verso.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 24(1), 19–36. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/113>
- Klus-Stańska, D. (2017). Walka o testo-maniakalne przetrwanie, czyli po co i czego uczą się przyszli polscy nauczyciele? *Rocznik Pedagogiczny*, 40, 33–52. <https://bibliotekanauki.pl/articles/16538879>
- Levitas, R. (2013). *Utopia as method: The imaginary reconstitution of society*. Palgrave Macmillan.

- Madalińska-Michalak, J. (2024). Teacher education in Poland (1970–2024): Policy development, legislation, and period-specific challenges. *Journal of Education for Teaching*, 50(5), 888–906. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2413457>
- Maliszewski, K. (2025). *Wyobraźnia pedagogiczna w Babel*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., & Simpson, K. (2022). Getting out of the classroom and into nature. *Frontiers in Public Health*, 10, 877058. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia* (L. Wirth, E. Shils, tłum.). Routledge & Kegan Paul.
- Melosik, Z. (2024). *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Najwyższa Izba Kontroli [NIK]. (2022). *Finansowanie zadań oświatowych w jednostkach samorządu terytorialnego* (Kontrola P/21/006). Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/21/006/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2013). *Innovative learning environments*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2020). *Education policy outlook: Finland*. OECD Publishing.
- Oliverio, S., & Zamojski, P. (2025). The impossible constellation. *Research in Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1177/00345237251370539>
- Pino Gavidia, L. A., & Adu, J. (2022). Critical narrative inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–14. <https://doi.org/10.1177/16094069221081594>
- Platon. (2003). *Państwo* (W. Witwicki, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (T. 1). University of Chicago Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2020). *Kreatywne szkoły: Oddolna rewolucja, która zmienia edukację* (A. Baj, tłum.). Wydawnictwo Element.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Science Centre Singapore – STEM Inc. (n.d.). Digital Fabrication Space. <https://www.science.edu.sg/stem-inc/digital-fabrication-space>
- Selwyn, N. (2024). On the limits of artificial intelligence in education. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 10(1), 3–14. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (Wyd. 2.). Sage.
- Szacki, J. (2000). *Spotkania z utopią*. Sic!
- Szymański, M. J. (2002). *Kryzys i zmiana*. Wydawnictwo Naukowe AP.
- Śliwerski, B. (2010). Polityka oświatowa III RP jako czynnik erozji kapitału społecznego. *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym*, 13(2), 35–45. <https://doi.org/10.18778/1899-2226.13.2.04>

- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2016). Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 313–322. <https://czasopisma.ukw.edu.pl/index.php/przegląd-pedagogiczny/article/view/2627>
- Śliwerski, B. (2022). Polityczne uwarunkowania trwania systemu klasowo-lekcyjnego. *Wychowanie w Rodzinie*, 26(1), 123–134. <https://doi.org/10.34616/wwr.2022.1.123.134>
- Van Dermijnsbrugge, E., & Chatelier, S. (2022). Utopia as method. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(sup. 1), 6–19. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031870>
- Webb, D. (2009). Where's the vision? The concept of utopia in contemporary educational theory. *Oxford Review of Education*, 35(6), 743–760. <https://doi.org/10.1080/03054980903371179>
- Webb, D. (2017). Educational archaeology and the practice of utopian pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(4), 551–566. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1291534>
- Włodarczyk, R. (2016). Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej. W: J. Gromysz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (t. 1, s. 66–86). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Włodarczyk, R. (2021). *Utopia i edukacja: studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azylu*. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zhang, L., & Ma, Y. (2023). Project-based learning meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>
- Związek Nauczycielstwa Polskiego [ZNP]. (2024). *Inicjatywa ZNP – Godne płace i wysoki prestiż nauczycieli*. <https://znp.edu.pl/inicjatywa-znp-godne-place-i-wysoki-prestiz-nauczycieli/>

BETWEEN UTOPIAN AND REFORMIST THINKING ABOUT THE FUTURE OF EDUCATION: EDU-UTOPIAN NARRATIVES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND PRINCIPALS

ABSTRACT: Edu-utopian thinking constitutes an important dimension of educational reflection, as it enables the transcendence of everyday experiences and initiates transformations in pedagogical practices. It also reveals tensions between what is pedagogically conceivable and what is institutionally permissible within the school system. The aim of this study was to reconstruct narratives concerning edu-utopian visions of future education among primary school teachers and principals and to provide a critical-hermeneutic interpretation of them. This research forms part of a larger project entitled *The Vision of Future Education as a Counterpoint to the Educational Experiences of Primary School Students, Teachers, and Principals*. Thematic-descriptive coding revealed the dominance of reform-oriented thinking over edu-utopian imagination, strongly shaped by systemic pressure,

bureaucratisation and the institutional colonisation of participants' consciousness. At the same time, the material space of the classroom emerged as a "possible space" – an area of increased teacher agency and autonomy that fosters the activation of pedagogical imagination.

KEYWORDS: Edutopias, education of the future, teachers, schooling system, critical theory, school reform