

Uniwersytet DSW Ideis
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

Forum Oświatowe

Educational Forum

2026
tom 39, nr 1(75)

Wrocław 2026

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Thea Abu El-Hay (Barnard College Columbia University, Stany Zjednoczone Ameryki)

Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)

Ewa Filipiak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)

Sławomir Krzychała (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)

Pauline Lipman (University of Illinois at Chicago, Graduate School of Education,
Stany Zjednoczone Ameryki)

Joanna Maria Madalińska-Michalak (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Milda Bredykite (Vytautas Magnus University, Kaunas, Litwa)

David Mills (Oxford University, Wielka Brytania)

Henning Salling Olesen (Roskilde University, Dania)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)

*** + ***

Pentti Hakkarainen (Oulu University, Finlandia)

Henryka Kwiatkowska (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)

Marian Walczak (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polska)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL COMMITTEE

Bogusława Dorota Gołębiak

(Uniwersytet DSW Ideis, Polska)

Redaktor Naczelny / Editor

Hana Cervinkova

(National University of Ireland Maynooth, Irlandia)

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy

Editor

Beata Zamorska

(Uniwersytet DSW Ideis, Polska)

Sekretarz Redakcji / Editorial Manager

Avril Brock-Jackson (University of Leeds, Wielka
Brytania)

Lotar Rasiński (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)

Przemysław Gąsiorek (Uniwersytet Adama
Mickiewicza w Poznaniu, Polska)

Matylda Pachowicz (Uniwersytet Adama

Mickiewicza w Poznaniu, Polska)

Josefine Wagner (National University of Ireland
Maynooth, Irlandia)

Witold Gidel

Redaktor techniczny / Technical Editor

Agnieszka Heidinger – język polski

Jonathan BEC – język angielski

Redaktorzy językowi / Language Editors

Agnieszka Heidinger

Redaktorzy bibliograficzni / Bibliographical
Editors

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

Evi Agostini (Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck, Austria)
Wiesław Marian Ambrozik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Anna Babicka-Wirkus (Akademia Pomorska w Słupsku, Polska)
Jolanta Maria Baran (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Bogusław Bieszczad (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Roman Bäcker (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Grażyna Bartkowiak (Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Polska)
Urszula Bartnikowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)
Tomasz Biernat (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Anna Bilon-Piórko (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Józef Binnebesel (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Jacek Jarosław Błęszyński (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Ryszard Borowicz (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Milda Bredikyte (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Avril Brock (Leeds Metropolitan University, Zjednoczone Królestwo)
Hanna Wanda Brycz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Amrita Chaturvedi (Saint Louis University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Morgan Chitiyo (Duquesne University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Mariola Chomczyńska-Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Adam Chmielewski (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Iwona Chmura-Rutkowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Ryszarda Cecylia Cierzniewska (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Sylvia Zuzanna Cisek (University of Southampton, Zjednoczone Królestwo)
Agnieszka Cybal-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Alicja Czerkawska (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Miroslav Dopita (Palacký University, Olomouc, Czechy)
Wanda Maria Dróżka (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)
Krzysztof Dziedzic (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Stanisław Dylak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Irma Eloff (Universiteit van Pretoria, Republika Południowej Afryki)
Inger Eriksson (Stockholm University, Szwecja)
Ritva Engeström (University of Helsinki, Finlandia)
Ewa Filipiak (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Karolina Follis (Lancaster University, Zjednoczone Królestwo)
Łukasz Fojutowski (Collegium Da Vinci, Polska)
Katarzyna Gawlicz (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Przemysław Gąsiorek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Katarzyna Gębura (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Tomasz Gmerek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Marcin Gołębiak (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Rafał Piotr Godoń (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Piotr Gołdyn (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Groenwald (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jakub Grygar (Charles University in Prague, Czechy)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

Eric Gutstein (University of Illinois at Chicago, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Pentti Hakkarainen (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Marek Józef Heine (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Orsolya Kalmano (Eötvös Loránd University, Węgry)
Hanna Kędzierska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Marian Kirenko (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jerzy Eugeniusz Kochanowicz (Akademia WSB, Polska)
Katarzyna Salamon-Krakowska (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Sławomir Krzychała (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Leszek Koczanowicz (SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny Wydz. Zamiejscowy we Wrocławiu, Polska)
Jakub Kołodziejczyk (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Krzysztof Konarzewski (Wszelchnia Świętokrzyska, Polska)
Lucyna Kopciwicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Grażyna Kosiba (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Polska)
Hanna Ewa Kostyło (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Collegium Medicum, Polska)
Piotr Kostyło (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Tomasz Kozłowski (Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska)
Dariusz Kubinowski (Akademia w Słupsku, Polska)
Lesław Kulmatycki (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Ewa Kurantowicz (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Barbara Kutrowska (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Stefan Michał Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska)
Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Magdalena Lejzerowicz (Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie, Polska)
Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Rozalia Małgorzata Ligus (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Małgorzata Lizut (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Joanna Maria Madalińska-Michalak (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Agnieszka Majewska-Kafarowska (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska)
Elżbieta Matynia (New School for Social Research, New York, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Zbyszko Melosik (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Teresa Mendel (Uniwersytet Gdański, Polska)
Astrid Męczkowska-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej, Polska)
Piotr Mikiewicz (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Adam Mrozowicki (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)
Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Akademia WSB, Polska)
Marzena Nowicka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Krzysztof Ostaszewski (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Polska)
Joanna Ostouch-Kamińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Urszula Ostrowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Matylda Pachowicz (Collegium Humanum, wydz. zamiejscowy w Poznaniu, Polska)
Ryszard Panfil (Wyższa Szkoła Zarządzania i Coachingu we Wrocławiu, Polska)

Dorota Pankowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Elżbieta Perzycka (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Magdalena Piorunek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Piotr Plichta (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Dorota Podgórska-Jachnik (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Monika Popow (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Lotar Rasiński (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Maria Reut (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Paweł Rudnicki (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Krzysztof Mariusz Rubacha (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Paweł Rutkowski (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Anna Sajdak-Burska (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Katarzyna Salomon (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Jacek Schmidt (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Elias Schwieler (Stockholm University, Szwecja)
Michael Schratz (University of Innsbruck, Austria)
Małgorzata Sekułowicz (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Krzysztof Skorulski (International Ferdinand Ebner Gesellschaft, Innsbruck, Austria)
Francine Smolucha (Independent Scholar, Stany Zjednoczone Ameryki)
Hanna Solarczyk-Szewc (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Surette van Staden (University of Pretoria, Republika Południowej Afryki)
Peter Stöger (Universität Innsbruck, Austria)
Maria Strykowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Małgorzata Suświłło (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Anita Szprych (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)
Piotr Szybek (Lund University, Szwecja)
Bogdan Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Marek Świdziński (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Aleksandra Tokarz (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Krzysztof Szadkowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Paweł Szelegieniec (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Cristina Coimbra Viera (University of Coimbra, Portugalia)
Josefine Wagner (Universität Innsbruck, Austria)
Simon Warren (National University of Ireland Galway, Irlandia)
Katarzyna Waszyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Elżbieta Wołodźko (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Eva Zamojska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Beata Zamorska (Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska)
Marzena Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Agnieszka Zembrzuska (Uniwersytet DSW Ideis we Wrocławiu, Polska)
Adam Zemełka (Collegium Civitas, Warszawa, Polska)
Teresa Zubrzycka-Maciąg (Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Jolanta Zwiernik (Uniwersytet DSW Ideis, Polska)



Treści udostępniane są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0)
/ Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Educational Forum is a peer-reviewed journal that publishes original work in educational sciences and related fields of the humanities and social sciences.

The journal invites original contributions that include theoretical studies, research papers, perspectives from practice, book reviews and reports.

The journal is published by the Polish Educational Research Association and the University of Lower Silesia

W latach 2022–2024 czasopismo finansowane w ramach projektu *Rozwój czasopism naukowych* ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie umowy nr RCN/SN/0087/2021/1

In 2022–2024 the journal will be published within the framework of the project 'Development of scientific journals' financed by the Ministry of Education and Science under contract no. RCN/SN/0087/2021/1

ISSN 0867-0323

ISSN (online) 2450-3452

Adres Redakcji (Address of the Editorial Office)

Forum Oświatowe / Educational Forum

ul. Strzegomska 55

53-611 Wrocław, Poland

tel. +48 539 670 429

e-mail: forum.oswiatowe@ideis.pl

SPIS TREŚCI

SEKCJA TEMATYCZNA

Wprowadzenie	11
Ewa Filipiak Podejście kulturowo-historyczne Lwa S. Wygotskiego do badania uczenia się i rozwoju. Pułapki epistemologiczne i metodologiczne	15
Bogusława Dorota Gołębiak Sławomir Krzychała Jak wyjść poza kulturowe uwięzienie nauczycieli w systemie oświaty? Badania w działaniu i współtworzenie przestrzeni edukacyjnej.....	35
Marzenna Nowicka Sprawczość dziecka w polu korzystania z mediów – głos dzieci o klinczu rodzicielskiego wsparcia i kontroli.....	51
Grażyna Szyling Kogo urządzi dziennik elektroniczny? O skutkach funkcjonowania hybrydy społeczno-technologicznej we wczesnej edukacji	69
Krystyna Heland-Kurzak Od teorii do praktyki: wykorzystanie VERP (Video Enhanced Reflective Practice) w doskonaleniu interakcji student – dziecko w edukacji i opiece we wczesnym dzieciństwie...	91
Monika Wiśniewska-Kin Interpretacja dźwiękowych znaków ekspresji z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym.....	103
Jarosław Jendza Technologie pedagogiczne jako układy społeczno- materialne w międzynarodowych szkoleniach przewodników Montessori – wyniki badań etnograficznych i implikacje dla kształcenia nauczycieli	117
Joanna Cieślukowska <i>Team spirit</i> w edukacji włączającej? Poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....	145

Agnieszka Koterwas

Edyta Nowosielska

Małgorzata Zambrowska

„Latająca Szkoła Praktyk”: od tradycyjnego modelu
praktyk nauczycielskich ku wspólnocie uczącej się 169

Z BADAŃ

Jonathan Larson

Of Skills and Infrastructure: Visions for Education
and Society in a Recent EU Policy Initiative185

Anna Witkowska-Tomaszewska

Pomiędzy utopijnym a reformatorskim myśleniem
o oświacie przyszłości – eduutopijne narracje
nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych..... 199

Kamila Szyszka

Codzienny opór w epoce Marnocenu. Troskliwa relacja
ze światem w świetle badań rekonstrukcyjnych221

Małgorzata Karwasz

Potrzeby społeczne nauczycieli i ich dobrostan
w kulturze organizacyjnej szkoły.
Studium teoretyczno-empiryczne 245

RECENZJE

Olga Kacprowska

Recenzja: Anna Sarbiewska. (2025). *Uczeń i nauczyciel
w duecie. Partycypacyjna kultura kształcenia w praktyce
szkolnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 257. 269

SPRAWOZDANIA

Patrycja Brudzińska

Julia Grzywińska

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej
„Zapomniane i zaniedbane obszary wczesnej edukacji”,
Gdańsk, 28–29 maja 2026 r.277

POŻEGNANIA

Zmarła Feliksa Kwiecińska 283

SEKCJA TEMATYCZNA

PEDAGOGIKA WOBEC ZŁOŻONOŚCI ŚWIATA. PONOWNE CZYTANIA I PRAKTYKI

THEMATIC SECTION

PEDAGOGY IN THE FACE OF THE COMPLEXITY OF THE WORLD. REREADINGS AND PRACTICES

Wprowadzenie

Współczesna pedagogika znajduje się w momencie istotnego przesunięcia epistemologicznego i metodologicznego. Coraz wyraźniej odchodzimy od sposobów badania edukacji, opierających się na założeniu stabilności badanych zjawisk, możliwości ich jednoznacznego opisu oraz uprzywilejowaniu perspektywy zewnętrznego obserwatora. Edukacja jest rzeczywistością dynamiczną, relacyjną i nieustannie negocjowaną przez uczestników życia społecznego, wymaga zatem nowych kategorii opisu, „pulsujących kategorii” – jak powiedziałaaby Joanna Rutkowiak – bo wrażliwych na zmienność, napięcia i niejednoznaczności rzeczywistości edukacyjnej.

W tym sensie prezentowane w tomie teksty można odczytywać jako egzemplifikację współczesnych przemian paradygmatycznych w pedagogice. Porządkując je, wyróżniamy cztery wzajemnie przenikające się obszary, które najlepiej oddają charakter tych przemian: nowe odczytania teorii, trendy metodologiczne, nowe lub na nowo odczytane kategorie analityczne oraz innowacyjne projekty badawcze. Oczywiście podział ten ma charakter umowny, ponieważ większość artykułów przekracza granice tych wyróżnionych perspektyw.

NOWE ODCZYTANIA TEORII

Jednym z najbardziej wyrazistych rysów tomu jest twórczy powrót do teorii, które mimo upływu czasu zachowują swój potencjał interpretacyjny. Autorzy nie traktują ich jako zamknięte systemy pojęciowe, lecz jako inspirację do ponownego namysłu nad współczesną edukacją.

W tym obszarze sytuują się teksty, których autorzy wykorzystują *podejście kulturowo-historyczne* Lwa S. Wygotskiego do badania uczenia się i rozwoju zwracając uwagę na pułapki epistemologiczne i metodologiczne (E. Filipiak); wykorzystanie *koncepcji aktora-sieci (ANT)* Bruno Latoura dla analizy dziennika elektronicznego jako hybrydy społeczno-technologicznej (G. Szyling); *Model zespołowego poczucia skuteczności w szkole* autorstwa Rogera D. Goddarda, Wayne K. Hoya i Anity Woolfolk Hoy, teoretyczne ujęcie, które pokazuje proces powstawania i funkcjonowania poczucia zespołowej skuteczności w kontekście szkolnym (J. Cieślukowska) czy *koncepcja technologii scholastycznych („Scholastic Technologies”)* Jana Masscheleina i Maartena Simonsa, która w połączeniu z perspektywą teorii aktora-sieci, posłużyła do rozpatrywania kształcenia nauczycieli jako procesu organizowanego przez społeczno-materialne układy praktyk (J. Jendza).

TRENDY METODOLOGICZNE

Drugim obszarem łączącym prezentowane artykuły są poszukiwania nowych sposobów prowadzenia badań pedagogicznych. Ich autorzy pokazują, że wybory metodologiczne nie są jedynie decyzjami technicznymi, lecz wyrażają określony sposób rozumienia edukacji i uczestniczących w niej podmiotów.

Takie inspiracje i tropy metodologiczne można odczytać w artykule Ewy Filipiak, w którym pokazuje koncepcję Strefy Najbliższego Rozwoju Lwa S. Wygotskiego, a w zasadzie relację pomiędzy strefą najbliższego (SNR) i aktualnego rozwoju (SAR), jako wypracowanie *dialektycznego podejścia do badań nad rozwojem i uczeniem się jednostki* oraz inicjującą swoistą narrację metodologiczną.

Dorota B. Gołębnik i Sławomir Krzychała ukazują *badania w działaniu jako metodologię o potencjale transformacyjnym*. Nie służy ona jedynie poznawaniu praktyki edukacyjnej, lecz staje się narzędziem budowania autonomii, sprawstwa i partnerskich relacji między badaczami a nauczycielami, otwierając alternatywę wobec transmisyjnych modeli kształcenia nauczycieli.

W podobnym nurcie mieszczą się *partycypacyjne badania w działaniu* ukazane w tekście autorstwa Agnieszki Koterwas, Edyty Nowosielskiej, Małgorzaty Zambrowskiej, *badania etnograficzne* nad międzynarodowym programem kształcenia przewodników Montessori (AMI) podjęte przez Jarosława Jendzę oraz prowadzone w nurcie interpretatywnym *dydaktyczne działania interwencyjne* Moniki Wiśniewskiej-Kin, służące obserwacji dziecięcych zdolności w zakresie interpretowania obrazów dźwiękowych sprowokowanych wizualizacjami w książce obrazkowej.

NOWE KATEGORIE I NA NOWO ODCZYTANE KATEGORIE

W przestrzeni dyskursu i narracji tekstów tego tomu „pulsują oryginalne kategorie”, które pozwalają opisywać edukację w sposób bardziej adekwatny do jej współczesnej złożoności.

Są to niewątpliwie, zaprezentowane przez E. Filipiak, *pojęcia i kategorie teorii-metody Wygotskiego*, w której wyraził nowatorstwo swoich poglądów. Innowacyjną kategorię proponują w swych rozważaniach D. B. Gołębnik i S. Krzychała, zwracając uwagę na problem *uwięźnięcia nauczycieli* we współczesnym systemie krajowej oświaty. Badania A. Koterwas, E. Nowosielskiej i M. Zambrowskiej pokazują kategorię *społeczności uczącej się* jako przestrzeń wspólnego konstruowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej poprzez dialog, praktykę oraz negocjowanie znaczeń pomiędzy studentami, nauczycielami i nauczycielami akademickimi. Na uwagę zasługuje również kategoria *dziecięcej sprawczości*, coraz silniej obecna we współczesnych badaniach w polu Childhood Studies. Przeprowadzona przez Marzennę Nowicką analiza relacji dzieci z rodzicami w kontekście korzystania z mediów cyfrowych pokazuje, że dzieci nie są jedynie adresatami działań wychowawczych, lecz aktywnie interpretują, negocjują i współtworzą reguły własnego funkcjonowania. Interesującą propozycją teoretyczną jest także ujęcie dziennika

elektronicznego jako *hybrydy społeczno-technologicznej*. Grażyna Szyling, odwołując się do teorii aktora-sieci, pokazuje, że technologie edukacyjne nie są jedynie neutralnymi narzędziami, lecz współtworzą relacje społeczne, organizację życia szkoły oraz nowe formy odpowiedzialności za praktyki edukacyjne. Joanna Cieślukowska podejmuje natomiast kategorię *poczucia zespołowej skuteczności*, ukazując jej znaczenie dla funkcjonowania zespołów nauczycielskich w edukacji włączającej. Autorka przekonuje, że skuteczność szkoły rodzi się nie tylko z kompetencji pojedynczych nauczycieli, ale także z jakości współpracy, wspólnych przekonań i zbiorowego poczucia odpowiedzialności za rozwój uczniów. Z kolei Monika Wiśniewska-Kin rozwija *rozumiejąco-przeżyciowe podejście do nauki czytania i pisanie*, przesuwając akcent z opanowania techniki czytania na osobiste doświadczenie dziecka, budowanie sensu oraz rozwijanie poznawczej ciekawości. W takim ujęciu czytanie staje się przede wszystkim sposobem rozumienia świata, a nie jedynie szkolną umiejętnością. Nową kategorię analityczną proponuje również J. Jendza, który opisuje *technologie pedagogiczne* jako układy społeczno-materiałne. W jego ujęciu nie są one zestawem metod ani narzędzi dydaktycznych, lecz takimi organizacjami przestrzeni, relacji i praktyk, które umożliwiają proces studiowania, uczenia się i formacji przyszłych nauczycieli.

INNOWACYJNE PROJEKTY

Prezentowany tom dokumentuje również projekty badawczo-wdrożeniowe, których wspólnym mianownikiem jest ściśle powiązanie refleksji teoretycznej z praktyką edukacyjną.

Należą do nich *Laboratorium Dydaktyki*, rozwijające we współpracy badaczy i nauczycieli autorskie rozwiązania dydaktyczne (D. B. Gołębnik, S. Krzychała), *Latająca Szkoła Praktyk*, oparta na partnerskim modelu współpracy uczelni i szkół (A. Koterwas i in.), oraz projekt wykorzystujący metodę *Video Enhanced Reflective Practice (VERP)*, ukazujący potencjał refleksyjnej analizy nagrań wideo w przygotowaniu studentów do pracy z najmłodszymi dziećmi (Krystyna Heland-Kurzak). Wszystkie te przedsięwzięcia łączy przekonanie, że profesjonalna wiedza pedagogiczna rodzi się przede wszystkim w dialogu między teorią i praktyką oraz we wspólnym namyśle nad doświadczeniem edukacyjnym.

Artykuły zgromadzone w niniejszym tomie nie tworzą jednolitego programu badawczego ani jednej szkoły myślenia. W naszym rozumieniu łączy je jednak przekonanie, że współczesna pedagogika potrzebuje stawiania nowych pytań, kwestionowania utrwalonych kategorii oraz poszukiwania języków opisu adekwatnych do świata, który coraz trudniej zamknąć w prostych modelach wyjaśniających. W tym sensie prezentowane artykuły stanowią zaproszenie do dalszej dyskusji nad złożonością doświadczeń edukacyjnych oraz nad samymi sposobami ich poznawania.

Ewa Filipiak
Marzenna Nowicka

Ewa Filipiak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-6244>

Podejście kulturowo-historyczne Lwa S. Wygotskiego do badania uczenia się i rozwoju. Pułapki epistemologiczne i metodologiczne

ABSTRAKT: Kulturowo-historyczna teoria L. S. Wygotskiego w wielu projektach wskazywana jest jako rama teoretyczna. Niestety nie przekłada się to na spójność wybranego pola teoretycznego, przyjętych założeń i konstruktów teoretycznych, budowanych relacji pomiędzy kategoriami a polem empirycznym i wybranym instrumentarium badawczym. W artykule podjęto próbę przedstawienia dialektycznego podejścia do badań nad rozwojem dzieci w perspektywie ontologicznej i epistemologicznej, sięgając do źródeł teorii. Narracja artykułu koncentruje się wokół następujących wątków: (1) perspektywa epistemologiczna i ontologiczna na podejścia L.S. Wygotskiego, (2) oryginalne pojęcia i kategorie teorii-metody Wygotskiego, (3) koncepcja SNR inicjująca narrację metodologiczną, (4) metody dialektyczno-interaktywne z przykładami zastosowania w zrealizowanych projektach badań, (5) istotne wymagania metodologiczne odnośnie do badań realizowanych w podejściu Wygotskiego.

SŁOWA KLUCZOWE: kulturowo-historyczne podejście Wygotskiego, perspektywa epistemologiczna i ontologiczna, strefa najbliższego rozwoju, teorio-metoda, metody dialektyczne

Kontakt:	Ewa Filipiak ewafil@ukw.edu.pl
Jak cytować:	Filipiak, E. (2026). Podejście kulturowo-historyczne Lwa S. Wygotskiego do badania uczenia się i rozwoju. Pułapki epistemologiczne i metodologiczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 15–33. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.2
How to cite:	Filipiak, E. (2026). Podejście kulturowo-historyczne Lwa S. Wygotskiego do badania uczenia się i rozwoju. Pułapki epistemologiczne i metodologiczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 15–33. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.2

WPROWADZENIE

Poznanie naukowe i projektowanie badań wymaga przemyśleń przesłanek ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych, które pozwolą usytuować problem w określonej perspektywie badawczej. Zanim badacz podejmie decyzję o tym, **jak badać**, przede wszystkim musi przemyśleć i odpowiedzieć na pytanie, **co chce badać**, przyjąć określone przesłanki odnośnie do natury badanego zjawiska. Wybrany problem napędza narrację badawczą. Wybór problemu inicjuje także wybór paradygmatu, który ma kierować problemem, a w konsekwencji pozwala badaczowi podjąć dalsze kroki: dokonać wyboru modelu teoretycznego, wyboru instrumentarium badawczego, strategii i metod zbierania oraz analizowania danych (Brzeziński, 2019; Guba i Lincoln, 2014). Dyskurs o paradygmatach zainicjowany przed laty przez Thomasa Kuhna (2011) współcześnie podejmuje wielu pedagogów. Rozważania o paradygmatach w pedagogice i jej subdyscyplinach szczegółowych, ich naturze, dylematach odnajdujemy m.in. w pracach Zbigniewa Kwiecińskiego (1993), Bogusława Śliwerskiego (2009), Amadeusza Krause (2011). W obszarze nauk społecznych podejście paradygmatyczne kontynuuje i pogłębia Dorota Klus-Stańska (2010, 2018), odnosząc je w szczególności do subdyscypliny dydaktyka. Kontrowersje wokół paradygmatów funkcjonujących w naukach społecznych, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności, jak również stanowiska paradygmatów wobec wybranych kwestii (cel, natura wiedzy, akumulacja wiedzy, kryteria zalet lub jakości, wartości, etyka, kształcenie) prezentują Egon Guba i Yvonna Lincoln (2014, s. 281–314). Można postawić pytania: po co są paradygmaty?, czy taki filtr i „okulary” są badaczom potrzebne? Niezależnie od kierunku dyskusji można przyjąć, że paradygmaty pozwalają ustalić granice akceptowalnych w przestrzeni paradygmatu metod badawczych oraz wyznaczają ramy istotne dla interpretacji zjawisk. Paradygmat otwiera przestrzeń namysłu i możliwości, kreuje świadomość teoretyczno-metodologiczną, pozwala badaczowi odnaleźć się na mapie paradygmatów.

W wielu projektach badawczych przywołuje się kulturowo-historyczną teorię L. S. Wygotskiego jako ramę teoretyczną projektu, niestety nie przekłada się to na spójność wybranego pola teoretycznego, przyjętych założeń i konstruktów teoretycznych, budowanych relacji pomiędzy kategoriami a polem empirycznym

i wybranym instrumentarium badawczym. Deklarowanie realizowanych badań w podejściu kulturowo-historycznym, wpisywanie się w nowe, modne nurty teoretyczne i metodologiczne, często tworzy pułapki, grozi powierzchownością i naskórkowością¹. Teoria Wygotskiego wciąż stanowi inspirujące teoretyczne i historyczne źródło dla konceptualizacji studiów empirycznych nad procesami metapoznawczymi. Wygotski wysunął kilka wizjonerskich pomysłów i tez dotyczących rozwoju i uczenia się dzieci (Ivić, 2000). Jego teoria inspiruje współcześnie zarówno badaczy w mateczniku, w Rosji, jak również badaczy prowadzących badania w ramach kulturowo-historycznej teorii działalności (CHAT – Cultural-Historical Activity Theory) w Europie, USA, w Australii, w zasadzie na wszystkich kontynentach. Badacze ISCAR (The International Society for Cultural-historical And Activity Research; <https://iscar.org>) rozwijają dialektyczne podejście do badań nad rozwojem jednostki, podejmując nowe wątki, co pokazuje przełom generacyjny CHAT². Z jednej strony kultywuje się wielowiekową tradycję badań kulturowo-historycznych i teorii działalności, z drugiej podejmuje się nowe wątki, uwzględniając zmiany społeczno-kulturowe współczesnego świata. Jak jednak zauważa krytycznie Seth Chaiklin wiele podejmowanych „rozwiązań” lub „nowych osiągnięć”, proponowanych współcześnie przez różnych autorów, wydaje się być raczej rozcieńczeniem ogólnych zagadnień teoretycznych, a nie ich wyjaśnieniem lub pogłębieniem tropów Wygotskiego. Co więcej, uważa on, że wiele podniesionych współcześnie argumentów w różnych dyskursach, upublicznionej krytyki i obaw jest jawnie błędnych lub w ogóle nie odnosi się do teoretycznej perspektywy Wygotskiego (Chaiklin, 2003).

W artykule podjęto próbę przedstawienia dialektycznego podejścia do badań nad rozwojem dzieci w perspektywie ontologicznej i epistemologicznej, sięgając do jednego z głównych źródeł CHAT, a mianowicie do teorii Lwa S. Wygotskiego. Wyłoniono następujące wątki narracji: (1) perspektywę epistemologiczną i ontologiczną, (2) pojęcia i kategorie w których wyraża się zarówno nowatorstwo poglądów Wygotskiego, jak również ich implikacje metodologiczne, (3) wątek oryginalnej koncepcji Strefy Najbliższego Rozwoju (SNR), który uruchamia narrację metodologiczną w podejściu dialektycznym, (4) wątek specyficznych me-

1 Por. stanowisko D. Klus-Stańskiej dotyczące powierzchowności i błędnych deklaracji w wyborze paradygmatu i strategii badań interpretatywnych, deklaracje badań w paradygmacie niepozytywistycznym vs. realizowanie badań „nieświadomie obiektywistycznych” (2010, s. 128–144).

2 Analiza prowadzonych badań w paradygmacie CHAT pozwoliła przyjąć, że istnieją trzy główne „etapy” lub „pokolenia” kulturowo-historycznej teorii aktywności (CHAT). Każde pokolenie charakteryzuje inny aspekt, inna „kategoria pulsująca”. Pierwsze pokolenie (generacja 1) opierało się na pojęciu L. S. Wygotskiego o działaniu pośrednicznym z perspektywy jednostki, drugie pokolenie (generacja 2) opierało się na pojęciu Aleksieja Leontiewa o systemie aktywności, pogłębieniu rozumienia idei działalności ze zwróceniem uwagi na kolektyw i działalność jednostki w grupie. Są to również prace badawcze Jewgienija Ilenkowa i Wasilija Wasiljewicza Dawidowa. Trzecie pokolenie (generacja 3), które pojawiło się w połowie lat dziewięćdziesiątych, opiera się na idei wielu oddziałujących na siebie systemów aktywności skupionych na częściowo współdzielonym obiekcie, z przekraczaniem granic między nimi (por. koncepcja poszerzonego uczenia się Yrjö Engeströma, 2015).

tod dialektyczno-interaktywnych wraz z instrumentarium badawczym zastosowanym w wybranych projektach realizowanych w paradygmacie Wygotskiego. Rozważania kończą uwagi metodologiczne podsumowujące prowadzenie badań w podejściu historyczno-kulturowym.

PERSPEKTYWA EPISTEMOLOGICZNA I ONTOLOGICZNA PODEJŚCIA LWA S. WYGOTSKIEGO

Kulturowo-historyczna teoria (Cultural-Historical Theory) jest ramą teoretyczną do konceptualizacji i analizy relacji między poznaniem (**co ludzie myślą i czują**) a aktywnością/działalnością jednostki (**co ludzie robią**). Zdaniem Wygotskiego specyfika rozwoju psychicznego człowieka polega na tym, że: (1) dokonuje się on w określonym kontekście społeczno-kulturowym, (2) procesy umysłowe jednostki kształtowane są przez czynniki kulturowe, historyczne i instytucjonalne, (3) interakcje społeczne odgrywają znaczącą rolę w rozwoju, (4) warunkiem koniecznym rozwoju jest aktywność własna/działalność jednostki (Wygotski, 1971, 1978, 1989). W ujęciu Wygotskiego rozwój człowieka jest osiągnięciem społecznym zarówno co do treści, jak i procesu jego przebiegu. Kultura jest czynnikiem determinującym rozwój jednostki w tym sensie, iż wnosi do rozwoju intelektualnego człowieka istotny wkład: (1) dostarcza treści, których dotyczy myślenie dziecka, uczy więc tego **co myśleć**. Można powiedzieć, że wiedza jest transmitowana przez kulturę. Treść psychiki i jakość doświadczeń społecznych w społeczno-historycznym procesie rozwoju, jak podkreśla Wygotski (1971, s. 47), zmienia się, natomiast funkcje psychiczne pozostają niezmiennie; (2) z kultury pochodzą też sposoby myślenia, określane przez Wygotskiego jako narzędzia intelektualnej adaptacji. Są to techniki myślenia i rozwiązywania problemów, przyswajane przez jednostkę z kultury na drodze internalizacji. Kultura dostarcza więc informacji o tym **jak myśleć**. W społeczno-kulturowym rozwoju człowiek wypracowuje i tworzy nowe, szczególnie sposoby i formy zachowania, specyficzne dla jego kultury (Wygotski, 1971).

GŁÓWNE POJĘCIA I KATEGORIE PODEJŚCIA KULTUROWO-HISTORYCZNEGO

Koncepcja Wygotskiego jest ze wszech miar oryginalna zarówno na poziomie ontologicznym, pojęciowym, jak również epistemologicznym, związanym z poszukiwaniem nowych procedur badawczych. Opracowując swoją koncepcję Wygotski stworzył oryginalną terminologię, w której wyraził nowatorstwo swoich poglądów. Dzieła Wygotskiego tłumaczone są na wiele języków. Ivan Ivić słusznie zauważa, że każde tłumaczenie jest obarczone ryzykiem wypaczenia idei. Tak niestety zdarzyło się m.in. z tłumaczeniem jednej z najważniejszych prac Wygotskiego *Myślenie i mowa* na język angielski (1962). Problem tłumaczenia utrudniał przez wiele lat rekonstrukcję pochodzenia kategorii i rozwoju tej teorii (Ivić, 2000). Kolejne tłumaczenia dzieł dopiero po wielu latach przyczyniły się do (z)rozumienia i ponownego

odkrywania koncepcji psychologa, który wyprzedził swoje czasy o dziesiątki lat i odmienił myślenie o nauczaniu i rozwoju. Jak pisze Anna Brzezińska:

Jest to rzadki przypadek, by dzieło kogoś, kto od dawna nie żyje, i kto żył i działał w tak odległym kulturowo kontekście (w niektórych okresach naszej najnowszej historii kontekście mimo bliskości fizycznej odległym niezmierznie) stało się z roku na rok coraz bardziej znane i znaczące. (Brzezińska, 2000b, s. 5; Filipiak, 2011, s. 11).

Na świecie wciąż rośnie zainteresowanie pracami L. S. Wygotskiego. Obserwuje się poszukiwanie nowych sposobów i perspektyw rozwoju teorii historyczno-kulturowej w rozwiązywaniu współczesnych problemów. Chociaż Wygotski stał się jednym z najbardziej wpływowych badaczy w dziedzinie edukacji i psychologii, podkreśla się, że wciąż istnieje potrzeba poważnych, pogłębionych badań nad jego twórczością, ponieważ wiele tropów i zasygnalizowanych obszarów pozostaje niezbadanych. W ostatnich latach w międzynarodowym dyskursie publikacyjnym zainicjowano cykl wydawniczy pt. „Perspectives in Cultural – Historical Research” przygotowany pod redakcją Marilyn Fleeer, Nikolai Versesova (Monash University, Australia), Mariane Hedegaard (University of Copenhagen, Dania)³. Książki wydane w tej serii czerpią z dzieł zebranych Wygotskiego jako podstawowego źródła autorytetu Mistrza. Wykraczają jednak poza źródła wtórne i omawiają oryginalne idee Wygotskiego w kontekście systemu pojęć oraz poprzez opracowanie i teoretyzację wyników prowadzonych badań, tak aby umożliwić wypracowanie nowego podejścia do współczesnych problemów. Ta seria

3 W serii wydawniczej „Perspectives in Cultural-Historical Research”, w wydawnictwie Springer, ukazało się w latach 2017–2025 15 monograficznych opracowań, w tym nowe tłumaczenia wybranych prac Wygotskiego: (1) Fleeer M., González Rey F., Veresov N. (2017). *Perezivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy*; (2) Zavershneva E., van der Veer R. (2018). *Vygotsky's Notebooks. A selection*; (3) Ardila A. (2018). *Historical Development of Human Cognition. A Cultural-Historical Neuropsychological Perspective*; (4) Dafermos M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory. A Dialectical Perspective to Vygotsky*; (5) González Rey F., Mitjáns Martínez A., Magalhães Goulart D. (2019). *Subjectivity within Cultural-Historical Approaches. Theory, Methodology and Research*; (6) Edwards A., Fleeer M., Böttcher L. (red.). (2019). *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development. Societal, Institutional and Personal Perspectives*; (7) Vygotsky L. S. (2019). *L.S. Vygotsky's Pedological Works: T. 1. Foundations of Pedology*; (8) Fleeer M., González Rey F., Jones P.E. (2020). *Cultural-Historical and Critical Psychology. Common Ground, Divergences and Future Pathways*; (9) Magalhães Goulart D., Mitjáns Martínez A., Adams M. (red.). (2021). *Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. González Rey's Legacy*; (10) Vygotsky L. S. (2021). *L. S. Vygotsky's Pedological Works: T. 2. The problem of Age*; (11) Vygotsky L. S. (2022). *L. S. Vygotsky's Pedological Works: T. 3. Pedology of the Adolescent I: Pedology of the Transitional Age*; (12) Vygotsky L. S. (2024). *L. S. Vygotsky's Pedological Works: T. 4. Pedology of the Adolescent II: Pedology of the Transitional Age as a Psychological and Social Problem*; (13) Eriksen E., Ødegaard E., Fleeer M., Fragkiadaki G., Sadownik A., Rai P. (2024). *Cultural-historical Digital Methodology in Early Childhood Settings. In Times of Change, Innovation and Resilience*; (14) Dafermos M. (2025). *Dialectics as Mode of Thought and Method in History*; (15) Böttcher L., Winther-Lindqvist D., Hedegaard M., Fleeer M. (red.). (2025). *Sustainability, Care, Play and the Zone of Proximal Development. A Developmental Perspective on Childhood*.

wydawnicza gromadzi pod jednym szyldem zbiór prac wybitnych naukowców, przedstawicieli myśli Wschodu i Zachodu, reprezentantów zróżnicowanych kulturowo, z różnych kontynentów.

Tłumaczenia prac Lwa S. Wygotskiego w Polsce od zawsze były objęte szczególną troską o zachowanie oryginalnej teorii⁴. Jest to niewątpliwie zasługa redaktorów naukowych odpowiedzialnych za wybór i tłumaczenie prac⁵. Podkreślić należy wkład polskich badaczy pracujących w różnych ośrodkach naukowych nad pogłębieniem i rozwojem kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego. Są to zespoły badawcze pracujące pod kierunkiem Anny I. Brzezińskiej z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), Bogusławy D. Gołębniak z Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu (DSW) i Ewy Filipiak z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (UKW). Istotny jest wkład Beaty Zamorskiej (DSW) reprezentującej krajowe środowisko badaczy pracujących w paradygmacie społeczno-kulturowym w północnoeuropejskiej sieci stowarzyszenia ISCAR.

W przestrzeni dyskursu podejścia L. S. Wygotskiego niezmiennie pulsują szczególne kategorie, m.in.: strefa najbliższego rozwoju (SNR), aktywność/działalność jednostki, społeczna sytuacja rozwoju, wyższe funkcje psychiczne, narzędzie i znak, internalizacja, *pierzeżywanie*, *smysł*. W Moskwie od wielu lat podtrzymuje się tradycję studiowania oryginalnych tekstów (publikowanych i niepublikowanych) Wygotskiego. Co roku organizowana jest cykliczna międzynarodowa konferencja pt. „Международные чтения Л.С. Выготского” / „L. S. Vygotsky International Readings”. Jest to doniosłe wydarzenie naukowe skupiające badaczy związanych z uprawianiem badań według oryginalnej metodologii kulturowo-historycznej. Patronat nad tym wydarzeniem naukowym objęli od początku: Moskiewski Państwowy Uniwersytet Psychologiczno-Pedagogiczny (MSUPE), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Federacji Rosyjskiej (Moskovskij Gosudarstvennyj Psihologo-Pedagogičeskij Universitet, Ministerstvo Nauki i Vysšego Obrazovaniâ Rossijskoj Federacii) oraz w ostatnich latach ISCAR (International Society for Cultural-Historical Activity Research). Te międzynarodowe spotkania naukowe

4 Wykaz prac Wygotskiego, które ukazały się w języku polskim, zawiera praca Filipiak (2011, s. 13–14). W ostatnim czasie lista ta została wzbogacona o tłumaczenie Przemysława Gąsiorka: Wygotski L. S. (2025). *Wybrane prace psychologiczne III. Rozwój wyobraźni i twórczości w dzieciństwie* (P. M. Gąsiorek, red.).

5 W Polsce ukazały się tłumaczenia wybranych prac psychologicznych z wprowadzeniem redaktorów naukowych. Warto zwrócić uwagę na opracowania: Edward Franus (1971). Przedmowa do L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 7–17). PWN. Wybór prac i tłumaczenie Edda Fleszniewa i Józef Fleszner, redaktor naukowy: Edward Franus; Marceli Klimkowski (1978). Przedmowa do wydania polskiego *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (s. 5–10). PWN; Aleksandr Romanowicz Łuria (1978). Przedmowa do *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (s. 10–11). PWN. Tłumaczenie Barbara Grell, redaktor naukowy Marceli Klimkowski; Ryszard Stachowski (2002). Lew Wygotski prekursor psychologii o dwóch obliczach. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 19–40); Anna Brzezińska, Marta Marchow (2002). Wprowadzenie. Dlaczego Wygotski? W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 7–13). Zysk i S-ka.

przybierające różne formy sprzyjają krytycznej analizie i wymianie doświadczeń, przyczyniają się do rozwoju psychologii kulturowej i historycznej w Rosji oraz na świecie, są ukierunkowane na upowszechnianie metodologii dialektycznej oraz wyników prowadzonych badań. W wyniku prac badawczych prowadzonych przez spadkobierców Wygotskiego z matecznika przygotowany został słownik Wygotskiego (*Slovar' L. S. Vygot'skogo*, 2014) z merytorycznym wprowadzeniem autorstwa Aleksieja Aleksiejewicza Leontiewa, który do tych prac powołał zespół problemowy wybitnych badaczy, którzy opracowali 182 kategorie związane z kulturowo-historyczną teorią⁶.

KONCEPCJA STREFY NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU

Koncepcja Strefy Najbliższego Rozwoju (Zona proksimal'nogo razvitiâ / Zone of Proximal Development) Lwa S. Wygotskiego, a w zasadzie relacji pomiędzy strefą najbliższego (SNR) i aktualnego rozwoju (SAR), zapoczątkowała wypracowanie dialektycznego podejścia do badań nad rozwojem i uczeniem się jednostki i tym samym przyczyniła się do wprowadzenia nowych procedur w metodologii badań. Można powiedzieć, że oryginalna koncepcja Strefy Najbliższego Rozwoju (SNR) w podejściu dialektycznym uruchamia narrację metodologiczną. Jest to jedno z centralnych pojęć w warstwie ontologicznej i epistemologicznej w teorii Wygotskiego (Filipiak, 2011, s. 16–19; 2015, s. 16–26). Jednocześnie SNR jest prawdopodobnie jednym z najbardziej rozpoznawalnych i znanych pojęć związanych z jego twórczością naukową. Jak słusznie jednak zauważa Seth Chaiklin (2003) „popularność ma jednak swoją cenę” (s. 40). Także James Wertsch (1984) przestrzega, że jeśli ta konstrukcja teoretyczna (SNR) nie zostanie pogłębiona i rozwinięta metodologicznie istnieje ryzyko, że „będzie używana luźno i bezkrytycznie, stając się w ten sposób tak amorficzna, że straci wszelką moc wyjaśniającą” (Wertsch, za: Chaiklin 2003, s. 40, tłum. własne). (Z)rozumienie czym jest Strefa Najbliższego Rozwoju (SNR) ma swoje konsekwencje metodologiczne i jest punktem wyjścia w stosowaniu teorii-metody Wygotskiego⁷. Czym zatem jest SNR? Odpowiedzi należy szukać przede wszystkim w źródłach Wygotskiego, twórcy koncepcji, a także w pracach znakomitych kontynuatorów i współczesnych interpretatorów

6 Dbłość o rozumienie kluczowych kategorii organizujących narrację badawczą towarzyszyła także autorce artykułu, która podejmując projekt badawczy „Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Rozwijanie myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym” przygotowała słownik pojęć kluczowych dedykowany beneficjentom projektu: badaczom, nauczycielom interwencyjnistom oraz studentom rozwijającym kulturowe kompetencje CHAT. Pozwoliło to zbudować przestrzeń krytycznego dyskursu CHAT, wyłonić i dyskutować o założeniach teorii Wygotskiego, statusie dziecka, nauczyciela, rozumieniu drogi uczenia się, interwencji formatywnej itd. (Filipiak, 2011).

7 Teoria-metoda – dialektyczne podejście L. S. Wygotskiego, które określa „sposób badania, w którym czyjeś teorie, jeśli mają mieć jakiś obieg, muszą być osadzone w praktycznym, społeczno-historycznym kontekście codzienności” (Shotter, 1994, s. 27).

jego myśli, rozwijających podejście dialektyczne i podejmujących pogłębione dyskusje nad тезami i tropami obecnymi w teorii psychologa⁸.

Oddajmy głos Wygotskiemu:

Istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka (Wygotski, 1971, s. 545)

To, co dziecko potrafi zrobić przy pomocy dorosłych, wskazuje na strefę jego najbliższego rozwoju. Dzięki zastosowaniu takiej metody możemy więc uwzględniać nie tylko już zakończony aktualnie proces rozwoju, nie tylko już przebyte cykle i zakończone procesy dojrzewania, lecz również procesy znajdujące się w stanie kształtowania, procesy, które dopiero dojrzewają, dopiero się rozwijają. [...] Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić „jutro” rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa (Wygotski, 1971, s. 542)

SNR to strefa, w której zachodzi aktywność/działalność jednostki, pojawiają się „załączki” a nie „owoce rozwoju”, a zdaniem Wygotskiego to właśnie te „załączki” mają największą wartość diagnostyczną (por. Schaffer, 2005, s. 223–224). Strefa Najbliższego Rozwoju tworzy przestrzeń pomiędzy aktualnym poziomem rozwoju, który jest określony poprzez indywidualne rozwiązywanie problemów przez dziecko i odzwierciedla przebyte jego cykle oraz zakończone procesy dojrzewania, a poziomem rozwoju potencjalnego, który określa rozwiązywanie problemów przy pomocy dorosłych lub bardziej doświadczonych rówieśników (Wygotski, 1971). Ann Brown i Robert Ferrara (1994), kontynuując badawczo myśl Wygotskiego, opisują SNR jako mapę obszaru **gotowości** dziecka do wykonania zadania, której jeden kraniec (dolny) określa obecny poziom kompetencji, pozbawiony wsparcia dorosłego, w którym demonstruje ono samodzielne, niezależne wykonywanie zadań, a drugi (górny) wyznacza poziom kompetencji, który dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach, przy wsparciu i pomocy dorosłego (Filipiak, 2011, s. 16–19). Niewątpliwie Wygotski nie był zainteresowany pomiarem wyłącznie bieżącego poziomu wykonania, nie chciał diagnozować i badać eksperymentalnie tego, co może się składać na aktualny poziom rozwoju dziecka, ale był zainteresowany tym, co może zrobić dziecko, zarówno samodzielnie, jak i przy pomocy innych (Shotter, 1994; Wygotski, 1971). Jego zdaniem działalność badacza kreującego sytuację badawczą i wchodzącego w interakcję z dzieckiem powinna być ukierunkowana na **proces** powstawania lub ustalania się

8 Wagę (zrozumienia SNR podkreśla wielu badaczy ISCAR, podejmując pogłębioną dyskusję w tekstach, por. np. S. Chaiklin (2003); G. A. Zuckerman (2007); G. A. Zuckerman, A. L. Venger (2015); M. Hedegaard (1990); A. L. Brown, R. A. Ferrara (1994).

wyższej formy rozwoju, odkrywanie **sposobu** dochodzenia dziecka do wykonania zadania a nie produkt, rezultat końcowy, gotowy wynik (Wygotski, 1971). Strefa Najbliższego Rozwoju w metodologii Wygotskiego stała się narzędziem analizy postępu w rozwoju dziecka, dynamicznej diagnozy jego potencjału uczenia się i podatności na nauczanie. Oszacowanie SNR daje badaczowi szansę na uzyskanie wieloaspektowej informacji o zdolności dziecka do korzystania z pomocy innych, gotowości do uczenia się reaktywnego (responsywnego)⁹. Wiarygodna i rzetelna analiza psychologiczna zdaniem Wygotskiego powinna uwzględniać trzy elementy: (1) powinna dotyczyć procesów, a nie przedmiotów, tym samym powinna być ukierunkowana na ujawnianie rzeczywistych stosunków i związków przyczynowo-dynamicznych, do których dochodzi w analizowanym procesie, a nie tylko rejestrować zewnętrzne cechy tego procesu; (2) jest analizą wyjaśniającą, a nie opisową; (3) jest analizą genetyczną, powracającą do punktu wyjścia i odtwarzającą wszystkie procesy rozwoju każdej formy (Wygotski, 1971, s. 77). Błażej Smykowski (2000), penetrując problem procedury postępowania diagnostycznego zorientowanej na przewidywanie kierunku i dynamiki rozwoju, zwraca uwagę, iż obejmuje ona kilka etapów: (1) etap informacyjny, którego celem jest rozpoznanie najważniejszej rozwojowo formy działalności dziecka oraz rozpoznanie angażującej dziecko treści. Na tym etapie można określić najważniejszą rozwojowo formę działalności jednostki; (2) etap diagnozy aktualnych możliwości dziecka, który pozwala rozstrzygnąć, z jakimi zadaniami dziecko potrafi sobie poradzić samodzielnie, a z jakimi jeszcze nie; (3) etap diagnozy strefy najbliższego rozwoju (SNR) ukierunkowany na ujawnienie możliwości dziecka w zakresie korzystania z pomocy dorosłego w tworzeniu nowego sposobu funkcjonowania oraz (4) diagnozę wielkości transferu, w której badacz ocenia trwałość i zakres stosowności opanowanego przez dziecko sposobu funkcjonowania. Badanie SNR wymaga właściwego doboru zbioru zadań poznawczych oraz szczegółowej analizy treściowej możliwego transferu (Brown i Ferrara, 1994). Ocenia się w ten sposób skuteczność uczenia się dziecka w obszarze danego zadania, tzn. analizuje się, jak wielu i jakich wskazówek potrzebuje dziecko do rozwiązania problemu pierwszego, w stosunku do problemu drugiego, czyli jak szybko uczy się i czy zmniejsza się liczba potrzebnych mu wskazówek do rozwiązania zadania; jaka jest jego aktywność inicjatywna we współpracy? (por. Zuckerman, 1994). Taka procedura diagnostyczna pozwala prześledzić drogę przejścia od „cudzej pomocy do autopomocy”, od „działania ze wsparciem do działania samodzielnego” (Schaffer, 2005). Procedura ta nie jest ani prosta, ani tym bardziej mechaniczna, tzn. nie wystarczy opanować kilka metod czy technik diagnostycznych, zastosować gotowe instru-

9 W oryginalnych pracach Wygotskiego spotykamy termin „uczenie się reaktywne”. Jak słusznie zauważa A. Brzezińska, Wygotskiemu nie chodzi jednak „o proste reagowanie przez dziecko na bodźce zewnętrzne, ale o to, że zachowania dziecka ukierunkowane są przez działania nauczyciela i stawiane przed dzieckiem cele”. (Brzezińska i in., 2016, s. 199). W artykule przyjmuję termin „uczenie responsywne”.

menty diagnozy, istotna staje się refleksja i uważność badacza, który jest zaangażowanym uczestnikiem sytuacji badawczej, „wrażliwym dorosłym”¹⁰.

Mówiąc językiem Wygotskiego, nauczyciel musi umieć określić sferę najbliższego rozwoju dziecka i pracować na jej granicy, monitorując działania dziecka przy użyciu metody kolejnych przybliżeń, aby upewnić się czy sprostano ono stawianym mu wymaganiom i dołoży wszelkich starań, by je spełnić, nie zostając samo z wyzwaniami przekraczającymi jego aktualny poziom zdolności. Nauczyciel musi także wykazać się gotowością do wycofywania się z zadań, które dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, a udzielenia pomocy w miarę dochodzenia przez nie do nieznanych mu obszarów wiedzy (Wood, 2006, s. 265).

Podjęcie Wygotskiego do badania związane z diagnozowaniem SNR zakłada celowe wchodzenie w opartą na współpracy, asymetryczną interakcję z dzieckiem. Warto zauważyć, że w Strefie Najbliższego Rozwoju dziecko niejako „pożycza sobie” dojrzałą świadomość dorosłego/nauczyciela i w ten sposób uzyskuje pomoc dla operowania treściami, których nie mogłoby samodzielnie rozwiązać (Stemplewska-Żakowicz, 1996). Umiejętności i działalność dziecka w SNR są dynamiczne i stale zmieniające się, co oznacza, że poziom wykonania wspieranego i poziom poczucia sprawstwa, poziom (samo)świadomości będzie się zmieniał wraz z rozwojem dziecka. Zmienność (poziom i zakres) interakcji jest cennym źródłem informacji o szerokości Strefy Najbliższego Rozwoju (Brzezińska, 2000a, s. 164). Badacze CHAT diagnozują wnikliwie SNR (np. Zuckerman i Venger, 2015). Zdaniem Brown i Ferrary „metody rozwijane w celu pomiaru SNR w odniesieniu do osiągnięć szkolnych są idealnymi środkami ujawniania **potencjału uczenia się dzieci**, który mógłby być zamaskowany przez ich nieefektywne wykonanie w statycznych testach standardowych” (Brown i Ferrara, 1994, s. 234).

Podsumowując sens i znaczenie Strefy Najbliższego Rozwoju w dialektycznej metodologii, można przyjąć następujące ustalenia:

- (1) Dialektyczna metodologia zakłada podejście kontekstualne i dynamiczną interakcję badacza i dziecka. Odnosząc to założenie do sytuacji badawczej, przyjmujemy, iż badacz i osoba badana wchodzi w interakcję, która zwrotnie kształtuje zachowania zarówno jednej, jak i drugiej osoby (por. Brzezińska, 2000a). Jednostką analizy w poznawaniu rozwoju dziecka staje się „dziecko w kontekście społeczno-kulturowym”, w relacji z dorosłym, a nie dziecko „w próżni”, w izolacji (por. Schaffer, 2005, s. 240).
- (2) Holistyczna analiza Strefy Najbliższego Rozwoju jest jakościowa. Uwzględnia relacje między funkcjami psychicznymi. Rozwój jest ujmowany jako jakościowa zmiana w relacjach strukturalnych, respektowana jest zasada rozumienia dynamiki zmian strukturalnych (por. Ivić, 2000).
- (3) Strefa Najbliższego Rozwoju (SNR) jest przestrzenią dla wspólnie podzielanых procesów interakcyjnych, które umożliwiają stopniową internali-

¹⁰ Koncepcję wrażliwego dorosłego omawia A. Brzezińska (2000); E. Filipiak (2015).

zając działań poznawczych; podzielenie czynności, upośrednianie znaczenia, upośrednianie poczucia kompetencji i upośrednianie regulacji zachowania (por. Brzezińska, 2000a; Filipiak, 2015).

- (4) Metodologiczna zasada podwójnej stymulacji Wygotskiego prowadzi do koncepcji formatywnych interwencji, które różnią się krańcowo od linearnego pojęcia interwencji zawartego w tradycyjnej idei kontrolowanego eksperymentu. Poprzez pośrednictwo dorosłych dziecko podejmuje swoje działania. Istotne są w tym procesie zarówno kompetencje i specyficzna rola interwencjonisty/mediatora/pośrednika, jak również uzupełniające się rodzaje interwencji zewnętrznej. Pośrednictwo dorosłego zarysowuje „pułap intelektualny”. Smykowski zauważa, że sensowna jest tylko taka pomoc, która uruchamia potencjał rozwojowy dziecka. Ten rodzaj pomocy nazywa „minimalną konieczną pomocą” (Smykowski, 2000, s. 148).
- (5) Diagnoza SNR jest ukierunkowana na trwające cykle rozwoju, a celem badania jest zakres korzystania z nowego doświadczenia. Istotny w procesie diagnozy jest dobór zadań (trudne, otwarte, wymagające myślenia, zróżnicowane)¹¹. Analiza działalności w SNR uwzględnia zatem analizę instrukcji formatywnej, protetyczny wpływ aktywności „od ludzi”, protetyczne zasoby i transakcje „pożyczania” (por. Shotter, 1994; Stemplewska-Żakowicz, 1996). Pokazuje, jak i jakich protez używają dzieci, które napotkały trudność, rozwiązując zadanie, jakie nadają im znaczenie.
- (6) Diagnozowanie strefy najbliższego rozwoju to diagnozowanie potencjału uczenia i podatności dziecka na nauczanie, jego reakcji na instrukcję, transferu rozwojowego zadania. Rejestrujemy zdolność ucznia do korzystania z instrukcji, doświadczenia dziecka w sytuacji uczenia. Poprzez interakcje formatywne z dorosłym, który ukierunkowuje aktywność dziecka związaną z rozwiązywaniem problemów tkwiących w zadaniu, dziecko doświadcza upośrednianego uczenia się i przyswaja sobie strategie strukturalne i samoregulacyjne (Filipiak, 2018).

METODY DIALEKTYCZNO-INTERAKTYWNE

Proponowane przez Wygotskiego podejście do badania, teorio-metoda, zakłada zastosowanie odmiennych od tradycyjnych metod poznawania i diagnozowania rozwoju i uczenia się. Metody badań terminologicznie są zbliżone (eksperyment, obserwacja, wywiad), ale w realizacji są całkowicie odmienne i wymagają innego instrumentarium badawczego. W podejściu dialektyczno-interaktywnym inny jest także cel prowadzonych badań, który można określić jako monitorowanie warunków, w jakich dzieci uczestniczą w działaniach. Pozwala to na ujęcie warunków i rozwoju dziecka jako całości, kontekstualnie (Hedegaard, 2008).

¹¹ Typy zadań: możliwości (*chcę, potrafię z twoją pomocą*), kompetencje (*wiem jak, spróbuję sam*) i poczucie kompetencji (*wiem jak, potrafię sam*) scharakteryzowano w pracy Filipiak (2015, s. 33–35).

Metody obecnie rozwijane w tym podejściu to m.in:

- (1) eksperyment jako interwencja w codzienną praktykę,
- (2) obserwacja oparta na społecznej interakcji (badacz – dziecko) z wykorzystaniem specjalnego instrumentarium badawczego (raport z badań, arkusz i protokół obserwacji).

Wraz z konceptualizacją teoretyczno-dialektycznej wiedzy przez Wasilija Davidowa (1996) eksperyment nauczający stał się centralną strategią badań kulturowo-historycznych. W tradycji kulturowo-historycznej zastosowanie eksperymentu staje się interwencją w codzienną praktykę (Hedegaard, 2008). W organizacji eksperymentu wykorzystuje się eksperymentalną metodę podwójnej stymulacji, metodę mikrogenetyczną (Filipiak i Lemańska, 2015; Smykowski, 2017), w której „jedna grupa bodźców pełni funkcję obiektu działalności osoby badanej, druga – znaków pozwalających zorganizować tę działalność” (Stachowski, 2002, s. 30). W trakcie sytuacji badawczej dziecko uczy się czegoś nowego, używając narzędzi mentalnych, np. symboli czy kategorii. Badacz odnotowuje zarówno to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, jak również to, co protetycznie „pożycza”, notuje w protokole obserwacji, w jaki sposób narzędzia są absorbowane przez dziecko. Jak zauważa Smykowski (2000, s. 145), tak zorganizowany eksperyment zakotwiczony w dialektycznej teorii Davidowa:

- (1) jest sytuacją społeczną,
- (2) ulega modyfikacjom w procesie bezpośredniej interakcji „interwencyonisty” i badanego,
- (3) umożliwia kontrolowanie jakości motywacji i zaangażowania badanego do wykonywania zadań,
- (4) tworzy okazje obserwowania aktywnych form uczestnictwa badanego w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencyonisty,
- (5) odwołuje się do odkrytej przez L. S. Wygotskiego relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju,
- (6) pozwala odkryć potencjał rozwoju tkwiący w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka¹².

Badacz celowo wchodzi w interakcję z osobą badaną, aby swoim zachowaniem i kierowaną instrukcją formatywną wywierać na nią wpływ, przy czym dostosowuje swoje zachowanie do zachowania badanego. Eksperyment nauczający jako metoda dialektyczno-interaktywna musi być osadzony w teoretycznej analizie relacji i dlatego uwzględnia planowe interwencje (Hedegaard, 2008). Efektem takiej procedury badawczej jest wiedza teoretyczno-dialektyczna. Zdaniem M. Hedegaarda jest to rodzaj wiedzy, która uwidacznia dialektyczną relację

¹² Taką procedurę metodologiczną zastosowano w eksperymencie nauczania rozwijającego, monitorując proces rozwiązywania zadań rozwojowych stawianych dzieciom w pięciu klasach eksperymentalnych (Filipiak i Lemańska, 2015).

między produkcją/praktyką a ideałami działalności/koncepcjami, które można znaleźć w przedmiotach/artefaktach, opiera się na założeniu, że możliwe uogólnienie wiedzy jest związane z treścią obszarów problemowych, które tę wiedzę wytworzyły. Kluczowym zadaniem w obszarze wiedzy jest znalezienie powiązań między praktykami, które tworzą podstawowe artefakty, a które z kolei stają się abstrakcyjnymi ideałami/koncepcjami (Hedegaard, 2008). „Aby wyjaśnić wyższe formy ludzkiego zachowania, musimy **odkryć środki**, za pomocą których człowiek uczy się organizować i kierować swoim zachowaniem” (Wygotski, za: Shotter, 1994, s. 16, podkr. J.S.)

OBSERWACJA OPARTA NA SPOŁECZNEJ INTERAKCJI

Uważna i wnikliwa obserwacja jest ważnym obszarem działalności badawczej w podejściu kulturowo-historycznym. Ta obserwacja jest inna niż klasyczna, bo jest oparta na interakcji, ale też na obserwacji i rejestrowaniu udziałów uczestników interakcji we współtworzonych aktywnościach. Rejestrujemy zdolność ucznia do korzystania z instrukcji, doświadczenia dziecka w sytuacji uczenia. Obserwacja jest wsparta szczególnym instrumentarium wytworzonym celowo dla potrzeb realizowanego projektu. Poniżej przedstawiono kilka wybranych narzędzi wykorzystanych do zebrania i późniejszej analizy materiału empirycznego w projektach realizowanych w tym podejściu.

SKALA „OBSERWACJA DZIECKA W SYTUACJI ZADANIOWEJ” (SKALA SOD-SZ)

Dla potrzeb realizacji projektu „Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego”¹³ przygotowana została skala „Obserwacja Dziecka w Sytuacji Zadaniowej” (Skala SOD-SZ) autorstwa A. I. Brzezińskiej, przeznaczona do rejestracji wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze (diadzie) w zaplanowaniu i wykonaniu zadania (Brzezińska, 2015). Celem tak przemyślanej obserwacji była rejestracja wskaźników pozwalających określić badaczom jakość współpracy dzieci w toku podejmowanej pracy nad zadaniem. Te wskaźniki odnosiły się (1) do zachowania w diadzie oraz (2) do wypowiedzi dzieci kierowanych do partnera interakcji bądź samego siebie (monitorowanie planującej funkcji mowy). Skala

¹³ Projekt pn. „Nauczanie rozwijające według koncepcji Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka – projekt Akademickie Centrum Kreatywności” realizowany w ramach projektu systemowego pn. „Wsparcie systemu zarządzania badaniami naukowymi oraz ich wynikami”, nr POIG.01.01.03-00-001/08; (decyzja nr 7/POIG/ACK/2014 Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego). W ramach projektu podjęto próbę rozwojowej analizy form działalności dzieci ujawnianych podczas rozwiązywania specjalnie skonstruowanych **zadań rozwojowych** ukierunkowanych na **badanie** zjawisk językowych, matematycznych, przyrodniczych i artystycznych, dzięki czemu monitorowano budzącą się u dzieci z klas I–III możliwość rozwijania myślenia teoretycznego. Szerzej: www.ack.edu.pl

obserwacji SOD-SZ ma złożoną budowę. Wyodrębniono dwa wymiary pozwalające na ocenę jakości współpracy w toku rozwiązywania zadania w diadzie (parze). Pierwszy wymiar to **dynamika** interakcji, pozwalająca obserwować, co robią i jak zachowują się uczestnicy interakcji, a drugi wymiar to **efektywność** interakcji pozwalający zebrać informację na temat, czy zachowania uczestników interakcji są celowe i czemu służą¹⁴. Badacze przeprowadzający obserwacje zostali odpowiednio przygotowani poprzez szkolenie. Celem szkolenia było uświadomienie uczestnikom konieczności oddzielania „tego, co spostrzegane” od „tego, co to oznacza”, czyli różnicowanie spostrzeżeń od interpretacji (Brzezińska, 2015, s. 148–150).

NARZĘDZIE EWALUACJI POZIOMU ZABAWY DZIECI I UMIEJĘTNOŚCI SAMOREGULACJI (ARKUSZ OBSERWACJI)

Litewska grupa badawcza¹⁵ (Pentti Hakkarainen, Milda Brėdikytė, Agnė Brandišauskienė, Giedrė Sujetaitė-Volungevičienė) dla potrzeb realizacji projektu „Rozwój samoregulacji w zabawie” realizowanego w Laboratorium Badań nad Zabawą w Litewskim Uniwersytecie Pedagogicznym (LUES) opracowała narzędzie ewaluacji poziomu zabawy dzieci i umiejętności samoregulacji (arkusz obserwacji). Narzędzie to składa się z dwóch części. Pierwsza część w zamierzeniu ma oceniać **poziom zabawę dzieci** i powstała na podstawie elementów strukturalnych zabawy zaproponowanych przez Daniilę Elkonina (1978, 1999). Grupa badawcza z Centrum Badawczego „Zabawki i Zabawa”, MSUPE (Elena Smirnova i Marina Rybakova), zaproponowała konkretne parametry służące obserwacji zabawy. Wspólnie z grupą badawczą z Moskwy (MSUPE), grupa badawcza z Litwy (LUES) bardziej szczegółowo opracowała parametry służące obserwacji zabawy dziecięcej. Parametry te są głównym narzędziem, które ma ukierunkować obserwacje nauczycieli i pomóc im ocenić zabawę dzieci. W narzędziu tym zawarto siedem parametrów zabawy:

- (1) przedmioty wykorzystane w zabawie,
- (2) decyzja samego dziecka o jego miejscu w zabawie (samo-usytuowanie uczestnika zabawy),
- (3) partner w zabawie,
- (4) zdolność do rozwiązywania problemów, które pojawiają się w trakcie zabawy,
- (5) działania w zabawie,

14 Administracja arkusza obserwacji i schemat konstrukcji tej skali są dostępne w pracy A. Brzezińskiej (2015).

15 Zespół litewski od wielu lat prowadzi w Laboratorium Zabawy badania nad problemem samoregulacji uczenia się dzieci w zabawie. Autorka artykułu wraz z zespołem badawczym uczestniczyła w projekcie „Narrative environments for play and learning” (NEPL). Główną ideą projektu było opracowanie nowego modelu pracy nauczyciela z dzieckiem, wspierającego rozwój samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się w oparciu o kulturowo-historyczną koncepcję Lwa S. Wygotskiego, gdzie wypracowano także instrumentarium obserwacji dzieci w zabawie.

- (6) skrypt zabawy/narracja,
- (7) główna treść zabawy.

Każdy parametr obserwacji zabawy jest przypisany jednemu z czterech poziomów, zachowując sekwencję od czynności prostej do złożonej (por. Brėdikytė i Brandišauskienė, 2015, s. 119). Druga część arkusza obserwacji w zamierzeniu ma oceniać **zachowania samoregulacyjne dziecka podczas zabawy grupowej**. Kryteria samoregulacji dla dzieci w wieku szkolnym zostały wcześniej opracowane przez Larisę Gabeevę na podstawie teorii Danilii B. Elkonina, Galiny Zuckerman, Aleksandra L. Vengera i innych badaczy reprezentujących nurt kulturowo-historyczny. Kryteria te zostały zmodyfikowane dla potrzeb projektu, uwzględniając w nich narzędzia diagnostyczne dla małych dzieci zaproponowane przez Ludmiłę Galiguzovą i in. Ewaluacja ekspercka arkusza została przeprowadzona przez następujących badaczy: Tinę Bruce i Sue Robson z Uniwersytetu w Roehampton, Jelenę Smirnovą, Elenę Sheinę i Irinę Rybkovą z Laboratorium Badawczego Zabawek i Zabawy z Państwowego Uniwersytetu Psychologii i Edukacji w Moskwie oraz Tatianę Akkhutinę, kierownika Laboratorium Neuropsychologii Państwowego Uniwersytetu w Moskwie (por. Brėdikytė i Brandišauskienė, 2015). Druga część arkusza obserwacji obejmuje także siedem kryteriów pozwalających zaobserwować **zachowanie dziecka** w trakcie zabawy:

- (1) gotowość przyłączenia się do grupy,
- (2) zdolność do koordynacji swoich działań z działaniami innych dzieci,
- (3) wysiłek dziecka włożony w kreowanie zabawy,
- (4) zdolność do rozwiązywania problemów, które pojawiają się w trakcie zabawy,
- (5) zainteresowanie dziecka wspólną zabawą i jego regulacja emocjonalna,
- (6) stopień pomocy dorosłego potrzebnej w trakcie zabawy,
- (7) opór w stosunku do ingerencji z zewnątrz.

Każde z kryteriów zachowania samoregulacji jest sklasyfikowane na cztero-poziomowej skali, od najniższej do najwyższej formy zachowania (por. Brėdikytė i Brandišauskienė, 2015, s. 119–120). Narzędzie to zostało wykorzystane w badaniach uczestnictwa dzieci w zabawie „na niby” w grupie ECEC oraz podczas wykonywanych interwencji w trzech instytucjach ECEC w Wilnie (Brėdikyte i Brandišauskienė, 2015).

Obserwacja dziecka jest istotną strategią wykorzystaną do zbierania i interpretacji materiału empirycznego w projektach badawczych realizowanych w paradygmacie CHAT. Warto wspomnieć projekty G. A. Zuckerman i A. L. Vengera (2015), A. Brown i R. Ferrary (1994) czy M. Hedegaard i M. Fleer (2008). Współcześnie w podejściu kulturowo-historycznym w badaniach coraz częściej wykorzystuje się zapis cyfrowy, korzystając z obserwacji zarejestrowanych na wideo (Fleer, 2008).

WYMAGANIA METODOLOGICZNE W BADANIACH W RAMACH PODEJŚCIA DIALEKTYCZNO-INTERAKTYWNEGO – PODSUMOWANIE

Podsumowując uwagi dotyczące prowadzenia badań w podejściu historyczno-kulturowym, można przyjąć, że istotne w tej procedurze są zarówno wymagania metodologiczne wobec badacza uczestniczącego w sytuacji badawczej i konstruującego materiał empiryczny, jak również badacza interpretującego zebrany materiał (Hedegaard, 2008). Procedury badawcze zakładają jako warunek konieczny uzyskania rezultatów wartościowych poznawczo wzajemnej, opartej na współpracy interakcji pomiędzy badaczem a osobą badaną (Brzezińska, 2000a). Poza tym sytuacja badawcza jest dla badacza sytuacją doświadczalną i zależy od jego/jej kompetencji komunikacyjnych (w tym umiejętności interpretacji nagrań wideo). W tworzonej sytuacji badawczej nacisk kładziony jest na czynności/działalności. Badacz, analizując zebrany materiał empiryczny, poszukuje sensu w sytuacji. Badacz musi także postrzegać siebie jako aktywnego uczestnika sytuacji badawczej, nawet jeśli nie ingeruje w nią. Interakcja między badaczem a dzieckiem/dziećmi może przybierać wiele form, od komunikacji głównie werbalnej po interakcję fizyczną wokół wspólnego obiektu. Gromadzenie danych i zapisywanie w protokole obserwacji jest główną techniką. Ważne jest opisanie kontekstu sytuacji badawczej (Hedegaard i Fler, 2008).

ZAKOŃCZENIE

Podejście Wygotskiego i CHAT jest wyjątkowe, łączy teorię i praktykę, tworzy interdyscyplinarną perspektywę analizy praktyk ludzkich jako procesów rozwojowych, w których zarówno poziom indywidualny, jak i społeczny są ze sobą powiązane.

Wygotski, jak zauważa John Shotter, zdawał sobie sprawę:

że efektywne badania nie mogą się rozpocząć, dopóki ktoś nie ma jasności odnośnie do podstawowych bytów czy elementów, na których przeprowadza badania, odnośnie do tego, jak wpływają one wzajemnie na siebie i na znaczenia oraz jakie pytanie można w uzasadniony sposób postawić odnośnie do takich bytów oraz jakich technik użyć, poszukując odpowiedzi na te pytania (Shotter, 1994, s. 28).

Kulturowo-historyczna teoria Lwa S. Wygotskiego jest niewątpliwie poznawczo wyrafinowana, posiada ogromny potencjał i wciąż tworzy strefę najbliższego rozwoju dla badaczy. Mam nadzieję, że artykuł będzie zaproszeniem do spotkań z teorią naukową twórcy, który wyprzedził swoje czasy o dziesiątki lat.

BIBLIOGRAFIA

- Brėdikytė, M., & Brandišauskienė, A. (2015). Zabawa i samoregulacja dzieci w wieku przedszkolnym. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 111–133). Art. Studio.
- Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1994). Poznawanie stref najbliższego rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 217–258; D. Łukasiewicz, G. Lutomski, A. Brzezińska, tłum.). Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Brzezińska, A. (2000a). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Brzezińska, A. (2000b). Wygotski i z Wygotskim w tle. Wprowadzenie. W: A. I. Brzezińska (red.), *Z Wygotskim w tle* (Nieobecne dyskursy, cz. VI, s. 5–9). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Brzezińska, A. I. (2015). Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 145–165). Art. Studio.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., & Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. M. (2019). *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. W: A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (s. 39–65). Cambridge University Press.
- Dawidow, V. V. (1996). *Teoriā razvivaušego obučenā*. INTOR [Теория развивающего обучения. ИИТОР].
- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1544/Ewa%20Filipiak%20Z%20Wygotskim%20i%20Brunerem%20w%20tle%20s%20C5%82ownik%20pojec%20kluczowych.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Filipiak, E. (2015). Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego. W: E. Filipiak (red.) *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 15–36). Wydawnictwo ArtStudio.
- Filipiak, E. (2018). Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 42(3), 60–71. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.07>
- Filipiak, E. (2022). Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się – redefinicja myślenia o gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej

- teorii Lwa S. Wygotskiego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 67(3(265)), 35–52. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-3.2>
- Filipiak, E. (red.). (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. ArtStudio.
- Filipiak, E., & Lemańska, E. (2015). Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 39–65). Art. Studio.
- Fleer M. (2008). Using digital video observations and computer technologies in a cultural-historical approach. W: M. Hedegaard, M. Fleer (red.), *Studying children a cultural – historical approach* (s. 104–118). Open University Press.
- Gołębniak, B. D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem. W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2014). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (T. 1, s. 281–314, M. Niezgoda, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hedegaard, M. (1990). The Zone of Proximal development as Basic for instruction. W: L.C. Moll (red.), *Vygotsky and Education. Instructional implications of socio-historical psychology* (s. 349–371). Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2008). Developing a dialectic approach to researching children's development. W: M. M. Hedegaard, M. Fleer (red.), *Studying Children: A Cultural-Historical Approach* (s. 30–46). Open University Press.
- Hedegaard, M., & Fleer, M. (red.). (2008). *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. Open University Press.
- Ivić, I. (2000). Lew Siemionowicz Wygotski. W: Cz. Kupisiewicz (red.), *Myśliciele o wychowaniu* (T. 2, s. 477–493, Dagmara Karbowska et al., tłum.). Oficyna wydawnicza: Graf-Punkt.
- Kuhn, T. (2011). *Struktura rewolucji naukowych* (H. Ostromęcka, tłum.). Aletheia.
- Krause, A. (2011). Paradygmaty w pedagogice i jej dyscyplinach szczegółowych. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(2), 71–82.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki, Materiały z I Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Leontiew, A. A. (red.). (2014). *Slovar' L. S. Vygotskogo*. Smysl. [Словарь Л. С. Выготского. Смысл].
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Smykowski, B. (2000). Podjęcie rozwojowe do badania złożonych form zachowań. W: A. I. Brzezińska (red.), *Z Wygotskim w tle* (Nieobecne dyskursy, cz. VI, s. 137–151). Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Smykowski, B. (2017). Eksperymentalna metoda podwójnej stymulacji w diagnozowaniu gotowości dzieci do uczenia się pod kierunkiem. *Psychologia Wychowawcza*, 53(11), 19–40. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.5503>
- Stachowski, R. (2002). Lew S. Wygotski – prekursor psychologii o dwóch obliczach. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.) *Lew S. Wygotski. Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 19–40). Zysk i S-ka.
- Shotter, J. (1994). Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 13–45, D. Łukasiewicz, G. Lutomski, A. Brzezińska, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Fundacja na Rzecz Rozwoju Nauki Polskiej.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna, Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne* (E. Flesznerowa, J. Fleszner, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski, L. S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (B. Grell, tłum.; M. Klimkowski, red.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa* (E. Flesznerowa, J. Fleszner, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zuckerman, G. A. (1994). Diagnosing Learning Initiative. W: M. Hedegaard, J. Lompscher (red.), *Learning Activity and Development* (s. 235–249). Aarhus University Press.
- Zuckerman, G. A. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 38–64. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405450302>
- Zuckerman, G. A., & Venger, A. L. (2015). *Razvitie učebnoj samostoâtel'nosti* [Развитие учебной самостоятельности / Development of Learning Self-dependence]. Open Institute for Developmental Education.

LEV S. VYGOTSKY'S CULTURAL-HISTORICAL APPROACH TO THE STUDY OF LEARNING AND DEVELOPMENT: EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL PITFALLS

ABSTRACT: The cultural-historical theory of L. S. Vygotsky is invoked as a theoretical framework in numerous projects. Unfortunately, this does not consistently translate into coherence among the selected theoretical field, the adopted as-

sumptions and theoretical constructs, the established relationships between categories and the empirical domain, and the chosen research instruments. This article attempts to present a dialectical approach to research on child development from both ontological and epistemological perspectives, drawing on the sources of the theory. The narrative of the paper is structured around the following themes: (1) the epistemological and ontological perspective of L. S. Vygotsky's approach; (2) Vygotsky's original concepts and categories of theory-method; (3) the concept of the ZPD initiating a methodological narrative; (4) dialectical-interactive methods, with examples of their application in completed research projects; and (5) key methodological requirements for conducting research within the Vygotsky approach.

KEYWORDS: Vygotsky's cultural-historical approach, ontological and epistemological perspectives, the Zone of Proximal Development, theory-method, dialectical methods

Bogusława Dorota Gołębiak

Uniwersytet DSW Ideis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6163-5208>

Sławomir Krzychała

Uniwersytet DSW Ideis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1339-4657>

Jak wyjść poza kulturowe uwięzienie nauczycieli w systemie oświaty? Badania w działaniu i współtworzenie przestrzeni edukacyjnej

Edukacja przestaje być dobrem wspólnym, a staje się statystyką.

(Bogusław Śliwerski, 2026)

Nie wystarczą tu badania, które nie wnoszą niczego prócz książek.

(Kurt Lewin, 2010)

ABSTRAKT: W artykule zapraszamy do dyskusji dwóch tez odnoszących się do transformacyjnego potencjału badań w działaniu jako metodologii pracy edukacyjnej z nauczycielami. Pierwsza z nich dotyczy „uwięzienia” nauczycielek i nauczycieli w grach sił oraz sprzecznych wewnętrznie interesów w systemie edukacji, które utrudniają im realizowanie codziennych działań edukacyjnych zgodnie z ideą określaną przez Gerta Biestę jako przywracanie publicznej wartości edukacji, czyli budowania podzielanych różnorodnych światów uczenia (się) odpowiadających potrzebom rozwojowym każdego z uczniów i wspólnot. Druga – formułowana w oparciu o własne doświadczenia w obszarze dydaktyki akademickiej – wskazuje na partycypacyjne badania w działaniu prowadzone wspólnie z nauczycielkami i nauczycielami jako wartą rozważenia alternatywę wobec zakotwiczonego w dawnej „gramatyce kształcenia” modelu przekazu wiedzy, jak i ponowoczesnego „unarzędziowania” praktyk profesjonalnych drogą od/budowy autonomii i poczucia sprawstwa – i to zarówno nauczycielek i nauczycieli, jak i profesjonalnych badaczy.

SŁOWA KLUCZOWE: Nauczyciele, autonomia zawodowa, sprawstwo, badania w działaniu, system edukacji, zmiana edukacyjna w sferze publicznej

Kontakt:	Bogusława Dorota Gołębniak bogusława.golebniak@ideis.pl Sławomir Krzychała slawomir.krzychala@ideis.pl
Jak cytować:	Gołębniak, B.D., Krzychała, S. (2026). Jak wyjść poza kulturowe uwięzienie nauczycieli w systemie oświaty? Badania w działaniu i współtworzenie przestrzeni edukacyjnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 35–50. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.3
How to cite:	Gołębniak, B.D., Krzychała, S. (2026). Jak wyjść poza kulturowe uwięzienie nauczycieli w systemie oświaty? Badania w działaniu i współtworzenie przestrzeni edukacyjnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 35–50. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.3

WPROWADZENIE

Podejmując problem współczesnej szkoły przez pryzmat podnoszonego ostatnio w obszarze pracy edukacyjnej z nauczycielami tematu osobistej kondycji (dobrostanu) nauczycielek i nauczycieli, zwracamy uwagę na niebezpieczeństwo banalizacji dyskursu radzenia sobie z doświadczanym kryzysem funkcjonowania szkoły w sferze publicznej poprzez pomijanie tła systemu (kulturowego i politycznego wymiaru tego stanu rzeczy). Przerzucenie na barki nieprzygotowanego i źle opłacanego środowiska nauczycielskiego narastających i zachodzących na siebie problemów związanych z dziedzictwem XIX-wiecznego modelu nauczania z jednej strony i centralizmu w zarządzaniu oświatą z okresu socjalizmu z drugiej, oraz koniecznością po/radzenia sobie „jakoś” z plagami okresu pandemii i wojny w Ukrainie, a także z efektami bieżącej, zmieniającej się polityki oświatowej, wymaga szerszej i głębszej troski ze strony edukatorów niż zajmowanie się indywidualną odpornością w trakcie spotkań i warsztatów metodycznych (Gołębniak, 2025). Zdając sobie jednocześnie sprawę z ograniczonych możliwości nie tylko jednostek, ale i zespołów czy wręcz środowisk akademickich, doświadczających także niepożądanych efektów neoliberalnego modelu zarządzania działalnością naukowo-dydaktyczną, proponujemy uczenie się nauczania we współpracy jego podmiotów w czynieniu – dzięki formule badań w działaniu – miejsc edukacji bardziej ludzkimi.

Tekst składa się z trzech części. W pierwszej z nich wprowadzamy kategorię uwięzienia nauczycieli w systemowych grach i różnorodnych interesów w systemie. Termin pochodzący z nauk medycznych, oznaczający patologiczne unieruchomienie narządu, tkanki w jakimś miejscu organizmu, z którego nie może się sam/a wydostać, choć może mało elegancki, wydaje się dobrze opisywać położenie współczesnych nauczycielek i nauczycieli w systemie krajowej oświaty.

W kolejnych (drugiej i trzeciej – najszerzej i kluczowej) częściach tekstu podejmujemy próbę ukazania możliwego kierunku przeciwdziałania tendencji uwięzienia nauczycieli poprzez pracę edukacyjną z nauczycielami polegającą na wspieraniu ich dążeń do zmiany *status quo* poprzez podjęcie badań w dzia-

łaniu. Na tle ewolucji i spektrum możliwości tej formuły, polegającej na zastąpieniu eksperckiej metodyki modelem tworzenia wiedzy w działaniu, czyli badania/praktyki, analizujemy studium przypadku w oparciu o dokumentację projektu badawczo-rozwojowego zrealizowanego w jednej z poznańskich szkół pod nazwą „Laboratorium Dydaktyki”.

UWIEZNIENIE NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI W GRZE SIŁ I INTERESÓW W SYSTEMIE EDUKACJI

Wiele studiów i badań empirycznych potwierdza obiegowe opinie wskazujące na fiasco reform kształcenia nauczycieli wyłącznie *via* zmiany zapisów w krajowych standardach kształcenia. Ujawniają one nie tylko „miałkość” tych regulacji, ale i rozdzźwięk między deklaracjami legislatorów a praktykami obserwowanymi w szkolnej codzienności (Atroszko, 2023; Gołębniak i Krzychała, 2015). Dotyczy to zwłaszcza realizacji rekomendowanej zarówno w dyskursie pedagogicznym, jak i politycznym – i to niemal od 1989 roku – osadzania ujmowanego całościowo programu w lokalnym kontekście (społeczno-kulturowym), transdyscyplinowego traktowania występujących w nim treści oraz uczenia się przez doświadczenie. Ewaluacja wielu projektów badawczo-rozwojowych prowadzonych w uczelniach kształcących nauczycieli, czy to pod szyldem programów międzynarodowych, czy też instytucji państwowych ujawnia, jak istotną barierę pożądaney zmiany – przejścia od transmisji gotowej wiedzy do samodzielnego jej konstruowania – stanowi wpisana w system oświaty dawna gramatyka szkolnictwa oraz czynniki społeczno-kulturowe. Nauczyciele biorący w nich udział, nawet podziеляjący przesłanki zmiany i poznający praktycznie (w edukacyjnym działaniu typu obserwacja, warsztaty) nowe idee i strategie edukacyjne, niekoniecznie aplikują je we własnej praktyce już po „rozliczeniu projektów” (Muszyńska i Gołębniak, 2024). W świetle rozpoznai empirycznych mówi się wręcz o banalizacji zalecanej odgórnie, bez rzeczywistego wsparcia, zmiany paradygmatycznej w dydaktyce (np. Gołębniak, 2005; Klus-Stańska, 2020; Męczkowska-Christiansen, 2020; Muszyńska i Gołębniak, 2024), dotyczącej także implementacji inkluzji w szkołach publicznych (np. Cervinkova i Rasiński, 2023; Krause, 2023).

Problematyczne jest wdrażanie nowych idei – nawet wobec postrzegania ich jako atrakcyjne z poznawczego punktu widzenia – w warunkach pracy wyznaczonych dawną, XIX-wieczną kulturą nauczania. Sztwywny system klasowo-lekcyjny w szkolnictwie publicznym okazuje się obezwładniającym, jeśli idzie o realne przesunięcie z podawania i egzekwowania „gotowej” wiedzy w kierunku jej konstruowania we wspólnotach uczenia się, a więc otwarcia na zróżnicowanie działania dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów i ich środowisk (Klus-Stańska, 2012, 2017; Śliwerski i Paluch, 2021). Porzucenie stereotypów działania w codziennej „praktyce przetrwania” – lekcji, tygodnia, semestru – jest dla nauczycieli zadaniem trudnym, a często nawet niemożliwym. Pomyślenia na nowo istoty swego bycia z innymi w świecie ich uczenia się nie ułatwiają ani upolitycznione

„akcje reformatorskie”, dotyczące wycinka podstaw programowych czy konkretnych praktyk nauczania (w rodzaju obowiązywania bądź nie zadań domowych), ani wspomnianego wyżej braku realnego wsparcia w realizacji polityki oświatowej Unii Europejskiej, dotyczącej wspomnianego wyżej zwrotu konstruktywistycznego w dydaktyce szkolnej czy inkluzji. Zapis osamotnienia w zbiorowej pamięci nauczycieli dodatkowo „wzmocniony” został doświadczeniem związanym z nagłą koniecznością prowadzenia w okresie pandemii zajęć w formule zdalnej i koniecznością zmierzania się, tuż po powrocie do stacjonarnego nauczania, także bez przygotowania, z wyzwaniami związanymi z przyjęciem do szkół tysięcy uczniów-uchodźców z Ukrainy.

Dane ostatniego Raportu TALIS 2024 wskazują, że w ostatniej dekadzie kondycja polskich nauczycieli uległa wyraźnemu pogorszeniu nie tyle na poziomie przywiązania do własnej szkoły, ile na poziomie stosunku do samego zawodu. O ile satysfakcja z pracy w konkretnej szkole pozostała między 2013 a 2024 rokiem zasadniczo stabilna i wysoka (92% nauczycieli w 2013 i 93% w 2024 postrzega swoją szkołę jako dobre miejsce pracy), o tyle osłabło zawodowe przekonanie, że warto być nauczycielem (Kutyłowska, 2025, s. 67–68). Odsetek osób zadowolonych z pracy w zawodzie spadł o pięć punktów procentowych (z 93% do 88%), odsetek tych, którzy ponownie wybraliby ten zawód, zmniejszył się o dziesięć punktów (z 80% do 70%), a odsetek dostrzegających przewagę zalet nad wadami pracy nauczycielskiej obniżył się o dziewięć punktów (z 77% do 68%). Równocześnie o dziesięć punktów wzrósł udział nauczycieli zastanawiających się, czy inny zawód nie byłby lepszym wyborem (z 35% do 45%). To może nie jest już krytyczna sytuacja, ale negatywna tendencja jest wyraźna. Nadal nauczyciele są przekonani o społecznej wadze wykonywanego zawodu (wciąż 97% nauczycieli uważa za ważne lub bardzo ważne w zawodzie to, że dzięki nauczaniu mają wpływ na przyszłe pokolenia oraz że nauczanie stanowi istotny wkład w rozwój społeczny). Jednak na tym tle widać, jak mocno pogłębił się kryzys symbolicznego uznania: jeśli w 2013 roku już tylko 18% badanych zgadzało się ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie, to w 2024 roku odsetek ten spadł dodatkowo do zaledwie 10%, przy równoczesnym wzroście odpowiedzi skrajnie negatywnych (z 28% do 43% nauczycieli przekonanych o braku szacunku do zawodu nauczyciela). Nauczyciele postrzegają, że edukacja, której są protagonistami, nie jest już publiczna. Wnoszą znaczący wkład dla społeczeństwa, ale społecznie ten wkład jest marginalizowany. Dane sugerują, że problemem nie jest wyłącznie indywidualne przeciążenie nauczycieli, lecz narastające pęknięcie między trwałą motywacją do pracy edukacyjnej a coraz słabszym doświadczeniem uznania i zawodowej trwałości.

Nie bez znaczenia dla poczucia uwięźnięcia nauczycieli (i nauczania) w zapętlonym wewnętrznie systemie są także ograniczenia natury socjalnej, takie choćby jak niskie uposażenia czy brak realnej troski o ich wspólnotowy dobrostan i to zwłaszcza w odniesieniu do młodych nauczycieli (Dobkowska i in., 2024; Strutyńska, 2022). Psychologizowanie działań naprawczych podejmowane przez nadzór pedagogiczny, często w ramach środków pochodzących z zewnętrznych

programów oraz z udziałem nauczycieli akademickich (np. Gołębiak, 2025), bywa oderwane od systemowych i kulturowych fundamentów tego stanu rzeczy. Skupienie na stanie emocjonalnym nauczycieli, polegające na przykład na zapoznawaniu ich z wybranymi technikami wzmacniania indywidualnej odporności na stres, może przynieść pozytywne rezultaty, ale nie narusza głębszych pokładów sposobów bycia z innymi w światach ich uczenia się. Podobnie, w niewielkim stopniu wobec konkurencyjności dla autorytetu nauczycielskiego ze strony nowych technologii i mediów społecznościowych może też pomagać ucieczka w stronę pop-pedagogiki. Wydaje się, że uatrakcyjnianie przekazu wiadomości formułą typu *stand-up* i kontrolowanie ich nabywania w sposób zbliżony do pokonywania kolejnych *leveli* w grach komputerowych, choć zbliża ideacyjny świat szkoły do tego „prawdziwego” w znaczeniu „ze smartfonem w ręku”, raczej nie sprzyja nabywaniu kompetencji krytycznych, radzenia sobie z pęknięciami związanymi z obecnością w przestrzeni całościowego uczenia się różnych rodzajów „wiedzy” (obok potocznej, naukowej, praktycznej, także *fake newsów* i in.) oraz budowaniu rozwiniętych relacji międzyosobowych w klasie.

Świadomość uwięzienia współczesnych nauczycielek i nauczycieli w grze sił i interesów w systemach ich działalności – jeśli przyjąć kategorię Wasilija Dawidowa i Daniła Elkonina – jednego z fundamentów ekspansywnej teorii uczenia się (Engestrom i Sannino, 2013) – poprowadzić może edukatorów ze świata akademii, pozostających w sytuacji zaniechania po 1989 roku całościowej reformy akademickiego kształcenia przedstawicieli tej profesji, do skupiania się na tym, co wydaje się mieć głębszy sens czy znaczenie dla praktyki i jest możliwe na przysłowiowym „kawałku podłogi”. Poczucie odpowiedzialności podpowiada upewnienie, co do rozwijania formuły pracy wypracowanej w latach 90., a mianowicie do uczenia się zmieniającego szkołę w partnerskim działaniu edukatorów i nauczycielek/nauczycieli.

OD AKADEMICKIEGO PRZEKAZU I PONOWOCZESNEGO „UNARZĘDZIWIEŃIA” EDUKACJI NAUCZYCIELI KU MODELowi WSPÓŁTWORZENIA

Postępujące po początkowym okresie transformacji obejmującym, zdaniem Bogusława Śliwerskiego, lata 1989–1993 centralistyczne zarządzanie oświatą, a także niechęć (a niekiedy wręcz arogancja) władz wobec współpracy czy choćby biernego korzystania z dorobku akademickiej pedagogiki w reformowaniu oświaty (Śliwerski, 2025), odzierały stopniowo edukatorów akademickich z nadziei na odgórną zmianę systemową i w tym obszarze szkolnictwa. Doświadczenia te, wzmocnione ostatnio dyskursem powrotu do źródeł, czyli do współtworzącej „edukacji publicznej” (*education of public*) a nie tylko oferty do biernego skonsurowania, czyli „edukacji dla publiczności” (*education for public*) (Biesta i Säfström, 2023), zachęcają do skupiania się we własnej działalności dydaktycznej na transformacyjnych procesach uczenia się animowanych we wspólnotach – nauczycieli i profesjonalnych badaczy. Ta nawiązująca do „projektów możliwości” pedagogiki

krytycznej formuła pracy edukacyjnej z nauczycielami, polegająca na zaproszeniu ich, a nie odgórnym zarządzanym upoważnieniu¹, do po/myślenia szkoły w kategoriach dynamicznych, procesualnych *via* prowadzenie wspólnie i w konkretnym kontekście poszukiwań umożliwiających wychodzenie poza to, co oficjalnie traktowane jako „obowiązujące”, wydaje się dziś nie tylko rodzajem moralnego zobowiązania, ale i ważnym wymiarem odpowiedzialności profesjonalnej nauczycieli akademickich.

Nie sposób nie odnotować tu także wzrostu zainteresowania zmianami w obszarze dydaktyki akademickiej nie tylko wśród pedagogów. Pozytywny wpływ na to zjawisko ma – z jednej strony – uczestnictwo nauczycieli akademickich w międzynarodowych programach i projektach badawczo-rozwojowych i związane z nimi próby redefinicji klasycznie rozumianej działalności dydaktycznej w uniwersytetach. Od pewnego czasu zaobserwować można już nie tylko kontynuację procesu legitymizowania badań partycypacyjnych czy badań w działaniu jako podstawy prac przywoływanych w indywidualnych wnioskach o nadanie stopni naukowych², ale też stałe poszerzanie sceny podejmowania przedsięwzięć tego typu niekoniecznie tylko z takiego powodu. Wiele spośród organizowanych spotkań naukowych i towarzyszących im publikacji, poświęcanych dyskusjom dotyczącym założeń metodologicznych i prezentacjom rezultatów tego typu przedsięwzięć, wydaje się związana nie tyle lub nie tylko z oficjalną polityką Unii Europejskiej w zakresie opierania praktyk dydaktycznych o dane naukowe, ale i z próbami budowania w praktyce hybrydowego modelu kształcenia nauczycieli. To te oddolne, często transdyscyplinarne inicjatywy, choć wpisujące się nierzadko w oficjalne programy działalności uniwersytetów w obszarze dydaktyki akademickiej, wydają się odpowiedzią na formułowane przez Normana Denzina i Yvonnę Lincoln, redaktorów znanego i uznawanego w szerokich kręgach akademickich podręcznika badań jakościowych, wezwania do powrotu nauki społecznej do źródeł (Denzin i Lincoln, 2009; Greenwood i Levin 2009). Wobec wyczerpania – w dobie umasowienia studiów wyższych – potencjału klasycznej jedności badań i nauczania z jednej strony oraz doświadczania niepożądanych efektów neoliberalnego modelu zarządzania kształceniem z drugiej, takich jak instrumentalizacja, klientyzm czy populizm, podjęcie w ten sposób wyzwania pozwalającego wyjść poza uparte trzymanie się okrucich dawnej tradycji czy a-refleksyjne, powierzchowne reprodukcje (pop)kultury kreowanej przez tzw. nowe media, wydaje się szczególnie istotne. Budowanie czy odbudowywanie publicznego wymiaru edukacji (Biesta i Säfström, 2023), jako zwrot ku krytyczno-refleksyjnemu podej-

1 Na fundamentalną różnicę w rozumieniu tych kategorii zwraca uwagę w jednym z ostatnio publikowanych tekstów Maria Czerepaniak-Walczak (2025).

2 Zob. np. teksty afiliowane przy Dolnośląskiej Szkole Wyższej, prezentujące współpracę kilku uczelni europejskich w projekcie „European Doctorate in Teaching Education” poświęconemu doktoratom profesjonalnym w edukacji nauczycieli, finansowanym z Programu Horyzont 2020 (Cervinkova i in. 2019; Rasiński i in. (2017), kontynuowanym obecnie przez część uczestników także w międzyuczelnianej formule (Bacher i in., 2022).

ściu w nauczaniu, wydaje się czymś więcej niż tylko interesującą poznawczo perspektywą dydaktyczną, szczególnie w sytuacji, gdy z dotychczasowych reform prowadzonych w systemie oświaty (i nauki) pod egidą neoliberalizmu pozostało już tylko „neo”, czyli biurokracizm zarządzania i „technikalia” wspomagające (czytaj wymuszające) uczenie się na potrzeby testów, egzaminów i procedur ewaluacyjnych. Wobec ewidentnego dziś skreślenia edukacji publicznej (z drogi łączenia troski o dobro indywidualne i grupowe z działalnością na rzecz społeczeństwa), badania partycypacyjne w szeroko rozumianej humanistyce i naukach społecznych oraz edukacyjne badania w działaniu wydają się ważnym, o ile nie kluczowym, elementem odchodzenia od tradycyjnie czy funkcjonalistycznie rozumianej dydaktyki szkoły wyższej, ku promowanemu hasłem ostatniego XXII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego – „Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania” (Olsztyn, 16–18 września 2025).

Badania w działaniu, czyli *action research*, przypomnijmy, choć u zarania historii tej metodologii badań społecznych, alternatywnej wobec tzw. badań stosowanych w psychologii społecznej i antropologii kulturowej³, nie było jej odnoszeń wprost do oświaty, to dość wcześnie okazała się podstawą ona jej, tejże oświaty, *clou* oddolnego jej reformowania. Mamy tu na uwadze tzw. ruch nowego profesjonalizmu z przełomu lat 80. i 90. XX wieku wpisujący się w oddolne konstruowanie programu szkolnego w Wielkiej Brytanii („National Curriculum”). To obydwie wypracowane wówczas wersje czy warianty badań w działaniu (wersja refleksyjno-deliberatywna osadzona na Arystotelowskiej filozofii praktycznej i hermeneutycznym rozumieniu, wiązana głównie z twórczością Lawrence’a Stenhouse’a i Johna Elliotta, oraz wersja krytyczno-emancypacyjna o filozoficznych podstawach szkoły frankfurckiej reprezentowana przez Wilfreda Carra, Stephana Kemmisa i Robina McTaggart) budowane na jakże przeciwstawnych w stosunku do osadzonych w paradygmacie pozytywistycznym badaniach stosowanych⁴, ugruntowały na długo pozycję tzw. edukacyjnych badań w działaniu prowadzonych w obszarze dydaktyki szkolnej i edukacji profesjonalnej nauczycieli⁵.

3 Kurt Lewin uchodzi za ojca, autora nazwy i twórcę podstawy schematu tego rodzaju naturalnego eksperymentowania (Projekt pod nazwą „Action Research and Minority Problems” został opisany już w 1946 roku) (Lewin, 2010).

4 Główne cechy tej odmienności to: (a) działanie społeczne, a nie każde badawcze; (b) podejmowanie **w** systemie, a nie **nad** czy **na**; (c) podejście krytyczne; (d) współpraca badaczy i praktyków w poszukiwaniu sposobu/ów poradzenia sobie z napotkanymi trudnościami w życiu społecznym; (e) spiralny charakter postępowania: planowanie – działanie – wyniki oraz wymóg, aby trójkąt, w którym przebiega działanie: badanie – kształcenie – praktyka, przez wzgląd na każdy z jego wierzchołków, zachowywać nieustannie w całości (Lewin, 2010).

5 Ich rozwojowi „zaszkodziła” paradoksalnie opisana przez Johna Elliotta faza instytucjonalizacji (Elliott, 2010). Podobne zagrożenie spłycenia, a niekiedy wręcz zagubienia „naukowości” badań praktycznych cedowanych przez „górze” – po krótkich szkoleniach bez późniejszego wsparcia ze strony profesjonalnych badaczy – obserwowaliśmy i w naszej praktyce w związku z ekspansją polityki tzw. projektów unijnych czy prób wprowadzenia ewaluacji zamiast doradztwa metodycznego w obszarze doskonalenia nauczycieli (Gołębiak, 2012).

Druga fala ekspansji edukacyjnych badań w działaniu pojawiła się w metodologii badań jakościowych w naukach społecznych wraz ze zwrotem działaniowym traktowanym jako dopełnienie zwrotu lingwistycznego (Reason i Torbret, 2010) i legitymizacją nowego paradygmatu zwanego partycypacyjnym (Guba i Lincoln, 2009). Ta jeszcze silniejsza niż w pierwszej fali badań partycypacyjnych opozycja wobec scjentyzmu wyraża się w tym, że definiowanie na podstawie mariażu egzystencjalizmu, pragmatyzmu, filozofii procesu i fenomenologii „transformacyjnej nauki” jako „badania/praktyki” charakteryzuje nie tylko integracja poszukiwań i praktyk w codziennej osobistej i działalności profesjonalnej, ale i uznanie prymatu praktycznego „wiedzenia” (*knowing*), które ucieleśnione w realizowanym „krok po kroku” prorozwojowym, uczestniczącym, przebiegającym w relacjach między osobami i wspólnotami badaczy/praktyków działaniu, oparte na ich (osób i wspólnot) „wrażliwej, czującej, myślącej” i eksperymentującej obecności w świecie powoduje, że wszystkie momenty uwagi, wiedzenia, działania, gromadzenia i analizy dowodów przyczyniają się na końcowym etapie do tworzenia normatywnej teorii tego, co aktualnie się dzieje. Główne pytania dotyczą zatem już nie tyle tego, jak konstruować i dekonstruować projekty badawcze, ile jak działać w codziennym życiu, nawet jeśli dowody nie są zbyt jasne (Reason i Torbret, 2010, s. 123–124, 133).

Jak więc widzimy, klasyczne poniekąd w tej formule metodologicznej zorientowanie ku przyszłości (projekty możliwości), współpraca wewnątrz wspólnot badawczych zakorzenionych w praktyce, poznanie jako działanie zmieniające świat, teoria ugruntowana w działaniu, agnostyczność i usytuowanie w kontekście – podlegają obecnie znacznemu poszerzeniu. Dotyczy ono zarówno podstaw epistemologicznych, jak i wynikającego stąd repertuaru i istoty praktyk poznawczych (np. Gołębnik, 2021), co zdaniem Petera Reasona i Williama Torberta (2010), wzmacnia krytyczną subiektywność i tworzenie „żywej” wiedzy, która raczej dopełnia „niefachowość” w zajmowaniu się problemami społecznymi niż ją usuwa, rozwijając takie jej rodzaje, dla których nie ma jeszcze treści, ale dzięki której można próbować lepiej rozumieć cele praktyki ujmowane z różnych perspektyw.

BADANIA W DZIAŁANIU JAKO DROGA DO (OD)BUDOWY AUTONOMII I POCZUCIA SPRAWSTWA NAUCZYCIELI (REFLEKSJE NA MARGINESIE PROJEKTU „LABORATORIUM DYDAKTYKI”)

Z uwięźnięcia nauczycieli w systemie oświaty – zreasumujmy dotychczasową analizę – nie wyprowadzi nas ani kolejna korekta podstaw programowych, ani psychologizowanie kryzysu pracy nauczycielskiej, ani nawet punktowe innowacje metodyczne, jeśli pozostaną one rozproszone, pozbawione zaplecza wspólnotowego i niezdolne do przekształcania środowiska działania. Naszą uwagę kierujemy w stronę badań w działaniu, o ile nie będą one pełnić funkcji doraźnego „wsparcia wdrożeniowego”, a zapoczątkują praktykę współtworzenia szkoły poprzez odbudowanie języka namysłu nad praktyką, wzmocnią zbiorowe spraw-

stwo nauczycieli i uruchomią zmianę obejmującą nie tylko wyizolowane fragmenty czy aspekty lekcji, ale cały ekosystem szkolnego życia.

To znaczące przesunięcie w myśleniu o badaniach w działaniu mieliśmy okazję zaobserwować w projekcie badawczo-wdrożeniowym „Laboratorium Dydaktyki”, w ramach którego nauczyciele Szkoły Podstawowej Spark Academy w Poznaniu – we współpracy z badaczami z Østfold University College z Halden w Norwegii i Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu – postavili sobie ambitne zadanie, by systemowo rozwijać własny („sparkowy”) pomysł na inną edukację (Krzychała i in., 2024).

Projekt nie został pomyślany jako zewnętrzna ekspertyza, w której badacze diagnozują szkołę i przekazują jej gotowe rozwiązania. Nie był też jedynie kolejną odśłoną doskonalenia nauczycieli przez „dostarczenie narzędzi”. Za tym odmiennym rozumieniem badań stało również określone zaplecze teoretyczno-metodologiczne (Krzychała i Zamorska, 2024). W projekcie „Laboratorium Dydaktyki” przyjęliśmy logikę interwencji formatywnych, wywodzącą się z kulturowo-historycznej teorii działalności (CHAT), a więc takiego sposobu myślenia o badaniu, który odchodzi od linearnie zaprojektowanego postępowania, ze z góry ustalonym celem badania, na rzecz elastycznej, dialogicznej współpracy badaczy i praktyków wokół obiektu badań współtworzonego w toku działania. W tej perspektywie zakres badań w działaniu wyłania się, przekształca i domaga kolejnych redefinicji wraz ze zmianą sposobów myślenia i praktykowania szkoły. Badanie nie zmierza więc do wyizolowania pojedynczych zmiennych ani do wypracowania gotowego rozwiązania, które dałoby się po prostu wdrożyć, lecz do ujawniania i przepracowywania przeciwieństw wpisanych w działalność całej szkolnej wspólnoty. Stąd też inaczej zostaje pomyślana rola badacza: nie jako zewnętrznego eksperta od diagnozy i naprawy, lecz jako tego, kto współorganizuje warunki namysłu, wzmacnia procesy transformacji sprawstwa nauczycieli i towarzyszy uczestnikom w zbiorowym poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o sens oraz kształt własnej praktyki. Nieprzypadkowo autorzy piszą, że podstawową jednostką analizy staje się tu „uczenie” rozumiane jako organiczna całość, obejmująca zarówno działania nauczycieli związane z nauczaniem, jak i działania uczniów związane z uczeniem się, zaś celem interwencji jest rozwój sprawstwa nauczycieli we współtworzeniu konkretnego doświadczenia edukacji. Właśnie w tym sensie projekt „Laboratorium Dydaktyki” nie był badaniem „nad szkołą”, ale współpracą toczącą się w jej żywym wnętrzu. Mamy tu do czynienia z sytuacją, w której nauczyciele stają się współautorami procesu poznawczego i praktycznego zarazem.

Raport z projektu, będący równocześnie narracją o całościowym zrozumieniu zmiany, jaka dokonała się w szkole, również w formie opisu odzwierciedla kluczowe przesunięcie w myśleniu o badaniach w działaniu:

W redakcji końcowej wersji tekstu – jak piszą redaktorzy raportu – odnieśliśmy się do naszych notatek z badań i warsztatów w Sparku, do materiałów przygotowanych przez nauczycieli, do nagrań zajęć, wywiadów z uczniami, fotogra-

fii, notatek ze spotkań. W końcowej części projektu nauczyciele przygotowali mniej lub bardziej gotowe opisy organizacji kształcenia i działań pedagogicznych. Część z nich pisanych w formie pierwszej osoby (zarówno pojedynczej – JA, jak i mnogiej – MY) wprost wprowadziliśmy bez żadnych zmian do ramek. Część przeredagowaliśmy dla spójnej narracji. W znacznej mierze zachowaliśmy też formę narracji MY, którą można odczytać jako MY społeczność Sparka, MY nauczyciele, MY nauczyciele i badacze (Krzychała i in., 2024, s. 14).

To „my” ma znaczenie większe niż stylistyczne. Oznacza przesunięcie epistemiczne: wiedza o szkole nie jest już czymś importowanym z zewnątrz, ale powstaje w relacji, w wysiłku wspólnego nazywania i rozumienia praktyki.

Z perspektywy naszej argumentacji właśnie tutaj rozpoczyna się wyjście poza uwięzienie, w którym nauczyciele odpowiadają za coraz więcej wyzwań, ale czynią to najczęściej w warunkach organizacyjnego i symbolicznego osamotnienia, bez wzmacniającego doświadczenia „my”. Kryzys ten bywa następnie powtórnie „sprywatyzowany”: zamiast pytać o kulturę pracy szkoły, o relacje, o materialne i instytucjonalne warunki działania, proponuje się jednostkowe strategie radzenia sobie, wzmacniania odporności, odbudowywania dobrostanu. Tymczasem doświadczenie Spark Academy podpowiada, że trwała zmiana nie zaczyna się od pracy nad pojedynczym nauczycielem, lecz od budowania takiej wspólnoty praktyki, w której możliwe staje się wspólne widzenie szkoły, wspólne ocenianie jej codzienności i wspólne wytwarzanie języka dla tego, co dotąd pozostawało rozproszone.

W projekcie „Laboratorium Dydaktyki” bardzo mocno wybrzmiewa moment zobaczenia całości i doświadczenia szkoły od środka, nie tylko z perspektywy partykularnego (własnego) stanowiska pracy. Dość znamiennie wyraziła to jedna z nauczycielek i jednocześnie wicedyrektorka szkoły:

Udział w projekcie umożliwił mi zobaczenie z lotu ptaka szkoły jako organizacji i podejmowanych w niej działań. Dostrzegłam ogrom pracy kadry, ilość zadań i obciążenia, jakiego doświadczają, jednocześnie widząc, jak ich wysiłki rozpalają w młodych ludziach ogień i chęć do rozwoju. Dzięki udziałowi w projekcie mogliśmy zatrzymać się, poddać ewaluacji zarówno metodykę, jak i funkcjonowanie naszej szkoły od środka. Na bazie zebranych informacji od osób współpracujących ze szkołą, rodziców i dzieci mogliśmy z powodzeniem wdrożyć czasem drobne, lecz konieczne modyfikacje, dzięki którym nasza przestrzeń, zajęcia i relacje nabrały nowej jakości (Krzychała i in., 2024, s. 11).

W tej wypowiedzi znacząca jest sekwencja dwóch poziomów „udziału” następująca wraz z poszerzaniem perspektywy podmiotu uczestniczącego w zmianie. Zmiana i nowa jakość wynikają wprost z „udziału w projekcie”, a nie z implementacji zewnętrznych wniosków z badań lub eksperckich wytycznych. Najpierw jest to „udział” doświadczany w indywidualnej perspektywie, z pułapu własnego stanowiska. Z czasem ta perspektywa jest poszerzana poprzez włączanie i zro-

zumienie perspektyw innych nauczycieli, rodziców i uczniów – jednak wciąż jest to indywidualna perspektywa, choć już wyraźnie polifoniczna. Z czasem następuje drugie poszerzenie perspektywy poprzez jej transformację w doświadczenie społeczne, podzielane, relacyjne. Wyłania nowy poziom „udziału”, gdy podmiotem zmiany jesteśmy już „my”, a „nasza” przestrzeń–zajęcia–relacje nabierają nowej jakości w toku doświadczania i wprowadzania (czasem tylko drobnej) zmiany. Przestrzeń–zajęcia–relacje wskazują na kolejne poszerzanie polifonicznej struktury doświadczenia szkoły, w której nie tylko są „obecne” różne perspektywy, ale razem tworzą doświadczaną całość, pozostają w relacji i tak nauczyciel odkrywa „nową jakość” pracy w szkole.

Proponujemy projekt „Laboratorium Dydaktyki” czytać jako studium badań w działaniu, w którym sercem jest „centralna rola sprawczości w szkole jutra oraz ekosystemowe podejście do zmian, angażujące wszystkich uczestników procesu edukacyjnego” (Krzychała i Zamorska, 2024, s. 168). To niezwykle ważne przesunięcie. Oznacza ono, że przedmiotem badania i zmiany nie jest już pojedyncza „praktyka nauczycielska”, lecz całe środowisko, w którym ta praktyka się wydarza i z którego zarazem czerpie warunki możliwości i sprawstwa. Kluczowa jest tu też rola współpracy badaczy z nauczycielami. Żadną miarą nie chodzi o „produkowanie” wytycznych dla praktyki, nawet nie o rozmowy „o edukacji”, lecz o organizowanie powtarzalnych sytuacji wspólnego namysłu nad realnymi zdarzeniami dydaktycznymi. Nauczyciele i badacze spotykają się wokół konkretnych problemów, lekcji i sytuacji.

Każda z przeprowadzonych lekcji, projekty i warsztaty były potem okazją do rozmów nauczycieli, również do spotkań z nami jako badaczami, czasem całkiem na gorąco bezpośrednio po zajęciach w klasie albo tego samego dnia po południu za pośrednictwem wideokonferencji. Tak klarował się język opisu, wspólnie podzielane zrozumienie i wyczucie istoty sparkowego nauczania, z czasem autorskie rozwiązania zyskały swoje nazewnictwo [...]. Przetestowane działania inspirowały do kreatywnego i krytycznego spojrzenia na kolejne tematy, kolejne aspekty pracy pedagogicznej (Krzychała i Zamorska, 2024, s. 186).

Wspólne testowanie i kreowanie języka, nie tyle opisu, co narzędzia podzielanego zrozumienia „istoty” działania pedagogicznego, uznać można za istotny moment sprawstwa i włączania do ekosystemu szkoły. W neoliberalnym modelu edukacji język opisu pracy szkoły i implementowanej zmiany jest zwykle dostarczany z zewnątrz: przez administrację, system egzaminacyjny, projekty grantowe, polityki jakości, formularze ewaluacyjne. W doświadczeniu „Laboratorium Dydaktyki” język ten nie został zaimportowany jako gotowy pakiet, lecz – nawet jeśli inspirowany teoriami i dokumentami – wyłaniał się z praktyki, z rozmowy o tym, co rzeczywiście wydarza się między nauczycielami i uczniami. Nie jest to drobiazg metodologiczny. Własny język opisu praktyki stanowi jeden z podstawowych warunków profesjonalnej autonomii. Dopóki nauczyciele nie dysponują kategoria-

mi pozwalającymi im rozumieć i komunikować sens własnych działań, pozostają skazani na cudze definicje jakości. Tam natomiast, gdzie rodzi się wspólny język, może pojawić się także wspólne kryterium wartości, wspólna pamięć organizacyjna i wspólna odpowiedzialność za kierunek zmiany.

Wykorzystane w projekcie „Laboratorium Dydaktyki” podejście interwencji formatywnych pozwoliło badaczom wyjść poza złudzenia prostego przełożenia teorii na praktykę. W perspektywie CHAT teoria nie służy dostarczaniu gotowych rozwiązań, lecz pomaga ujawniać niespójności i przeciwieństwa wpisane w działalność szkoły, a tym samym otwiera pole nowych możliwości działania (Postholm, 2020). Ponieważ obiekt badań jest tu współtworzony przez badaczy i praktyków, nie pozostaje nigdy raz na zawsze ustalony, lecz przekształca się wraz ze zmianą sposobów myślenia i praktykowania szkoły (Engeström i Sannino, 2010, 2013). W projekcie „Laboratorium Dydaktyki” przykładem wykorzystania teorii – w tym przypadku teorii uczenia Piotra Galperina (Engeness, 2021; Engeness i Lund, 2020) – jest proces wypracowania podejścia nauczania problemowego w nauczaniu matematyki (Krzychała i in., 2024, s. 154–158). Trzech nauczycieli szkoły Spark Academy systematycznie przekształcało klasyczne lekcje „podające” w podejście, w którym nauczyciel przedstawia nowe zagadnienie jako problem do rozwikłania, a następnie — poprzez pytania — stymuluje uczniów do myślenia, eksperymentowania, testowania rozwiązań, określania nowych aspektów zagadnienia i samodzielnego poszukiwania wiedzy, która dopiero na końcu systematyzowana jest w języku teorii matematycznej. Badacze obserwowali wybrane lekcje, spotykali się z nauczycielami, analizowali z nimi nagrania z lekcji. Przy tym wykorzystywali teorię jako ramę do zadawania pytań o procesy, które ewaluowali i planowali nauczyciele (o to, czy – w języku teorii – zadanie rzeczywiście wytwarza orientację ucznia, jakie środki pośredniczące uruchamiają pytania nauczyciela, jak podtrzymywane jest napięcie problemowe i w jaki sposób uczniowie przechodzą od działania wspieranego do coraz bardziej samodzielnego rozwiązywania problemu i budowania teorii). Teoria pedagogiczna pełni zatem funkcję nie tyle aplikacyjną, ile generatywną: staje się narzędziem wspólnego namysłu w takim zakresie, w jakim nauczyciele mogą nie tylko lepiej rozumieć własną praktykę, ale również aktywnie ją przekształcać.

ZAKOŃCZENIE

Badania w działaniu, jeśli nie są tylko dodatkiem do praktyki szkolnej, mogą podpowiadać kierunek wyjścia nie tylko z uwięzienia edukacji, ale otwierają szansę na odzyskiwanie jej publicznego sensu. Pozwalają bowiem przejść od administrowania zmianą do wspólnotowego tworzenia zmiany; od jednostkowego „radzenia sobie” do zbiorowego sprawstwa; od rozproszonych „wysp” innowacyjności do budowania rozwijającej się synergicznej kultury szkoły. Projekt „Laboratorium Dydaktyki” pokazuje, jak poszerzone badania w działaniu mogą realnie odwrócić logikę zmiany, która zamiast podporządkowywać praktykę zewnętrz-

nym wskaźnikom i językom legitymizacji, przywraca nauczycielom możliwość wspólnego myślenia, wspólnego nazywania i wspólnego projektowania edukacyjnej rzeczywistości. Podejście to zdaje się wpisywać zmiany w strategię zmiany wynikającą z koncepcji nowego upubliczniania edukacji Gerta Biesty. Autor ten, zamykając autorski rozdział pracy zbiorowej poświęconej dyskusji podstaw i kierunku tzw. nowego upubliczniania edukacji, zadając w nim (tymże domknięciu) pytanie „co po neoliberalizmie”, wskazuje na konieczność odwrócenia relacji między systemem a szkołą. Podpowiada, by zamiast ujmować ją w kategoriach od góry do dołu („od systemu do szkoły”), zająć się pytaniem o to, „jaki system jest potrzebny szkole”. Bo skoro – jego zdaniem – o kształcie tego, co dzieje się w publicznej edukacji, decyduje „ostatecznie” program (*curriculum*) i codzienne praktyki, to „ruszyć z posad” pomoże nie tyle radykalny zwrot (który często prowadzi wprost do utrwalenia *status quo*), ile wychodzący poza krytykę neoliberalizmu „ruch powolny” (*slow movement*), poszerzający nie tylko naukową debatę, ale i inne wiązki dyskursu edukacyjnego (Biesta, 2023, s. 158–160). Przywoływanie przy tym kategorii *dignity*, rozumianej jako rzetelność, uczciwość naukowa, powiązana z profesjonalną odpowiedzialnością, wydaje się i nam jednym z głównych filarów podejmowania wspólnie z nauczycielami projektów inspirowanych innym niż to osadzone w kulturze zastanej myśleniem o tym *czyja, po co i dla kogo* jest edukacja w sferze publicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Atroszko, B. (2023). Zewnętrzne bariery zmian w edukacji: Analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych. *Forum Oświatowe*, 36(2(70)), 27–51. <https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.2>
- Bacher, S., Cervinkova, H., Kraler, K., & Rasiński, L. (2022). Independence, interdisciplinarity, internationality: Toward “higher bildung” in doctoral education. *Forum Oświatowe*, 34(1(67)), 41–164. <https://doi.org/10.34862/fo.2022.3>
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2023). Introduction: The publicness of education. W: G. Biesta, C. A. Säfström (red.), *The new publicness of education: Democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (s. 1–7). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067>
- Cervinkova, H., & Rasiński, L. (2023). Public parents: Reclaiming publicness of education in the new tyrannies. W: G. Biesta, C. A. Säfström (red.), *The new publicness of education: Democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (s. 132–147). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067>
- Cervinkova, H., Schratz, M., Hala, G., Pol, M., & Tinoca, L. (2019). *European doctorate in teacher education: Researching policy and practice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2025). Nauczycielskie uppełnomocnienie jako konstrukt pedagogiczny: Katalizator czy ograniczenie w procesie profesjonalnej emancypacji? *Forum Oświatowe*, 38(1(73)), 11–22. <https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.1>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2009). Wprowadzenie: Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 19–75, K. Podemski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobkowska, J., Zielińska, A., & Żytka, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły: Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323565949>
- Elliott, J. (2010). Używając badań do ulepszenia praktyki: Koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 155–182, K. Liszka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Engeness, I. (2021). *P. Y. Galperin's development of human mental activity*. Springer.
- Engeness, I., & Lund, A. (2020). Learning for the future: Insights arising from the contributions of Piotr Galperin to the cultural-historical theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100257. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100476>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: Założenia, wnioski, przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, 24(1(46)), 209–266. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/121>
- Gołębiak, B. D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1), 13–20.
- Gołębiak, B. D. (2012). Ku legitymizacji badań w działaniu. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 51–75). Scholar.
- Gołębiak, B. D. (2021). Refunctioning and extending ethnographic methods of data collection and analyses in educational action research. *Przegląd Badań Edukacyjnych / Educational Studies Review*, 35(2), 275–290. <https://doi.org/10.12775/PBE.2021.043>
- Gołębiak, B. D. (2022). Edukatorzy: Pytanie o budowanie ich tożsamości profesjonalnej. W: I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel: Rozwój szkoły i rozwój nauczyciela* (s. 163–175). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gołębiak, B. D. (2025). Troska o dobrostan nauczycieli: Głos do wiosennych wydarzeń konferencyjnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 61(1), 37–46. <https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.03>
- Gołębiak, B. D., & Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112. https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-0137-9585-year-2015-volume-38-article-bwmeta1_element_oai-journals-pan-pl-108167
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2009). Reforma nauk społecznych i uniwersytetów przez badania interwencyjne. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 77–106, M. Niezgoda, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2010). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 281–314, M. Niezgoda, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.
- Klus-Stańska, D. (2020). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(50), 7–20. <https://bibliotek-anauki.pl/articles/16538879>
- Krause, A. (2023). Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji. *Studia z Teorii Wychowania*, 14(1/42), 85–101. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.3426>
- Krzychała, S., & Zamorska, B. (2024). Badania nad transformatywnym uczeniem dla edukacji jutra. W: S. Krzychała, B. Zamorska, P. Jasiński (red.), *Szkoła Podstawowa Spark Academy: Pomysł na inną edukację* (s. 167–190). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krzychała, S., Zamorska, B., & Jasiński, P. (red.). (2024). *Szkoła Podstawowa Spark Academy: Pomysł na inną edukację*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kutyłowska, K. (2025). Jak czują się w pracy nauczycielki i nauczyciele? O dobrostanie i postrzeganiu zawodu. W: K. Paczuska (red.), *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie: Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (s. 67–113). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. <https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/TALIS/talis-2024.pdf>
- Lewin, K. (2010). Badania w działaniu a problemy mniejszości. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 5–18, R. Ligus, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2020). Pulsujące metafory dydaktyki w kleszczach języka: O lingwistycznych blokadach zmiany konstruktywistycznej. *Problemy Wczesnej Edukacji / Issues of Early Education*, 51(4), 87–98. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.07>
- Muszyńska, B., & Gołębiak, B. D. (2024). Między wtedy a teraz. Wyimki z międzypokoleniowej duetnografii o teorii w działaniach nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 37(1(71)), 11–36. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.1>
- Postholm, M. B. (2020). The complementarity of formative intervention research, action research and action learning. *Educational Research*, 62(4), 464–481. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1793684>
- Rasiński, L., Toth, T., & Wagner, J. (red.). (2017). *European perspectives in transformative education*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Reason, P., & Torbert, W. R. (2010). Zwrot działaniowy: Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 117–152, M. Lavergne, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śliwerski, B. (2025). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji: Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2026, 13 marca). Rynkowa kolonizacja badań edukacyjnych. *Blog „Pedagog”*. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2026/03/rynkowa-kolonizacja-badan-edukacyjny.html>
- Śliwerski, B., & Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowska-Tomaszewska, A. (2026). Pomiędzy eduutopijnym a reformatorskim myśleniem nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych o projekcie systemu oświaty przyszłości. *Forum Oświatowe*. [W druku].

HOW TO MOVE BEYOND TEACHERS' CULTURAL ENTRAPMENT IN THE EDUCATION SYSTEM? ACTION RESEARCH AND THE CO-CREATION OF EDUCATIONAL SPACE

ABSTRACT: In this article, we invite discussion around two theses concerning the transformative potential of action research as a methodology for educational work with teachers. The first thesis addresses the “entrapment” of teachers within power relations and internally contradictory interests embedded in the education system. These factors constrain their ability to carry out everyday educational practices in accordance with what Gert Biesta has described as the restoration of education's public value, that is, the construction of shared yet plural worlds of learning responsive to the developmental needs of each student and of communities. The second thesis, formulated on the basis of our own experience in the field of higher education didactics, identifies participatory action research conducted collaboratively with teachers as a viable alternative both to the model of knowledge transmission rooted in the old “grammar of schooling” and to the postmodern instrumentalization of professional practice. In this sense, it offers a pathway toward the reconstitution of autonomy and agency, both for teachers and for professional researchers.

KEYWORDS: Teachers, professional autonomy, agency, action research, education system, educational change in the public domain

Marzenna Nowicka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0032-9944>

Sprawczość dziecka w polu korzystania z mediów – głos dzieci o klinczu rodzicielskiego wsparcia i kontroli

ABSTRAKT: Artykuł dotyczy sprawczości dzieci w relacjach z rodzicami w kontekście korzystania z mediów cyfrowych, odwołując się do relacyjnego rozumienia sprawczości w studiach nad dzieciństwem. Celem badań było rozpoznanie sposobów, w jakie dzieci realizują swoją sprawczość wobec regulacji rodzicielskich. Materiał empiryczny pochodzi ze zogniskowanych wywiadów grupowych z uczniami klas trzecich szkoły podstawowej. Analiza danych pozwoliła wyodrębnić sześć wymiarów dziecięcej sprawczości: autonomię regulacyjną, potencjał ochronny, poczucie wpływu, doświadczenie wsparcia, uznanie podmiotowości oraz internalizację i legitymizację kontroli. Wyniki pokazują, że dzieci nie tylko podporządkowują się regulacjom dotyczącym korzystania z mediów, lecz także je interpretują, negocjują i czasami podejmują działania zmierzające do ich obejścia. Badanie ukazuje złożony charakter dziecięcej sprawczości w warunkach asymetrii władzy między dzieckiem a rodzicem.

SŁOWA KLUCZOWE: sprawczość dziecka, dzieciństwo cyfrowe, relacje rodzic – dziecko, kontrola rodzicielska, media cyfrowe

Kontakt:	Marzenna Nowicka marzenna.nowicka@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Nowicka, M. (2026). Sprawczość dziecka w polu korzystania z mediów – głos dzieci o klinczu rodzicielskiego wsparcia i kontroli. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 51–67. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.4
How to cite:	Nowicka, M. (2026). Sprawczość dziecka w polu korzystania z mediów – głos dzieci o klinczu rodzicielskiego wsparcia i kontroli. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 51–67. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.4

Rozwój technologii cyfrowych sprawił, że internet i media cyfrowe stały się naturalnym środowiskiem codziennego funkcjonowania dzieci. Ich aktywność w sieci pozostaje jednak obszarem szczególnej troski dorosłych, którzy podejmują różne działania regulujące i kontrolujące korzystanie z mediów. W relacjach rodzinnych pojawia się zatem napięcie między potrzebą ochrony dziecka a jego dążeniem do autonomii i samodzielnego działania.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kategoria dziecięcej sprawczości. Współczesne studia nad dzieciństwem (*Childhood Studies*) podkreślają, że dzieci nie są jedynie biernymi odbiorcami norm i regulacji ustanawianych przez dorosłych, lecz aktywnie interpretują sytuacje społeczne i podejmują działania w ich obrębie.

Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób realizuje się sprawczość dzieci w relacjach z rodzicami w kontekście korzystania z mediów cyfrowych. Analiza opiera się na materiale empirycznym zgromadzonym podczas zogniskowanych wywiadów grupowych przeprowadzonych z dziesięcioletnimi uczniami szkoły podstawowej.

DZIECIĘCA SPRAWCZOŚĆ W DEBACIE *CHILDHOOD STUDIES*

Nurt badań nad dzieckiem i dzieciństwem odsłonił i przedstawił do ponownej refleksji niektóre pojęcia związane z pogłębionym rozumieniem funkcjonowania dzieci w świecie. Jednym z nich jest „dziecięca sprawczość”, która stała się kluczową konceptualną kategorią dla wielu badań prowadzonych w tej perspektywie. Ujęcia sprawczości ewoluowały wraz z rozszerzaniem empirycznych dociekań i teoretycznych dyskusji w polu *Childhood Studies*. W gąszczu interpretacji można zrekonstruować dominujące sposoby rozumienia i problematyzowania tej kategorii.

W tradycyjnej, indywidualistycznej perspektywie, sprawczość jawi się jako własność i właściwość jednostki, jej potencjał do interpretowania sytuacji i podejmowania działań w odpowiedzi na tę sytuację. W klasycznym już dziś ujęciu Allison James sprawczość to „zdolność do twórczego działania i wpływania na zdarzenia” (James, 2009, s. 42), co podkreśla aktywny, kreatywny i produktywny wymiar tej kompetencji. Do perspektywy indywidualistycznej można również zaliczyć analizy, w których nie akcentuje się sprawczości jako zdolności podmio-

towej, ale jednak wskazuje się wyraźnie na rolę dzieci w różnego rodzaju relacjach i strukturach (Mayall, 2000). William A. Corsaro (1992) podkreśla, że dzieci aktywnie uczestniczą w produkcji i reprodukcji społecznych znaczeń, wnosząc poprzez swoje kultury rówieśnicze znaczący wkład w budowanie wspólnego świata.

Indywidualistyczna konceptualizacja sprawczości jest współcześnie uznawana za niewystarczającą (Qvortrup et al., 2009). Traktowanie podmiotu jako jedynego źródła sprawczości, przy jednoczesnym marginalizowaniu kontekstu społecznego widzianego głównie jako pole realizacji sprawczości, stanowi podstawę krytyki z różnych perspektyw teoretycznych (Kowalik-Ołubińska, 2021, s. 41–45). Szczególnie wyraźnie ujawnia się to w analizach relacji dzieci z dorosłymi, w których możliwość działania dziecka zawsze pozostaje uwikłana w relacje władzy, zależności oraz instytucjonalnych regulacji.

W podejściu strukturalnym przesądza się deterministycznie, że w konstytuowaniu sprawczości kluczową rolę odgrywają struktury społeczne, w których funkcjonują dzieci. Nie są one ujmowane jako autonomiczne źródła działania, a ich sprawczość podlega strukturalnym ograniczeniom. W tym modelu, jak pisze Chris Jenks:

dzieci stanowią w dużej mierze pewnego rodzaju uniwersalną kategorię i oczekuje się, że wyłonią się one w odpowiadającej tym oczekiwaniom postaci z ograniczeń i przymusów zaoferowanych im przez partykularną strukturę społeczną. Dzieci zatem są podmiotami, jednak ich subiektywność nie jest ani rozmyślna, ani kapryśna – jest ona określana przez społeczeństwo (2008, s. 132).

Sprawczość w tej perspektywie nie jest rozumiana jako immanentna właściwość podmiotu, lecz jako zjawisko wtórne wobec strukturalnych uwarunkowań. Dziecięce podporządkowanie dorosłym legitymizuje porządek instytucjonalny, relacje władzy, normy społeczne i systemowe. W literaturze zwraca się uwagę na konsekwencje takiego strukturalnego sytuowania dzieci. Allison James i Adrian L. James (2008) wskazują na przykład, że zakres dziecięcego uczestnictwa w sferze społecznej, politycznej i legislacyjnej jest silnie zróżnicowany kulturowo i politycznie.

Podejście deterministyczne podkreśla zatem zależność dzieci od dorosłych i instytucji, traktując sprawczość jako zjawisko strukturalnie uwarunkowane. Tak jednostronne ujmowanie dziecięcej sprawczości uznawane jest jednak za analitycznie niewystarczające (Alderson i Yoshida, 2016, s. 76).

W nowszych nurtach *Childhood Studies* kategoria sprawczości ujmowana jest w **perspektywie posthumanistycznej i ulega zasadniczemu przemieszczeniu w kierunku relacyjności**. Sprawczość nie jest już rozumiana jako właściwość jednostki i nie „należy” do dziecka, lecz wyłania się w dynamicznych konfiguracjach społeczno-materialnych. Alan Prout, postulując odejście od esencjalistycznego ujmowania dzieciństwa, proponuje analizowanie tego, w jaki sposób różne wersje „dziecka” i „dorosłego” powstają w złożonych procesach interakcji, sieciowania

i „orkiestracji” elementów naturalnych, dyskursywnych, zbiorowych i hybrydowych (2022, s. 9). W takim podejściu sama różnica między dzieckiem a dorosłym nie jest punktem wyjścia analizy, lecz efektem relacyjnych układów społecznych i materialnych. W podobnym duchu David Oswell podkreśla, że: „sprawczość ma zawsze charakter relacyjny i nigdy nie jest własnością; wyłania się w relacyjnych splątaniach, a zdolność do działania i wprowadzania zmiany jest z konieczności rozproszona w obrębie danego układu” (2013, s. 270–271). Jednakże, co należy podkreślić, perspektywa relacyjna nie neguje działania dzieci, lecz redefiniuje źródło sprawczości – nie jest już nim dziecko, które sprawczość „posiada”, lecz środowisko relacyjne, w którym się ona wyłania. Sprawczość można zatem rozumieć jako zdolność, „którą można osiągnąć poprzez połączenie różnych powiązanych ze sobą „osób” i „rzeczy” (Raithelhuber, 2016, s. 89).

Wewnętrzne napięcia w polu *Childhood Studies* prowadzą do prób reinterpretacji kategorii relacyjnej sprawczości. Priscilla Alderson i Tamaki Yoshida, rozpatrując sprawczość w perspektywie krytycznego realizmu, wskazują na przywrócenie roli dziecka jako podmiotu, choć bez powrotu do indywidualizmu. Piszą bowiem:

sprawczość i otaczające ją struktury społeczne przybierają wiele form, oddziałują na siebie i zachodzą na siebie. Jednak świadomy, ucieleśniony, indywidualny podmiot również istnieje, częściowo oddzielony od otaczających struktur i relacji, które tworzą, umożliwiają i ograniczają sprawczość. Tylko ludzki podmiot może sprawować sprawczość (Alderson i Yoshida, 2016, s. 86).

Badacze ci argumentują, że w perspektywie relacyjnej sprawczość zostaje nadmiernie rozproszona pomiędzy ludzi i nieludzi i „spłaszcza” różnice władzy. Dzieci nie funkcjonują w sieciach jako równorzędni aktorzy – ich pozycja jest zawsze osadzona w relacjach zależności prawnych, instytucjonalnych i cielesnych. Zdaniem tych autorów, przyjmowanie, że sprawczość pozostaje cechą „sieci”, a nie podmiotów, nie uwzględnia faktu, że dzieci ponoszą konsekwencje decyzji dorosłych w sposób strukturalnie nierówny. Z perspektywy Alderson i Yoshidy dziecięce ciało nie jest tylko elementem sieci, ale miejscem, w którym realnie materializuje się władza poprzez działania dyscyplinujące, kontrolę czy opiekę. Autorzy proponują wielowymiarowe rozumienie sprawczości, wskazując, że obejmuje ona: ucieleśnioną aktywność (fizyczną i werbalną), refleksyjność i intencjonalność działania, funkcjonowanie w relacjach władzy (zarówno umożliwiających, jak i ograniczających), element świadomości moralnej oraz osadzenie w konkretnych warunkach czasowych, przestrzennych i materialnych. Sprawczość jest zatem zawsze relacyjna i usytuowana, ale jednocześnie wiąże się z podmiotową zdolnością do podejmowania decyzji, współpracy lub oporu. Co istotne, ograniczone zasoby nie eliminują sprawczości – mogą ją nawet intensyfikować – a działanie podmiotu z reguły wywołuje skutki społeczne i generuje zmiany (Alderson i Yoshida, 2016, s. 86–87).

Podsumowując można powiedzieć, że Alderson i Yoshida proponują **ucieleśnione i kontekstualne rozumienie sprawczości** – jest ona zakorzeniona w ciele dziecka, osadzona w czasie i przestrzeni, uwikłana w relacje władzy i realna w swoich konsekwencjach. Ta konceptualizacja jest ważna dla współczesnych studiów nad dzieciństwem, ponieważ łączy podmiotowość dzieci z analizą struktur społecznych, odchodzi od postrzegania dzieci jako biernych odbiorców socjalizacji i podkreśla znaczenie ich doświadczeń cielesnych i emocjonalnych.

Przedstawione niżej badania nawiązują do podejścia Alderson i Yoshidy. W perspektywie rodzinnej sprawczość szczególnie wyraźnie ujawnia się w codziennych relacjach dzieci z dorosłymi, w których działania dzieci są jednocześnie umożliwiające i ograniczane przez strukturę zależności. Podejście to pozwala analizować dziecięce zachowania nie tylko jako przejawy autonomii, lecz także jako formy negocjowania, interpretowania lub przekształcania regulacji ustanawianych przez dorosłych.

METODOLOGIA BADAŃ

Badanie koncentrowało się na sprawczości dzieci w relacjach z rodzicami w kontekście korzystania z mediów cyfrowych. W warunkach powszechnego zanurzenia dzieci w świecie mediów dorośli podejmują działania związane z monitorowaniem i regulowaniem ich aktywności ze względów rozwojowych oraz bezpieczeństwa. Kontrola rodzicielska staje się zatem istotnym elementem środowiska, w którym kształtuje się dziecięca sprawczość.

W centrum moich zainteresowań badawczych znalazła się sprawczość dziecka w relacji z władzą rodzicielską, ujawniającą się w sytuacjach negocjowania zasad korzystania z mediów. Sprawczość rozumiana jest tu jako zdolność dziecka do inicjowania, interpretowania i modyfikowania własnych działań w relacjach z rodzicami regulującymi jego aktywność cyfrową. Problem główny badań został sformułowany w postaci pytania: jak realizuje się dziecięca sprawczość w relacjach z rodzicami w kontekście korzystania z mediów cyfrowych?

Materiał empiryczny zebrałam drogą zogniskowanych wywiadów grupowych przeprowadzonych z dziećmi dziewięcioletnimi, uczniami klas trzecich szkoły podstawowej¹ zlokalizowanej w środowisku dużego miasta. Przeprowadziłam cztery wywiady, w których uczestniczyło 33 uczniów.

Opracowanie zgromadzonego materiału przebiegało według schematu analizy danych jakościowych Johna W. Creswella (2013, s. 201–202). Analiza łączyła elementy kodowania dedukcyjnego oraz indukcyjnego (Gibbs, 2011, s. 90–91). Do pracy przystąpiłam z wstępnie opracowaną siatką kategorii analitycznych, wyprowadzonych z przyjętych ram teoretycznych. Bazując na koncepcji Alderson i Yoshidy, opracowałam model czterech operacyjnych składowych sprawczości dziecka: autonomia regulacyjna (AR), poczucie wpływu (PW), doświadczanie

¹ Badania zostały zaakceptowane decyzją nr 13/2024 Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

wsparcia (DW), uznanie podmiotowości (UP). Przyjęty model kodów miał charakter roboczy i stanowił punkt wyjścia do dalszej analizy. W trakcie pracy nad zgromadzonym materiałem wyodrębniłam dwa nowe kody: potencjał ochronny (PO) oraz internalizacja i legitymizacja kontroli (IK).

W poniższej tabeli zamieściłam operacyjne opisy wariantów sprawczości, płaszczyzny relacji, na których te warianty funkcjonują i, jako egemplifikację, przykłady opozycyjnych wskaźników empirycznych dotyczących poszczególnych składowych.

Tabela 1. Wymiary sprawczości dzieci w polu korzystania z mediów cyfrowych

Wymiary sprawczości	Pytanie analityczne	Płaszczyzny relacji	Opis operacyjny	Przykłady opozycyjnych wskaźników empirycznych w materiale
I. Autonomia regulacyjna (vs. brak autonomii) AR	Czy potrafię samodzielnie kontrolować swoje działania w mediach cyfrowych?	Dziecko – własna aktywność cyfrowa	Doświadczana przez dziecko zdolność do samodzielnej kontroli czasu, intensywności i sposobu korzystania z mediów cyfrowych	Świadome ograniczanie czasu korzystania vs. przyznawanie się do utraty kontroli / konieczności zewnętrznej regulacji
II. Potencjał ochronny (vs. brak potencjału) PO	Czy rozpoznaję zagrożenia i potrafię się przed nimi chronić?	Dziecko – własne bezpieczeństwo w środowisku cyfrowym	Świadomość zagrożeń cyfrowych oraz zdolność dziecka do identyfikowania sytuacji ryzykownych i stosowania adekwatnych strategii ochronnych	Opisy rozpoznawania zagrożeń i stosowania strategii zabezpieczających vs. brak przewidywania konsekwencji działań i/lub afirmacja nieograniczonego dostępu
III. Poczucie wpływu (vs. brak poczucia wpływu) PW	Na ile mam wpływ na zasady regulujące moje korzystanie z mediów?	Dziecko – zasady korzystania z mediów	Subiektywne doświadczenie skuteczności dziecka w zakresie współdecydowania, negocjowania lub modyfikowania zasad regulujących korzystanie z mediów cyfrowych	Opisy negocjowania czasu, konsultowania decyzji, uzyskiwania zgody po rozmowie vs. doświadczenie jednostronnego narzucania zasad i nagłego przerywania aktywności bez możliwości reakcji
IV. Doświadczanie wsparcia (vs. przejmowanie kontroli) DW	Jak rodzic wspiera mnie w sytuacjach cyfrowych?	Dziecko – rodzic w sytuacjach problemowych i rozwojowych	Doświadczanie obecności rodzica jako osoby udzielającej pomocy w korzystaniu z mediów cyfrowych, przy jednoczesnym pozostawianiu dziecku przestrzeni działania.	Opisy otrzymanej pomocy technicznej, emocjonalnej, informacyjnej vs. sankcyjne reakcje rodziców

Wymiary sprawczości	Pytanie analityczne	Płaszczyzny relacji	Opis operacyjny	Przykłady opozycyjnych wskaźników empirycznych w materiale
V. Uznanie podmiotowości dziecka (vs. brak uznania) UP	Czy jestem traktowany jako podmiot w sytuacjach regulowania aktywności cyfrowej?	Dziecko – rodzic w wymiarze podmiotowym i relacyjnym	Doświadczenie siebie przez dziecko jako osoby kompetentnej, godnej zaufania oraz posiadającej prawo do prywatności, opinii i współuczestnictwa w decyzjach dotyczących własnej aktywności cyfrowej	Deklaracje zaufania, respektowanie prywatności, odwoływanie się do kompetencji dziecka vs. poczucie naruszenia prywatności, brak konsultacji, jednostronne decyzje dorosłych
VI. Internalizacja i legitymizacja kontroli (vs. brak internalizacji) IK	Kto i dlaczego powinien regulować moje działania cyfrowe?	Dziecko – źródła regulacji w polu cyfrowym	Sposób, w jaki dziecko interpretuje i uzasadnia regulacje narzucane przez dorosłych oraz jak je akceptuje i włącza do własnego systemu norm	Akceptowanie prawa rodziców do decydowania, uzasadnianie kontroli troską o bezpieczeństwo vs. obchodzenie zasad, podważanie ich sensu, traktowanie jako zewnętrznego przymusu

Źródło: Opracowanie własne.

WYNIKI

OBLICZA DZIECIĘCEJ SPRAWCZOŚCI W RELACJACH Z RODZICAMI

Analiza zgromadzonego materiału badawczego ujawniła sześć wymiarów dziecięcego sprawstwa cyfrowego, zapośredniczonych w relacjach rodzic – dziecko w rodzinie. Odnoszą się one do różnych aspektów relacji dziecka z rodzicem w sytuacjach regulowania korzystania z mediów: samoregulacji dziecka, jego świadomości zagrożeń, możliwości wpływania na zasady, doświadczenia wsparcia, uznania podmiotowości oraz stosunku do rodzicielskiej kontroli. Razem tworzą one analityczną ramę pozwalającą uchwycić zróżnicowane sposoby ujawniania się dziecięcej sprawczości w codziennych praktykach korzystania z mediów cyfrowych. Przedstawiam je poniżej opozycyjnie w sytuacjach obecności i braku.

Autonomia regulacyjna (AR) dzieci w korzystaniu z mediów

Autonomia regulacyjna ujawniała się w wypowiedziach dzieci jako zdolność do samodzielnego kontrolowania własnej aktywności cyfrowej. Dzieci przedstawiały sytuacje, w których świadomie ograniczały swoje działania lub nadawały im pewne ramy:

„Ja tylko na przykład rano, przed lekcjami to mogę sobie pograć. Ale po lekcjach w domu nigdy nie gram, ja tylko wychodzę raczej niż gram”.

„Ja nie jestem uzależniony od korzystania, ja nie mam takiej pilnej rzeczy, żeby skorzystać z telefonu”.

„Jak potrzebuję, mogę używać telefonów, ale w celach typu właśnie jak jesteśmy na wycieczce, to: cześć mam, wróciliśmy z wycieczki”.

„Czasami jest dobrze tak odłożyć telefon, bo ja na przykład, z Anią, jesteśmy koło siebie w bloku. I czasami by było takie, czy grać tylko w gry, czy się spotkać. No ja się wolę spotkać”.

Jak obrazują to przedstawione fragmenty, dzieci refleksyjnie korzystają z różnych funkcji mediów, a co warto podkreślić, preferują aktywność offline, jeśli mają możliwość realnego działania z rówieśnikiem.

Jednakże zgromadzony materiał był silnie nasycony wypowiedziami, które ujawniły brak dziecięcej samosteroowności. Moi rozmówcy opisywali trudności z przerwaniem aktywności cyfrowej:

„Ja z Anią gadam chyba czasami dwie godziny”.

„Jak ja zawsze, jak idę z telefonem do łazienki, to moi rodzice krzyczą – Radek, dawaj telefon!”

Część dzieci wprost przyznawała, że potrzebują zewnętrznej kontroli:

„Jak się ma jakieś gry, ona normalnie tak wciąga [...] to potrzebna jest jakaś kontrola, bo tak samemu to się nie odłoży”.

„Moja koleżanka nie ma na przykład kontroli rodzicielskiej i ona siedzi na tym telefonie...”

Jak wskazują zacytowane wypowiedzi, dzieci nie negują zasad, ale mają ogromne trudności z ich respektowaniem. Nie potrafią uchronić się przed atrakcyjnością mediów i samodzielnie regulować własną aktywność cyfrową. Potrzebują pomocy – oparcia w dorosłych i w zewnętrznych narzędziach kontroli.

Potencjał ochronny (PO) dzieci w środowisku cyfrowym

Potencjał ochronny ujawniały te wypowiedzi, w których dzieci wykazywały się świadomością zagrożeń związanych z aktywnością w sieci, a także takie, które świadczyły o zdolności do podejmowania działań zabezpieczających. Dzieci wskazywały na ogólne ryzyka w kontakcie z mediami:

„Bo może się wzrok popsuć”.

„Nie można, żeby nie dostać uzależnienia”.

„Że na przykład z konta pobiorą pieniądze”.

Bardziej rozbudowane wypowiedzi dotyczyły konkretnych mechanizmów szkód. Dzieci podawały przykłady oszustw i manipulacji:

„Ja się boję, bo ja na przykład byłem nieraz oszukany. W internecie jest taka platforma Discord... I jakiś chłopak do mnie napisał w imieniu popularnej osoby, że cześć, wygrałeś udział w filmie...”

„A ja się boję, bo ja kiedyś nagrywałam film [...] i się bałam, że mnie przerobią [...] i wrzucą do internetu”.

Jak uwidaczniają cytowane fragmenty, dziewięcioletki doświadczają lęku w niektórych sytuacjach korzystania z sieci. Niektóre z nich w odpowiedzi na ten lęk stosują własne strategie ochronne:

„A ja jak odbieram, to słucham, czy znam ten głos. Ale jak nie wiem, to się po prostu rozłączam [...] sama to sobie wymyśliłam”.

„Ja zablokowałam, żeby tego już nikt nie zobaczył”.

Nie wszystkie dzieci są świadome ryzyka korzystania z internetu. Były takie, które afirmowały swobodę dostępu do sieci:

„A ja nie mam kontroli rodzicielskiej [...]. Dobrze, bo wszystko można zainstalować”.

„Szkoda, bo nie można wszędzie wchodzić”.

Choć tego rodzaju wypowiedzi nie było w zgromadzonym materiale wiele, to jednak dokumentują fakt, że niektóre dzieci uznają brak kontroli rodzicielskiej za wartość nadrzędną wobec bezpieczeństwa. Niekoniecznie przy tym ujawniają całkowity brak świadomości zagrożeń, ale wskazują jednak na ich relatywizowanie wobec prymatu swobody w świecie cyfrowym.

Poczucie wpływu (PW) na zasady korzystania z mediów

Poczucie wpływu ujawniało się w sytuacjach, w których dzieci doświadczali możliwości współuczestniczenia w decyzjach dotyczących korzystania z mediów. Obrazują to opisy sytuacji, w których dzieci miały możliwość inicjowania zmiany decyzji dorosłego.

„I wtedy po prostu na przykład proszę mamę, jak to jest taka fajna gra, to proszę mamę, jak mama patrzy na przykład w opinię tej gry, czy ona jest dobra do mojego wieku, to mi ją odblokuje”.

„Jak na przykład są nocowanki u mojej koleżanki [...]. No to po prostu na te nocowanki mama mi bez limitu daje, ale obiecuję jej, że nie będę grała”.

„Moi koledzy na przykład się pytają, czy mama może dać czas, żeby jeszcze pograć”.

„Ale potem oczywiście, jak ja zawsze mówię: mama, daj telefon, to mi oddała”.

Poczucie wpływu ma w relacjach z rodzicami wymiar negocjacyjny – dzieci nie działają samowolnie, lecz uzgadniają i pertraktują.

Jednak w zgromadzonym materiale wielokrotnie ujawniały się sytuacje silnej zależności od dorosłych i stosowanych przez nich narzędzi kontroli:

„Jak się gra i ma się ten limit, to trzeba rodziców poprosić o zgodę”.

„I mi tata też zablokuje”.

„I założymy, jak masz tą kontrolę rodzicielską i tam są limity, i jak się gra, i założymy, że ci zostało pięć minut, a mama nie odbiera i wtedy nie masz gry, i nie zagrasz z kolegami na przykład”.

„Ktoś ma taką kontrolę rodzicielską, że na przykład rodzice obliczają czas dostępu do telefonu, do gier. Do wszystkiego. I po prostu jakby rodzice cieszą się z kontroli, ale też dzieciom to, jak dla mnie, to też źle wpływa. Dlatego, bo założymy, jest ktoś w grupie, w grze i nagle wyrzuca z aplikacji”.

„Jak używam za długo telefonu na tej aplikacji, to aplikacja mi blokuje”.

Dzieci skarżą się na zbyt uciążliwą kontrolę, a szczególnie irytuje je brak możliwości ukończenia zaczętej gry. W takich sytuacjach decyzja pozostaje po stronie dorosłego, nie ma mowy o negocjacjach, a dziecięce pytania skierowane do rodziców są koniecznym warunkiem dostępu do sieci. Szczególnie kontrola w formie zautomatyzowanej mocno osłabia lub zupełnie blokuje możliwość dialogu.

Doświadczenie wsparcia (DW) w relacjach z rodzicami

Doświadczenie wsparcia ujawniało się jako dostępność pomocy dorosłego w sytuacjach trudności technicznych czy w sytuacjach zagrożenia.

Dzieci opisywały różne przypadki, w których wsparcie rodziców było niezbędne i po które sięgają w oczywisty sposób:

„Mnie się kiedyś wyświetliło coś, jakieś coś i nie pamiętam, i było napisane zezwól albo nie zezwól i zablokował mi się telefon. I wtedy mama przyszła i kazała mi wyłączyć telefon i wyjąć kartę sim, i potem podłączyła do ładowarki i mi się naładowała, i potem mi pomogła”.

„A ja po prostu mam telefon po mojej mamie i tata kiedy go szykował mi dać, to mi już tak od razu zainstalował po prostu”.

„A do mnie dzwoniło trzech agentów i tata był obok, i się rozłączyłam, i tata zgłosił i zablokowali ten numer”.

„Mi tata zainstalował WhatsAppa, żebyśmy mogła się komunikować z koleżanką”.

Jak widać, rodzice instalują, przywracają sprawność działania, reagują na problemy w sytuacjach zagrożenia, co jest ważnym przejawem wsparcia dziecięcej aktywności w sieci.

Wsparcie w relacjach dzieci z rodzicami przybierało również formę rozmów profilaktycznych odbywanych z dziećmi:

„Moja koleżanka ma Messengera i ona dała mu takie nieprawdziwe dane. I mama mówiła, że na przykład, że nie powinniśmy mieć w tym wieku Messengera, bo na przykład, jak ktoś poda, że ma dziesięć lat, a tak naprawdę jest dorosły i chce się sobą spotkać, to to jest groźne”.

Niektóre dziewięciolatki jako wsparcie traktowały aplikację kontroli rodzicielskiej, interpretując ją w kategoriach troski i ochrony:

„Poza tym, jeżeli ktoś nie ma kontroli rodzicielskiej, to może być taki przykład, że ktoś tam założył na platformie typu TikTok właśnie, jak rozmawialiśmy, to może być taka sytuacja, że jakaś reklama będzie i będziesz chciał ją pobrać, a okaże się, że to jest 18+ albo wirus”.

„Sprawdzają, żeby po prostu nic się nie stało, że jakoś... Że na przykład jak są te Messenger, to jakby, żeby ktoś tam, co mówi, żebyśmy zrobili, takie wyzwanie... i ten, i żebyśmy też nie robili jakichś takich głupich rzeczy”.

„Żeby, na przykład, ty napiszesz, a ktoś się, no, na przykład obrazi i będzie ciągle mu smutno”.

W tych narracjach kontrola nie jest przedstawiana jako opresja, lecz jako forma zabezpieczenia. Dzieci ujawniają przekonanie, że rodzice chcą je chronić, a nie ograniczać.

Dzieci mówiły również o sytuacjach, które wskazują na brak wsparcia przez dorosłych. Ujawniało się to na przykład w okolicznościach stosowania restrykcyjnych sankcji, jak w poniższych przykładach:

„I mama mi wczoraj zabrała nawet myszkę, żebym nie grał, bo za długo”.

„No na przykład mama mi zabrała telefon, żebym się pouczyła, ale mi się nie chciało”.

„Zabrali mi telefon”.

W tych przypadkach działanie rodzica ma charakter kary, nie towarzyszenia. Regulacja nie wiąże się z wyjaśnieniem czy rozmową, lecz z odebraniem dostępu.

Istotnym przejawem braku rodzicielskiego wsparcia jest niedostępność rodziców lub ich niekompetencja:

„Rodzice to czasami patrzą, bo nie mają czasu”.

„Mama nie wie, jak to obsługiwać”.

„Bo rodzice są starzy, tak się wyrażę, nie kumają kilku rzeczy”.

W takich przypadkach dzieci pozostają osamotnione w przestrzeni cyfrowej.

Za brak wsparcia uznać należy również niekorzystne wzorce rodzicielskich zachowań w korzystaniu z mediów:

„Moja mama sama ogląda TikTok”.

„Moja mama jest dłużej w internecie”.

„Mój tata to najdłużej siedzi”.

„Moja siostra najwięcej jest w internecie”.

Niestety, dorośli nie zawsze są przykładem przestrzegania higieny cyfrowej, co powoduje niespójność w modelowaniu zachowań dzieci i osłabia wiarygodność wprowadzanych przez nich zasad.

Uznanie podmiotowości (UP) dziecka w relacji z rodzicem

Uznanie podmiotowości przejawiało się wówczas, gdy dzieci doświadczały, że ich kompetencje, granice prywatności oraz deklaracje są traktowane poważnie.

Rodzice akceptowali fakt, że ich dzieci w niektórych obszarach mają wyższe od nich kompetencje:

„No na przykład na Whatsappie co jakiś czas się robi, że masz zawaloną pamięć i tata nie umie tego usunąć, i ja umiem, i mu usuwam”.

„Mnie często babcia często pyta, jak to zrobić, jak odinstalować jakąś aplikację i ja jej pomagam”.

„Ja jestem na przykład lepszy od rodziców [...], założmy, że... założmy, mój tata jest w jakiejś aplikacji i nie umie z niej korzystać. I ja umiem. To ja mu pomagam”.

W powyższych fragmentach dziecko jawi się jako ekspert, a jego kompetencja zostaje doceniona i wykorzystana.

Uznanie podmiotowości przejawiało się też w zaufaniu, jakim rodzice obdarzali dzieci:

„A u mnie jest tak z kontrolą rodzicielską, że mama mi wierzy, że ja w szkole nie korzystam z telefonu na lekcjach, ani na przerwach”.

„Bo mnie też zawsze pyta, ale nie sprawdza”.

„Moja mama bierze czasami mój telefon i mi sprawdza, ale to rzadko bardzo, ona wie, że to moja prywatność”.

Partnerskie relacje z dziećmi opierają się na zaufaniu i elastyczności ustanawianych przez rodziców zasad. Reguły istnieją, ale są negocjowalne i uwzględniają sytuację dziecka.

Respektowanie podmiotowości uwidaczniało się też we wspólnej aktywności dorosłych i dzieci.

„My zawsze z tatą, w ogóle jak dzwoni właśnie taki bot, tak zwany bot, to na przykład sobie żartujemy, że: dzień dobry, dzień dobry, ja jestem sam z babcią, ja nie pamiętam adresu swojego zamieszkania...”

„Ostatnio zamawialiśmy na Allegro, na Google z tatą [...] i powiedzieli, że za czterdzieści dni nam oddają kasę”.

Relacja w przywołanych sytuacjach ma charakter podmiotowy, bowiem wspólne reagowanie na sytuacje zagrożenia wskazuje na współobecność, a nie jednostronny nadzór. Jednakże, co należy podkreślić, zgromadzony materiał badawczy nasycony był silnie wypowiedziami dzieci o braku uznania ich podmiotowości. Dzieci skarżyły się szczególnie na naruszenia ich prywatności.

„No ja bym na przykład nie chciał, żeby oni mi telefon sprawdzali”.

„Ja mam na przykład tak z moim tatą. On używa mojego telefonu bez mojego pozwolenia. Ja rozumiem. Jest rodzicem, może to zrobić. Ale też jakby narusza prywatność. Prywatność elektroniczną, ogólnie telefoniczną”.

„Nie chciałbym, żeby mi sprawdzali, z kim rozmawiam, bo to jest moja prywatna sprawa”.

„Ja to na przykład bym nie chciał, żeby wszyscy wiedzieli, jakiej ja muzyki słucham”.

„Ja mam, na przykład, że podchodzi tata albo mama. Co ty tam gadasz? Z kim rozmawiasz?”

Jak obrazują przywołane przykłady, dzieci sygnalizują przekraczanie granic osobistych. Prywatność cyfrowa zostaje uznana przez nie za istotny element własnej tożsamości.

Zgromadzony materiał badawczy dokumentuje również skargi dzieci na jednostronne ustanawianie zasad przez dorosłych.

„Na przykład też trzeba [...] poprosić rodziców o zgodę i to mi nie odpowiada”.

„Na przykład ostatnio rodzice wprowadzili zasadę, że mogę tylko grać godzinę. Codziennie”.

„No, na przykład, Enzi, na przykład, który gra w Minecrafta [...] a rodzice wychodzą i każą nam wyłączyć”.

„Ja bym chciał mieć Messengera, ale mama mi nie pozwala...”

„Ja to bym chciała filtry snapchat, żeby te zdjęcia robić, jakieś kolorować, czy jakieś piegi wstawić czy coś”.

Takie wypowiedzi uwidaczniają brak realnej przestrzeni do negocjowania zasad. Dzieci sygnalizują swoje potrzeby, ale nie doświadczają uznania ich perspektywy.

Internalizacja i legitymizacja kontroli rodzicielskiej (IK)

Internalizacja kontroli rodzicielskiej ujawniała się w wypowiedziach dzieci, które uznawały ją za całkowicie uzasadnioną, „właściwą” i naturalną:

„Sprawdzają, bo to nie dla dzieci jest”.

„I ja kiedyś oglądałam TikToka, ale mamie potem powiedziałam”.

„Zawsze mamy się pytam”.

„Ja i tak zawsze mówię mamie, jak coś instaluję”.

Dzieci legitymizowały rodzicielską władzę nad własną aktywnością cyfrową, gdy odpowiadały na moje pytanie dotyczące zapowiedzi unijnych regulacji korzystania przez młodych z mediów społecznościowych. Nie przyznawały prawa do ustalania zasad ani strukturom unijnym czy państwowym, ani sobie, a jednoznacznie stwierdzały, że:

„No, ale to chyba od rodziców. Żeby rodzice mogli decydować”.

„Od rodziców to zależy”.

Siłę uznawania zasadności rodzicielskiej kontroli obrazuje szczególnie zgoda dzieci na przeglądanie własnej korespondencji. Niektóre z nich oświadczały:

„Nie, to mi nie przeszkadza, że rodzice sprawdzają, co ja robię w telefonie. Nie”.
„Nie, to nie przeszkadza”.

W tego typu deklaracjach dzieci ujawniały, że kontrola nie była przeżywana jako naruszenie prywatności. Jednakże nie wiadomo, czy taka deklaracja nie łączy się z brakiem napięć w relacjach.

Wiele omawianych przez dzieci sytuacji zdradzało przejawy braku legitymizacji rodzicielskiej kontroli. Uwidaczniało się to tam, gdzie dzieci nie akceptowały ograniczeń i podejmowały działania zmierzające do ich obejścia.

„Na przykład, raz mama nie chciała i mi zablokowała Family Linkiem, i ja ukradłem mamie telefon i odblokowałem”.

„I raz byłem u babci i mama gdzieś tam poszła, i mi się skończył czas, i mój brat Krzysiek, i on mi nastawił 24 godziny i mogłem grać”.

„No chyba, jak nie ma rodziców w domu, to na pewno dłużej gram”.

Takie wypowiedzi świadczą o braku akceptacji dla zewnętrznej kontroli – dzieci respektują ją jedynie w warunkach nadzoru, a w sprzyjających okolicznościach podejmują próby jej obejścia.

WNIOSKI

Zestawienie sześciu wymiarów pokazuje, że sprawczość dzieci w relacjach z rodzicami w polu korzystania z mediów nie jest prostą opozycją autonomii i kontroli. Dziecięca sprawczość polega raczej na zdolności poruszania się w polu rodzicielskich ograniczeń – interpretowania ich, negocjowania, czasem przekraczania, a czasem uznawania za własne.

Materiał empiryczny odsłania szczególnie „klinch wsparcia i kontroli” – z jednej strony dzieci korzystają z rodzicielskiego wsparcia i rozumieją potrzebę regulacji, a jednocześnie z drugiej doświadczają ograniczeń wpływu i naruszeń prywatności. Relacje te nie mają więc charakteru jednoznacznego: regulacja może jednocześnie wspierać dziecięce działania i je ograniczać. W efekcie sprawczość przybiera różne formy, które określiłam jako: sprawczość kompetencyjna, regulacyjna, marginalizowana i ukryta.

Sprawczość kompetencyjna odnosi się do samodzielności dziecka i budowana jest przede wszystkim z wykorzystaniem autonomii regulacyjnej (AR) oraz częściowo z potencjału ochronnego (PO). W tym wymiarze dzieci ujawniają nie tylko biegłość w korzystaniu z mediów, lecz także zdolność do ich świadomego regulowania. Dzieci nie tylko sprawnie korzystają z mediów w zakresie swoich potrzeb, ale również zarządzają nimi: kontrolują czas, blokują treści, rozpoznają zagrożenia.

Sprawczość regulacyjna ujawnia się w obszarze poczucia wpływu (PW) i doświadczania wsparcia (DW). Dzieci nie są w pełni autonomiczne, ale w dialogu z dorosłym ustanawiają reguły działania: proszą o dodatkowy czas, konsultują instalacje aplikacji, zgłaszają niepokojące sytuacje, współuczestniczą w reagowaniu

na spam czy oszustwa. W tym obszarze szczególnie istotne okazuje się uznanie podmiotowości dziecka (UP), które sprzyja współpracy i wzmacnia gotowość do respektowania wspólnie ustalanych zasad.

Trzeci wymiar można określić jako *sprawczość marginalizowana*. Odpowiada ona sytuacjom, w których dziecko podporządkowuje się: nie współustanawia zasad, akceptuje nadrzędność rodzica i uznaje kontrolę za konieczną. Ten wymiar jest silnie związany z internalizacją i legitymizacją kontroli (IK). Sprawczość nie zanika w tych sytuacjach całkowicie, lecz zostaje ograniczona do przyjmowania i uzasadniania zewnętrznych reguł — często w imię bezpieczeństwa.

Czwarty wymiar – *sprawczość ukryta* – ujawnia się tam, gdzie brakuje uznania podmiotowości (UP) lub realnego wpływu (PW) i niskiej internalizacji (IK). W sytuacjach silnej kontroli dzieci oporują: obchodzą limity, odblokowują aplikacje nadzorujące, instalują programy „po cichu”, selektywnie zarządzają informacją o sobie. Pokazuje to, że ograniczanie dziecięcej autonomii nie eliminuje sprawczości, lecz prowadzi do jej przesunięcia w sferę działań niejawnych.

Czterowymiarowa struktura pokazuje, że sprawczość dziecka w polu mediów cyfrowych jest zjawiskiem dynamicznym i relacyjnym. W zależności od konfiguracji wsparcia, uznania i regulacji może przyjmować postać kompetencyjnej autonomii, współstanowionej regulacji, podporządkowanej akceptacji lub ukrytego oporu. W tym sensie tytułowy „kłincz rodzicielskiego wsparcia i kontroli” dziecięcej sprawczości stanowi przestrzeń jej budowania się i przekształcania.

Przeprowadzona analiza pozwala doprecyzować sposób rozumienia dziecięcej sprawczości w relacjach rodzinnych dotyczących korzystania z mediów cyfrowych. Wyniki badań wskazują, że sprawczość dzieci nie ujawnia się wyłącznie w sytuacjach autonomicznego działania, lecz także w sposobach interpretowania, negocjowania i przetwarzania rodzicielskich regulacji. Oznacza to, że kontrola rodzicielska nie jest jedynie czynnikiem ograniczającym dziecięce działania, lecz elementem relacyjnego pola, w którym sprawczość dziecka ulega różnym przekształceniom.

PODSUMOWANIE I IMPLIKACJE

Uzyskane wyniki wpisują się w nurt relacyjnych koncepcji sprawczości dziecka rozwijanych w ramach współczesnych studiów nad dzieciństwem. Szczególnie korespondują z propozycją Alderson i Yoshidy, którzy reinterpretują relacyjne ujęcia sprawczości, akcentują asymetrię władzy oraz ucieleśniony charakter dziecięcych działań. Analizowany materiał empiryczny potwierdza, że również w przestrzeni regulacji cyfrowej dzieci nie tylko podporządkowują się regułom, lecz nadają im własne znaczenia, a w sytuacjach nadmiernej kontroli podejmują działania omijające. Sprawczość nie jest blokowana czy „oduczana”, lecz przekształca się w inną formę.

Zebrane wyniki pozwalają sformułować refleksję, że sprawczość dziecka w środowisku mediów cyfrowych jest wskaźnikiem jakości relacji z rodzicami uobec-

niającej się w warunkach asymetrii władzy. Nie jest ona przeciwieństwem kontroli, lecz jej relacyjnym przetworzeniem. Można ją rozumieć jako efekt dynamicznych, wzajemnych oddziaływań między dzieckiem a rodzicem, w których regulacja aktywności cyfrowej jest współkształtowana przez działania, reakcje i interpretacje obu stron (Kuldas et al., 2023). Tam, gdzie regulacja łączy się z uznaniem, możliwa jest współdzielona odpowiedzialność. Tam natomiast, gdzie dominuje marginalizowanie, sprawczość przechodzi w obszar działań niejawnych. W tym sensie „klinch rodzicielskiego wsparcia i kontroli” nie jest sytuacją przejściową, lecz konstytutywną cechą współczesnego dzieciństwa cyfrowego – przestrzenią, w której negocjowane są granice autonomii, odpowiedzialności i zaufania.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, P., & Yoshida, T. (2016). Meanings of children's agency: When and where does agency begin and end? W: F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, B. Hungerland (red.), *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies* (s. 75–88). Routledge.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160–177. <https://doi.org/10.2307/2786944>
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych: Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- James, A., & James, A. L. (2008). European childhoods: An overview. W: A. James, A. L. James (red.), *European childhoods: Culture, politics and childhoods in Europe* (s. 1–13). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230582095_1
- James, A. (2009). Agency. W: J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M.-S. Honig (red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 34–45). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_3
- Jenks, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (M. Kościelniak, tłum., s. 111–133). Wydawnictwo WAM.
- Kowalik-Olubińska, M. (2021). *Dzieci aktorami w przestrzeniach życia społecznego: Sprawczość w sieci relacji*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kuldas, S., Foody, M., & O'Higgins Norman, J. (2023). A Transactional Framework of Parenting for Children's Internet Use. *International Journal of Communication*, 17, 1717–1736. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/19336/4075>
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 243–259. <https://doi.org/10.1163/15718180020494640>
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge University Press.

- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4–14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Honig, M.-S. (2009). Why social studies of childhood? W: J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M.-S. Honig (red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 1–18). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_1
- Raithehuber, E. (2016). Extending agency: The merit of relational approaches for childhood studies. W: F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, B. Hungerland (red.), *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies* (s. 89–101). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722245>

CHILDREN'S AGENCY IN MEDIA USE: CHILDREN'S VOICES ON THE TENSION BETWEEN PARENTAL SUPPORT AND CONTROL

ABSTRACT: The article addresses children's agency in their relationships with parents in the context of digital media use, drawing on a relational understanding of agency within childhood studies. The aim of the study was to identify the ways in which children exercise their agency in response to parental regulations. The empirical material comes from focus group interviews with third-grade primary school students. The data analysis made it possible to distinguish six components of children's agency: regulatory autonomy, protective potential, sense of influence, experience of support, recognition of subjectivity, and the internalization and legitimization of control. The findings show that children not only comply with media-use regulations but also interpret, negotiate, and sometimes undertake actions aimed at circumventing them. The study reveals the complex nature of children's agency under conditions of power asymmetry between the child and the parent.

KEYWORDS: children's agency, digital childhood, parent – child relationships, parental control, digital media

Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3987-2450>

Kogo urządza dziennik elektroniczny? O skutkach funkcjonowania hybrydy społeczno-technologicznej we wczesnej edukacji

ABSTRAKT: W rozważaniach przyjęto perspektywę ontologii relacyjnej, która pozwala uznać ludzi i rzeczy za działające byty. Jakościową analizą danych kieruje zasada podążania za aktorami (Latour, 2010).

Z badań wynika, że dziennik elektroniczny, jako zsocjalizowana hybryda, zmienia codzienność społecznego świata szkoły. Badani nauczyciele stają się jego lokalnymi sprzymierzeńcami, uznając go za aksjologicznie niewinne narzędzie. Jednak dzięki ukrytej translacji, zakotwiczonej w prawie oświatowym i narracji komercyjnych ekspertów, oraz lokalnemu nadzorowi pedagogicznemu dziennik elektroniczny zmienia się w narzędzie ciągłej kontroli, paraliżując samodzielne działania nauczyciela. Podobne wiązania są wytwarzane w procesie zdalnego komunikowania się nauczycieli i rodziców uczniów. W tym kontekście znaczenia nabiera pytanie o możliwości demokratycznego kontrolowania hybryd w edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: dziennik elektroniczny, hybryda technologiczna, promotorzy e-dziennika, wszechobecność kontroli, ograniczenie samodzielnego działania nauczycieli

Kontakt:	Grażyna Szyling grazyna.szyling@ug.edu.pl
Jak cytować:	Szyling, G. (2026). Kogo urządza dziennik elektroniczny? O skutkach funkcjonowania hybrydy społeczno-technologicznej we wczesnej edukacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 69–89. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.5
How to cite:	Szyling, G. (2026). Kogo urządza dziennik elektroniczny? O skutkach funkcjonowania hybrydy społeczno-technologicznej we wczesnej edukacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 69–89. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.5

WPROWADZENIE

Zawarty w tytule artykułu czasownik „urządzać” został użyty w znaczeniu bliskim jego definicjom słownikowym. Może on zatem informować o tym, że ktoś lub coś spełnia czyjeś oczekiwania albo – wręcz przeciwnie – sprowadza na kogoś problemy lub wika w kłopoty (WSJP on-line, b.d.)¹.

Ambiwalencja konotowanych przez to słowo skojarzeń ma dwa wymiary, kluczowe dla wyznaczenia ram teoretycznych podejmowanych przeze mnie analiz. Z jednej strony kieruje uwagę na wewnętrzne napięcia w strukturze zjawisk i procesów edukacyjnych, które wymagają oscylowania między zaprzeczającymi sobie parami norm i kontrnorm, co jest typowe dla sytuacji nieistnienia złotego środka (Witkowski, 2013, s. 156–162). Z drugiej strony natomiast uwypukla taki aspekt relacji między ludźmi i rzeczami, który zakłada uznanie jednych i drugich za działające byty, dysponujące pewnym zakresem sprawczości, co przełamuje podział rzeczywistości na ludzką i techniczną (Abriszewski, 2011). Przyjęcie takiej perspektywy ontologicznej umożliwia dostrzeżenie działania hybryd w świecie edukacji i wpisuje podejmowany namysł w obszar pedagogiki nieantropocentrycznej (Chutorański, 2021).

W proponowanym ujęciu funkcjonowanie dziennika elektronicznego w codzienności szkolnej jest elementem kształtowania pewnej wspólnoty edukacyjnej, która wykracza poza to, co wyłącznie ludzkie. Zaakceptowanie tego założenia może zostać odczytane jako zaproszenie do dyskusji na temat odpowiedzialności za to, „co jest do świata dodawane w ramach praktyk pedagogicznych” (Chutorański, 2021, s. 191).

DZIENNIK ELEKTRONICZNY JAKO HYBRYDA SPOŁECZNO-TECHNOLOGICZNA

Sformułowany powyżej cel badań zdecydowanie wykracza poza oficjalne znaczenia nadawane dziennikowi elektronicznemu. Polskie prawo oświatowe uznaje go

¹ Zastrzeżenie to uznaję za istotne, ponieważ podkreśla odrębność podejmowanych przeze mnie rozważań od foucaultowskiej koncepcji władzy, z którą Maksymilian Chutorański (2015) powiązał dziennik elektroniczny, uznany przez niego za przedmiot wprowadzony w sieć URZĄDZENIA.

bowiem za rodzaj cyfrowej wersji tradycyjnego dokumentu, którego nowatorski charakter tkwi w ułatwieniu rodzicom uczniów dostępu do informacji w nim zawartych i przekazywanych za pomocą serwisu internetowego (Obwieszczenie, 2024). Jego wdrożenie w praktykę wiąże się natomiast z realizowaniem przez placówki edukacyjne obowiązku prowadzenia urzędowej dokumentacji.

Poza obszarem tej oczywistej definicji pozostają problematyzujące ją zjawiska społeczne, często przeoczone lub przemilczane. Źródłem jednego z nich jest powiązanie dostępu do e-dzienników z odpłatnością za korzystanie z komercyjnych platform, co silnie wybrzmiało po nagłośnieniu w środkach masowego przekazu włamania do tego dokumentu w Otwocku, w lutym bieżącego roku (np. Martynelis, 2026). Sygnały innego rodzaju napięć, również odnotowane w mass mediach, dotyczą zaburzeń w relacjach między nauczycielami, rodzicami i uczniami, wywoływanych komunikowaniem się za pośrednictwem dziennika elektronicznego (Martynelis, 2026; Romanowska, 2024). Pojawiają się też, choć sporadycznie, publikacje naukowe mówiące o pedagogicznych konsekwencjach funkcjonowania e-dokumentacji w praktyce szkolnej (Szyling, 2025).

Można zatem przyjąć, że dziennik elektroniczny, który został wdrożony w szkolną codzienność w określonym i urzędowo zaakceptowanym celu, pełni więcej ról, niż te przypisane mu przez człowieka. Zasadność tej tezy potwierdzają wyniki badań prowadzonych przez Krzysztofa Abriszewskiego (2011). Wynika z nich, że informatyczne systemy obsługi studentów w szkołach wyższych – w pewnym zakresie odpowiadające logice szkolnej dokumentacji – okazały się czymś więcej niż oprogramowaniem komputerowym. Procesy zainicjowane ich wdrożeniem zaczęły bowiem spletać się ze sobą i ze starymi wzorcami, wytwarzając nową jakość i zmieniając życie zbiorowości.

Postrzegane z tej perspektywy funkcjonowanie e-dziennika jawi się jako wytwarzanie sieci zależności, rodzaj bytu edukacyjnego nie tylko ludzkiego, zwany hybrydą społeczno-technologiczną (zob. Abriszewski, 2011, s. 340).

Analizę tak ujętego zjawiska umożliwia posłużenie się koncepcją aktora-sieci (ANT), którą stworzył Bruno Latour (2010, 2011). Twierdzi on, że hybryda powstaje wówczas, gdy nowy byt technologiczny, czyli także program komputerowy, jest włączany w istniejącą już wspólnotę i traktowany wyłącznie jak przedmiot. Na skutek tego zostaje on formalnie i mentalnie odseparowany od procesów społecznych, które są uznawane za właściwe jedynie relacjom międzyludzkim. Tak rozdwojone myślenie o świecie, w którym nieprzekraczalnymi granicami rozdzielone zostają od siebie fakty i wartości oraz technologia i jej społeczne konsekwencje, nie pozwala zauważyć istnienia hybrydy. Nie mieści się ona bowiem w żadnym z dwóch wydzielonych porządków, a ponadto miesza je ze sobą, tworząc niepostrzeżenie nową jakość społeczną. W efekcie ludzie mogą się posługiwać hybrydą bezrefleksyjnie, niejako poza świadomością, że zostali włączeni w jej sieć, ponieważ zignorowali te z konotowanych przez nią znaczeń i wartości, które wykraczają poza doraźną użyteczność (Abriszewski, 2011; Latour, 2011).

W takim kontekście warunkiem zidentyfikowania hybrydy, za którą uznaję dziennik elektroniczny, oraz rozpoznania jej społecznego funkcjonowania, jest zachowanie niepewności co do tego, kto/co działa i tworzy środowisko. To zaś wymaga zmiany ontologii z tradycyjnej na relacyjną. W ujęciu tej drugiej o tożsamości bytów decydują ich wzajemne powiązania (Chutorański, 2021, s. 157). Zgodnie z tą logiką Latour (2010) zastępuje przedmiot i podmiot kategorią aktora-sieci, czyli bytem działającym, sprawcą, posiadającym zdolność do wywoływania zmiany. Pozwala to badać, jakie relacje są ustanawiane między różniącymi się ontologicznie obiektami oraz na jakie sposoby są stabilizowane powiązania między nimi.

JAK MOŻNA BADAĆ E-DZIENNIK JAKO HYBRYDĘ?

W procesie identyfikowania hybryd wykorzystuje się – jak twierdzi Latour (2011, s. 112) – dwa odmienne zespoły praktyk: oficjalną puryfikację i sprzeczną z nią nieoficjalną translację. Ta pierwsza zmierza do „oczyszczania” hybrydy, czyli dzieli heterogeniczny obiekt na niezależne od siebie zjawiska, przypisane do odrębnych i spójnych wewnętrznie całości (Latour, 2011, s. 105). W procesie tym znaczącą rolę odgrywają pośrednicy oraz stosowane przez nich strategie przemilczania kontrowersji. Pozwala to sprowadzić świat do ram przewidywalnego wytworu, w którym gadżet technologiczny, jakim jest e-dziennik, nie może naruszyć społecznego i pedagogicznego *status quo* (Latour, 2011, s. 187).

Inaczej natomiast działają mediatorzy (ludzie, przedmioty, sytuacje), którzy wchodzą w relacje z innymi obiektami, zmieniają je lub modyfikują, wiążąc na nowo zbiorowość (Latour, 2010, s. 350). Dzięki ich działaniu zostaje zawieszona poczucie pewności, jakie dają „obowiązujące sposoby redukcji świata” edukacji do tego, co ludzkie (Chutorański, 2021, s. 134). Proces ten Latour (2011, s. 64) nazywa translacją, czyli takim rodzajem relacji między dwoma elementami, który je przekształca, redefiniuje i zakłóca, wytwarzając nową całość oraz trudne do przewidzenia konsekwencje jej funkcjonowania, ponieważ aktorzy zawsze działają na siebie inaczej niż sami to zakładają.

Efektem zabiegów translacyjnych jest hybrydalna sieć, w której każdy element (ludzki i pozaludzki) „ma głos rozstrzygający, czyni różnicę i stawia opór. Niezależność czynników pozaludzkich polega każdorazowo na konkretnym ustabilizowaniu sieci powiązań” (Bińczyk, 2007, s. 37). Do tak rozumianej stabilizacji może zatem przyczyniać się także e-dziennik, który jako obiekt materialny unieruchamia relacje oraz wiąże je ze sobą w trwałą strukturę. Tej ostatniej nie można jednak uznać za niezmienną, ponieważ powstaje ona w wyniku nieustających translacji, pojawiania się niespodziewanych konsekwencji i pozyskiwania kolejnych mediatorów, dzięki którym ujawniają się niewidoczne wiązania ustabilizowanej czy zso-cjalizowanej hybrydy (Latour, 2010).

Metodologiczne zalecenie, jakie sformułował Bruno Latour (2010, s. 330) dla badaczy hybryd, brzmi: „»podążajcie za aktorami« [...] należy podążać za nimi wtedy, kiedy *mnożą* byty, oraz wtedy, gdy *zmniejszają* ich ilość”. Słowa te można

zinterpretować jako zachętę do: odkrywania tego, jak jedne byty przekładają się na drugie; sprawdzania, jakie relacje występują między pozornie niezależnymi częściami świata edukacji; ustalania, kto lub co może zostać dodane do istniejących relacji lub je zredukować.

Zakres owego podążania za aktorami i odkrywania relacji wyznacza w niniejszych analizach główny problem badawczy zawarty w tytule artykułu: Kogo urządza dziennik elektroniczny?

Poszukiwanie odpowiedzi na niego będzie wspierane pytaniami szczegółowymi:

- (1) W jakie relacje wchodzi nauczyciele i e-dziennik?;
- (2) Jak dostosowują się do siebie ludzie i program komputerowy?;
- (3) Rzecznikiem czyich interesów jest dziennik elektroniczny?

Nie wyznaczają one porządku analizy ani nie wyczerpują zagadnienia, ponieważ „podążanie za aktorami” zakłada znajdowanie nieprzewidzianych i otwieranie na nowo niewidocznych powiązań między obiektami wchodzącymi w relacje z cyfrową dokumentacją kształcenia. Wyniki dotychczasowych badań potwierdzają bowiem, że choć e-dziennik jest oficjalnie uznawany za rodzaj wdrożenia technologicznego, jego funkcjonowanie realnie wpływa na kształt codziennej edukacji wczesnoszkolnej (Szyling, 2025).

Na próbę badawczą składają się celowo dobrane teksty. Są one w ujęciu ANT traktowane jak pewien rodzaj translacji, ponieważ zawierają obraz stabilnych relacji, które utrudniają swobodną interpretację przedstawionych w nich tez i dlatego zyskują moc definiowania relacji społecznych w określony sposób (Abriszewski, 2010, s. 25).

Trzon danych badawczych składa się z 76 ukierunkowanych rozmów z nauczycielami wczesnej edukacji, pracujących w szkołach województwa pomorskiego, prowadzonych w latach 2024–2025. Część tych opinii została już wykorzystana do celów naukowych (Szyling, 2025), ale nie stoi to na przeszkodzie, by uznać je za dane zastane i poddać powtórnej analizie, zgodnie z odmiennymi założeniami metodologicznymi (Borowska-Beszta i in., 2017; Johnston, 2014). W niniejszych rozważaniach zostanie przeprowadzona jakościowa analiza tekstów, podporządkowana zasadzie podążania za aktorami (Latour, 2010, s. 330). W jej obszar zostają włączone doniesienia medialne, regulacje prawne oraz artykuły naukowe, które wiążą się tematycznie z relacjami odkrywanymi w wypowiedziach nauczycieli wczesnej edukacji, tworząc kolejne wiązania sieci.

ODKRYWANIE (PO)WIĄZAŃ I DZIAŁAŃ DZIENNIKA ELEKTRONICZNEGO

Oczyszczanie hybrydy, czyli stabilizujące centralne wiązania sieci

Jednym z warunków skutecznego wdrażania innowacji technologicznej w istniejącą już społeczność jest podkreślanie neutralności aksjologicznej narzędzia oraz jego przydatności do usprawniania tradycyjnych praktyk (Abriszewski, 2011, s. 325–345). Oznacza to, że jednym z zabiegów analitycznych staje się prześledze-

nie tych wiązań sieci, które prowadzą do głównych rzeczników *software'u*, jakim jest dziennik elektroniczny. Oni wyznaczyli bowiem ramy jego przydatności i otworzyli mu drogę do stania się częścią edukacyjnej codzienności.

Oficjalne uznanie dziennika elektronicznego za odpowiednik tradycyjnej szkolnej dokumentacji nastąpiło w 2009 roku (Dz.U. 2009, nr 116, poz. 977) i uczyniło z MEN jego urzędowego rzecznika, choć sam produkt miał i nadal ma charakter komercyjny oraz posiada własnych rzeczników, uchodzących za edukacyjnych ekspertów (zob. np. Dziennik Vulcan, 2026; System Librus, 2026). Zawiązanie tej relacji stało się możliwe dzięki zbieżności zadań realizowanych przez e-dziennik z celami administracji państwowej (Obwieszczenie, 2024), a jej fundament stworzyła ujednolicona zawartość treściowa cyfrowego dokumentu oraz związek dokonywanych w nim zapisów z regulacjami systemu oświaty. Natomiast proces upowszechniania tego symbiotycznego tworu przebiegał poprzez „filtrowanie w dół”, z ośrodków decyzyjnych do bezpośrednich wykonawców, czyli nauczycieli i nadzoru pedagogicznego różnego szczebla. Ten kierunek wiązania sieci podkreśla urzędową wiarygodność dziennika elektronicznego, co obdarza go równocześnie potencjałem biurokratycznej władzy nad tymi, którzy mają się nim posługiwać (zob. Śliwerski, 2024, s. 39–54).

W tym kontekście zasadne wydaje się postawienie pytania o niejawne relacje, które od lat rozpinają hybrydalny byt e-dziennika między systemowymi decyzjami kolejnych ministrów a stale rozbudowanymi o nowe elementy propozycjami komercyjnych platform, oferujących szkołom odpłatny dostęp do cyfrowej wersji dokumentu (zob. Dziennik Vulcan, 2026; System Librus, 2026). Jedno z wiązań owego spłotu, wiążącego pozornie niezależnych rzeczników tego samego bytu edukacyjnego, zostało niedawno nagłośnione medialnie, przy okazji włamania na konto jednego z nauczycieli szkoły w Otwocku, w wyniku czego do dziennika elektronicznego wpisano liczne negatywne stopnie i wulgarne komentarze (Martynelis, 2026).

Publiczne reakcje na to niefortunne zdarzenie wykroczyły daleko poza jego lokalny charakter, co pozwala odnieść wrażenie, że wykryta anomalia niesie ze sobą jakieś zagrożenie dla utrwalonego i powszechnego ładu, czyniąc e-dziennik czymś więcej niż tylko szkolnym dokumentem. Oficjalne stanowisko wobec tego incydentu zajęła bowiem nie tylko spółka dostarczająca cyfrowy dziennik, ale także Ministra Edukacji Narodowej, która zapowiedziała powstanie jego „państwowej” wersji, nie tylko powszechnie obowiązującej, lecz również lepiej zabezpieczonej przed cyberatakami (Nowacka ms., 2026). Znamienne przy tym jest, że reprezentanci obu stron: państwowej i prywatnej – skupili się w swoich wypowiedziach przede wszystkim na technicznym wymiarze programu komputerowego, czyli na ochronie danych osobowych, co można uznać za strategię puryfikacji hybrydy. Starannie rozdzielili bowiem możliwy do udoskonalenia świat technologii od ułomności działań ludzkich, przed którą – w ich mniemaniu – chronić może jedynie bezwzględne przestrzeganie ujednoliconych standardów i szczególnie, scentralizowanych procedur (Martynelis, 2026; ms., 2026).

Ten sam cel zdaje się przyświecać przyjęciu tezy, że „anonimowym sprawcom” chodziło o kradzież danych osobowych, choć ich działania ograniczyły się do zaburzenia porządku tylko tych części dokumentu, które przeznaczone są do wpisywania stopni szkolnych i uwag kierowanych do rodziców. Te składowe szkolnej dokumentacji od zawsze wywołują u uczniów oraz ich rodziców silne, choć zróżnicowane emocje (zob. np. Kania, 2026). Natomiast przemilczenie tego aspektu oczyszcza hybrydę i redukuje jej społeczne sensy, co ułatwia urzędowe domykanie oczywistej przestrzeni jej edukacyjnego funkcjonowania.

Zastosowanie strategii puryfikacji sprawiło, że oba „centra decyzyjne” (Latour, 2010, s. 260), czyli ministerstwo i prywatne platformy oferujące e-dziennik, zgodnie ugruntowały społeczne przekonania o przedmiotowym, a więc aksjologicznie niewinnym charakterze *software’u*. Stworzyły więc pole do swobodnego płodzenia się hybryd (zob. Latour, 2011), które niedostrzegalnie, choć trwale przekształcają realia szkolne. W efekcie nauczyciele zostali potraktowani jak oczywisty dodatek do dziennika elektronicznego, czyli stabilny element niezauważalnych powiązań hybrydy, które utrwalają szkolne *status quo*, pod warunkiem, że przestrzegają zewnętrznie ustalonych zasad. Z kolei niedociekanie złożonych pobudek, stojących za działaniem mediatorów-sprawców, którzy realnie zdestabilizowali sieć, nosi znamiona ochrony statusu zsocjalizowanej hybrydy. Zdyskredytowanie urzędowej powagi e-dziennika mogłoby bowiem – dzięki uruchomieniu procesu translacji – naruszyć fundamenty jego biurokratycznej władzy nad codziennością edukacji.

Dotychczasowa analiza pokazuje, jak nieprzewidziane zdarzenia przyczyniły się do ujawnienia złożonych relacji między nie-tylko-ludzkimi bytami, podważając założenia co do czysto technologicznego wymiaru e-dziennika. Jej wyniki pozwalają też wnioskować, że sprawne i bezproblemowe funkcjonowanie ujednocionej e-dokumentacji szkolnej leży w interesie jej urzędowych i komercyjnych rzeczników. Ich status społeczny, wynikający z władzy urzędniczej lub eksperckiej, pozwala im na skuteczne „filtrowanie w dół” wizji edukacji jako tworów ujednoczonego i możliwego do kontrolowania, który da się bezpiecznie zamknąć w niezliczonych wersjach tabel i zestawień.

Sprzymierzeńcy czy mediatorzy? Złożone relacje nauczycieli wczesnej edukacji z dziennikiem elektronicznym

By hybrydalna sieć e-dziennika, której część centralnych wiązań ujawniły poprzednie analizy, mogła stać się rodzajem czarnej skrzynki, czyli stabilnym i niedostrzegalnie funkcjonującym elementem szkolnej społeczności, potrzebuje także puryfikacyjnych działań podejmowanych przez jej lokalnych sprzymierzeńców. Każde to podążać tropem nauczycieli oraz ich relacji z dziennikiem elektronicznym. Punktem wyjścia do zidentyfikowania tych zależności są wyniki analizy zgromadzonych danych badawczych. Ich kategoryzacja umożliwia zobrazowanie nieoczywistych, nie-tylko-ludzkich zależności edukacyjnych.

Gdy dzięki e-dziennikowi nauczyciel wczesnej edukacji działa szybciej...

Wielu nauczycieli uczestniczących w badaniu deklaruje, że dziennik elektroniczny jest po prostu przydatnym narzędziem, które nie zmienia zakresu ich codziennych czynności, takich jak sprawdzanie obecności, wpisywanie tematów zajęć i uczniowskich ocen, ale je znacznie usprawnia i przyspiesza. Doceniają automatyczne zamieszczanie w nim list uczniów danej klasy oraz ich danych personalnych. Podobnie podchodzą do zapewnianych przez system ułatwień w przygotowaniu różnych sprawozdań i zestawień, planowaniu wycieczek, rejestrowaniu wyjść grupowych czy przekazywaniu informacji o zastępstwach.

To odciążenie od wypełniania nadmiernie rozbudowanej dokumentacji szkolnej nauczyciele uznają za ewidentną zaletę dziennika elektronicznego. Dzięki niemu „jest szybciej, bo nie trzeba wszystkiego przepisywać i wypełniać ręcznie” (W15), wystarczy „odklikać” tylko nieobecności, a „system sam wszystko podlicza” (21). W efekcie, choć nauczyciele zdają się dostrzegać, że e-dziennik czasem funkcjonuje poza ich kontrolą, raczej nie budzi to ich niepokoju, ponieważ narzędzie działa na ich rzecz.

W takim przekonaniu upewnia niektórych z nich także osobiste doświadczenie z wykorzystaniem dziennika elektronicznego w budowaniu rytuału szkolnego, jakim jest na przykład celebrowanie sprawdzania listy obecności poprzez jej wyświetlanie na tablicy multimedialnej, by „uczniowie widzieli, czy Pani poprawnie zaznaczyła obecności” (64). Choć działanie to jest złożoną translacją między kilkoma nie-tylko-ludzkimi bytami, zostaje sprowadzone do uznania narzędzi technologicznych za neutralnych pośredników.

Przywołane przykłady potwierdzają, że nauczyciele wczesnej edukacji, którzy stają się lokalnymi sprzymierzeńcami e-dziennika, albo nie dostrzegają, że jego zautomatyzowane działania ograniczają ich wpływ na dokumentację, albo akceptują tę sytuację, ponieważ przynosi im ona korzyści w postaci wolnego czasu. Nie biorą natomiast pod uwagę, że technologiczny wytwór modyfikuje nie tylko ich relacje z uczniami, ale również redukuje ich osobiste kontakty z innymi nauczycielami, które bywają zastępowane komunikatami przekazywanymi *via* program komputerowy.

Tak socjalizacyjnie oswojony dziennik elektroniczny jest uznawany za przydatną w codziennej praktyce i neutralną aksjologicznie innowację, którą dana jednostka może łatwo podporządkować własnej wygodzie czy osobistym interesom. Wydaje się on bezpiecznym sprzymierzeńcem nauczycieli także dlatego, że posiada oficjalnych pośredników, ulokowanych wyżej w hierarchii urzędowej i eksperckiej. Utwierdza to badanych, że postępują zgodnie z prawem i w ramach obowiązujących zasad, ale też przesuwają na dalszy plan namysł nad trudnymi do przewidzenia konsekwencjami korzystania z cyfrowego dziennika.

Rysy na monolocie nauczycielskiego zadowolenia z codziennych technologicznych ułatwień zaczynają się pojawiać w kilku sytuacjach. Najpowszechniej wskazywane jest „zawieszanie się systemu” (33, 77), co dla badanych oznacza problemy ze sprzętem i dostępem do internetu, prowadzące do „utrudnień w codziennej

pracy" (53). Jednak „sprzętowy” wymiar tych kłopotów sprawia, że nauczyciele lokują odpowiedzialność za nie po stronie niezależnej od nich technologii. Dzieje się tak nawet wtedy, gdy dostrzegą własne niedopatrzenia w sposobie korzystania z e-dziennika. Są wówczas skłonni usprawiedliwiać je komplikacjami wprowadzanymi przez programistów, którzy nie tworzą *software’u* „z myślą o nauczycielach” (12). Ten ostatni aspekt różnicuje jednak opinie badanych. Część z nich twierdzi bowiem, że „mnóstwo odpowiedzi ze strony e-dziennika” czyni to narzędzie świetnym, „wręcz intuicyjnym” (1, 33), inni zaś uważają, że nadmiar proceduralnych ułatwień jest po prostu zbędny, bo nie ma związku z ich rzeczywistymi potrzebami.

Z dotychczasowych analiz wynika, że nauczyciele doświadczają pewnych problemów w posługiwaniu się cyfrową dokumentacją, ale nie postrzegają jej jako bytu, który zmienia ich relacje ze światem społecznym. Tylko sporadycznie pojawia się konstatacja, że dziennik elektroniczny nie działa sam, ponieważ potrzebuje zarówno odpowiedniej infrastruktury technicznej, jak też ludzi, którzy się nim posługują, co otwiera pole pytań o sprawczość aktorów powiązanych ze sobą niewidoczną hybrydyczną siecią. Potwierdzenie tego wniosku znajdujemy w opiniach tych badanych, którzy twierdzą, że e-dziennik „wymaga systematyczności i rzetelności” (8) lub po prostu „dużej uwagi, żeby wszystko było wprowadzone we właściwym miejscu” (72). To swoiste uczłowieczenie *software’u* pozwala sądzić, że może on niejako wymuszać na nauczycielach określony sposób i rytm pracy, w tym na przykład: zaczynanie każdego dnia „od sprawdzenia poczty elektronicznej i uzupełnienia dziennika” (8).

Rozwinięcie tego zagadnienia wymaga zanalizowania dwóch, jeszcze nie omówionych aspektów pracy edukacyjnej: wprowadzania przez nauczycieli do dziennika elektronicznego informacji związanych z przebiegiem kształcenia oraz kwestii zdalnego komunikowania się z rodzicami uczniów.

Gdy nauczyciel chce czegoś innego niż dziennik elektroniczny...

Wpisywanie przez nauczycieli do e-dziennika informacji związanych z przebiegiem codziennego kształcenia nie jest tym samym, co sprawdzanie obecności czy wypełnianie innych obowiązków organizacyjnych. Oznacza to, że czynność tę stabilizują inne wiązania hybrydycznej sieci. Wpisuje się ona bowiem w sedno dydaktycznej pracy z dziećmi, co wiąże ją z decyzjami nauczycieli, które powinny uwzględniać aktualne uwarunkowania procesu uczenia się danej jednostki lub grupy (zob. Gołębiak, 2024). Charakter tego decydowania oraz jego uwikłanie w relacje z e-dziennikiem są znaczące nie tylko dla uznania nauczycieli za mediatorów lub niewidocznych rzeczników technologicznej hybrydy, ale także dla typu ich nauczycielskiego profesjonalizmu (zob. Groenwald, 2021).

Wyniki analizy zgromadzonych danych² wskazują, że zdecydowana większość nauczycieli wczesnej edukacji wyjątkowo ceni możliwość zautomatyzowanego

² W tej części wykorzystuję niektóre kategoryzacje ujawnione podczas analizowania danych, których wyniki już opublikowałam (Szyling, 2025), ale odczytuję je zgodnie z przyjętymi w niniejszym artykule założeniami metodologicznymi.

wpisywania tematów lekcji do dziennika elektronicznego, ponieważ uwalnia ich to od „ślęczenia nad tym dziennikiem” (25), czyli działa na rzecz ich wygody:

To naprawdę wygodne – nie trzeba niczego wpisywać, tylko samo się wpisuje, nie tak, jak kiedyś, z tymi starymi dziennikami. (14)

To zaledwie parę kliknięć. (70)

Wpisujesz tam tematy, a to ci automatycznie zapisuje strony, co macie zrealizować dziś, a co jutro. (1)

Istnieje możliwość podpięcia przewodnika metodycznego. Dzięki temu tematy załączają się automatycznie. (27)

Ostatnia z przytoczonych powyżej wypowiedzi wskazuje jednak, że o pozytywnym wartościowaniu mechanicznego podporządkowania się poleceniom programu komputerowego decydują także inne relacje, w jakie wnikła on nauczycieli za pośrednictwem swoich ogólnopolskich rzeczników. Komercyjne *software’y*, z których dana szkoła korzysta zgodnie z prawem oświatowym, z reguły zawierają cyfrowe wersje poradników metodycznych, opracowanych do konkretnych programów kształcenia przez wydawnictwa edukacyjne. Ponieważ proponują one gotowe tematy lekcji oraz scenariusze ich realizowania, mogą stać się eksperckim wsparciem dla nauczyciela lub podporządkować go sobie (por. Nowicka, 2023). O sile tej drugiej relacji tylko po części decyduje zewnętrzny metodyczny autorytet, ponieważ ogromną rolę odgrywa jej silne splątanie z sieciami urzędowej kontroli:

No bo tak naprawdę jesteśmy z tego rozliczani. Jesteśmy kontrolowani ze wszystkich wpisów, czy dzieją się na bieżąco, czy nie ma żadnych tam zaniechań z naszej strony. [66]

Ja muszę robić to, co jest w książce, bo jeśli ja będę robiła to, co chciała, coś dodatkowego, to wtedy nie wyrabiam się z czasem, z podstawą [...]. Musisz wszystko nadrobić, to wszystko musi być wpisane w dziennik. (47)

Postrzegany z takiej perspektywy proces ubezwłasnowolnienia nauczycieli postępuje dzięki trwałej sieci wiązań hybrydy, czyli ukrytej translacji zamieniającej dziennik elektroniczny w narzędzie nieustannego nadzoru. Przyczyniają się do tego działania dyrektora szkoły, jako aktora-sieci i jej lokalnego rzecznika, a także przypisywana mu przez badanych omnipotencja: „Dyrektor ma we wszystko bieżący wgląd” (11). Niekwestionowaną pozycję tego dokumentu podtrzymują również liczne szkolne procedury i regulacje, które potencjalnie mogłyby stwarzać ramy dla podejmowania demokratycznych decyzji, ale w gruncie rzeczy narzucają jedyne dopuszczalne rozwiązania.

Widać to wyraźnie w obszarze oceniania wczesnoszkolnego (zob. Szyling, 2025, s. 108–111), podporządkowanego nadrzędnemu celowi, jakim jest „monitorowanie realizacji podstawy programowej” (31):

Tak, mamy system do tego, musimy wszystkie z niego korzystać, nie ma innej opcji [...], ułatwia to zadanie. Są już wypisane wszystkie umiejętności, jakie uczniowie mogą zdobyć, one się od razu do podstawy odwołują. (7)

Wybieram odpowiednie sformułowania, przymiotniki oceniające tylko to, w jakim stopniu uczniowie opanowali wymagania z podstawy programowej. (51)

Podobnym rygorom zdaje się podlegać także sformalizowana praca na lekcji:

Wpisujemy tematy lekcji wraz z realizowanymi punktami podstawy programowej. (29)

Przywołany w przytoczonych wypowiedziach kolejny aktor, jakim jest podstawa programowa, zyskuje trudną do przecenienia władzę nad szkolną codziennością, w czym ma swój udział translacja dokonująca się za pośrednictwem urzędowych i metodycznych rzeczników tego dokumentu. Z kolei wiążące w dół, ustrukturyzowane relacje, w które podstawa programowa wchodzi z dziennikiem elektronicznym, sprawiają, że przekazuje mu ona swoją sprawczą moc i w efekcie wręcz cementuje sieć jego oddziaływań. Elementem ułatwiającym ten proces jest usztywniający język celów operacyjnych, który usprawnia mechaniczne scalenie obu tych bytów i ustabilizowanie sieci (Klus-Stańska 2016; Nowicka 2023; Szyling 2020).

Klimat nieustającej kontroli, który został wytworzony przez tak żywiołowo rozrośniętą i zsocjalizowaną hybrydę, prowadzi do przemieszania kompetencji w świecie społecznym. W efekcie nauczyciel, który chce coś zmienić w proponowanym przez e-dziennik zapisie tematu, przebiegu lekcji czy formy oceny, musi się w jakiś sposób skonfrontować z zawartością programu komputerowego, czyli zredefiniować swoją z nim relację.

Przyjęcie w analizie zgromadzonych danych tej perspektywy pozwala wyróżnić trzy sposoby radzenia sobie przez nauczycieli wczesnej edukacji z władzą upostaciowioną w cyfrowej dokumentacji, przy czym każda z kategorii jest reprezentowana przez bardzo nieliczne wypowiedzi. Pierwsza z nich obejmuje działania polegające na „dopisywaniu” czegoś od siebie do gotowego wzoru:

Przy wprowadzonym w system podręczniku tylko wybieram tematy i czasami dopisuję coś od siebie. Dziennik zawiera dużo podpowiedzi, więc jest łatwiej, a ponadto wszystko jest uporządkowane i czytelne. (61)

Przy ocenie śródrocznej posługuję się schematem oceny opisowej, który sugeruje mi dziennik elektroniczny i wprowadzony tam program nauczania. Czasami dopisuję dwa zdania na koniec. Sygnalizuję jakieś dwie mocne strony lub nakreślam, z czym jest główny problem. (33)

Przywołane strategie nie naruszają wiązań hybrydycznej sieci, zamkniętej w formie *software'u*. Można jednak uznać, że nieco ją rozszczelniają i ostrożnie modyfikują, by nie zaburzyć porządku i czytelności zautomatyzowanej dokumentacji, zapewniającej poczucie bezpieczeństwa w przypadku nieuchronnej

kontroli (zob. Groenwald 2021: 21–23). Trochę odmienna relacja wytwarzana jest natomiast, gdy realia edukacyjne nie chcą się dopasować do zewnętrznych rozkładów materiału:

Jednak czasami tematy wpisane w dzienniku nie pokrywają się z tematami poruszonymi na lekcji danego dnia. (6)

Taka sytuacja wytrąca nauczycieli z przekonania, że e-dziennik działa na ich korzyść, oraz zmusza ich do samodzielnego radzenia sobie z utrudnieniami w codziennej pracy, wytwarzanymi przez ten dokument:

Nie odpowiada mi proponowany przez e-dziennik system oceniania, jednak jest on narzucony przez wewnątrzszkolny system oceniania, więc go stosuję. Ale staram się dodawać do wystawianych punktów adnotacje mówiące o tym, czego dana ocena dotyczyła. (13)

Męczące jest to, że nie mogę sama regulować i dopasowywać czasu potrzebnego do zajęć, a w dzienniku jednostka jest 45-minutowa, więc czasem muszę kilkakrotnie wpisywać ten sam temat lub sztucznie dzielić tematy, które w rzeczywistości robię w innym czasie, niż jest to zapisane w dzienniku. (55)

W powyższych wypowiedziach widoczne staje się niezadowolenie ze schematyzmu postępowania narzucanego nauczycielowi. Ten emocjonalny dystans „czyni różnicę”, czyli częściowo redefiniuje relację nauczyciela z dziennikiem elektronicznym, nadając jej bardziej świadomy wymiar, choć nie zmienia charakteru samej sytuacji edukacyjnej (zob. Szyling, 2025, s. 107). Kluczowe dla omawianej kategorii jest bowiem horyzontalne wiązanie sieci, utrwalone – jak wskazują prowadzone analizy – przeświadczeniem o nieuchronności lokalnej kontroli (zob. Śliwerski, 2024, s. 39–59). Ponieważ o jej wyniku decydują zapisy w cyfrowej dokumentacji, nauczyciele ukrywają swoje rzeczywiste działania edukacyjne, zachowując formalne pozory przestrzegania narzucanego ładu (zob. Dudzikowa, 2013).

Tylko sporadycznie można w zgromadzonych danych znaleźć uczucie niezadowolenia z jakości gotowych materiałów dydaktycznych:

Czasami trzeba ominąć system: umieszczam w dzienniku tematy z gotowych scenariuszy, ale w rzeczywistości wychodzę poza nie i realizuję treści, które bardziej angażują uczniów i są dla nich wartościowe. (5)

Potrzebę wykroczenia poza ramy zamieszczonych w dzienniku scenariuszy lekcji i dostosowania prowadzonych zajęć do aktualnego kontekstu kształcenia można odczytać jako wyraz niezgody na redukcję świata edukacji do przewidywalnych działań. Znamienne jest jednak, że nauczycielka, która swoim postępowaniem manifestuje poczucie sprawstwa, skrzętnie ukrywa je za fasadą realizowania cudzych pomysłów, wzmacniając tym samym trwałość hybrydy, ustabilizowanej wokół e-dziennika.

Zdaje się to po raz kolejny potwierdzać, jak ważne dla istnienia i niekontrolowanego rozwijania się hybryd technologicznych w edukacji są przypisane im trwałe sensory społeczne. Ich ramy są w przypadku cyfrowego dziennika szkolnego wyznaczone z jednej strony przez wertykalne relacje podrzędności wobec regulacji systemowych oraz komercyjnych pakietów edukacyjnych, a z drugiej – przez horyzontalne sieci kontroli, które mają zapewniać, że ów zewnętrzny ład jest formalnie przestrzegany.

Ten stabilny obraz przewidywalnej i podporządkowanej schematom edukacji traci na oczywistości, gdy e-dziennik zmienia się z intuicyjnego narzędzia, ułatwiającego pracę nauczycieli, w wytwór ograniczający (głównie formalnie) ich samodzielne działania, których podejmowania domaga się złożona codzienność kształcenia. Nie są one jednak w stanie zagrozić trwałości sieci na tyle, by jej wiązania stały się widoczne społecznie. Pewne możliwości w tym zakresie stwarza poszukiwanie relacji, które ujawniają się w procesie komunikowania się nauczycieli z rodzicami uczniów za pośrednictwem platformy cyfrowej.

Gdy komunikacja jest zapośredniczona w dzienniku elektronicznym...

W świetle prawa oświatowego szkoła ma zapewnić rodzicom uczniów „bezpłatny wgląd do dziennika elektronicznego, w zakresie dotyczącym ich dzieci” (Obwieszczenie, 2024, §21.3.5). Zapis ten nadaje cyfrowej komunikacji charakter służbowego obowiązku spoczywającego głównie na nauczycielach i placówkach edukacyjnych, przy czym szczegółowe rozwiązania praktyczne opracowane są przez komercyjnych dostawców e-dziennika. Rozbudowuje to hybrydalną sieć *software’u* o kolejne wiązania, które są zakotwiczone na zewnątrz szkolnej społeczności, choć decydują o jej codziennym funkcjonowaniu. Sytuację komplikuje też pojawienie się kolejnego ludzkiego aktora, czyli rodziców uczniów, których nauczyciele nie są w stanie wykluczyć ze swojego namysłu nad łączącymi ich relacjami, jak czynią to często z dziennikiem elektronicznym, uznawanym za czysty byt technologiczny.

Źródeł wspomnianych komplikacji jest wiele (np. Chutorański, 2015, s. 15–16; Kania, 2026; Romanowska, 2024), lecz zgromadzone dane pozwalają poddać analizie tylko te wiązania, które można odkryć, podążając za aktorem-nauczycielem wczesnej edukacji oraz jego funkcjonowaniem w obszarze komunikowania się z rodzicami uczniów, zakotwiczonym w dzienniku elektronicznym.

Najliczniejsza grupa uczestniczących w badaniu deklaruje, że dziennik elektroniczny ułatwia im stały kontakt z rodzicami uczniów, który jest uznawany przez wielu z nich za „kluczowy w klasach 1–3” (25). Przekazywane przez nich elektroniczne informacje dotyczą wielu aspektów szkolnej codzienności:

Wykorzystuję go głównie do zamieszczania informacji o kryteriach zadań i planowanych sprawdzianów. (13)

Sam e-dziennik jedynie informuje rodziców o stopniach dziecka, o jego uwagach i potrzebie przygotowania się do zajęć (przyniesienia pieniędzy na wycieczkę, przyniesienia brystolu etc.). (22)

Zapewnia mi stały kontakt z rodzicem, przez co mogę przekazywać informację o uczniu, o zaplanowanych wydarzeniach czy też potrzebnych dokumentach, które trzeba złożyć. [...]. Rodzice oraz uczniowie mogą kontrolować, jakie dostają oceny oraz – co bardziej się tyczy rodziców – jakie ich dzieci dostają uwagi. (9)

Dzięki temu szybciej można coś wyjaśnić, zareagować, jak coś się dzieje. Rodzice też mają cały czas podgląd na to, co się dzieje z dzieckiem – widzą oceny, uwagi, nie muszą czekać do zebrania czy końca semestru. (21)

Cele tego stałego kontaktu, jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, mają niejednorodny charakter i różnicują relacje między ludzkimi aktorami hybrydalnej sieci, połączonej platformą cyfrową. Na plan pierwszy wysuwa się tutaj sprawcza rola nauczyciela wczesnej edukacji, który informuje o stopniach i przygotowaniu dziecka do zajęć, ale też oczekuje od rodziców konkretnych reakcji na formułowane przez siebie wprost potrzeby związane ze szkolną codziennością. Oznacza to, że wiązanie sieci komunikacyjnej jest zakotwiczone z jednej strony w decyzjach nauczyciela-sprawcy, a z drugiej – w działaniach podejmowanych przez rodzica-wykonawcę. Samemu zaś e-dziennikowi przypisana zostaje rola neutralnego kanału komunikacyjnego.

Relacja ta traci jednak na oczywistości w świetle innych spostrzeżeń badanych osób, podważając „niewinny”, bo technologiczny, charakter analizowanych powiązań. Dla niektórych nauczycieli dziennik elektroniczny staje się bowiem rodzajem formalnego zabezpieczenia przed możliwymi pretensjami ze strony rodziców dziecka:

Wysłałam wiadomość, widzę, że przeczytali i wiem, że dotarło. (21)

Jest to również oficjalny kanał komunikacji, więc rodzic nie może powiedzieć, że o czymś nie wiedział lub jakiejś informacji nie dostał, bo na dzienniku elektronicznym jest widoczne, czy wiadomość została odczytana czy nie. (17)

Ale to też jest moja podkładka w przyszłości, gdyby rodzic miał jakieś pretensje. Więc to jest zawsze dla mnie czarno na białym napisane, że coś się wydarzyło konkretnego dnia. (47)

Podkreślana w przytoczonych wypowiedziach zdolność *software'u* do utrwalania, potwierdzania i przechowywania cyfrowych zapisów wiadomości kierowanych do rodziców uczniów czyni z niego nauczycielskiego sojusznika, którego rolę trudno przecenić w sytuacji wystąpienia potencjalnego konfliktu interesów (zob. Stańkowski, 2019). Umacnia to społeczną rolę dziennika elektronicznego jako hybrydy technologicznej stworzonej do wzajemnego kontrolowania się aktorów, których wiąże ona ze sobą aż do swoistego ubezwłasnowolnienia:

Rodzice posiadają podgląd realizowanych tematów, co prowadzi do problemowych sytuacji. Zdarzały się sytuacje, w których rodzice porównywali temat wpisany w dzienniku z relacją dziecka na temat przebiegu zajęć czy wykonanych ćwiczeń. Prowadzi to niekiedy do niepotrzebnych konfrontacji i podważania kompetencji nauczycielki. (24)

Może on czasem sprzyjać nadmiernej kontroli ze strony rodziców, a nawet presji – szczególnie gdy dziecko nie spełnia oczekiwań, a system raportuje wszystko automatycznie, bez kontekstu. (2)

Znamienne jest, że badani nauczyciele są przekonani o sile opisanych wiązań służących kontroli, które ograniczają samodzielność ich działania edukacyjnego, choć równocześnie zdają sobie sprawę, że znaczna grupa rodziców nie korzysta z dziennika regularnie lub czyni to rzadko:

Niektórzy rodzice nie odczytują regularnie wiadomości czy ogłoszeń. Dlatego czasem jestem zmuszona przekazywać uczniom ustne przypomnienia z prośbą o poinformowanie rodziców w jakiejś sprawie. (3)

Większość rodziców nie zagląda do dziennika regularnie, dlatego kontaktuję się z nimi głównie za pomocą SMS. (18)

Owa niespójność w identyfikowaniu relacji komunikacyjnych, zakotwiczonych w e-dzienniku może wskazywać na socjalizacyjne oswojenie hybrydycznej sieci, która wiąże ze sobą wielu aktorów tak silnie, że zdaje się nie zostawiać miejsca na krytyczny namysł i na wątpliwości. Paradoksalnie, mogą temu sprzyjać także ułatwienia formalne, jakie oferuje elektroniczna komunikacja. Dzięki niej bowiem:

Nie trzeba ganiać za rodzicami, żeby cokolwiek przekazać. Choć właściwie i tak nikt tego nie czyta, ani rodzice, ani dzieci. [...] To jednak już nie mój problem. (19)

Można zrezygnować z kontaktu z rodzicami przez telefon, który w pewnych sytuacjach jest problematyczny, ponieważ często przekraczają oni granicę i nadużywają tego środka komunikacji. (9)

Rodzice widzą wszystko natychmiastowo, nie muszę pilnować uczniów, aby przekazywali dzienniczek z informacjami. (75)

Tylko nieliczni nauczyciele deklarują, że bezpośredni kontakt z rodzicami ułatwia obu stronom zrozumienie złożonych sytuacji, jakie przydarzają się dzieciom, ale o związanych z tym relacjach nie można wnioskować na podstawie posiadanych danych.

Odkrywanie kolejnych splotów, prowadzących do i od aktorów związanych ze sobą za pośrednictwem e-dziennika, wymagałoby dalszych badań, także obejmujących analizę treści i formy wiadomości zapisywanych w tym dokumencie i przekazywanych za jego pomocą (zob. Szyling, 2025, s. 108–112). Jedno jednakże można stwierdzić ze znaczną pewnością: z owej sieci złożonych relacji komunika-

cyjnych, zapośredniczonych w dzienniku elektronicznym, formalnie wykluczony zostaje uczeń, kluczowy aktor społecznego świata szkoły. Znajduje to swój wyraz w krótkich nauczycielskich deklaracjach, typu: „dziennik jest dla nauczyciela, nie ucznia” (15); „dzieci nie mają dostępu do dziennika – to narzędzie służy wyłącznie do kontaktu z rodzicami” (42), oraz także w bardziej rozbudowanej, choć czasami pedagogicznie dyskusyjnej argumentacji:

Korzystanie z dziennika pełni głównie funkcję komunikacyjną w kontakcie z rodzicami uczniów. Dzieci nie są świadome, kiedy i które zadania weryfikuję, co sprawia, że niepotrzebny stres staje się nieobecny, a uczniowie pracują za każdym razem bez presji „bycia ocenianym”. (57)

W momencie otrzymania uwagi negatywnej uczniowie są świadomi, iż rodzic to zobaczy. W dzienniczku papierowym, uczeń mógł różnie postąpić z taką informacją. (45)

Rodzice mają stały wgląd w oceny, co spełnia wymogi ustawowe dotyczące jawności ocen oraz zmniejsza ryzyko, że uczeń będzie próbował je ukryć. Tym samym nie muszę już każdorazowo informować rodziców o każdej ocenie, gdyż system automatycznie to umożliwia. (27)

Po wpisaniu ocen często też pojawia się od rodziców momentalnie wiadomość „Dlaczego taka ocena? Kiedy X może ją poprawić? Jaki będzie zakres materiału?”. Podczas kiedy dziecko jeszcze nie zdążyło dojść do domu i porozmawiać o z rodzicem o chęci poprawy. (17)

Przytoczone przykłady relacji są dobrze rozpoznane dzięki badaniom nad wczesną edukacją (np. Klus-Stańska, 2014, 2016), więc niniejsze analizy nie tyle ujawniają istnienie tego typu wiązań między aktorami, co potwierdzają stabilność hierarchicznej sieci władzy i kontroli między uczącym się dzieckiem i dorosłymi, relacji, której na tym etapie kształcenia nie zmienia funkcjonowanie dziennika elektronicznego. Może ją ono natomiast wzmacniać, wytwarzając u uczniów przekonanie o nieuchronności kontroli i jej natychmiastowych – także pozaszkolnych – konsekwencjach, a tym samym pozbawiając dzieci resztek poczucia sprawstwa i unieruchamiając je w sieci nienaruszalnych powiązań, tworzonych w imię „zmniejszania ryzyka zapomnienia o czymś istotnym” (77).

PODSUMOWANIE: KOGO URZĄDZA DZIENNIK ELEKTRONICZNY?

Najbardziej ogólny wniosek z analiz można zawrzeć w stwierdzeniu, że funkcjonowanie dziennika elektronicznego wykracza poza administracyjnie określone ramy dokumentacji, a sam *software* staje się zsocjalizowaną hybrydą, która zmienia codzienność społecznego życia szkoły, a czasem nawet zdaje się przejmować nad nim panoptyczną kontrolę.

Wiązania tej rozbudowanej sieci zostały odkryte – zgodnie z zaleceniem Bruno Latoura – dzięki podążaniu za aktorami-nauczycielami wczesnej edukacji. Doceniają oni e-dziennik, ponieważ przejmując od nich uciążliwe biurokratyczne

obowiązki, a inne działania edukacyjne radykalnie przyspiesza lub ułatwia. Tym samym nauczyciele wiążą pozytywne skutki jego działania z doraźną użytecznością i licznymi udogodnieniami, które usprawniają ich codzienną pracę. W efekcie stają się lokalnymi sprzymierzeńcami *software'u*, a przy tym są przekonani, że posługują się neutralnym aksjologicznie narzędziem technologicznym, by osiągnąć własne cele. W przeświadczeniu tym utwierdzają ich też informacje przekazywane „w dół”, od oficjalnych rzeczników e-dziennika, czyli twórców prawa oświatowego oraz komercyjnych dostawców programu komputerowego.

Złudzenia, że dziennik elektroniczny może urządać wszystkich wymienionych zainteresowanych, czyli działać na ich korzyść i zgodnie z ich intencjami, znikają jednak wówczas, gdy dzięki ukrytej translacji zmienia się on w narzędzie nieustannego nadzoru. W takim ujęciu dosyć skutecznie paraliżuje on samodzielne działania nauczyciela, których podejmowania domaga się złożona codzienność kształcenia, niedająca się zamknąć w szczegółowych planach i schematycznych działaniach.

W procesie tego przejmowania kontroli nad nauczycielami znaczącą rolę odgrywają zarówno znane im sieci lokalnego nadzoru pedagogicznego i administracyjnego, jak też kolejny nie-ludzki aktor, czyli podstawa programowa. Wyznacza ona ramy zewnętrznego ładu, porządkującego codzienność kształcenia wczesnoszkolnego, czyniąc to dzięki ścisłym relacjom z ośrodkami władzy oświatowej oraz komercyjnymi pakietami programowymi, które są częścią dziennika elektronicznego. W efekcie nauczyciel, który chce coś zmienić w proponowanym przez e-dziennik zapisie (temacie, przebiegu lekcji, formie oceny), musi podjąć osobistą decyzję i tym samym zredefiniować swoją relację z *softwarem*. W takiej sytuacji skrzętnie jednak unika on naruszania gotowych schematów, stwarzając pozory podporządkowania się im. W zamian zyskuje konformistyczne poczucie bezpieczeństwa, a równocześnie – nie w pełni świadomie – ukrywa istnienie splątanej hybrydycznej sieci, ponieważ formalnie akceptuje redukowanie przez nią świata edukacji do przewidywalnych działań, możliwych do zaplanowania poza kontekstem danej klasy szkolnej.

Dążenie nauczycieli do zapewnienia sobie poczucia zawodowego i osobistego bezpieczeństwa obejmuje także sieć relacji z rodzicami uczniów, zakotwiczoną w dzienniku elektronicznym, który w nauczycielskim odbiorze nabiera cech hybrydy technologicznej służącej wzajemnemu kontrolowaniu się aktorów. W efekcie badani, częściej niż w innych sytuacjach edukacyjnych, zdają się dostrzegać ambiwalentny charakter *software'u*. Z jednej strony chroni ich on bowiem przed nieuzasadnionymi pretensjami zgłaszanymi przez rodziców, a z drugiej – ułatwia tym ostatnim kontrolowanie działań nauczycieli.

Z jawnych i ukrytych działań e-dziennika, jako hybrydy edukacyjnej, która zmienia obraz relacji w społeczności szkoły i autonomiczny charakter nauczycielskich decyzji, zdają się być formalnie wykluczeni uczniowie. Analizy potwierdzają bowiem stabilność hierarchicznej sieci władzy i kontroli wytworzonej między uczącym się dzieckiem i dorosłymi. Nie oznacza to jednak, że cyfrowa dokumen-

tacja nie zmienia relacji uczniów z innymi aktorami sieci. By je zbadać, trzeba byłoby jednak przeprowadzić kolejne badania, czyli odkryć kolejne wiązania sieci.

Z przedstawionych wniosków wynika, że sformułowanie jednoznacznej odpowiedzi na główny problem badawczy jest trudne, ponieważ hybrydyczna sieć jest tworem dynamicznym i zmieniającym się. W świetle zgromadzonych danych można jednak postawić jeszcze jedno pytanie: czy funkcjonowanie e-dziennika stanowi zagrożenie dla specyfiki kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej?

Udzielenie na nie twierdzącej odpowiedzi oznacza zaakceptowanie założenia, że nauczyciele są gotowi dla doraźnych korzyści zrezygnować ze swojej sprawczości i profesjonalnych kompetencji na rzecz rozwiązań narzuconych im z zewnątrz, a więc wygodnych i potencjalnie bezpiecznych, czego nie można zupełnie wykluczyć (zob. Groenwald, 2020, s. 151–157). Odpowiedź przecząca wyrasta natomiast z przekonania, że rzeczy i technologie umożliwiają edukację, czyli są jej integralną częścią, ale nie należy lekceważyć tego, że zmieniają jej charakter, czyniąc to czasami prawie niezauważalnie. W tym kontekście znaczenia nabierają dwa zalecenia Bruno Latoura. Pierwsze dotyczy konieczności pielęgnowania kontrowersji, dzięki czemu unika się stagnacji i nie ogranicza edukacji do „rutynowych, zimnych i spokojnych sytuacji” (Latour, 2010, s. 37) lub przejrzystych zestawień tabelarycznych. Drugie natomiast mówi o potrzebie „układania jednego wspólnego świata” (Latour, 2010, s. 370), czyli demokratycznego kontrolowania hybryd. W procesie tym potrzebna jest jednak zgoda na to, by o jednej rzeczy mówić z różnych, pozornie wykluczających się perspektyw (zob. Klus-Stańska, 2018).

BIBLIOGRAFIA

- Abriszewski, K. (2010). *Wszystko otwarte na nowo. Teoria Aktora-Sieci i filozofia kultury*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Abriszewski, K. (2011). Hybrydy i sprawczość. Czego uczy nas USOS wbrew intencjom jego promotorów? W: A. Mica, P. Łuczeczko (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna* (s. 325–345). Wydawnictwo Orbis Exterior.
- Bińczyk, E. (2007). Program badawczy Bruno Latoura i jego zalety w kontekście badań nad światem współczesnym. *Przegląd Kulturoznawczy*, 3, 32–42.
- Borowska-Beszta, B., Bartnikowska, U., & Ćwirynka, K. (2017). Analiza wtórna jakościowych danych zastanych: przegląd założeń teoretycznych i aplikacji metodologicznych. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 2(1), 5–24. <https://wnus.usz.edu.pl/jbp/pl/issue/499/article/8203/>
- Chutorański, M. (2015). Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 18(4(72)), 7–22. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/195>
- Chutorański, M. (2021). *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 27–82). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dziennik Vulcan. (b.d.). Vulcan. <https://www.vulcan.edu.pl/szkoly-i-przedszkola/oprogramowanie/dziennik-vulcan>
- Gołębniak, D. (2024). Nauczyciele. Sposoby bycia w świecie nauczania. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (s. 67–120). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Groenwald, M. (2021). *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Johnston, M.P. (2014). Secondary Data Analysis: A Method of which the Time Has Come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619–626. <https://www.qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/169/170>
- Kania, K. (2026, 12 lutego). *Jedna uwaga w dzienniku i burza wśród rodziców. Gdzie kończy się wychowanie, a zaczyna kompromitacja*. Dziennik.pl. <https://mo-jaszko.dziennik.pl/artykuly/10642397,jedna-uwaga-w-dzienniku-i-burza-wsrod-rodzicow-gdzie-konczy-sie-wycho.html>
- Klus-Stańska, D. (2016). Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 33(2), 9–22. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/891>
- Klus-Stańska, D. (red.). (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Latour, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Universitas.
- Latour, B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowoczesni*. Oficyna Naukowa.
- Martynelis, M. (2026, 12 lutego). *Koniec Librusa w szkołach? Co czeka uczniów i rodziców od 2027 roku*. Holistic. <https://holistic.news/panstwowy-e-dziennik-od-1-wrzesnia-2027-ewolucja-w-szkole/>
- ms. (2026, 19 stycznia). *Nowacka: Powstanie państwowy e-dziennik, ma być bezpieczniejszy*. Prawo.pl. <https://www.prawo.pl/oswiata/panstwowy-e-dziennik-od-1-wrzesnia-2027,536827.html>
- Nowicka, M. (2023). Effective Use of Textbooks by Early Education Teachers. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(4), 131–146. <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.4.131-146>
- Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 5 stycznia 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji. (2024). Minister Edukacji. *Dziennik Ustaw*, poz. 50. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000050/O/D20240050.pdf>

- Romanowska, K. (2024, 26 sierpnia). *Librus do lamusa. Dlaczego powinniście go odinstalować przed 1 września*. Holistic. <https://holistic.news/jak-uzywac-librusa-madrze-albo-wcale-aplikacja-psuje-relacje/>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (2009). Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Dziennik Ustaw*, nr 116, poz. 977. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20091160977>
- Stańkowski, B. (2019). Biurokratyzacja i ideologizacja w polskiej szkole – wyniki badań własnych. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(1), 101–125. <https://doi.org/10.12775/SPI.2019.1.006>
- System Librus Synergia. Innowacyjne rozwiązanie wspierające pracę szkoły. (b.d.). *Librus*. Pobrano 10 stycznia 2026, z: <https://www.librus.pl/produkty/librus-synergia/szkola/>
- Szyling, G. (2025). Dziennik elektroniczny we wczesnej edukacji. O pedagogicznych skutkach administracyjnej innowacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 61(2), 101–115. <https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.08>
- Szyling, G. (2020). Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 138–152. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>
- Szyling, G. (2014). Teoria i praktyka oceniania szkolnego. W poszukiwaniu pedagogicznych przesłanek hybrydyczności oceny szkolnej. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 67–82.
- Śliwowski, B. (2024). *Szkolne rewolucje*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wielki Słownik Języka Polskiego PAN [WSJP on-line]. (b.d.). *Urządzać*. https://wsjp.pl/haslo/do_druku/5700/urzadzac_
- Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

WHO IS PLEASED WITH THE ELECTRONIC JOURNAL? ON THE EFFECTS OF THE SOCIO-TECHNOLOGICAL HYBRID IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The discussion adopts a relational ontology perspective, which allows us to consider people and things as acting entities. The qualitative data analysis is guided by the principle of following the actors (Latour, 2010). It follows from the study that the electronic journal, as a socialised hybrid, changes the everyday social world of school. The teachers studied become its local allies, considering it an axiologically innocent tool. However, thanks to hidden translation, anchored in education law and the narratives of commercial experts, as well as local pedagogical supervision, the electronic journal transforms into a tool of constant control, paralysing the teacher's independent actions. Similar bonds are

created in the process of remote communication between teachers and students' parents. In this context, the question of the possibilities of democratic control over educational hybrids becomes significant.

KEYWORDS: electronic journal, technological hybrid, e-journal promoters, ubiquity of control, limitation of teachers' independent action

Krystyna Heland-Kurzak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6130-4644>

Od teorii do praktyki: wykorzystanie VERP (Video Enhanced Reflective Practice) w doskonaleniu interakcji student – dziecko w edukacji i opiece we wczesnym dzieciństwie

ABSTRAKT: Celem artykułu jest przedstawienie doświadczeń osób studiujących przygotowujących się do pracy z dziećmi, biorących udział w module kształcenia z wykorzystaniem Video Enhanced Reflective Practice (VERP, wideo-wspomagana praktyka refleksyjna) oraz praktyce w żłobku. Badanie miało charakter jakościowy i stanowi ostatni etap dwuletniego projektu podłużnego. Dane zebrano w wywiadach fokusowych przeprowadzonych dwa miesiące po zakończeniu szkolenia i praktyk. Analiza tematyczna ujawniła trzy kluczowe obszary doświadczeń: postrzeganie komponentu teoretycznego i pracy z nagraniami jako „bezpiecznej ramy” wejścia do żłobka, przechodzenie od intuicyjnych do świadomie planowanych, uważnych interakcji z dziećmi oraz napięcia między nabytą wiedzą a realiami organizacyjnymi praktyki. Wyniki wskazują na potencjał metody VERP w łączeniu teorii z praktyką oraz na znaczenie kontekstu instytucjonalnego dla rozwoju kompetencji interakcyjnych studentów.

SŁOWA KLUCZOWE: Video Enhanced Reflective Practice, studenci, interakcje nauczyciel – dziecko, edukacja i opieka we wczesnym dzieciństwie, żłobek

Kontakt:	Krystyna Heland-Kurzak kheland@aps.edu.pl
Jak cytować:	Heland-Kurzak, K. (2026). Od teorii do praktyki: wykorzystanie VERP (Video Enhanced Reflective Practice) w doskonaleniu interakcji student – dziecko w edukacji i opiece we wczesnym dzieciństwie. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 91–101. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.6
How to cite:	Heland-Kurzak, K. (2026). Od teorii do praktyki: wykorzystanie VERP (Video Enhanced Reflective Practice) w doskonaleniu interakcji student – dziecko w edukacji i opiece we wczesnym dzieciństwie. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 91–101. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.6

WPROWADZENIE

Wysoka jakość interakcji dorosły – dziecko we wczesnym dzieciństwie stanowi jeden z kluczowych czynników sprzyjających rozwojowi poznawczemu, emocjonalnemu i społecznemu małych dzieci. W literaturze podkreśla się znaczenie wrażliwej, uważnej i responsywnej obecności dorosłego, który potrafi trafnie odczytywać sygnały dziecka i adekwatnie na nie reagować (Ainsworth i in., 2015; Bowlby, 2008; Shonkoff i Phillips, 2000; Stern, 2018; Trevarthen, 1998). Jednocześnie liczne badania wskazują, że rozwijanie takich kompetencji u przyszłych nauczycieli i opiekunów wymaga nie tylko przekazu teoretycznego, lecz także możliwości refleksji nad własną praktyką (Fukkink i in. 2011; Kennedy i in., 2011; Korthagen i in., 2001; Tripp i Rich, 2012)

W odpowiedzi na te wyzwania wprowadzono do programu kształcenia osób studiujących na kierunku Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i szkolna modułu wykorzystującego Video Enhanced Reflective Practice (VERP), bazującego na analizie nagrań wideo i wspieraniu refleksji nad jakością interakcji dorosły – dziecko. W poprzednim etapie badań opisano wpływ tego szkolenia na samoocenną umiejętności interakcyjnych osób studiujących oraz ich rozumienie uważnych interakcji z małym dzieckiem (Heland-Kurzak, w druku). Niniejszy artykuł koncentruje się na kolejnym kroku: zastosowaniu zdobytej wiedzy i doświadczeń w praktyce żłobkowej oraz na tym, jaki to ma związek z dalszym rozwojem kompetencji interakcyjnych osób studiujących.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników dwuletniego badania podłużnego, w którym analizowano, w jaki sposób udział w szkoleniu z wykorzystaniem metody VERP oraz doświadczenia praktyczne w żłobku wpływają na rozwój i utrzymywanie się umiejętności budowania jakościowych interakcji osoba studiująca – dziecko. Innymi słowy, artykuł prezentuje jakościową, pogłębioną perspektywę osób studiujących na doświadczenia związane z projektem, zebraną w wywiadach fokusowych po jego zakończeniu.

JAKOŚĆ INTERAKCJI NAUCZYCIEL – DZIECKO W ECEC

Badania nad wczesną edukacją i opieką (ECEC) konsekwentnie wskazują, że jakość interakcji dorosły – dziecko stanowi kluczowy komponent jakości środowiska opiekuńczo-edukacyjnego. (Bjørnstad i in., 2020). Badania wykorzystujące narzędzia obserwacyjne do oceny jakości interakcji dorosły – dziecko pokazują, że różne ich wymiary – takie jak poszanowanie autonomii dziecka, adekwatne stawianie granic, komunikacja werbalna czy stymulacja rozwoju – zazwyczaj współwystępują i tworzą spójny profil kompetencji interakcyjnych nauczyciela/opiekuna (Bjørnstad i in., 2020). Jednocześnie podkreśla się, że rozwijanie tego typu kompetencji u nauczycieli i studentów wymaga nie tylko przekazu teoretycznego, lecz przede wszystkim pracy nad konkretnymi sytuacjami z własnej praktyki i możliwości ich pogłębionej refleksji (Kennedy i in., 2011).

W literaturze z zakresu kształcenia nauczycieli podkreśla się, że wykorzystanie nagrań wideo – zarówno z cudzej praktyki, jak i z własnych zajęć – stanowi silny impuls do rozwoju refleksyjnych kompetencji zawodowych (Fukkink i Tavecchio, 2010). Studenci mogą najpierw analizować nagrania innych nauczycieli, a następnie stopniowo przechodzić do rejestracji i analizy własnych działań, co pozwala im systematycznie łączyć wiedzę teoretyczną z konkretnymi decyzjami podejmowanymi w grupie dzieci (Yuan, 2022).

VERP JAKO NARZĘDZIE ROZWOJU REFLEKSYJNEJ PRAKTYKI NAUCZYCIELI

W metodzie VERP praktycy nagrywają własne fragmenty pracy, a następnie – indywidualnie lub w grupie – wybierają krótkie ujęcia ilustrujące „lepszą niż zwykle” praktykę. Analiza nagrań opiera się na przejrzystym zestawie wskaźników dostrojonej interakcji (np. Principles of Attuned Interaction and Guidance – PAIG), które kierują uwagę uczestników na to, co dokładnie robią, gdy udaje im się nawiązać jakościowy kontakt z dzieckiem. Badania nad refleksją z użyciem wideo pokazują, że takie podejście sprzyja lepszemu rozumieniu dzieci, wzrostowi pewności siebie, rozwojowi współpracy w zespole oraz systematycznemu doskonaleniu praktyki (Soni, 2023). Badania wśród studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu pokazują, że narzędzia wideo pomagają studentom lepiej rozumieć złożoność interakcji z i wśród dzieci. Pomagają identyfikować własne mocne strony i obszary wymagające rozwoju oraz świadomie projektować własny styl pracy z dziećmi. W odniesieniu do pracy z małymi dziećmi szczególnie podkreśla się, że studenci powinni mieć „bogate możliwości” ćwiczenia i doskonalenia swoich umiejętności interakcyjnych w realnych warunkach praktyk. Metody oparte na wideo, takie jak VIG i VERP, stanowią skuteczne narzędzie wspierające ten proces (Fukkink i Tavecchio, 2010; Kennedy i in., 2011; Soni, 2023).

METODOLOGIA

Badanie miało charakter jakościowego studium osadzonego w szerszym, dwuletnim projekcie podłużnym dotyczącym rozwoju kompetencji interakcyjnych studentów przygotowujących się do pracy z dziećmi we wczesnym dzieciństwie. W ramach projektu studenci uczestniczyli w cyklu zajęć z wykorzystaniem Video Enhanced Reflective Practice (VERP), obejmującym analizę nagrań wideo interakcji opiekunów z dziećmi oraz dyskusję w grupie, a następnie odbywali czterytygodniową praktykę w żłobku. Badanie miało charakter podłużny i obejmowało kilka etapów: wstępny pomiar samooceny umiejętności interakcyjnych, szkolenie z wykorzystaniem VERP, kolejny pomiar samooceny, praktykę w żłobku oraz końcowe wywiady fokusowe. W niniejszym artykule analizowane są wyłącznie dane pochodzące z ostatniego etapu badania, tj. wywiadów fokusowych przeprowadzonych około dwóch miesięcy po zakończeniu całego programu w ramach przedmiotu „Opieka nad małym dzieckiem” prowadzonego na kierunku Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i szkolna.

Celem tego etapu było pogłębione zrozumienie, w jaki sposób uczestnicy postrzegają wpływ projektu na swoje kompetencje interakcyjne oraz przygotowanie do pracy z małymi dziećmi, a także jakie widzą możliwości i bariery w przenoszeniu zdobytej wiedzy i umiejętności do praktyki zawodowej. Badanie realizowano na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w ramach programu kształcenia na kierunku Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i szkolna. Uczestnikami wywiadów fokusowych byli studenci, którzy wzięli udział w pełnym cyklu zajęć z wykorzystaniem metody VERP, zrealizowali czterytygodniową praktykę w żłobku w ramach projektu oraz wyrazili zgodę na udział w ostatnim etapie badań. W badaniu uczestniczyło 31 osób studiujących. Wszystkie osoby znajdowały się na drugim roku studiów w chwili rozpoczęcia udziału w projekcie, a na trzecim w chwili zakończenia. Dobór miał charakter celowy – do wywiadów zaproszono osoby zaangażowane we wszystkie wcześniejsze etapy projektu, aby możliwa była refleksja nad całością doświadczenia.

Wywiady fokusowe zostały zrealizowane dwa miesiące po zakończeniu projektu, co pozwoliło studentom na zdystansowaną refleksję nad doświadczeniami związanymi z udziałem w szkoleniu VERP oraz praktyką w żłobku. Zastosowano półustrukturyzowany scenariusz wywiadu, obejmujący osiem bloków tematycznych. Pierwszy blok dotyczył ogólnych doświadczeń studentów związanych z prowadzeniem zajęć w żłobku – uczestnicy byli proszeni o ocenę, jak wspominają te zajęcia, co uznają za najbardziej wartościowe oraz co okazało się dla nich najtrudniejsze lub najbardziej zaskakujące. Drugi blok koncentrował się na przenoszeniu wiedzy akademickiej do praktyki: pytano, w jaki sposób treści realizowane na studiach, były obecne w ich pracy z dziećmi w żłobku oraz o konkretne sytuacje, w których świadomie próbowali zastosować tę wiedzę. Trzeci blok dotyczył sposobu rozumienia przez studentów „uważnych”, „wrażliwych” czy „dostrojonych” interakcji z dzieckiem w trakcie pobytu w żłobku. W czwartym bloku proszono

o opisanie konkretnych sytuacji, w których – zdaniem uczestników – udało im się nawiązać szczególnie dobry, uważny kontakt z dzieckiem. Piąty blok obejmował pytania o trudności we wdrażaniu w praktyce tego, co było przedmiotem zajęć dotyczących interakcji (w tym o bariery związane m.in. z organizacją pracy, liczbą dzieci czy oczekiwaniami innych osób) oraz o sposoby radzenia sobie z tymi trudnościami. Szósty blok dotyczył doświadczeń sytuacji, w których studenci mieli poczucie, że wiedzą, jak byłoby najlepiej z punktu widzenia dziecka, ale z różnych względów nie mogli postąpić w ten sposób; pytano ich również o strategie działania w takich okolicznościach. W siódmym bloku skoncentrowano się na wpływie wizyty studyjnej/praktyki w żłobku na postrzeganie własnych kompetencji w kontakcie z małym dzieckiem, z prośbą o wskazanie obszarów, w których czują się pewniej niż przed szkoleniem i praktyką oraz tych, w których widzą największą potrzebę dalszego rozwoju. Ostatni, ósmy blok dotyczył oceny przygotowania oferowanego przez uczelnię do pracy w żłobku, zwłaszcza w zakresie budowania interakcji z dzieckiem, a także identyfikacji elementów kształcenia uznanych przez studentów za szczególnie przydatne oraz tych, których z ich perspektywy zabrakło.

WYNIKI

Po wielokrotnym zapoznaniu się z transkrypcją wywiadów zastosowano podejście analizy tematycznej opisane przez Virginie Braun i Victorię Clarke (2006). W pierwszym etapie przeprowadzono otwarte kodowanie, identyfikując początkowe kody odnoszące się do osób studiujących. Następnie kody te zostały pogrupowane na podstawie podobieństw znaczeniowych w węższe kategorie koncepcyjne. Zgodnie z ujęciem Braun i Clarke, temat ujmuje istotny wzorec znaczeń w danych jakościowych, istotny z perspektywy pytań badawczych. Kierując się tą definicją, dokonano dalszej konsolidacji kategorii w szersze tematy, które w możliwie wierny sposób odzwierciedlały treść zebranego materiału. Proces ten doprowadził do wyodrębnienia trzech kluczowych tematów analizy.

- (1) VERP i przygotowanie teoretyczne jako „bezpieczna rama” wejścia do żłobka,
- (2) przenoszenie wiedzy o uważnych interakcjach do praktyki – od intuicji do świadomego działania,
- (3) napięcia między wiedzą a realiami organizacyjnymi praktyki.

VERP I PRZYGOTOWANIE TEORETYCZNE JAKO „BEZPIECZNA RAMA” WEJŚCIA DO ŻŁOBKA

Osoby studiujące podkreślały, że zajęcia poprzedzające praktykę, w tym wprowadzenie do uważnych/dostrojonych interakcji oraz analiza nagrań wideo, stanowiły ważne przygotowanie do pierwszego kontaktu z bardzo małymi dziećmi. Opisy-

wały je jako rodzaj „ramy”, która pozwalała im lepiej rozumieć to, co dzieje się w interakcji, oraz zmniejszała poczucie „rzucenia na głęboką wodę” podczas praktyki:

Myślę, że cała wcześniej, przed pójściem do żłobka, ta cała teoria właśnie tej interakcji [...] i tej uważności była bardzo przydatna. Też to analizowanie filmików, jak właśnie opiekunki, w jakiej są relacji z dziećmi w danym momencie na filmiku i wyłapywanie tych zasad wszystkich, o których się uczyliśmy, to też moim zdaniem było wartościowe, żeby właśnie potem pójść i samemu też, żeby nie być rzucone aż tak na głęboką wodę, tylko jednak wiedzieć, powiedzmy, czego szukać w tej interakcji z małym dzieckiem. (W10)

Szczególnie istotne było to dla osób, które wcześniej nie miały kontaktu z dziećmi w wieku żłobkowym. Jedna z osób zauważyła:

Jak ktoś nie miał styczności z takimi małymi dziećmi, to trudno by tak sobie wyobrazić to, jak takie dziecko funkcjonuje i jak z nim rozmawiać, więc myślę, że te zajęcia były bardzo wartościowe, żeby po prostu zobaczyć, jak takie dzieci wyglądają nawet. (W22)

Z wypowiedzi wynika, że komponent wideo (oglądanie i omawianie nagrań) pomagał „oswoić” perspektywę małego dziecka i ukierunkowywał uwagę osób studiujących na konkretne wskaźniki jakości interakcji, które następnie starały się rozpoznawać i realizować w praktyce.

PRZENOSZENIE WIEDZY O UWAŻNYCH INTERAKCJACH DO PRAKTYKI – OD INTUICJI DO ŚWIADOMEGO DZIAŁANIA

Drugi temat dotyczy sposobów, w jakie uczestnicy przenosili wiedzę zdobytą na studiach do codziennych sytuacji w żłobku. Wypowiedzi pokazują, że część zachowań opisywanych jako „uważne” miała dla nich charakter częściowo intuicyjny, ale jednocześnie była wzmacniana i porządkowana przez treści wyniesione z zajęć. Jedna z osób wskazywała, że dzięki wcześniejszym zajęciom zwracała większą uwagę na pozycję ciała i komfort dziecka:

Na pewno na zajęciach uczyliśmy się o tej takiej uważności i co robić, żeby dziecko czuło się też właśnie komfortowo, żeby na przykład nie mówić do niego, stojąc dużo wyżej od niego, tylko kucając do poziomu oczu tego dziecka, żeby na przykład z nim rozmawiać i to się w praktyce rzeczywiście sprawdziło, ale to było też takie naturalne, wydaje mi się. (W10)

Ważnym wątkiem była też zmiana perspektywy z „efektu” na „proces” pracy z dzieckiem oraz świadome dawanie mu przestrzeni na samodzielność:

Też to, że wcześniej się dowiedziałam, że dla małych dzieci nie jest aż taki ważny efekt jak dla nas tej pracy, tylko bardziej właśnie samo doświadczenie robienia tego, więc właśnie taką większą przestrzeń swobody na pewno się nauczyłam dawać dzieciom. (W2)

Osoby studiujące opisywały również sytuacje, w których musiały „walczyć z intuicją” opiekunczą – np. chęcią szybkiego wyręczenia dziecka – odwołując się do wiedzy o znaczeniu samodzielnej eksploracji:

Miałam tak, że intuicyjnie chciałabym tak małemu dziecku, jak widzę, że sobie z czymś nie radzi, pomóc, a wręcz wyręczyć go czasami w tych wszelkich pracach plastycznych [...] to wiadomo, jak widzę, że któryś raz dziecko nie potrafi tego przyczepić, to aż się chce wziąć ten klej i mu posmarować, a właśnie przez to, że wcześniej się nauczyłam tego, że powinno się dawać przestrzeń dziecku właśnie na eksplorowanie samemu, to na pewno się tak powstrzymywałam ten impuls... (W1)

Widać tu proces przechodzenia od spontanicznych, intuicyjnych reakcji do bardziej świadomego, refleksyjnego działania, opartego na rozumieniu rozwojowych potrzeb dziecka.

NAPIĘCIA MIĘDZY WIEDZĄ A REALIAMI ORGANIZACYJNYMI PRAKTYKI

Trzeci temat dotyczył sytuacji, w których studenci doświadczali trudności w pełnym zastosowaniu nabytej wiedzy i umiejętności z powodu uwarunkowań organizacyjnych i swojej pozycji w żłobku. Podkreślali, że ich rola była definiowana przede wszystkim jako „prowadzących zajęcia”, podczas gdy odpowiedzialność za całokształt opieki spoczywała na stałym personelu:

Tam przyszyliśmy jednak wykonać współpracę, pewne zadanie, te zajęcia i jednak [...] opiekunek było gdzieś tam sprawowaniem większej uwagi nad tymi dziećmi, więc też ciężko było skupić [się] na potrzebach każdego dziecka, zaopiekować, wykorzystać jakieś tam teoretyczne sposoby, no bo jednak było się tam jakimś innym, mam wrażenie, celem. (W6)

Wypowiedź ta dobrze oddaje napięcie między chęcią indywidualnego, uważnego reagowania na każde dziecko a realiami pracy w grupie, z jasno określonym podziałem ról i zadań. Studenci sygnalizowali, że choć dysponują wiedzą, „co byłoby dobre” z perspektywy dziecka, nie zawsze mają możliwość postępowania zgodnie z tą wiedzą, zarówno z uwagi na organizację pracy, jak i na to, że są w placówce jedynie czasowo.

DYSKUSJA

Celem badania było zrozumienie, jak studenci przygotowujący się do pracy z dziećmi postrzegają wpływ udziału w szkoleniu z wykorzystaniem VERP oraz praktyce w żłobku na swoje kompetencje interakcyjne oraz gotowość do pracy z dziećmi. Analiza tematyczna wywiadów fokusowych pozwoliła wyodrębnić trzy główne obszary doświadczeń: (1) postrzeganie VERP i przygotowania teoretycznego jako „bezpiecznej ramy” wejścia do żłobka, (2) przenoszenie wiedzy o uważnych interakcjach do praktyki i przechodzenie od intuicyjnych reakcji do bardziej świadomego działania, (3) napięcia między wiedzą a realiami organizacyjnymi praktyki.

W wypowiedziach osób studiujących szczególnie wyraźnie wybrzmiewało przekonanie, że komponent teoretyczny i praca z nagraniami wideo przed praktyką w żłobku stanowiły ważne zabezpieczenie. Chroniło to przed poczuciem znalezienia się w sytuacji bez odpowiedniego przygotowania. Dzięki wcześniejszemu poznaniu podstawowych zasad uważnej, wrażliwej interakcji oraz obserwowaniu przykładów rzeczywistych relacji dorosły – dziecko na nagraniach, uczestnicy czuli się lepiej przygotowani do rozpoznawania istotnych elementów kontaktu z małym dzieckiem i ich świadomego stosowania w praktyce. Wnioski te są spójne z literaturą wskazującą, że metody szkoleniowe oparte na wideofeedbacku (w tym VIG i VERP) są obiecującym sposobem rozwijania u wychowawców pracujących z dziećmi kompetencji w zakresie wsparcia społecznoemocjonalnego i stymulacji rozwoju (Fukkink i Tavecchio, 2010). W badaniach podkreśla się, że indywidualne, oparte na konkretnych nagraniach wsparcie sprzyja rozwojowi refleksyjnej praktyki i modyfikacji codziennych zachowań nauczycieli (Fukkink i Tavecchio, 2010). Wypowiedzi osób studiujących wskazują, że taki sposób pracy, przeniesiony do kontekstu kształcenia akademickiego, może być szczególnie wspierający dla osób bez wcześniejszych doświadczeń z małymi dziećmi.

Drugi zidentyfikowany temat dotyczył przenoszenia wiedzy o uważnych interakcjach do codziennych sytuacji w żłobku. Studenci opisywali, że część zachowań, takich jak dostosowywanie poziomu ciała do wzrostu dziecka, dbanie o jego komfort czy reagowanie na inicjatywy, przychodziła im „naturalnie”. Dopiero jednak zajęcia i analiza nagrań pozwalały nazwać te zachowania i zobaczyć ich znaczenie z perspektywy rozwoju dziecka. Te obserwacje dobrze wpisują się w szerszą literaturę na temat wykorzystania nagrań wideo w rozwoju refleksyjnej praktyki przyszłych nauczycieli (Perkowska-Klejman, 2019). Badania pokazują, że oglądanie i analizowanie własnych nagrań zwiększa intensywność i głębokość refleksji, zmusza do wielokrotnego przyglądania się konkretnym epizodom i łączenia ich z wiedzą teoretyczną (Yuan i in., 2022).

Trzeci temat ujawnia ograniczenia, z jakimi mierzyły się osoby studiujące, próbując zastosować nabytą wiedzę i umiejętności w realnym kontekście żłobka. W ich wypowiedziach pojawiało się poczucie, że ich obecność w placówce definiowana była przede wszystkim przez zadanie „przeprowadzenia zajęć”, podczas

gdy główna odpowiedzialność za dzieci spoczywała na stałym personelu. Taka konfiguracja ról utrudniała w ich odczuciu pełne skupienie się na indywidualnych potrzebach każdego dziecka i konsekwentne wdrażanie tego, co poznali na zajęciach o dostrojonych interakcjach. Ten wątek jest istotny w świetle badań nad skutecznością programów doskonalenia zawodowego. W literaturze podkreśla się, że kontekst organizacyjny, w tym kultura placówki, podział ról, obciążenie pracą i sposób organizacji dnia, ma kluczowe znaczenie dla możliwości wprowadzania zmian w praktyce (Fukkink i Tavecchio, 2010). Jeśli program rozwoju zawodowego nie jest wsparty sprzyjającym kontekstem instytucjonalnym, jego efekty mogą być ograniczone lub krótkotrwałe. Wyniki przedstawionego badania sugerują, że podobne zależności dotyczą także studentów odbywających krótkotermiowe praktyki: nawet przy dobrym przygotowaniu teoretycznym i refleksyjnym, ich możliwości działania są częściowo zdeterminowane przez strukturę i oczekiwania panujące w placówce.

KONKLUZJA

Wyniki badania pozwalają sformułować kilka wniosków istotnych dla projektowania programów kształcenia nauczycieli i opiekunów dzieci. Po pierwsze, szkolenie z wykorzystaniem VERP, osadzone w programie studiów, może pełnić funkcję istotnego pomostu między teorią a praktyką. Praca z nagraniami wideo zarówno innych osób, jak i własnymi pomaga studentom zrozumieć znaczenie jakości interakcji. Umożliwia im to zobaczenie przykładów uważnych zachowań dorosłego i przygotowanie się do wejścia w rolę osoby sprawującej opiekę nad bardzo małymi dziećmi. Z perspektywy uczestników zmniejsza to lęk przed nieznanym i ukierunkowuje uwagę na to, „czego szukać” w kontakcie z dzieckiem.

Po drugie, wyniki wskazują, że takie przygotowanie sprzyja przechodzeniu od intuicyjnej, często silnie opiekuńczej postawy do bardziej refleksyjnego, świadomego wspierania rozwoju dziecka. Studenci uczą się nie tylko „dobrych praktyk” (np. poziom oczu, podążanie za zainteresowaniami dziecka), ale także rozpoznawania własnych impulsów i ich krytycznej oceny w świetle wiedzy pedagogicznej. Po trzecie, badanie podkreśla znaczenie kontekstu praktyk w żłobku. Nawet najbardziej przemyślany moduł kształcenia nie zastąpi sprzyjającego środowiska instytucjonalnego. Konieczne wydaje się zatem nie tylko przygotowywanie studentów, ale też budowanie partnerstwa z placówkami przyjmującymi na praktyki tak, aby możliwe było spójne wspieranie jakości interakcji.

Uzyskane wyniki wskazują kierunki dalszych badań. Warto w przyszłości systematycznie porównywać doświadczenia studentów uczestniczących w modułach opartych na metodach wykorzystujących wideo z doświadczeniami tych, którzy odbywają standardowe praktyki bez takiego przygotowania, a także badać perspektywę personelu żłobków na współpracę ze studentami i na możliwość integrowania podejść ukierunkowanych na uważne, dostrojone interakcje z istniejącą kulturą pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E., & Baustad, A. G. (2020). Interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 901–920. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (Wyd. 4.). SAGE.
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1652–1659. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.016>
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5>
- Kennedy, H., Landor, M., & Todd, L. (2011). *Video Interaction Guidance: A relationship-based intervention to promote attunement, empathy and wellbeing*. Jessica Kingsley Publishers.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. https://www.aps.edu.pl/media/2391967/poszukiwanie_refleksyjno%C5%9Bci_e-book.pdf
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (red.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Soni, A. (2023). Empowering collective reflection: realistic evaluation of video enhanced reflective practice (VERP) in an early childhood setting in England. *Professional development in education*, 49(5), 827–841. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876154>
- Stern, D. N. (2018). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. W: S. Bråten (red.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (s. 15–46). Cambridge University Press.

- Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678–704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>
- Yuan, R., Mak, P., & Yang, M. (2022). 'We teach, we record, we edit, and we reflect': Engaging pre-service language teachers in video-based reflective practice. *Language Teaching Research*, 26(3), 552–571. <https://doi.org/10.1177/1362168820906281>

FROM THEORY TO PRACTICE: USING VERP (VIDEO ENHANCED REFLECTIVE PRACTICE) TO ENHANCE STUDENT – CHILD INTERACTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE

ABSTRACT: The aim of this article is to explore the experiences of pre-service students preparing to work with young children who participated in a training module using Video Enhanced Reflective Practice (VERP) and a practicum in a day-care setting. The study employed a qualitative design and constitutes the final stage of a two-year longitudinal project. Data were collected through focus group interviews conducted two months after the completion of the VERP training and the practicum. Thematic analysis identified three key areas of experience: perceiving the theoretical component and work with video as a “safe frame” for entering the nursery context; moving from intuitive to deliberately planned, attentive interactions with children; and tensions between newly acquired knowledge and the organisational realities of practicum settings. The findings highlight the potential of VERP for bridging theory and practice and underline the importance of institutional context for developing students' interaction competences.

KEYWORDS: Video Enhanced Reflective Practice, students, teacher – child interactions, early childhood education and care, nursery setting

Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6300-8435>

Interpretacja dźwiękowych znaków ekspresji z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym

ABSTRAKT: Istotnym problemem zaplanowanych edukacyjno-artystycznych działań badawczych o charakterze wdrożeniowym jest urzeczywistnienie w metodyce wczesnej edukacji rozumiejąco-przeżyciowego podejścia do nauki czytania i pisania. Aby wykazać, jakie znaczenia dzieci nadają obrazom dźwiękowym głosek, zaplanowałam metodologię z zakresu nauk społecznych. Za pośrednictwem skonstruowanych narzędzi wdrożeniowo-diagnostycznych (autorskiej książki obrazkowej) grupa 500 dzieci konstruowała obrazy wizualne wybranych dźwięków. Pięcioletnia działalność naukowo-badawcza i wdrożeniowa przyczyniła się do uruchomienia myślenia o dziecięcym procesie uczenia się w trakcie nauki czytania i pisania, stała się inspiracją dla wielu naukowców oraz praktyków, a także wpłynęła na wzrost oddolnego zainteresowania rozwiązaniami innowacyjnymi w obszarze edukacji przedszkolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: nauka czytania i pisania, dzieci w wieku przedszkolnym, obrazy dźwiękowe głosek

Kontakt:	Monika Wiśniewska-Kin monika.kin@now.uni.lodz.pl
Jak cytować:	Wiśniewska-Kin, M. (2026). Interpretacja dźwiękowych znaków ekspresji z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 103–116. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.7
How to cite:	Wiśniewska-Kin, M. (2026). Interpretacja dźwiękowych znaków ekspresji z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 103–116. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.7

WPROWADZENIE

Koncepcja „patrzenia – słuchania dla myślenia” podkreśla wzajemne powiązania między mechanizmami percepcji, konceptualizacji i ekspresji. Wskazuje na konieczność łączenia różnych modalności sensorycznych – wzrokowej, słuchowej i dotykowej – i ukazywania ich wzajemnych relacji (Filipiak, 2011). Takie podejście umożliwia dzieciom doświadczanie związków między głoskami a literami z perspektywy własnej aktywności językowej, co sprzyja ujęciu tych symboli jako nośników znaczenia, a nie jedynie abstrakcyjnych znaków. Samodzielna eksploracja wspomaga pogłębione rozumienie oraz osobiste zaangażowanie w proces opanowywania umiejętności czytania. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa ciekawość. Aktywizując układy nagrody w mózgu, które ułatwiają zapamiętywanie informacji pojawiających się podczas okresów intensywnego uczenia się, jednocześnie wzmacnia motywację dzieci do czytania i pisanie (Dehaene, 2021, s. 257–284).

Wyzwaniem dla interdyscyplinarnych działań edukacyjno-artystycznych jest wprowadzenie do metodyki wczesnej edukacji rozumiejąco-przeżyciowego podejścia do nauki czytania i pisanie. Przyjęte podejście nie skupia się wyłącznie na samym procesie czytania jako umiejętności technicznej, lecz przede wszystkim na dziecku jako podmiocie tego procesu (Wiśniewska-Kin, 2020). Dzieci powinny najpierw zrozumieć sens czytania, czyli dla czego warto się tego uczyć, co daje im czytanie oraz odczuć zainteresowanie i polubić tę aktywność (Malmquist, 1987). Dopiero wtedy, z motywacją i pasją, będą gotowe na wysiłek związany z nabywaniem technik czytania (Dumont i in., 2013, s. 141–175).

DZIECIĘCE STRATEGIE INTERPRETACJI OBRAZÓW DŹWIĘKOWYCH

W zaprojektowanych 22 zdarzeniach krytycznych (Tripp, 1996) dzieci zaczynają od przypominania sobie onomatopei, które łączą z dźwiękami natury – zarówno naturalnymi, jak i nienaturalnymi. Interpretują dźwiękowe znaki ekspresji, obejmujące aż siedemnaście grup pojęciowych, w tym: radość (wesołość), smutek (żał), zadowolenie (satisfakcję), niezadowolenie (oburzenie), podziw (zachwyt), zniecierpliwienie, zdziwienie (zaskoczenie, zdumienie), strach (przestrach, lęk,

przerażenie, obawa, trwoga, groza), ból, zwątpienie (rezygnacja, powątpiewanie, niedowierzanie, niepewność, bezradność), zniechęcenie (obojętność), niepewność (powątpiewanie, nieufność, niezdecydowanie), zakłopotanie, rozpacz, wzruszenie, ulgę i zastanowienie się (Załaźńska, 2016). Takie działania umożliwiają dzieciom nie tylko rozpoznanie i pełne wybrzmienie różnych dźwięków, ale również pomagają w świadomym i naturalnym ich artykułowaniu, co jest podstawą skutecznej nauki czytania i pisania. Zjawiska głosowe wyraźnie wpływają na odbiór treści i intencji przekazów. Jak zauważa Edward Sapir (1978, s. 72), „wpływają na nasze sądy o ludziach”. Głosowo można wyrazić szeroki zakres emocji i opinii, takich jak „ocenę, sarkazm, zdziwienie, żal, skargę, strach, smutek, ostrzeżenie, żądanie”. Ponadto, „po głosie” można rozpoznawać, że ktoś się droczy, naśladuje kogoś, próbuje coś zataić lub sprzecza się z inną osobą (Boniecka, 1997, s. 10).

Na początku nauki czytania i pisania dzieci nie mają jeszcze wyobrażeń na temat arbitralnych znaków służących utrwalaniu mowy. Nie przekładają automatycznie obrazu dźwiękowego głoski na obraz graficzny litery w swojej wyobraźni. Doświadczenia percepcyjne dzieci kształtują jednak w ich świadomości wyczuwanie relacji między głoskami a literami. W ten sposób dzieci zaczynają myśleć o znakach dźwiękowych i graficznych jako o elementach powiązanych z właściwościami świata rzeczywistego – łączą dźwięki z sytuacjami z życia codziennego, takimi jak uczestnictwo w meczu, przyjęcie urodzinowe czy wycieczka za miasto. Wyszukiwanie i rozpoznawanie dźwięków w codziennym otoczeniu i w wyobraźni jest dla dzieci szczególnie atrakcyjne. W tym obszarze istotne są dźwięki towarzyszące różnym sytuacjom: kołysanie małych dzieci /aaa/, smakowanie czegoś pysznego lub doświadczanie przyjemnych odczuć /mmm/ czy zdmuchiwanie świeczek na torcie /ppp/. Onomatopeje, które zyskują cechy artykulacyjne głosek, dzieci odnajdują w następujących grupach (Wiśniewska-Kin, 2020):

- » relacji człowiek – natura: /aaa, bach, bęc, brzdęk, bum, luli, luli, skrzyp, stuk, tralala, tratata/;
- » mowie zwierząt: /bzz, bee, cyk, cyt, gh, gę, iha, ha, sss, mrrr, wrrr/;
- » dźwiękach urządzeń i pojazdów mechanicznych: /bim, bam, bom, drr, dryń, tik, tak, wrmm, www!/;
- » odgłosach zjawisk fizycznych, naturalnych i wywołanych przez człowieka: /fff, gul, kap, kap, p-p-p/;
- » odgłosach bezwarunkowych: /brr, zzz/;
- » odgłosach wyrażających westchnienia i zastanawianie się: /ach, aha, aj, aua, ech, mmm, yyy, uuul, u-hu-hu, uff/;
- » wyrazach wyrażających uczucia i stany emocjonalne: /ach, och, ojej, łął, mniām, ech, ekstra!/.

Przyjęłam dwa główne kryteria aktywizowania dźwięków w świadomości dziecięcej: ich znaczenie oraz realizację artykulacyjną. Szczególną uwagę zwracam na miejsce i sposób artykulacji, a także na możliwość wydłużania dźwięku. Dzieci są uwrażliwiane na błędne realizacje dźwięków, szczególnie tych mających

element wokaliczny /y/ oraz trudnych do poprawnej artykulacji spółgłosek, które mogą znacząco zaburzać proces syntezy i analizy głoskowo-literowej podczas czytania (Raclawski, 1998). Doświadczając tych fonetycznych zachowań językowych, dzieci oddają się eksperymentowaniu z dźwiękami dla samej przyjemności brzmienia, które sprawia im wiele radości (Dehaene, 2009). W tym procesie próbują różnych artykulacji: gardłowej, drżącej, głosem z piersi, na przydechu, a także brzmienia ze zwiększoną głośnością (*crescendo*). Ucinają, podwajają dźwięki, tworząc dyftongi, co pozwala im na pełną swobodę eksperymentowania. Na własnej skórze odczuwają, jak dźwięki rozchodzą się po ciele, jak mogą się wzdygać na myśl o złych skojarzeniach z dźwiękami lub mimowolnie uśmiechać się, wydobywając miłe brzmienia. Uświadamiają sobie też, że czasami brakuje im języka, aby wybrzmieć wszystkie dźwięki, które słyszą w swojej głowie. Obserwacja i doświadczanie zachowań językowych pomagają dzieciom zrozumieć, że zjawiska głosowe odgrywają kluczową rolę w rozumieniu wypowiedzi mówionej, a ich własne eksperymenty z dźwiękami stanowią ważny etap w rozwoju percepcji i ekspresji językowej¹.

OD OBRAZÓW DO DŹWIĘKÓW

Dzieci współuczestniczą w konstruowaniu narracji wokół obrazów dźwiękowych poprzez wypowiedzi plastyczne, które ujawniają ich ciekawość, oryginalność, niekonwencjonalność oraz odkrywcość. Pobudzone obrazem Marty Ignerskiej w artystycznej książce obrazkowej *Zamieniam się w słuch. Opowieści dźwiękiem malowane* (Wiśniewska-Kin i Ignerska, 2020) tworzą niedosłowne wizualizacje, które przywołują skojarzenia z dźwiękami, kształtami, barwą oraz wielkością. Książka obrazkowa o charakterze narracyjnym składa się z dwóch równorzędnych poziomów komunikacji: wizualnego oraz werbalnego (Cackowska i in., 2017, 2018). Warstwa wizualna opiera się na znakach ikonicznych, które przekazują treści i emocje poprzez obrazy, natomiast warstwa werbalna zbudowana jest wokół znaków konwencjonalnych – rymowanych tekstów. Zarówno obraz, jak i tekst pełnią funkcję nośników znaczenia: obraz dopełnia i wzbogaca warstwę tekstową, wnosi elementy estetyczne i znaczeniowe, które pogłębiają emocjonalny odbiór całości. Tekst, najczęściej krótki i rymowany, pełni funkcję personifikującą głoski, które ukryte są w wykrzyknieniach i innych formach wypowiedzi.

Siła sprawcza wizualizacji nie działa jednak samoistnie. Uruchamia ją aktywność samego dziecka, które nie tylko dostrzega cechy wizualizacji, ale również podejmuje wysiłek wnikięcia w artystyczną rzeczywistość sprowokowaną obrazem i tekstem. Z punktu widzenia procesów odbioru, książka jest postrzegana jako „zadanie” skierowane do czytelnika (Żuchowska, 1992). Dostrzeżenie w niej zaprogramowanej „roli” dziecka, jako kontynuatora zamysłu warstwy wizualnej i treś-

1 Ten obszar „skutecznego zdziwienia” wzmacniany jest w przedstawieniu teatralnym „Zamieniam się słuch” w reż. Honoraty Mierzejewskiej-Mikoszy. Spektakl wystawiany jest od 30 września 2023 r. w Teatrze Pinokio w Łodzi.

ciowej autorów, wynika z głębokiego przekonania o niezwykłych możliwościach i gotowości dzieci do aktywnego współtworzenia sensu (Klus-Stańska i Nowicka, 2005, s. 43–75). Dzieci nie tylko oglądają i „czytają” książkę, stosując własne strategie percepcyjne i interpretacyjne, ale również, w miarę postępu lektury, tworzą własne zwizualizowane narracje i konstrukcje zdarzeń. Cały proces odbywa się wokół 22 uosobionych dźwięków, które dzieci postrzegają jako śniące, marzące, przeżywające i odczuwające, nadając im tym samym osobistą głębię oraz indywidualne znaczenie. Samodzielnie podejmują decyzję, jaki wariant znaczeniowy onomatopei zwizualizują, co wpływa na ich aktywne zaangażowanie w proces interpretacji. Kiedy dzieci narysują swoje pomysły, mogą zacząć dostrzegać związki i powiązania między obrazami dźwiękowymi, które wcześniej były nieświadome. Analizując różne prace, przyjmują perspektywę innych rozmówców, co pozwala im na nowe spojrzenie na zwizualizowany dźwięk oraz rozwijać własne myślenie o nim. Często pojawiają się także próby wartościowania dźwięków, np.: „ten dźwięk jest miły, lubię go”, „nie chcę pamiętać tego sygnału”, „ten jest za głośny, a tamten taki twardy”. Takie refleksje sprzyjają nie tylko rozwojowi percepcji, lecz także emocjonalnemu osadzeniu dźwięków i ich znaczeń w subiektywnym świecie dziecka. Dziecięca refleksja nad obrazami dźwiękowymi wybranych grup głosów inicjuje następujące pytania:

- » Pamiętacie historię z opowiadania? Spróbujcie wyobrazić sobie dźwięki, które pojawiają się w tekście, i narysować to, co usłyszeliście.
- » A teraz spróbujcie wyobrazić sobie dźwięki bez słów. Czy mają jakieś kształty: kreski, zawijasy, kleksy, plamy? Czy mają kolory, temperaturę (np. „ciepły głos”) albo ostrość i zimno (np. „lodowaty dźwięk”)? A może są raczej okrągłe, małe i miękkie?
- » Jak na rysunku można złapać dźwięk? Jak sprawić, żeby nie był niewidzialny?
- » Dźwięki są wszędzie, ale ich nie widać. Co można zrobić, aby je zobaczyć?
- » Są takie dźwięki, które przelatują obok ucha i często znikają – co zrobić, żeby o nich pamiętać?
- » Dźwięki wywołują w nas emocje, takie jak zachwyt, smutek, radość, tęsknotę, a także przypominają wspomnienia i marzenia. Czy dźwięki, które chcesz narysować, denerwują Cię i chcesz od nich uciec albo je zapomnieć? A może są to dźwięki, które lubisz? Czy dobrze Ci się kojarzą?
- » Dźwięki odczuwamy nie tylko w uchu, lecz także w całym ciele – wysokie dźwięki mogą wywołać gęsia skórę albo dreszcze. Co to znaczy, że „ból uszy” od hałasu?
- » Wiele dźwięków nie słyszymy uchem, a aby je usłyszeć, potrzebujemy specjalistycznego sprzętu (np. dźwięk bijącego serca, przesuwającej się strawionej treści jedzenia). Czy znacie inne dźwięki, które wydaje nasze ciało, np. chrapanie?
- » Są też dźwięki, które słyszymy tylko przy określonych okazjach, np. dźwięk dzwoneczków, dzwonów, klaksonu. Jakie inne dźwięki znacie? A jaki dźwięk wydajecie, gdy jesteście zadowoleni?

Wizualizacja pełni też istotną funkcję w zmniejszaniu obciążenia związanego z utrzymaniem w pamięci dużej ilości informacji. Podczas tworzenia wizualizacji dzieci samodzielnie konstruują wewnętrzny model umysłowy obrazu dźwiękowego głoski, uruchamiając przy tym ścieżki wspomnieniowe, które na trwałe zapisują się w strukturach pamięciowych (Schwartz i in., 2017, s. 102–118). Dzieci rozmawiają o wizualizacji w sposób naturalny, zgodnie ze swoją potrzebą. Uaktywniają strategie wydobywania dźwięku z pamięci, korzystając z gestu, sytuacji czy obrazu lub tekstu jako źródeł inspiracji. Przełożenie tekstu na rysunek, czyli przemieszczanie informacji pomiędzy modalnościami, oznacza, że dziecko zrozumiało zagadnienie na poziomie pojęciowym.

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

Badania opierają się na podejściu jakościowym, osadzone są w nurcie interpretacyjnych studiów nad zjawiskami dydaktycznymi (Klus-Stańska, 2010, s. 128–138). W ramach perspektywy interpretacyjnej, rozumianej jako podejście uczestniczące, badacz przyjmuje rolę zaangażowanego interpretatora i obserwatora-uczestnika, co umożliwi głębokie wnikanie w badane zjawiska z punktu widzenia uczestników. Taka perspektywa jest zdecentralizowana, autokreacyjna, krytyczna i radykalnie zaangażowana, co oznacza, że badacz aktywnie uczestniczy w procesie interpretacji, nie pozostając jedynie biernym obserwatorem, ale również krytycznie analizuje własne zaangażowanie i wpływ na przebieg badań (Piekarski, 2011, s. 248–250).

Dydaktyczne działania interwencyjne zaprojektowane w ramach tych badań miały wymiar emancypacyjny, co zobowiązuje obserwatora-uczestnika do świadomego tworzenia warunków dydaktycznych wykraczających poza standardowe praktyki szkolnictwa powszechnego. Celem jest obserwacja dziecięcych zdolności w zakresie interpretowania obrazów dźwiękowych sprowokowanych wizualizacjami w książce obrazkowej. Badania zostały zaprojektowane tak, aby odpowiedzieć na kluczowe pytania zarówno o charakterze ogólnym, jak i szczegółowym: Jakie znaczenia przypisują dzieci obrazom dźwiękowym oraz jakie zdolności poznawcze ujawniają się u dzieci podczas konstruowania obrazów dźwiękowych?

Proces badawczy skupiał się na krytycznych zdarzeniach (Tripp, 1996), które były inicjowane zgodnie z własnym projektem badawczym. Inicjatywę wdrożeniową „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” uruchomiłam w 2020 r. Projekt zrealizowałam za pośrednictwem podmiotu wykonawczego „Innowacje w edukacji”, na podstawie umowy licencyjnej z Uniwersytetem Łódzkim. Zespół wdrożeniowy tworzyłam we współpracy z jedną nauczycielką, współautorką projektu Weroniką Kisiel – wspólnie prowadzimy działania od sześciu lat do chwili obecnej. Wdrożenie umożliwiło badanie i praktyczne doświadczanie radykalnie odmiennych warunków organizacji procesu kształcenia przedszkolnego w porównaniu z praktykami znanymi mi z innych instytucji państwowych. W konstruowaniu sytuacji dydaktycznych kluczowym czynnikiem stymulującym

wielostronną aktywność dzieci było Brunerowskie pojęcie „skutecznego zdziwienia”. Bodźce prowokujące do rozwiązywania „zagadek” znaczeniowych mobilizowały gotowość dzieci do eksploracji. Kontakt z narzędziami kulturowymi – artystycznymi wizualizacjami graficznymi, tekstami, klockami konstrukcyjnymi oraz gramami planszowymi – miał dostarczać autentycznych doświadczeń wspierających rozwój zdolności poznawczych. W obserwowanych praktykach dzieci nie ograniczały się do biernej percepcji zachowań językowych: doświadczając materiału, ucieleśniały znaki poprzez gesty, konstruując litery z klocków, wyszukiwały podobieństwa pomiędzy formami (budowały analogie), łączyły nowe informacje z wcześniejszymi skojarzeniami (elaboracja) oraz tworzyły trwałe ślady pamięciowe – zapamiętanie jednego gestu ułatwiało przyswojenie kolejnego (generowanie). Dzieci dostrzegały rozbieżności między wykonaniem a wzorcem, wychwytywały kluczowe informacje ze skontrastowanych modeli i rysunków oraz usprawniały kontrolę poznawczą w zabawach wyobrażeniowych. Podejmowane działania angażowały dziecięce myślenie niedosłowne: dzieci wchodziły w świat dźwięków oraz symboli graficznych poprzez aktywność, której istotą była indywidualna ekspresja. Autorki projektu zakładały, że takie połączenie działania i ekspresji przybliży dzieci do procesu czytania i pisanie, rodząc autentyczne zainteresowanie tymi działaniami.

Badanie obejmowało dwudziestodwutygodniowy projekt edukacyjny, przeprowadzony w ciągu pięciu lat, w ramach którego zastosowałam autorskie narzędzia badawcze. Materiał empiryczny stanowiły analizy dziecięcych wytworów w książce obrazkowej. W badaniach uczestniczyło pięćset dzieci, z których każde ilustrowało swoją książkę w zakresie 22 dźwięków, co łącznie daje 11 tys. ilustracji. Połowa z tych prac stanowiła luźne impresje dotyczące wizualizacji dźwięków, nie oznaczając przy tym źródła dźwięku, co skutkowało brakiem możliwości ich oceny merytorycznej. W niektórych pracach występowały ilustracje, które miały na celu przedstawienie liter w nazwach zawierających określoną głoskę, co sprawiło, że prace te również nie były analizowane. Ponadto, niektóre z tych prac okazały się dla samych dzieci w fazie *in statu nascendi*. Te prace, które pozostały do analizy, zostały skategoryzowane przy użyciu metody pól językowych. Spośród dostępnych modeli porządkowania słownictwa najbardziej inspirującą dla moich badań okazała się koncepcja Wojciecha Kajtocha (2008, s. 49–66). Schemat ten ukazuje podział słownictwa na sześć stref pojęciowych:

» **Sfera 1. Ontologiczne i fizyczne własności świata:**

1. Istnienie;
2. Czas;
3. Przestrzeń;
4. Jakości ilościowe dotyczące zbiorów danych elementów;
5. Dane ilościowe dotyczące poszczególnych elementów;
6. Kolejność;
7. Jakości charakterystyczne dla ruchu i procesów;
8. Ruch uniwersalny możliwy dla każdego obiektu.

- » **Sfera 2. Natura:**
 - 9. Przyroda nieożywiona;
 - 10. Przyroda ożywiona.
- » **Sfera 3. Osoba:**
 - 11. Zmysły ludzkie i zwierzęce;
 - 12. Emocje;
 - 13. Stałe tendencje emocjonalne, charakter, jego cechy;
 - 14. Wola;
 - 15. Myśl i mowa.
- » **Sfera 4. Twórczość:**
 - 16. Kultura artystyczna i piśmiennictwo.
- » **Sfera 5. Los i czyn:**
 - 17. Bieg życia i działania ludzkiego.
- » **Sfera 6. Społeczeństwo:**
 - 18. Cywilizacja życia codziennego;
 - 19. Mniej zinstytucjonalizowane sfery aktywności;
 - 20. Własność, zatrudnienie, handel;
 - 21. Człowiek pracujący i produkujący;
 - 22. Instytucje społeczne.

Przyjęte kryteria selekcji oraz zastosowany schemat kategoryzacji umożliwiły systematyczne wyodrębnienie i analizę znaczeniowych funkcji obrazów dźwiękowych w materiałach dziecięcych.

ZAMIAMNIAM SIĘ W SŁUCH – OPOWIEŚCI DŹWIĘKIEM MALOWANE NA PRZYKŁADZIE DŹWIĘKU /p/²

Analiza wyobrażeń dzieci przedszkolnych dotyczących dźwięku /p/ oraz jego wariantów (np. „pff”, „ppp”, „puf”, „pam”, „plum”, „pipipi”, „pyk”, „pif paf”, „plusk”, „pfuuu”) wykazuje, że percepcja tego segmentu fonicznego koncentruje się wokół kilku wyraźnych semantycznych pól. Po pierwsze, /p/ jest silnie kojarzone z czynnością dmuchania i wydmuchiwania powietrza – zarówno w kontekście ludzkim, jak i zwierzęcym. Dzieci opisują dźwięk jako mechanizm zdmuchiwanie okruszków, świeczek na torcie, piórek lub listków („ppp”), a także jako oddech ulgi po wysiłku („pfuuu”) czy dźwięk uchodzącego powietrza z materaca („pfff”), jak również

2 W badaniu dzieci wizualizowały źródła 22 fonemów: /a/, /m/, /t/, /o/, /l/, /i/, /s/, /k/, /d/, /e/, /y/, /r/, /u/, /n/, /b/, /c/, /w/, /p/, /z/, /ł/, /g/, /f/. W niniejszym artykule szczegółowo opisano jedynie opracowanie materiału dotyczącego fonemu /p/. Uzasadnieniem takiego wyboru są przesłanki metodyczne i praktyczne: materiały plastyczne zgromadzone dla /p/ charakteryzowały się wyjątkowym bogactwem formy i tematyki oraz reprezentowały największą różnorodność kręgów leksykalno-semantycznych, co czyniło je szczególnie istotnymi dla analizowanych zjawisk poznawczo-percepcyjnych. Ponadto selekcja jednego przypadku umożliwia przedstawienie pełnej, szczegółowej analizy jakościowej i porównawczej przy zachowaniu przejrzystości tekstu i ograniczeń objętościowych czasopisma.

efekt dmuchania wiatru (piaskowy wir „pfff”). W tym ujęciu /p/ jawi się jako krótki, przerywany impuls wynikający z gwałtownego uwolnienia powietrza z aparatu mowy.

Drugie pole znaczeniowe obejmuje ruch i przemieszczanie się obiektów (w tym pojazdów). Dźwięk /p/ w interpretacjach dzieci ilustruje start rakiety, porywisty wiatr porywający parasol, odgłosy ruszających pojazdów czy szybko przemieszczających się przedmiotów („ppppp”, „pfff”, „puf”). W tym kontekście /p/ jest sygnałem dynamiki, towarzyszy gwałtownym, krótkotrwałym ruchom i akcentuje zmiany pozycji.

Trzecie pole wyraża eksplozje, uderzenia i strzały: dzieci przypisują mu znaczenie „wybuchające” (np. fajerwerki „puf!”, serie wybuchów „pff pff pff”), trafień w grach („pam, pam”, „pyk, pyk”) czy imitacji broni („pif paf”), a także nieoczekiwanego dźwięku wydostającego się z pudełka z niespodzianką („puf”). Tu obraz dźwiękowy pełni rolę fonicznej oznaki nagłości i intensywności zdarzenia.

Czwarte pole obejmuje dźwięki wody – pluski i kapania („plusk”, „plum”, „plum, plum”) — gdzie /p/ służy do naśladowania odbić i przepływów cieczy (wanna, kałuża, opady deszczu, rybki w akwarium). Wreszcie, choć rzadziej, /p/ pojawia się w naśladowaniu odgłosów zwierzęcych, przykładowo jako „pipipi” kurczaczek.

Zgromadzony materiał wskazuje, że dźwięk /p/ w świadomości przedszkolaków pełni funkcję wielozadaniowego znaku dźwiękowego: odzwierciedla procesy oddechowe, dynamikę ruchu, nagłe zdarzenia dźwiękowe oraz zjawiska akustyczne związane z wodą, jednocześnie umożliwiając antropomorfizację i animowanie przedmiotów w dziecięcej narracji. Taka polifoniczna funkcja /p/ podkreśla jego rolę jako nośnika znaczeń pozajęzykowych, wykorzystywanego w budowaniu opowieści dźwiękowych i w rozwijaniu semantycznej wyobraźni dźwiękowej u dzieci. Natura fonetyczna /p/ (bezdźwięczna, wybuchowa i zwarta) idealnie oddaje te efekty.

Analiza liczby przykładów przypisanych do poszczególnych podkategorii (łącznie: 172) ujawnia wyraźne tendencje dotyczące tego, które aspekty świata są najczęściej eksplorowane przez dzieci przedszkolne za pomocą dźwięku /p/. Najbardziej dominującą sferą okazuje się „Natura”; w jej ramach wyróżnia się podkategoria „Przyroda ożywiona” – „Czynności i funkcje organizmu ludzi i zwierząt” – oddychanie (intencjonalne dmuchanie), w której zgromadzono 55 przykładów. To zdecydowanie najczęściej wypełniana kategoria, co wskazuje na fundamentalne znaczenie percepcji własnego ciała i funkcji oddechowych dla przedszkolaków: dźwięk /p/ pełni tu funkcję naturalnego znaku reprezentującego czynności, które dzieci same często wykonują (dmuchanie świeczek, ogrzewanie dłoni, zabawy z dmuchaniem). Kolejne często wypełniane kategorie również odnoszą się do funkcji organizmów i odbioru dźwięków – kategoria „Przyroda ożywiona”: wydawanie odgłosów zostało odnotowane w 21 przypadkach, a sfera „Osoba”: zmysły – odbieranie bodźców dźwiękowych – dźwięki i ich cechy obejmuje 15 przykładów, co świadczy o wysokiej wrażliwości dzieci na cechy akustyczne otoczenia i o częstych próbach naśladowania zasłyszanych odgłosów.

W obrębie „Ontologicznych i fizycznych własności świata” obserwuje się zróżnicowane zainteresowanie: ruchy uniwersalne są reprezentowane przede wszystkim przez loty i upadki (ruch wznoszący lub płaski) – 11 przykładów, przesunięcia i sekwencje ruchu (sterowanie ruchem pojazdów lądowych i morskich) – 10 przykładów, uderzenia i poruszenia rozumiane jako wybuchy i strzały – 9 przykładów, odbijanie, jakości ruchu takie jak intensywność i siła – po 6 przykładów. Te dane wskazują, że dźwięk /p/ wiązany jest z dynamiką, gwałtownością i cechami ruchowymi zjawisk. W ramach „Przyrody nieożywionej” istotne miejsce zajmują powierzchnia ziemi i jej ukształtowanie – 10 przykładów, woda i płyny ciekłe – 9 przykładów oraz powietrze i zjawiska atmosferyczne – 7 przykładów; elementy te stanowią sceniczne tło dla dźwiękowych reprezentacji akcji.

Rzadziej wypełniane lub praktycznie nieobecne są kategorie o dużym stopniu abstrakcji: „Istnienie” zanotowano jedynie raz, natomiast kategorie związane z czasem, przestrzenią, jakościami ilościowymi czy kolejnością pozostały puste (0 przykładów). W „Przyrodzie ożywionej” pewną reprezentację ma lot naturalny (8 przykładów), podczas gdy inne aspekty budowy organizmu czy odżywiania nie występują w materiałach. Sfera „Twórczość” oraz sfera „Los i czyn” pozostają niewypełnione (0 przykładów), co sugeruje, że prosty segment foniczny /p/ rzadko uruchamia rozważania o charakterze twórczym czy moralno-egzystencjalnym. W obszarze społecznym są nieliczne przykłady: użycie broni (1), sport i gry (1) oraz zachowania niezorganizowane (2) — aktywności społeczne są zatem znacznie mniej reprezentowane dźwiękowo niż zjawiska biologiczne i fizyczne.

Podsumowując, rozkład częstości pokazuje, że dźwięk /p/ w wyobrażeniach dzieci pełni przede wszystkim funkcje związane z cielesnością (czynności oddechowe), dynamiką ruchu oraz imitacją nagłych zjawisk i akustyką wody, podczas gdy kategorie abstrakcyjne, twórcze i społeczne są marginalne lub nieobecne. Takie reprezentacje dowodzą, że segment foniczny działa u przedszkolaków jako bezpośredni, multisensoryczny nośnik znaczeń płynących z bezpośredniego doświadczenia świata.

PODSUMOWANIE: NARRACJE O DŹWIĘKACH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Zgromadzony materiał empiryczny wykazał, że dzieci w wieku przedszkolnym, tworząc prace plastyczne wokół dźwięku /p/, koncentrują się przede wszystkim na bezpośrednich, sensorycznych doświadczeniach, zwłaszcza tych związanych z ich własnym ciałem (oddychanie, dmuchanie) oraz na dynamicznych zjawiskach fizycznych (ruch, wybuchy, woda, wiatr). Dźwięk /p/ służy im także do przedstawiania konkretnych, aktywnie obserwowanych zdarzeń, takich jak start rakiety, zdmuchiwanie świeczek czy spadające przedmioty, oraz pełni funkcję onomatopieczną, jest narzędziem naśladowania dźwięków otoczenia typowym dla wczesnego etapu rozwoju mowy i poznania. Kategorie abstrakcyjne, statyczne lub wymagające złożonych relacji (np. czas, istnienie, twórczość, instytucje społeczne) były rzadko lub wcale reprezentowane w kontekście dźwięku /p/, co odpowiada

etapowi rozwoju poznawczego badanej grupy. Dziecięcy świat przedstawiony w badaniach jest żywy, nacechowany ruchem, dźwiękami i interakcjami z otoczeniem, a obraz foniczny /p/ skutecznie oddaje te cechy.

Analiza procesu edukacyjnego wskazała, że kolejne zdarzenia projektowe kształtowały partykularne ujęcia problematyki, skupione na organizacji brzmieniowej tekstów. Badanie interpretacji dzieci ujawniło charakter ich myślenia i działania – dzieci odsłaniały sposoby rozumienia, oceniania i wartościowania świata dźwięków. Interesowały mnie nie tylko treści poznawcze, lecz także ścieżki myślowe i zdolności poznawcze ujawniające się podczas rekonstruowania obrazów dźwiękowych. Założyłam, że sposób wprowadzenia dziecka w świat czytania, pisanie i mówienia wpływa na nadawane znaczenia; kluczowe doświadczenia interpretacyjne tworzą „pierwotny zapis”, który może utrzymywać się w pamięci i strukturach interpretacyjnych.

Praktyka dydaktyczna potwierdziła, że słuchanie oraz wymiana pomysłów są sednem wspólnego uczenia się, wpływając na motywację i rozumienie obrazów dźwiękowych głosek. Z obserwacji rozmów dziecięcych wynika, iż dzieci nie ograniczają się do prostego opisu wizualizacji; angażują się w dialog interpretacyjny, negocjując znaczenia, kwestionując propozycje, używając humoru oraz testując reakcje rówieśników i nauczyciela. Samodzielnie inicjują, rozwijają i modyfikują wątki, przytaczają argumenty, podsumowują dyskusje i rozważają problemy z różnych perspektyw, proces ten opiera się na ciekawości wobec niejednoznaczności i stwarza okazję do wizualno-intelektualnej zabawy (Barnes, 1988).

Metodyka oparta na zachęcaniu dzieci do poszukiwania dowodów dźwiękowych, bez narzucania gotowych instrukcji, oraz wykorzystanie rysowania ukierunkowanego na uczącego się (*learneroriented drawing*) sprzyja rozumieniu i interpretacji (Schwamborn i in., 2010). Metaforycznie ujmując: „Każda linia narysowana na kawałku papieru [...] przypomina kamień wrzucony do stawu. Burzy on spokój, mobilizuje przestrzeń. Widzenie jest postrzeganiem akcji” (Arnheim, 2004, s. 33).

W świetle przytoczonych obserwacji należy podkreślić znaczenie uczestniczącego postrzegania świata w procesie edukacyjnym: rozwijanie niedosłownego myślenia, entuzjazmu poznawczego i radości z uczenia się sprzyja kształtowaniu postawy świadomego czytelnika. Tylko gdy dziecko jest gotowe i spontanicznie angażuje się, jest w stanie przezwyciężyć trudności techniczne i językowe oraz odkryć znaczenie zawarte w tekście, przygotowując się do świadomego kontaktu ze słowem mówionym i pisanym.

Praktyka dydaktyczna stanowi integralny element projektu badawczego i pełni funkcję zarówno źródła danych, jak i pola weryfikacji hipotez sformułowanych na podstawie analizy materiału empirycznego. W toku projektu kolejne zdarzenia projektowe, zaplanowane lekcje, sesje rysunkowe i dyskusje grupowe, traktowane były jako kontrolowane sytuacje badawcze, które kształtowały partykularne ujęcia problematyki skoncentrowane na organizacji brzmieniowej tekstów. Metodyka działania łączyła obserwację uczestniczącą z dokumentacją artefaktów

plastycznych oraz zapisem interakcji werbalnych, co pozwoliło na triangulację danych i pogłębioną analizę procesów interpretacyjnych dzieci.

Praktyczne zastosowanie procedur badawczych, w tym otwartej wymiany pomysłów oraz rysowania ukierunkowanego na uczącego się, miało na celu zarówno wspieranie procesu edukacyjnego, jak i testowanie założeń teoretycznych. Dzięki temu wykazałam, że słuchanie i dialog są kluczowymi mechanizmami wspólnego uczenia się: sprzyjają motywacji, rozszerzają zakres interpretacji obrazów dźwiękowych i umożliwiają negocjację znaczeń w grupie. Zapisy rozmów dziecięcych potwierdzają, iż uczestnicy aktywnie negocjowali znaczenia, wykorzystywali humor, testowali hipotezy i samodzielnie rozwijali wątki interpretacyjne, co wskazuje na złożone ścieżki myślowe i zaawansowane zdolności metapoznawcze ujawniane w trakcie zadania.

Ponadto potwierdzona została hipoteza o istnieniu „pierwotnego zapisu” interpretacyjnego: sposób wprowadzenia dziecka w świat czytania i mówienia wpływa na nadawane znaczenia, które mogą utrwalac się w pamięci i strukturach interpretacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Arnheim, R. (2004). *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*. Słowo/Obraz Terytoria.
- Arnheim, R. (2011). *Myślenie wzrokowe*. Słowo/Obraz Terytoria.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Boniecka, B. (1997). *Kształt dziecięcego słowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cackowska, M., Dymel-Trzebiatowska, H., & Szyłak, J. (red.). (2017). *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Instytut Kultury Popularnej.
- Cackowska, M., Dymel-Trzebiatowska, H., & Szyłak, J. (red.). (2018). *Książka obrazkowa. Leksykon*. Instytut Kultury Popularnej.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Penguin.
- Dehaene, S. (2021). *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... Jak dotąd*. Copernicus Center Press.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Wolters Kluwer Polska.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kajtoch, W. (2008). *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Klus-Stańska, D., & Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ligęza, M. (1995). Analiza dziecięcych tekstów narracyjnych – rola języka werbalnego i graficznego w sytuacji zadaniowej. *Przegląd Psychologiczny*, 38(3/4), 391–405.
- Malmquist, E. (1987). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Piekarski, J. (2011). *Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej*. W: J. Piekarski & D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 235–251). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Raławski, B. (1998). *Nauka czytania i pisanie*. Glottispol.
- Sapir, E. (1978). *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schwamborn, A., Mayer, R. E., Thillmann, H., Leopold, C., & Leutner, D. (2010). Drawing as a generative activity and drawing as a prognostic activity. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 872–879. <https://doi.org/10.1037/a0019640>
- Schwartz, D. L., Tsang, J. M., & Blair, K. P. (2017). *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szuścik, U. (2006). *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin, M., & Ignerska, M. (2020). *Zamieniam się w słuch. Opowieści dźwiękiem malowane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Żuchowska, W. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

INTERPRETATION OF VOCAL EXPRESSIONS FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT: A significant problem with planned educational and artistic research activities of an implementation nature is the realisation of an understanding-based and experiential approach to learning to read and write in early education methodology. In order to demonstrate the meanings that children attach to the sound images of phonemes, I planned a methodology in the field of social sciences. Using specially designed implementation and diagnostic tools, an original picture book titled *The World of Sounds*, a group of 500 children constructed visual images of selected sounds. Five years of scientific research and implementation contributed to the launch of thinking about the process of children's learning during

reading and writing – inspired many scientists and practitioners – and influenced the growth of grassroots interest in innovative solutions in the field of pre-school education.

KEYWORDS: learning to read and write, pre-school children, sound images of phonemes

Jarosław Jendza

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7598-9085>

Technologie pedagogiczne jako układy społeczno-materialne w międzynarodowych szkoleniach przewodników Montessori – wyniki badań etnograficznych i implikacje dla kształcenia nauczycieli

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia wyniki badań etnograficznych nad międzynarodowym programem kształcenia przewodników Montessori (AMI) dla poziomu 6–12 lat. Celem analizy jest uchwycenie tego, jak postulowana w pedagogii Montessori transformacja osoby dorosłej jest organizowana w praktyce szkoleniowej oraz jak staje się ona możliwa w codziennych konfiguracjach czasu, przestrzeni, relacji i rzeczy. Autor proponuje ujęcie kształcenia nauczycieli nie w kategoriach „modelu” ani „strategii dydaktycznych”, lecz jako technologii pedagogicznych rozumianych jako układy społeczno-materialne, inspirowane koncepcją technologii scholastycznych Masscheleina i Simonsa oraz perspektywą teorii aktora-sieci. Materiał empiryczny obejmuje uczestnictwo autora w dwóch programach szkoleniowych (łącznie 750 godzin), systematyczną obserwację uczestniczącą, notatki terenowe oraz 25 wywiadów pogłębionych z uczestnikami z 19 krajów. Wyniki przedstawiono jako ilustracje siedmiu technologii pedagogicznych: (1) Praca różnicy i jej znoszenie poprzez rzeczy edukacyjne, (2) Zawieszenie codzienności i separacja, (3) Protokół studiowania, (4) Powtórzenie, które robi różnicę, (5) Profanacja, (6) Tworzenie notatek z podróży, (7) Egzaminowanie jako rytuał przejścia. W konkluzji autor argumentuje, że perspektywa technologii pedagogicznych pozwala interesująco opisać formacyjne (a nie tylko kompetencyjne) wymiary kształcenia nauczycieli, a zarazem ujawnia jego normatywność oraz ryzyka: przesunięcie od formacji ku subtelnej normalizacji, podatność na atrakcyjne, lecz słabo ugruntowane narracje edukacyjne oraz możliwość reprodukcji ortodoksji poprzez określone protokoły, certyfikację i rytuały oceniania. Artykuł formułuje implikacje dla badań nad kształceniem nauczycieli, wskazując potrzebę mapowania technologii formacyjnych w różnych kontekstach oraz analizy granicy między transformacją a indoktrynacją.

SŁOWA KLUCZOWE: etnografia, technologie pedagogiczne, Montessori, pedeutologia, edukacja nauczycieli

Kontakt:	Jarosław Jendza jaroslaw.jendza@ug.edu.pl
Jak cytować:	Jendza, J. (2026). Technologie pedagogiczne jako układy społeczno-materialne w międzynarodowych szkoleniach przewodników Montessori – wyniki badań etnograficznych i implikacje dla kształcenia nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 117–144. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.8
How to cite:	Jendza, J. (2026). Technologie pedagogiczne jako układy społeczno-materialne w międzynarodowych szkoleniach przewodników Montessori – wyniki badań etnograficznych i implikacje dla kształcenia nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 117–144. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.8

WPROWADZENIE

Zmiana w edukacji (nauczycieli) bywa niekiedy ujmowana w perspektywie reform systemowych, nowych regulacji prawnych oraz przesunięć społeczno-kulturowych. Analizy te – osadzone na poziomie makro i mezo – pozwalają uchwycić kierunki modyfikacji systemów szkolnych, napięcia między polityką oświatową a praktyką instytucjonalną oraz konsekwencje wprowadzanych rozwiązań (Biesta, 2006, 2013). W polskim dyskursie pedagogicznym problem reform i ich dynamiki jest intensywnie obecny m.in. w pracach Bogusława Śliwerskiego, który rekonstruuje logiki oraz ideologiczne i socjopolityczne mechanizmy zmian oświatowych (Śliwerski, 2020), a także – w ujęciu porównawczym – choćby w analizach Inetty Nowosad i Bogusława Śliwerskiego (Nowosad i Śliwerski, 2025). Równolegle problem ten podejmowany jest w odniesieniu do przemian kultury szkoły (Nowosad, 2019) oraz kształtowania profesjonalizmu nauczycielskiego (Szempluch, 2013).

Niewątpliwie są to analizy istotne, ponieważ – jak powiedziałaaby Joanna Rutkowiak – „ukontekstawiają” (Rutkowiak, 2010), ale jednocześnie nie wyczerpują one w pełni (zwłaszcza na gruncie empirii) pytania o to, w jaki sposób zmiana staje się możliwa w codziennej praktyce edukacyjnej – w konkretnych sytuacjach, w których nauczyciele uczą się swojej roli, negocjują jej znaczenia i internalizują określone sposoby działania.

Naturalnie, relacja między jednostkowym doświadczeniem (nauczycielskim) a społecznymi formami organizacji edukacji jest od wielu lat przedmiotem licznych analiz w naukach społecznych (np. Denzin, 1978; Denzin i Lincoln, 2011; Schutz, 1967), ale to zwłaszcza w perspektywie symboliczno-interpretatywnej podkreśla się, że to właśnie w obrębie codziennych praktyk i interakcji dochodzi do (re)konstrukcji znaczeń, które następnie organizują działania podmiotów. W tym sensie kultura szkoły nie jest jedynie zbiorem norm i procedur, lecz dynamicznym układem sensów współtworzonych przez uczestników (Nowosad, 2019, s. 105). Zmiana edukacyjna nie dokonuje się zatem wyłącznie poprzez implementację odgórnych decyzji ani poprzez spontaniczne, często oparte na entuzjazmie

i charyzmie, oddolne inicjatywy, lecz także poprzez przesunięcia w sposobach widzenia, oceniania i działania – zakorzenione w „wiedzy milczącej” (Polanyi, 1966).

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kategoria osobistych (potocznych) teorii wychowania jako filtrów interpretacyjnych organizujących praktykę pedagogiczną. Roman Leppert pokazuje, w jaki sposób takie teorie funkcjonują jako zasoby sensu, a zarazem jako mechanizmy stabilizacji działań i ocen (Leppert, 1996). Warto w tym miejscu dopowiedzieć, że owe zasoby nie powstają w próżni, lecz w warunkach paradygmatycznej różnorodności myślenia o dydaktyce, w tym różnorodności rozumień samej wiedzy – co syntetycznie ujmuje Dorota Klus-Stańska (2018). Oznacza to, że nauczycielskie uzasadnienia praktyki – także te milczące i trudne do zwerbalizowania – mogą odsyłać do odmiennych porządków epistemologicznych, nie zawsze uświadamianych, a jednak jak najbardziej realnie organizujących działanie, ocenę i wybór rozwiązań dydaktycznych. Wiedza ta ma często charakter implicytny i proceduralny, a jej wpływ na praktykę bywa trudny do uchwycenia w kategoriach deklaracyjnych (Polanyi, 1966; Sternberg et al., 1995).

Jeśli przyjąć – za Henrym Giroux (1988) – że nauczyciel może być rozumiany jako „transformatywny intelektualista”, to proces jego przygotowania zawodowego nabiera znaczenia wykraczającego poza rozwijanie jakkolwiek kompetencji dydaktycznych, na co zresztą zwracali uwagę liczni pedagodzy, w tym m.in. Robert Kwaśnica (2007), Astrid Męczkowska (2002) czy Maria Czerepaniak-Walczak (2007).

Ów proces przygotowania staje się zatem raczej przestrzenią (współ)formowania określonego typu podmiotowości profesjonalnej, zdolnej do (krytycznej) refleksji nad własnym działaniem oraz nad warunkami, w których to działanie się dokonuje. Jednocześnie jednak, jak pokazują badania etnograficzne środowisk nauczycielskich, praktyka szkolna ma tendencję do reprodukcji utrwalonych wzorów działania, osadzonych w codziennych rytuałach i materialnych aranżacjach przestrzeni (zob. np. Kawecki, 1996, 2001).

Na tym tle szczególnie interesującym polem badań stają się te alternatywne rozwiązania pedagogiczne, które sytuują zmianę nie tyle (albo przynajmniej nie przede wszystkim) w obszarze reform strukturalnych, lecz w obszarze przemiany osoby dorosłej.

Pedagogia Montessori należy do tych nurtów, które konsekwentnie podkreślają, że warunkiem zmiany praktyki edukacyjnej jest transformacja nauczyciela – jego sposobu widzenia dziecka, interpretowania własnych działań oraz organizowania świadomej obecności w przestrzeni edukacyjnej. Mowa tu o przemianie głębokiej, obejmującej także konieczność „od-uczenia się” utrwalonych schematów, nawyków interpretacyjnych i ocen. Ten postulat „unlearningu” („oduczania”) (Jagiełło-Rusiłowski, 2025, s. 30) bywa interpretowany jako konieczny warunek otwarcia na dziecko, ale zarazem rodzi pytania o granice tak rozumianej transformacji i o ryzyko nadmiernej ingerencji w autonomię myślenia dorosłego – nie-

bezpiecznie zbliżającej się do logiki formowania „właściwej” świadomości, czy też – mówiąc kolokwialnie, a zarazem wprost – „prania mózgów”¹.

Z tego względu międzynarodowe „szkolenia” przewodników i przewodniczek Montessori jawią się jako szczególne laboratorium badawcze: przestrzeń, w której można obserwować, w jaki sposób postulowana przemiana dorosłego jest conceptualizowana, aranżowana i doświadczana. Analiza tych „szkoleń” pozwala postawić pytanie nie tylko o deklarowaną wizję nauczyciela, lecz o konkretne warunki, w których wizja ta miałaby się urzeczywistniać.

Zanim przejdę do skrótowego omówienia wizji nauczyciela w pedagogice Montessori, chciałbym najpierw wyjaśnić pojęcie będące częścią tytułu niniejszego tekstu, a mianowicie **technologii pedagogicznych**.

TECHNOLOGIE PEDAGOGICZNE JAKO UKŁADY MATERIALNO-SPOŁECZNE

W prezentowanym artykule celowo nie posługuję się kategorią „modelu” kształcenia nauczycieli. „Model” porządkuje i – jak mi się wydaje – może „domykać” zjawisko, bowiem sugeruje jego spójność, stabilność, a zatem i możliwość odtworzenia. Tymczasem perspektywa etnograficzna – tu sygnalizuję to jedynie wstępnie – pracuje na materiale sytuacyjnym i relacyjnym, a więc w układach praktyk, napięciach między aktorami, przesunięciach uwagi, lokalnych definicjach tego, „co się tu właściwie dzieje” (Goffman, 1974).

Mówiąc inaczej: to, co w języku „modelu” musiałoby zostać przedstawione jako struktura, w analizowanym pomysle na kształcenie pedagogów ujawnia się jako „ramowanie” doświadczenia – stale podtrzymywane, negocjowane, a czasem „pękające”. Z tej perspektywy mówienie o „modelu” byłoby nieadekwatnym narzędziem do uchwycenia owej dynamiki.

Równie świadomie rezygnuję z języka strategii dydaktycznych. Strategie – nawet wtedy, gdy używa się ich w sposób miękki i metaforyczny – silnie odsyłają do tradycji prakseologicznej (Kotarbiński, 1955)², w której podstawowym horyzontem opisu jest działanie zorganizowane, celowe i oceniane przez pryzmat sprawności. Na gruncie dydaktyki znajdujemy to choćby w pracach Wincentego Okonia (1954/1961). W toku analizy materiału empirycznego okazało się jednak, że taki język zawęża perspektywę, albo raczej przesuwa ciężar opisu na intencje i decyzje ludzkich podmiotów, a tym samym słabiej widzi to, co w badanym „programie” jest kluczowe, czyli rozproszenie sprawczości oraz to, że kształcenie dzieje

1 W tym miejscu chciałbym wyrazić wdzięczność i podziękować Uczestniczkom i Uczestnikom sekcji siódmej XII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, poświęconej „Kształceniu, wychowaniu i opiece wrażliwym na dynamikę i różnorodność dzieciństwa”, których spostrzeżenia odnośnie do mojego wystąpienia pozwoliły inaczej spojrzeć na wyniki realizowanych przeze mnie badań.

2 Naturalnie Kotarbiński nie pisał o strategiach dydaktycznych, ale jego sposób myślenia o „dobrej robocie” zawiera „komponenty” i „cechy” prawidłowego planu działania, a tym samym wskazuje na strategię postępowania w różnych kontekstach kulturowych.

się pomiędzy ludźmi i rzeczami, w określonych konfiguracjach czasu, przestrzeni, przedmiotów i „protokołów” (o czym nieco dalej).

To dlatego właśnie proponuję wprowadzić pojęcie **technologii pedagogicznych** rozumianych jako układy materialno-społeczne. Punktem wyjścia jest dla mnie doświadczenie badawcze związane z trudnością w odnalezieniu właściwej leksyki opisu rezultatów badań, a zatem geneza prezentowanych poniżej kluczy interpretacyjnych ma charakter *a posteriori*.

W sukurs przyszła mi tu koncepcja „scholastic technologies” (technologii scholastycznych) rozwinięta przez Jana Masscheleina i Maartena Simonsa (2013), gdzie owe technologie nie są narzędziami w sensie instrumentalnym ani „metodami” rozumianymi jako środki do osiągnięcia celów. Są raczej praktykami i aranżacjami, które czynią możliwym studiowanie – poprzez (m.in.) zawieszenie codziennych logik użyteczności oraz „przestrojenie” uwagi ku światu (edukacyjnemu). Technologie działają więc jako „układy organizujące doświadczenie”: temporalnie, przestrzennie, relacyjnie i materialnie, współtworząc warunki (re)formowania podmiotowości.

To ujęcie wzmacniam perspektywą teorii aktora-sieci, w której Bruno Latour (2005) konsekwentnie odchodzi od traktowania rzeczy jako biernego tła działań. W tym sensie materiały Montessori, notatniki, układ sali, artefakty szkoleniowe czy protokoły ćwiczeń nie są jedynie „pomocami”, a raczej – by użyć latourowskiej metafory – są aktorami współorganizującymi relacje pedagogiczne i profesjonalne stawanie się. Ten postantropocentryczny zwrot szczególnie dobrze koresponduje z polskimi propozycjami rozwijanymi w ramach pedagogiki rzeczy (Chutorzański i Makowska, 2019) oraz z szerszym projektem nieantropocentrycznego „odmyślenia” edukacji, w którym wydarzenia edukacyjne współtworzone są przez ludzi i nie-ludzi (Chutorzański, 2020, 2025), lecz również i ten język pojawił się w prezentowanych tu badaniach dopiero po strukturyzacji przestrzeni wynikowej materiału empirycznego.

Konkludując ten wątek, można powiedzieć, że tak rozumiane **technologie pedagogiczne** pozwalają nazwać to, czego nie oddaje ani język „modelu”, ani język „strategii”, czyli dynamikę formowania, która nie polega na transmisji, ani nawet konstruowaniu kompetencji, lecz na wytwarzaniu warunków doświadczenia, w których istotną rolę odgrywają asamblaże i sieci różnych aktorów (Rzeźnicka-Krupa, 2023).

W dalszej części artykułu, wychodząc od tej perspektywy, rekonstruuje technologie organizujące międzynarodowe „szkolenie” przewodników Montessori jako układ, w którym sprawczość jest rozproszona, a profesjonalne „stawanie się” przebiega poprzez materialnie i relacyjnie aranżowane praktyki uczenia się.

METODA

Prezentowane tu badanie zostało osadzone w kontekście globalnej obecności pedagogii Montessori, która – jak pokazują najnowsze dane z globalnego spisu placówek tego typu – funkcjonuje obecnie w ponad 150 krajach świata (Debs i de

Brouwer, 2022). Skala ta wiąże się z rozbudowaną infrastrukturą kształcenia nauczycieli, prowadzoną przez różnorodne organizacje i centra szkoleniowe.

Szczególne miejsce w tym pejzażu zajmuje Association Montessori Internationale (AMI), stowarzyszenie założone przez Marię Montessori w 1929 roku, które od niemal stu lat rozwija własną, względnie spójną ścieżkę kształcenia przewodniczek i przewodników.

Ścieżka ta – mimo swojej międzynarodowej rozpoznawalności i wpływu na praktykę edukacyjną – pozostaje w niewielkim stopniu przedmiotem analiz empirycznych, zwłaszcza badań osadzonych w długotrwałej etnografii uczestniczącej. W zasadzie można powiedzieć, że kształcenie nauczycieli i nauczycielek w tym nurcie jest okryte pewną dozą tajemniczości, a jednocześnie AMI często w środowisku montessoriańskim funkcjonuje jako organizacja o bardzo wysokiej reputacji. Z tych powodów zrealizowałem badania właśnie w tejże instytucji.

Prezentowane badanie dotyczyło międzynarodowego programu kształcenia nauczycieli dzieci w wieku 6–12 lat realizowanego w Hiszpanii w latach 2020–2022. Program ten trwał dziewięć miesięcy i gromadził uczestniczki i uczestników z ponad dwudziestu krajów. Jego organizacja zakładała fizyczną obecność w jednym miejscu, intensywny rytm pracy oraz czasowe zawieszenie codziennych ról zawodowych i rodzinnych uczestników. Ten kontekst – obejmujący zarówno formalne elementy programu, jak i jego nieformalne rytuały, praktyki i relacje – stał się przedmiotem analizy.

Badanie miało charakter etnograficzny i było realizowane poprzez uczestnictwo autora w dwóch programach szkoleniowych: kursie wprowadzającym dla poziomu 3–6 lat oraz programie podstawowym dla poziomu 6–12 lat (łącznie 750 godzin szkoleniowych). Wywiady pogłębione – przeprowadzone z 25 uczestniczkami, pochodzącymi z 19 krajów – stanowiły integralną część tego projektu etnograficznego. Rozmowy te miały charakter semi-strukturyzowany i koncentrowały się na doświadczeniu szkolenia, rozumieniu transformacji, pracy z materiałem oraz znaczeniu międzynarodowego kontekstu, a także biografii rozmówczyń i rozmówców.

Ich analiza przebiegała zgodnie z propozycją interpretacyjnego opracowania wywiadu przedstawioną przez Steinara Kvale i Svenda Brinkmanna (2009), obejmującą dosłowną transkrypcję, kondensację znaczeń, ich konceptualizację oraz poszukiwanie kluczy interpretacyjnych.

Równolegle, przez cały okres realizacji badań (2020–2023) prowadzona była systematyczna obserwacja uczestnicząca. Materiał empiryczny obejmuje codzienne notatki terenowe, zapisy typu *jottings* (krótkie zapiski terenowe), dokumenty kursowe, korespondencję organizacyjną oraz nieformalne rozmowy z uczestnikami i trenerami.

Klasyczne, refleksyjne notatki sporządzane były zgodnie z zasadą „gęstego opisu” (Geertz, 1973) oraz rekomendacjami dotyczącymi zapisu doświadczenia terenowego przedstawionymi przez Roberta Emersona, Rachel Fretz i Lindę Shaw (2011). Szczególną uwagę poświęcałem organizacji przestrzeni, relacjom wokół

materiałów Montessori, rytmom dnia, protokołom praktyki oraz momentom napięcia i zakłócenia codziennego porządku.

Podwójna rola autora – jako uczestnika szkolenia i badacza – wymagała stałej refleksyjności. Etnografia uczestnicząca, zwłaszcza w środowisku o silnej tożsamości normatywnej, wiąże się z ryzykiem nadmiernej identyfikacji z badaną wspólnotą, przejęcia jej języka opisu oraz „uczenia się” jej kategorii interpretacyjnych jako własnych (Hammersley i Atkinson, 2007; Van Maanen, 2011).

Mechanizmy, takie jak lojalność wobec grupy, efekt zaangażowania czy presja konformizmu mogą wpływać na sposób selekcji i interpretacji materiału. Jednocześnie jednak długotrwałe uczestnictwo umożliwia dostęp do wymiarów doświadczenia, które pozostają niedostępne dla badacza zewnętrznego.

Świadomość tej ambiwalencji (między zanurzeniem a dystansem) stanowiła istotny element procesu analitycznego i była systematycznie dokumentowana w notatkach refleksyjnych. Szczęśliwie, w prezentowanym projekcie ów okres uczestnictwa w kształceniu obejmował dwa wyjazdy po cztery miesiące każdy oraz dwa wyjazdy dwutygodniowe³.

Takie rozbieżności czasu pozwoliło mi na „łapanie dystansu”, porządkowanie materiału, krytyczną refleksję nad danymi oraz wstępne weryfikowanie hipotez w toku różnych spotkań naukowych w gremiach akademickich pedagogów. Takie cykliczne postępowanie badawcze może lokować prezentowany tu projekt w logice teorii ugruntowanej.

Zebrany materiał empiryczny traktuję jako zapis praktyk i konfiguracji relacyjno-materialnych organizujących proces kształcenia nauczycieli, a zatem analiza nie zmierzała do rekonstrukcji normatywnego wzorca ani tym bardziej do oceny skuteczności programu, lecz do uchwycenia sposobów, w jakie doświadczenie szkolenia jest aranżowane i przeżywane w konkretnych sytuacjach.

Materiał obejmuje zatem zarówno narracyjne rekonstrukcje doświadczeń (wywiady), jak i zapisy sytuacyjne (obserwacje pracy z materiałem, praktyki notowania, organizację czasu i przestrzeni).

W kontekście prezentowanych dalej wyników, szczególnie istotne okazały się: praktyki wspólnej pracy wokół materiałów Montessori, powtarzalne, materialnie zapośredniczone ćwiczenia, tworzenie tzw. „albumów” – rozbudowanych notatek dokumentujących prezentacje, organizacyjna separacja kursu od codziennego życia, napięcie między intensywnością programu a momentami swobodnego uczenia się.

Jak sygnalizowałem to nieco wyżej, materiał etnograficzny wskazuje na pewne konfiguracje praktyk, które „nie dały się” adekwatnie opisać ani jako model, ani jako zestaw strategii dydaktycznych. Taki zabieg oznaczałby ich glajchszaltowanie. Z tego względu w dalszej części artykułu przestrzeń wynikową opisują właśnie **technologie pedagogiczne** rozumiane jako układy materialno-społeczne.

3 Pierwotnie program przewidywał trzy wyjazdy czteromiesięczne, ale ze względu na wybuch pandemii COVID-19, pierwsza część kursu realizowana była on-line. Ta część nie jest przedmiotem analiz w prezentowanym tekście.

Zanim jednak przejdziemy do prezentacji podstawowych wyników przeprowadzonego badania, zatrzymajmy się na chwilę na poglądach samej Marii Montessori dotyczących kształcenia nauczycieli.

Podsumowując zatem wątek dotyczący metodologii pragnę podkreślić, że choć schemat etnograficzny badań pedagogicznych zmierza do budowania teorii ugruntowanej w danych (co zresztą miało także miejsce i w tym przypadku), to jednakże w końcowej fazie projektu – na potrzeby interpretacji – poszukiwałem języka, który mógłby celnie oddać opisywane kwestie i stąd przywoływane ramy teoretyczne zostały niejako „zaadoptowane”, jako „pasujące” od odczytywania danych empirycznych.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI Z PERSPEKTYWY MARII MONTESSORI

Poglądy Marii Montessori dotyczące przygotowania osoby dorosłej nie miały charakteru jednorodnego ani statycznego. W różnych okresach jej twórczości akcenty rozkładały się odmiennie: od nacisku na techniczną precyzję prezentacji materiału, przez podkreślanie postawy obserwacyjnej, opisywanie nauczyciela jako elementu przygotowanego otoczenia i „ ducha naukowego”, aż po coraz wyraźniejsze eksponowanie konieczności wewnętrznej przemiany nauczyciela oraz samoograniczanie wobec autonomii procesu dydaktycznego.

Z tego względu analiza poglądów słynnej Włoszki wymaga uwzględnienia kontekstu historycznego oraz momentu, w którym dane wypowiedzi powstawały.

Aby przybliżyć te kwestie, w niniejszym artykule koncentruję się na dwóch dziełach pochodzących z końcowego okresu jej twórczości: *The 1946 London Lectures* (Wykłady londyńskie 1946) (Montessori, 1946/2012) oraz *The Discovery of the Child* (Odkrycie dziecka) (Montessori, 1948/1967).

Wybór ten nie jest przypadkowy. Pierwsza z tych publikacji stanowi zapis wykładów wygłoszonych podczas 28 Międzynarodowego Kursu Szkoleniowego, a więc w bezpośrednim kontekście przygotowania nauczycieli. Materiał ten ma charakter performatywny i dydaktyczny. Nie jest jedynie refleksją teoretyczną, lecz był elementem procesu kształcenia dorosłych. Z kolei *The Discovery of the Child* można traktować jako swoiste zwieńczenie projektu pedagogicznego Montessori – tekst syntetyzujący wcześniejsze intuicje i nadający im dojrzałą formę, choć warto pamiętać, że we wcześniejszych dziełach Montessori nieco inaczej traktowała figurę dorosłego. Innymi słowy, uznaję – podążając za innymi badaczami pedagogii Montessori – że przywołane dzieła należą do korpusu tekstów stanowiących teoretyczne i konceptualne zwieńczenie myśli Montessori.

Ponieważ w pracy analitycznej korzystałem z angielskich wersji tych dzieł, poniżej wszystkie tłumaczenia pochodzą ode mnie, choć mam pełną świadomość istnienia znakomitych tłumaczeń dzieł Montessori wydawanych kolejno przez Wydawnictwo Naukowe PWN.

Podkreśliły to raz jeszcze – skupienie się na tych dwóch źródłach pozwala uchwycić, w jaki sposób w późnym okresie swojej działalności Montessori kon-

ceptualizowała „sylwetkę” nauczyciela oraz proces jego przygotowania, choć jednocześnie pomija wątki obecne w dziełach wczesnych. Jest to o tyle istotne, że współczesne programy szkoleniowe – w tym analizowany w niniejszym artykule międzynarodowy kurs – często deklarują bezpośrednie odwołanie do tych właśnie wykładów i tekstów (tzw. później twórczości Montessori) jako do punktu odniesienia.

Ta krótka próbka analizy późnych pism Montessori pokazuje, że przygotowanie dorosłego nie jest w nich ujmowane jako etap wstępny wobec pracy z dzieckiem, lecz jako warunek konstytutywny całego przedsięwzięcia pedagogicznego. W tym sensie przemiana nauczyciela nie stanowi dodatku do metody, lecz jej integralny element. Jednocześnie jednak sposób conceptualizowania tej przemiany – jej zakres, dynamika i granice – nie jest jednoznaczny i wymaga uważnej rekonstrukcji tekstualnej, co z racji objętości tego tekstu pominię, aby w dalszej części podrozdziału jedynie krótko odwołać się do wybranych fragmentów obu dzieł, w celu zilustrowania, jak Montessori definiuje proces przygotowania osoby dorosłej oraz jakie napięcia i implikacje wiążą się z tym ujęciem.

Już w pierwszych wykładach Montessori ustanawia ramę, w której „nowa nauka” o dziecku nie może być nauką chłodną i czysto poznawczą.

Wykład 1 nie tylko odróżnia badanie dziecka od nauk przyrodniczych, lecz przedstawia jego uzasadnienie: z porządku epistemicznego na porządek etyczno-egzystencjalny. W zdaniu „It requires the re-awakening of man's conscience” (W.1, s. 3–4) pojawia się kluczowe przesunięcie: wiedza o dziecku nie jest neutralna; pociąga za sobą „przebudzenie sumienia” i kieruje naszymi, pedagogicznymi ideałami – „directing of our ideals” (W.1, s. 3–4).

Wykład 2 pogłębia tę ramę, przesuwając punkt ciężkości z „badania” na afektywną zmianę spojrzenia. Montessori nie zaczyna od narzędzi, lecz od serca: „With this change in our hearts we will want to study him...” (W.2, s. 6). To zdanie jest istotne, bo ustanawia warunek badania: najpierw zmiana wewnętrzna, potem dopiero poznanie, dorosły ma zostać wytworzony jako podmiot, który potrafi przestawić swoją percepcję z „little mistakes” na „greatness” i „beauty” dziecka (W.2, s. 6).

Wykład 3 wprowadza metafory odkrycia i wydobywania głębi dziecka: „The soul of the child is rich, great, immense – like a vast unknown continent” (W.3, s. 13), „We must dig to the depths” (W.3, s. 20). Nie są to ozdoby językowe – te metafory organizują rozumienie pracy dorosłego: dziecko jest kontynentem/zasobem, dorosły ma stać się odkrywcą i górnikiem. Pojawia się tu istotna fluktuacja: z jednej strony Montessori krytykuje chłodne poznanie naukowe – „cool scientific study” (W.1, s. 3–4), z drugiej strony wzmacnia „odkrywanie” jako praktykę prawdy, wymagającą sięgnięcia do jądra, czy też rdzenia oraz najgłębszej tajemnicy – „nucleus” i „deepest mystery” (W.3, s. 20). Powstaje napięcie między krytyką „chłodu” nauki a intensyfikacją imperatywu poznawczego: trzeba odkrywać – „discover it” (W.3, s. 13), ale nie wolno badać bez emocji – „cold-blooded”.

Wykład 4 wprost nazywa wymaganie wobec dorosłego jako długotrwały proces, którego nie da się sprowadzić do edukacji uniwersyteckiej. Padają sformułowania, które silnie moralizują i zarazem różnicują podmioty, oraz odwołują się do leksyki religijnej. Konwersja nie może przytrafić się każdemu, bo to konwersja serca: „Conversion cannot come to everybody” (W.4, s. 26) oraz „Our conversion must be in the heart” (W.4, s. 26).

Wykład 5 przynosi bardzo wyraźne przesunięcie: dorosły ma służyć naturze. Montessori mówi wprost: „The teacher must be the servant of nature” (W.5, s. 34), jest to zatem postulat wytworzenia podmiotowości opartej na podporządkowaniu: dorosły nie jest centrum, lecz służbą wobec natury, wobec siły życia.

Wykład 6 ustanawia jeden z najbardziej charakterystycznych dla Montessori zwrotów, czyli prymat obserwacji nad formalnym i teoretycznym kształceniem. „It is more important to observe little children than to study them” (W.6, s. 37) oraz „Observe little children, observe them anywhere you can” (W.6, s. 41). Montessori radykalizuje ten zwrot, krytykując parametryzującą psychologię wykorzystującą pomiary i testy (W.6, s. 40). A zatem, prawda o dziecku ma pochodzić z natury i bezpośredniego oglądu, a nie z aparatury testowej czy książek („If you only study books you are studying things second hand”, W.6, s. 40). Ale jednocześnie Montessori rozwija język psychologiczny (nieświadomość, przejście do świadomości), co tworzy napięcie: krytyka instytucjonalnych narzędzi psychologii nie oznacza rezygnacji z psychologizacji; raczej oznacza redefinicję jej źródła i metody (W.6, s. 38–41).

Wykład 7 dokłada do tego napięcia to, co niewidoczne, a może być najważniejsze: „The fact that nothing external is being shown is no proof that something very important is not happening” (W.7, s. 53). Montessori ostrzega przed ogromnym błędem („grave mistake”) polegającym na sądzeniu o wewnątrz na podstawie zachowania (W.7, s. 53).

Wykład 8 wprowadza etyczny mikroruch korekty. Montessori mówi tak: „Jeśli poprawiamy dziecko, musimy to robić bardzo łagodnie. My mamy być interpretatorami dziecka; to ma być nasz akt dobroczynności” (W.8, s. 60). To zdanie buduje figurę dorosłego jako interpretatora dziecka, owo „interpretowanie” jest tu wyraźnie powiązane z etyką (*charity*), nie tylko z poznaniem. Pojawia się znaczące napięcie – korekta jest możliwa, ale ma być odłożona, pośrednia, wyczulona na moment.

Wykład 9 rozszerza figurę wykształconego dorosłego o „współpracę z naturą” i „scientific help of intelligent and cultivated adults” (W.9, s. 67). Pada zdanie: „There must be cooperation between nature and the scientific help of intelligent and cultivated adults” (W.9, s. 67). To kolejna fluktuacja: od służby naturze (W.5) do współpracy z naturą (W.9), a więc od asymetrii (*servant*) do relacji bardziej partnerskiej (*cooperation*) – choć wciąż warunkowanej wiedzą i wykształceniem: „you cannot give help without knowledge” (W.9, s. 67).

Wykład 15 przynosi ostrą krytykę nauczyciela-marionetki: „We cannot have teachers who are like marionettes” (W.15, s. 114). Montessori domaga się autonomii myślenia, ciepła i rozumienia, a zarazem krytykuje model (W.15, s. 114). To ważny

genealogiczny moment: Montessori odcina się od nauczyciela jako nośnika posłuszeństwa, ale jednocześnie buduje inny typ pedeutologicznej normatywności: nauczyciel ma być ciepły, troszczący się i rozumiejący: „warm, caring and understanding” (W.15, s. 114).

Wykłady 16–18 przesuwają uwagę na figurę prawdziwej pielęgniarki, czy też opiekunki („true nurse”) i włącza w przygotowanie dorosłych element misji i odpowiedzialności za duszę dziecka: „It is a great task, a great mission to bear responsibility for a soul” (W.16, s. 118).

Następnie Montessori precyzuje w odniesieniu do przewodnika: „Osoba dorosła sprawująca opiekę musi posiadać wiedzę i wykształcenie, [a także] musi być przygotowana pod względem charakteru” (W.18, s. 132).

Wykład 20 zaskakująco wyodrębnia jeden atrybut jako najważniejszy, tj. język. „Nauczyciele muszą zwracać szczególną uwagę na swoją wymowę [...] Ta perfekcja wymowy jest jedyną naprawdę ważną cechą nauczyciela” (W.20, s. 147). Po długiej serii rozważań o obserwacji, konwersji, służbie i charakterze, Montessori wskazuje jeden „techniczny” wymiar jako kluczowy i nieodwracalny („any imperfection in language will remain forever”, W.20, s. 147).

Wykłady końcowe (29–32) dobudowują jeszcze inną figurę: dorosłego jako tego, kto ma się stać „lepszy” dla „lepszej ludzkości”. Montessori wskazuje tu na cechy, które – chyba do dzisiaj – stanowią niekiedy przywary dorosłych towarzyszących dzieciom. Montessori mówi tak: „Ale jeśli chcemy mieć lepszą ludzkość, dorośli muszą być lepsi. Muszą być mniej dumni, mniej samolubni i mniej dyktatorscy” (W.29, s. 211). Następnie pojawia się wątek koncentracji jako najważniejszej odpowiedzialności nauczyciela (W.31, s. 224) oraz cały obszerny fragment o treningu oka, mikroskopie i okularach. Montessori dopowiada także – w tym kontekście jako prowadząca szkolenie – że nie może owych okularów (czyli środków, metod, narzędzi) „dostarczyć” kształcącym się kandydatom i kandydatkom do zawodu nauczycielskiego, a oczy nauczycielskie „muszą być trenowane” (W.32, s. 226), a dorosły ma nauczyć się widzieć to, co normalnie umyka. Montessori nie proponuje tu aparatury testów, ale proponuje trening spojrzenia – i to jest kluczowy punkt napięcia między krytyką testowania a wytwarzaniem innej formy „sprawdzania” świata: sprawdzania poprzez wytrenowaną percepcję.

W tym samym bloku Montessori przechodzi od percepcji do estetyki i dyscypliny ciała nauczyciela. Wykład 32 zawiera jeden z najbardziej precyzyjnych fragmentów o roli dorosłego, a mianowicie nauczyciel ma być częścią przygotowanego otoczenia (W.32, s. 227), co zresztą nie jest obce innym pedagogiom pądocentrycznym, jak choćby w podejściu Reggio Emilia.

Jeśli czytać *Wykłady londyńskie 1946* jako pole, w którym wyłaniają się i przemieszczają figury dorosłego, to widzimy serię fluktuacji: od naukowca-z-sumieniem (W.1), przez podmiot „zmiany serca” (W.2) i odkrywcę głębin (W.3), po nauczyciela-konwertytę (W.4), służbę natury (W.5), obserwatora przeciwnego testom (W.6), interpretatora dziecka (W.8), współpracownika natury (W.9), anty-marionetkę (W.15), aż po nauczyciela o wytrenowanym oku, opanowanej interwencji i „wpi-

sanemu" w środowisko dydaktyczno-wychowawcze (W,31–32). W samym tekście nie ma jednej, stabilnej „sylwetki”; jest raczej pole napięć, co pozwala zobaczyć, jak „późna” Montessori jednocześnie demontuje pewne formy nauczycielskiej władzy (autorytaryzm, marionetkowość) i wytwarza inne formy normatywności (konwersja serca, trening spojrzenia, dyscyplina interwencji, element środowiska).

W *Odkryciu dziecka* (wyd. ang. 1948) Montessori porządkuje i zarazem różnicuje to, co w *Wykładach londyńskich 1946* było często podawane w trybie wykładowej intensywności. Jeśli w 1946 roku dominował ton „przebudzenia” i „konwersji”, to w 1948 roku wyraźniej wyłania się figura nauczyciela jako praktyka nauki w polu szkoły, a obok niej – równie ważna – figura nauczyciela jako podmiotu moralnego, zdolnego do samoograniczenia i czuwania. Ten tekst nie tyle opisuje jedną „sylwetkę”, ile pokazuje, jak w obrębie jednego projektu powstają i krzyżują się odmienne reżimy prawdy i działania.

Tekst otwiera się krytyką redukcji „treningu naukowego” do mechanicznych umiejętności manipulowania materiałami (s. 5–6). Montessori buduje tu genealogiczny kontrast: wcześniejsze formy szkolenia nauczycieli są pokazane jako techniczne wtajemniczenie bez przemiany sposobu widzenia. Wprowadza jednak istotne doprecyzowanie: nie postuluje perfekcyjnego antropologa czy też eksperta w zakresie psychologii eksperymentalnej, ale raczej kompetencji naukowego spojrzenia ograniczonego do specyficznego pola, jakim jest szkoła (s. 5–6). W tym miejscu pracuje także metafora „alfabetu” i „czytania”.

Montessori mówi, że narzędzia naukowego poznawania szkoły są dla nauczyciela jak alfabet i zaraz potem dodaje, że odróżnia „literowanie dosłowne” od „rozumienia sensu” (s. 6). W tej perspektywie, nauczyciel nie ma być technikiem instrumentów, lecz kimś, kto umie czytać zjawiska. W porównaniu z 1946 rokiem widać fluktuację: rośnie ciężar interpretowania (nie tylko obserwowania), a obserwacja prowadząca do rozumienia „ducha natury” jawi się jako swego rodzaju asceza związana z dyskretną obecnością i przyjemnością poznania zarazem.

W tym kontekście praktyka i zdolność obserwacji (jako kluczowe dla nauczyciela) zostają przedstawione jako wymagające samoograniczenia (s. 8). Co więcej, obserwacja jest afektywnie wzmocniona; Montessori mówi o radości poznania („delight”) i o tym, że w przypadku obserwowania człowieka ta więź jest bardziej intymna (s. 8). To interesująca fluktuacja względem roku 1946: tam dominowało „przebudzenie sumienia” i „konwersja serca”, tutaj Montessori silniej uprawomocnia obserwację jako przyjemność naukową i radość z kontaktu z człowiekiem. To prowadzi ją do stwierdzenia: „On [nauczyciel] będzie uczył się od dziecka samodzielnie [...] jak doskonalić się jako nauczyciel” (s. 8). A zatem, źródłem doskonałości nauczyciela ma być uważność wobec dziecka, która umożliwia samodzielne doskonalenie. Ten motyw wraca zresztą wiele razy, ale jednym z najbardziej klarownych fragmentów jest stwierdzenie, iż „Księżą [poznania i rozwoju] dla nauczyciela jest ciągła obserwacja dzieci” (s. 55). To wzmacnia wcześniejszą metaforę „alfabetu” i „czytania”. Tutaj dziecko jest „księżą”, a obserwacja jest lekturą,

z której nauczyciel ma się uczyć. W 1946 roku Montessori mówiła o „trenowaniu oka”; w roku 1948 mówi o „księdze”, która inspiruje działanie.

Jeśli spojrzymy na ten fragment myśli Montessori jako pewien „program” kształcenia nauczycieli to okaże się, że podstawowym źródłem wiedzy pedagogicznej jest dziecko (co jest dość oczywiste w pajądcentrycznych pedagogiach), ale to, na co warto zwrócić uwagę, to miejsce, gdzie może odbywać się edukacja nauczycieli, a także na priorytety, którymi są tu zdecydowanie kompetencje diagnostyczne oraz dystansującego rozumienia (Męczkowska, 2002, s. 132).

Jednocześnie Montessori „rozszczelnia” perspektywę indywidualistyczną. Nie wystarczy bowiem przygotować nauczyciela, ale także szkoła ma być przygotowana dla niego. (s. 19), a zatem przygotowanie nauczyciela nie jest czysto „wewnętrzne”, bowiem wymaga infrastruktury. Montessori ustanawia w tym miejscu warunek instytucjonalny naukowości, mówiąc, że rozwój kompetencji może mieć miejsce wyłącznie w „szkole, która pozwoli dziecku swobodnie rozwijać swoje życie osobiste” (s. 19). Tu pojawia się ważna kwestia: wolność dziecka jest warunkiem edukacyjnego programu kształcenia nauczycieli zorientowanego na naukowość, ale jednocześnie owa wolność nie oznacza braku formy, przeciwnie, jest organizowana poprzez środowisko i reguły (s. 152).

Trzeba też zwrócić uwagę na to, że Montessori nie neguje całkowicie znaczenia kompetencji technicznych, przeciwnie, opisuje „dokładnie jak to [lekcja dla dziecka] powinna być wykonana” (s. 88). Napięcie polega jednak na tym, że nauczyciel ma najpierw pokazać precyzyjnie, potem „bezszelestnie” zniknąć z pola i oddać się obserwacji wolnych dzieci, co umożliwi mu doskonalenie⁴.

Nie można bowiem zapominać, że znaczącą częścią formacji dorosłego jest aspekt moralny (por. Zielińska, 2020). Montessori pisze: „[nauczyciel] musi nabyć moralną czujność [...] przejawiającą się w spokoju, cierpliwości, miłosierdziu i pokorze. Nie słowa, ale cnoty są jej głównymi kwalifikacjami” (s. 150). A zaraz potem dodaje: „Ona [nauczycielka] bardziej potrzebuje gimnastyki dla swojej duszy niż książek dla swojego intelektu” (s. 151).

Tu także widać napięcie, fluktuację, a może nawet pewną niekonsekwencję. Montessori mówi bowiem równocześnie o „precyzyjnej wiedzy o technikach [...] ustalonej eksperymentalnie” (s. 151) oraz o tym, że to „jedynie poprzez doświadczenie” nabywa się „subtelne [moralne] wglądy” (s. 151). W jej ujęciu wyraźnie współlistnieją zatem dwie komplementarne, choć epistemologicznie odmienne

4 W tym miejscu można byłoby postawić interesujące pytanie. Jak taka formuła pracy wpisuje się w metafory ukute przez Dorotę Klus-Stańską, kiedy pisze ona o edukacji organizowanej zgodnie z logiką „podążania po śladzie nauczyciela” vs „w poszukiwaniu śladu”? Wydawałoby się bowiem, że gdy nauczyciel inicjuje aktywność poznawczą dziecka, mamy do czynienia raczej z „podążaniem za”, ale gdyby uznać, że owa aktywność nauczyciela jest bardzo minimalna, ogranicza się do „wskazania na”, a ponadto przedmiot wskazania wynika z uprzedniej systematycznej obserwacji potrzeb poznawczych dziecka, to wówczas lokowanie takiego działania w obrębie obu metafor staje się problematyczne. Zob.: Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. (s. 221–251).

linie argumentacji. Z jednej strony eksperymentalne ustalanie i weryfikacja techniki, z drugiej zaś doświadczeniowe dojrzewanie wrażliwości (także moralnej).

Nieomal w tym samym fragmencie Montessori określa rolę nauczyciela jako „anioła stróża umysłów skoncentrowanych na pracy” (s. 152), a zatem nauczyciel czuwa, chroni koncentrację, ale nie dominuje. To wyraźne, w stosunku do bardziej pedeutocentrycznych ujęć przesunięcie władzy. Władza jest tu władzą ochrony warunków pracy, nie władzą nakazu treści.

Niemniej jednak rozdział 11 komplikuje ten obraz poprzez wprowadzenie rozróżnienia typów błędów oraz kategorii autorytetu nauczyciela. Montessori mówi o błędach „kontrolowanych przez materiał” oraz o błędach wynikających ze „złej woli” i „zaniedbania” (s. 154–155). W takich okolicznościach „autorytet nauczyciela interweniuje [...] oferując raz łagodną, raz energiczną pomoc” (s. 155). W tym miejscu ujawnia się kolejne napięcie: nauczyciel ma pozostawać „bierny”, wręcz „cichy i bierny” (s. 319), a zarazem dysponować autorytetem umożliwiającym interwencję. Nie mamy tu do czynienia z prostą linią „mniej władzy”, lecz raczej z jej przekształceniem – z władzy stałej, dyscyplinującej, w władzę o charakterze wyjątkowym, uruchamianą w sytuacjach „zagrożenia” rozwoju i koncentracji. Naturalnie, taka zmiana narracji musi budzić wątpliwości i powinna stać się powodem do krytycznej refleksji na temat niestabilności figury nauczyciela w pedagogii Montessori.

W rozdziałach 24–25 Montessori wyodrębnia naukowy wymiar szkoły jako miejsca badań: „każdy, kto przyjmie tę metodę [...] uczyni [...] każdą klasę... laboratorium eksperymentu” (s. 319). Szkoła ma wytwarzać dane obserwacyjne, które mogą „pomóc określić stan umysłowy dziecka i położyć fundament pod dalsze eksperymenty pedagogiczne” (s. 319), a zatem to naukowo zorientowana praktyka szkolna staje się warunkiem rozwoju nauczyciela.

Jak widzimy, w późnej twórczości Marii Montessori – czytanej równolegle przez pryzmat *Wykładów...* i *Odkrycia...* – przygotowanie osoby dorosłej wyłania się jako pole napięć i sprzeczności, a nie jako jednolita „sylwetka” nauczyciela. Z jednej strony Montessori konsekwentnie przesuwając ciężar z transmisji i kontroli na obserwację, powstrzymanie interwencji oraz troskę o warunki, w których może pojawić się koncentracja. Z drugiej strony, w obu tekstach utrzymuje się silna normatywność procesu formowania.

To podwójne przesunięcie – ku naukowości rozumianej jako wytrenowana percepcja i ku etyce rozumianej jako dyscyplina siebie – stanowi ważny wniosek dla współczesnego myślenia o kształceniu nauczycieli. Przygotowanie nie daje się sprowadzić ani do „nabycia kompetencji”, ani do samej refleksyjności, lecz dotyczy wytwarzania określonych zdolności uwagi oraz określonej praktyki obecności w środowisku edukacyjnym. Jednocześnie Montessori – zwłaszcza w *Odkryciu...* – wyraźnie sugeruje, że nie wystarczy „przygotować nauczyciela”. Równolegle musi zostać przygotowana szkoła, to znaczy przestrzeń i porządek działań, które umożliwiają obserwację wolnych dzieci.

W tym miejscu powraca zasadnicza kwestia artykułu: jeśli postulowana przez Montessori przemiana osoby dorosłej jest warunkiem pedagogii, to jak jest ona

organizowana w konkretnych, współczesnych programach szkoleniowych – jakie układy czasu, przestrzeni, materialności, protokołów i relacji wytwarzają warunki dla obserwacji, powstrzymania, koncentracji i moralnej czujności?

Odpowiedzi na to pytanie nie dostarcza analiza normatywnych deklaracji ani programów kształcenia rozumianych jako modele. Wymaga ona wejścia w praktykę i interpretacji doświadczenia szkoleniowego. Dlatego w dalszej części artykułu przedstawiam wyniki badania etnograficznego w postaci zidentyfikowanych **technologii pedagogicznych**.

WYBRANE REZULTATY BADANIA⁵

Czytelniczki i czytelnicy zapewne za chwilę poczują się zaskoczeni zmianą tonu: po partiach bardziej „sprawozdawczych” przechodzę tu do narracji bliższej doświadczeniu i językowi danych. To zabieg zamierzony, zgodny ze specyfiką etnografii i logiką gęstego opisu w sensie Clifforda Geertza (1973). W tej części staram się nie tyle „streścić”, ile pozwolić, by pole i jego praktyki mówiły poprzez sceny, rekwizyty, rytmy i drobne napięcia. Jednocześnie na potrzeby tego tekstu prezentuję głównie rezultaty wprost odnoszące się do notatek terenowych, a pomijam szczegółowe omawianie wywiadów, dokumentów zastanych oraz analizy wizualnej fotografii.

POCZĄTEK ALBO PUNKT STARTOWY WAŻNEJ CZĘŚCI TEJ OPowieści

Jest 2019 rok, melduję się na największej w Polsce konferencji Montessori, chyba po raz czwarty. Nie tak dawno obroniłem doktorat z pedagogiki, wcześniej skończyłem wczesną edukację na poziomie magisterium, odbyłem kilka krótkich staży i wizyt studyjnych za granicą w szkołach Montessori. Mam też doświadczenie praktyczne – w końcu byłem przez chwilę nauczycielem, a teraz jestem nawet dyrektorem szkoły. Główna organizatorka, która zaprosiła mnie do poprowadzenia warsztatu dla kilkudziesięciu nauczycieli, przedstawia mnie gościowi honorowemu ze Stanów Zjednoczonych: „This is Jarek. He works at the University and at Montessori school but he is fully not one of us yet. He is not trained yet⁶”.

Obraca się do mnie i mówi: „ale będzie, prawda?” i puszcza porozumiewawczo oko. Jeszcze nie wiem, czy będę „trained”, ale ciekawość – ta nie dająca spokoju – za chwilę przerodzi się w działanie. Wracam po konferencji do swojej szkoły. Właśnie zatrudniliśmy nową koleżankę, a ja jako dyrektor zaglądam często do klas. Tego ranka spotykam ją na schodach. Niesie opasłą teczkę.

5 Ta część opracowania zawiera skrótowo przedstawione elementy raportu, który przygotowywany jest do druku jako zasadniczy element monografii. Planowana data publikacji 2027.

6 „To jest Jarek. Pracuje na uniwersytecie i w szkole Montessori, ale nie jest jeszcze w pełni jednym z nas. Nie jest jeszcze przeszkolony”.

– „Co tam dźwigasz?”

– „To jest dla mnie najważniejsza rzecz na świecie, Jarek. To jest mój album”.

Album. Słowo, które w montessoriańskim świecie kształcenia nauczycieli ma ciężar większy niż „notatki”, „konspekt” czy „materiały”. Album to detaliczny opis każdej pojedynczej aktywności, prezentacji oferowanej dzieciom na danym etapie; podzielony na działy zgodne z przygotowanym otoczeniem; zawierający setki (mini)lekcji. A zarazem coś jeszcze: osobisty skarb i znak przynależności. Wracam więc do szkoły z myślą, że świat Montessori dzieli się na tych, którzy są „trained” i tych, którzy nie doświadczyli dostępu do wiedzy „zamkniętej” w indywidualnie konstruowanych albumach.

Ciekawość wejścia do tego świata przeradza się we mnie w działanie trójtrowe: budzi się badacz, który chce zobaczyć „co się tam dzieje”, budzi się praktyk, który chce „rozgryźć” pomoce, i budzi się ambicja – by przy okazji zostać jedną z niewielu osób w Polsce z międzynarodowym dyplomem wieku 6–12.

Wchodzę więc w rekrutację: trzy listy rekomendacyjne, rozmowa kwalifikacyjna z prowadzącym, tydzień czekania na mail. W odpowiedzi nie ośmielam się ujawnić, że będę funkcjonował w podwójnej roli: kursanta i badacza. Zaczynam układać życie pod pięć wyjazdów do Hiszpanii. A potem wybucha COVID-19 i pierwszy etap odbywa się zdalnie. „Podziemny krąg” traci aurę – na chwilę. Na ciasnotę, rekwizyty, rytuały i poczucie, że „jesteśmy tu po coś” przyjdzie mi poczekać do kolejnego roku.

To, co wydarza się później, układa mi się – dopiero po czasie – w logikę technologii w sensie Masscheleina i Simonsa (2013) oraz ram doświadczenia w sensie Goffmana (1974) – praktyk i aranżacji, które umożliwiają *scholē*, a równocześnie „coś z nami robią”. Legendę tej mapy dopisuję już po zebraniu danych: po wywiadach, notatkach terenowych, dokumentach. Wyłądowność, wróciłem.

TECHNOLOGIA 1. PRACA RÓŻNICY I JEJ ZNOSZENIE POPRZECZ RZECZY EDUKACYJNE

Grupa kursantów i kursantek liczy 65 osób. Niemal połowa z Hiszpanii, poza tym ludzie z całego świata – łącznie dwadzieścia narodowości, wszystkie kontynenty poza Australią. Jak dowiedziałem się później w rozmowach z organizatorami, różnorodność nie jest tu „tłem”; jest celowo facylitowana i traktowana jako element formacyjny. Ktoś mówi: „Tylko w różnorodności możemy kształcić do celebracji różnorodności”.

Typowy tydzień: od poniedziałku do piątku 9:00–17:00, jedna sobota w miesiącu 9:00–15:00. Centrum szkoleniowe: sala wykładowa, przestrzeń pracy grupowej oraz klasa Montessori dla wieku 6–12, wyposażona „po brzegi” w pomoce. Dzień zaczyna się wykładem, a potem przechodzimy do *supervised practice with materials*⁷. I tu dzieje się coś, co wraca w moich notatkach jak refren: kilka osób

7 W programach kształcenia nauczycieli prowadzonych przez Association Montessori Internationale (AMI) istotnym, codziennym elementem organizacji kursu jest tzw. supervised practice – kilkugodzinna (zwykle 5–7 godzin dziennie) praktyka własna kursantek i kursantów w przygotowanym

gromadzi się wokół jednej rzeczy. Rzecz jest dosłownie położona na stole. Jej materialność wymusza bliskość, kolejność ruchów, wspólne tempo, wspólne milczenie i wspólny język kroków. Mam tu taki wyimek z dziennika:

Po dwóch godzinach wykładów na temat wiatrów na świecie nadszedł czas na praktyczne ćwiczenia z wykorzystaniem materiałów. Wchodzę do sali, naszego przygotowanego środowiska. Na drzwiach wejściowych widnieje duży napis: „proszę nie korzystać z Wi-Fi ani urządzeń cyfrowych”. Podpisuję listę obecności, biorę zeszyt ćwiczeń i siadam przy stole. ... Czy możemy dołączyć, Jarek? Rosa i Hua-Wan. Oczywiście, zapraszam, pracujmy razem. ... Zapisuję kolejne etapy prezentacji w zeszycie. To „szachownica”, „łańcuchy pereł i liczydła” na chwilę znoszą różnice, statusy, języki, biografie. Gdy wychodzimy z centrum, różnice wracają, bo wraca świat. Ale przy stole, wokół rzeczy, dzieje się „zawieszenie”.

TECHNOLOGIA 2. ZAWIESZENIE CODZIENNOŚCI I SEPARACJA

Większość z nas mieszka w akademiku Uniwersytetu w Gironie. Jednoosobowy pokój: tapczan, biurko, aneks, mikroskopijna łazienka. Rodzina, praca, nawyki – daleko. Tutaj rytm podporządkowany jest jednemu celowi. Rano szybkie śniadanie i marsz do centrum. Wieczorem szybka kolacja, rewizja notatek, uzupełnianie braków, plan „spotkania z rzeczami” na jutro. Czasem schodzimy do holu: kilka osób, wino, rozmowy. Z jakiegoś powodu tematem głównym znów jest edukacja. Ktoś namawia: opowiedzmy sobie „Montessori stories”. W tle mam uporczywe wrażenie klasztoru: odosobnienie, studiowanie, nocne dopisywanie albumów. I wcale nie chodzi o romantyzację. Chodzi o to, że separacja jest tu realną technologią: logistycznie trudną, kosztowną, a jednak konsekwentnie podtrzymywaną.

TECHNOLOGIA 3. PROTOKÓŁ STUDIOWANIA

W przestrzeni praktykowania obowiązuje rygor, który w pierwszych dniach wydaje się oczywisty, dopiero potem zaczyna pracować jako technologia. Najpierw wejście, podpis na liście obecności, zeszyt praktyk, miejsce przy stole. Potem

otoczeniu. Odbyna się ona w przestrzeni wiernie odwzorowującej klasę dla dzieci w wieku 6–12 lat, wyposażonej w pełny zestaw materiałów i pomocy rozwojowych właściwych dla tego poziomu. W trakcie supervised practice osoby uczestniczące pracują w małych grupach z materiałami, podejmując naprzemiennie różne role (np. prezentującego, obserwującego, dziecka). Praktyka ta ma charakter samodzielny i badawczy: trenerzy (AMI trainers) pozostają obecni w sali, jednak interwenują wyłącznie na wyraźną prośbę uczestników. Ich rola polega zatem nie na bieżącej korekcie czy instruktażu, lecz na towarzyszeniu i udzielaniu wsparcia w momentach, gdy pojawia się świadomie rozpoznana trudność. Przestrzeń ta różni się od szkolnej klasy dziecięcej jedynie funkcjonalnie: przewiduje więcej miejsca do pracy zespołowej osób dorosłych oraz zaplecze kuchenne, umożliwiające wielogodzinną obecność w trybie intensywnej pracy. W sensie organizacyjnym i symbolicznym supervised practice stanowi główny komponent kursu.

zakaz elektroniki, brak Wi-Fi, „no digital devices please” na drzwiach. Ćwiczenie odbywa się według rozpoznawalnego porządku: notuję, co robię, z czym pracuję, jaką rolę przyjmuję, ile czasu to trwa.

Z notatek terenowych uderza mnie powtarzalność mikroruchów: usiąść, wyciągnąć zeszyt, zapisać kroki prezentacji, odłożyć, powtórzyć. To nie jest tylko „organizacja pracy”. To jest rama doświadczenia: utrzymuje uwagę, spowalnia, wciąga w tryb *studium*.

TECHNOLOGIA 4. POWTÓRZENIE, KTÓRE ROBI RÓŻNICĘ

Powtórzenie nie jest tu „ćwiczeniem techniki” w banalnym sensie. Jest praktyką, która pracuje w ciele i w uwadze. Frustruje mnie tablica kołkowa, fascynuje mnie tablica kołkowa. Układam coraz większe liczby i nawet się nie spostrzegam, że minęła siedemnasta. Wychodzę na papierosa. Dzwoni żona:

– „Gdzie jesteś?”

– „Liczę i układam sobie pierwiastki”.

– „W sobotę wieczorem?” I słyszę w słuchawce: „Nie przygrzało ci to słońko hiszpańskie?”

Powtarzam, ale zawsze z wariacją: rola, treść, forma. W pewnym momencie zaczynam namacalnie rozumieć, że to powtórzenie nie jest behawioryzmem. Ono „robi różnicę” właśnie przez drobną zmianę, przez to, że wracam do rzeczy i ona za każdym razem jest „ta sama i nie ta sama”.

TECHNOLOGIA 5. PROFANACJA

Szokuje mnie asystent głównego prowadzącego. Felix używa materiału „niezgodnie z przeznaczeniem”. Zaprasza do zabawy, do frywolnego użycia, rozbraja powagę. W świecie, w którym słyszałem setki razy: „materiałem Montessori się nie bawimy”, „materiał służy do pracy”, „używamy zgodnie z przeznaczeniem”, takie spotkania są jak karnawał. I nagle pewnego dnia w sali praktykowania leżą bloki gliny. Protokół działa, a my nie wiemy, co robić. Wchodzi prowadzący i mówi: „dzisiaj doświadczajcie i bawcie się gliną... poczujcie glinę w dłoniach”. To jest moment odstępstwa, który – paradoksalnie – coś odsłania: że technologia protokołu nie jest totalna, że istnieją kontrolowane „wyłomy” w rygorze, a one pracują formacyjnie inaczej niż powtórzenie.

TECHNOLOGIA 6. TWORZENIE NOTATEK Z PODRÓŻY

W trakcie kursu produkuję dziesięć albumów. Kilka tysięcy stron opisów, zdjęć, komentarzy. Znam na pamięć strukturę każdego z nich. Ćwiczę lekcje, zapisuję kroki, dopisuję uwagi. Prowadzący powtarza w różnych wariantach tę samą myśl: to ma być wasze, jednostkowe, unikatowe; „to nie przewodnik metodyczny”; „to notatka z początków podróży”. I ja wracam myślą do własnych studiów peda-

gogicznych: co byłoby w moim albumie z tamtej podróży? Modne teorie?, zabawy językowe?, metodyki? Zderzenie jest bolesne i oczyszczające. Album okazuje się nie tylko zapisem, ale narzędziem przemiany: wymusza uważność, dyscyplinę, powrót, korektę, a potem pamięć.

Jeden z moich rozmówców powie tak: „my work at the course with the materials, writing the albums all nights [laughs] was the start of the snowball rolling... Talking about Montessori all day long [laughs] and yet I had a lot of time with myself... and I decided... that I would like to... to do something more for community... And ... my life changed [18:26b]⁸⁹”.

Album jako „diary of a journey” (dziennik z podróży) nie jest tu metaforą z zewnątrz; to język doświadczenia, który unosi się w rozmowach, w żartach, w zmęczeniu i w dumie.

TECHNOLOGIA 7. EGZAMINOWANIE JAKO RYTUAŁ PRZEJŚCIA

Niechybnie nadchodzi ten dzień, w którym trzeba będzie to wszystko zdać. Wcześniej można było jeszcze udawać, że to „tylko studia”, że to „tylko kurs”, że jakoś się prześlizgnie – bo przecież albumy są, praktyki są, wykłady są, człowiek chodzi, notuje, ćwiczy. Ale egzamin jest jak brama: domyka ten świat i jednocześnie go przedstawia, bo od tej chwili nie chodzi już o to, co „robię”, tylko o to, czy jestem dopuszczony do bycia uznanym za „trained”.

Zapis w dzienniku: Egzamin ma dwie części: pisemną i praktyczną. Część pisemna też jest „podzielona”: teoria (czyli druga płaszczyzna rozwojowa, 6–12) oraz kolejne obszary wiedzy. Trzy dni z rzędu, codziennie kilka stron tekstu. Dzisiaj jest ten dzień, piszę teorię i matematykę. Zakładam białą koszulę i idę. W powietrzu wyczuwalna atmosfera niepewności, rozmowy do centrum jakby inne.

Notatka refleksyjna albo terapeutyczna: W białej koszuli, innym tonie rozmów, powietrzu „gęstszym” niż zwykle widać pierwszy element rytuału przejścia. Arnold van Gennep (1960) pisał o wyodrębnieniu, o przejściu z porządku codzienności do porządku obrzędu. Tutaj to wyodrębnienie nie jest teatralne, ale rozpoznawalne: ubiór, cisza, inna mowa, inna mina. Nawet centrum szkoleniowe – to samo miejsce – nagle robi się inne, bo przestaje być przestrzenią ćwiczenia, a staje się przestrzenią próby. Potem jest faza, którą można by nazwać liminalną: trwanie w zawieszeniu. Najpierw pisemne, a dopiero potem praktyczny. I warunek wejścia: „Żeby przystąpić do egzaminu ustnego, trzeba najpierw mieć zdane wszystkie egzaminy pisemne. Udało się”.

To „udało się” brzmi jak krótki oddech, ale też jak stempel – nie afirmacja siebie, tylko dopuszczenie do kolejnego progu. W etnografii takie momenty są ważne, bo pokazują, że egzamin jest sekwencją bramek, a nie jednym wydarze-

8 „Moja praca na kursie z materiałami, pisanie albumów każdej nocy [śmiejch] było początkiem toczącej się kuli śnieżnej... Mówienie o Montessori przez cały dzień [śmiejch], a jednak miałam dużo czasu dla siebie... i zdecydowałam... że chciałabym... zrobić coś więcej dla społeczności... I... moje życie się zmieniło [18:26b]”.

niem. Egzamin praktyczny – ten właściwy – jest już wprost performansem: losowanie, mini-lekcje, osoba odgrywająca dziecko, egzaminator obserwuje i notuje, a potem dopiero pytania. W moim przypadku całość trwała 3,5 godziny. „Jestem wykończony”. To wyczerpanie jest częścią technologii: nie tylko testuje pamięć i sprawność, ale i ciało, głos, uwagę, odporność na presję. To w gruncie rzeczy sprawdzenie, czy potrafię „utrzymać formę” w warunkach, w których normalnie, w praktyce codziennej, wiele rzeczy rozkłada się w czasie i w relacji. Szczególnie mocno działa tu jeszcze jeden element: egzaminatorzy przyjeżdżają z całego świata, a prowadzący kurs „w zasadzie nie mają wstępu do centrum”.

Przystawienie układu władzy jest uderzające. Na co dzień kurs ma swoich przewodników, rytm i wewnętrzną hierarchię, a w czasie egzaminu przychodzi „zewnątrze” – instancja rozpoznawalna w wspólnocie jako uprawniona do rozstrzygania. Jak w rytuale: starszyzna/komisja, która nie jest „nasza codzienna”, tylko „ustanawiająca”. To zmienia temperaturę sceny. I zmienia też stawkę: nie zdaję „u Dawida”, zdaję „przed AML-światem”.

W dzienniku zostaje, uchwytyję to drobnym szczegółem. Słowo na planszy. „Monocotylydeons. Albo jakoś tak”. To potknięcie nie jest tu błahostką językową. Ono pokazuje, jak w obrzędzie potrafi zawisnąć na jednym wyrazie poczucie kompetencji, a wraz z nim poczucie przynależności. I że nie chodzi tylko o to, czy znam biologię, ale czy potrafię zachować twarz w sytuacji, w której ktoś notuje, a ja czuję na sobie spojrzenie „instancji”. W matematyce napięcie rośnie jeszcze inaczej: wchodzę w obszar, w którym „czułem się najpewniej”, a jednak „wywołała u mnie dużo stresu”. Obok mnie siedzi Aleksandra, od początku odgrywa rolę dziecka. Egzaminator obserwuje, notuje, a potem pyta, co przed lekcją, co po lekcji.

Tu technologia egzaminowania odślania coś więcej niż sprawdzanie prezentacji: to sprawdzanie, czy potrafię myśleć sekwencją, widzieć miejsce lekcji w większej całości, a zarazem utrzymać „dziecko” w relacji. A to, że „dziecko” jest odgrywane przez dorosłą osobę z kursu, jest elementem szczególnie liminalnym: niby to gra, ale gra na serio; niby to symulacja, ale symulacja z realną stawką.

Potem historia i „czarna taśma” – 43 metry, opowieść o rozwoju Ziemi, człowiek jako centymetr czerwonego paska. Uczyłem się tej opowieści na pamięć, a dziś opowiadam ją „dziecku”, które co jakiś czas zadaje pytanie. To piękny moment, bo w tym rytuale przejścia pojawia się też rytuał narracji: historia (dosłownie) jako sprawdzian bycia przewodnikiem. I znów: nie tylko pamięć treści, ale forma opowiadania, modulacja głosu, zdolność do trzymania wątku, odpowiadania na pytania bez utraty rytmu.

Kiedy egzamin się kończy, zaczyna się najdziwniejsza faza: nie święto, tylko oczekiwanie. „Teraz będziemy czekali na telefon... powie: zdałeś albo nie zdałeś”.

To oczekiwanie jest czystą liminalnością: nie jestem już „przed”, ale jeszcze nie jestem „po”. I w tym sensie technologia egzaminowania nie kończy się w momencie wyjścia z sali. Ona kończy się dopiero w momencie komunikatu. Co więcej – komunikat jest prywatny, telefoniczny, jednostkowy. To nie jest ogłoszenie na forum,

to jest głos w słuchawce, który zmienia status. A zarazem technologia „rozpina” wspólnotę: „jedna trzecia z nas dostaje telefon z informacją, która ich nie cieszy”.

Rytuał przejścia nie obejmuje wszystkich w tym samym tempie i z tym samym skutkiem. Są tacy, którzy zostają na progu, zawieszeni w jeszcze inny sposób.

Moja wiadomość przychodzi o 23:30. Zdałem. Nie wiem, co czuję, ale jedynie, co mi przychodzi do głowy, to słowa organizatorki konferencji sprzed lat... Chciałbym jej teraz powiedzieć... Jestem już jednym z was?

To jest moment inkorporacji – nie w sensie formalnego certyfikatu, tylko w sensie bardzo ludzkiego pytania o przynależność. Egzamin działa jak rytuał: odcina, zawiesza, przepuszcza – i jednocześnie produkuje kategorię „my”: tych, którzy przeszli.

PRACA TECHNOLOGII

W perspektywie technologii pedagogicznych egzaminowanie nie jest tu wyłącznie narzędziem pomiaru. Jest układem praktyk, który jednocześnie sprawdza i wytwarza: wytwarza określony typ uwagi, odporności, performatywnej spójności, ale też – co ważne – wytwarza symboliczną granicę między „trained” i „not trained”. A jeśli w poprzednich technologiach różnice bywały zawieszane wokół rzeczy, tutaj różnice zostają na nowo ustanowione – w formie prostej, bezlitosnej: zdałeś / nie zdałeś.

Jeśli spojrzeć na dotychczas opisane technologie jako na mapę doświadczenia szkoleniowego, egzaminowanie okazuje się punktem, w którym wszystkie wcześniejsze układy krystalizują się i zostają poddane próbie publicznego uznania. To nie jest osobna „procedura” na końcu kursu. To raczej moment, w którym praca rzeczy, powtórzenia, protokołu, separacji i albumu zostaje wystawiona na światło instancji rozstrzygającej.

Technologia pracy wokół rzeczy – gathering around a THING – która na co dzień znosiła różnice i zawieszała statusy, w egzaminie powraca w formie losowanej mini-lekcji.

Rzecz znów leży na stole, ale teraz nie jest już tylko pretekstem do wspólnego studiowania; staje się probierzem kompetencji. To, co wcześniej było równą przestrzenią ćwiczenia, tu zostaje osadzone w relacji oceniania. Rzecz nie tylko „coś z nami robi”, ale teraz za jej pośrednictwem „coś się o nas rozstrzyga”.

Technologia separacji i zawieszenia codzienności osiąga w egzaminie swoje apogeum. Jeśli wcześniej akademik i rytm dnia odcinały nas od świata, to w czasie egzaminu zawieszenie przybiera postać liminalną: nie jestem już zwykłym kursantem, ale jeszcze nie jestem uznanym przewodnikiem. Czekanie na telefon – ten krótki komunikat „zdałeś” albo „nie zdałeś” – jest czystą fazą przejścia. Separacja nie dotyczy już geografii, lecz statusu.

Protokół studiowania, który w praktyce codziennej porządkował uwagę (zeszyt, kroki prezentacji, brak Wi-Fi), w egzaminie przybiera postać rygoru formy: kolejność mini-lekcji, precyzja języka, adekwatność odpowiedzi na pyta-

nia „co przed?” i „co po?”. To, co było wypracowywane w ciszy i powtarzalności, zostaje sprawdzone w sytuacji presji. Protokół nie znika – zmienia tylko swoją temperaturę.

Technologia powtórzenia, które robi różnicę, również znajduje tu swoje domknięcie. Setki przećwiczonych prezentacji, wariacje, korekty, powroty do tej samej pomocy – wszystko to kondensuje się w jednym, niepowtarzalnym wykonaniu. Egzamin jest momentem, w którym powtórzenie musi zaowocować sprawnością, ale bez utraty żywości relacji z „dzieckiem”. To próba ucieleśnionej wiedzy milczącej.

Technologia albumu – jako „diary of a journey” – zyskuje tu szczególną stawkę. Album był dotąd osobistą mapą drogi, zapisem *studium*, śladem przemiany. W egzaminie staje się niewidzialnym zapleczem performansu: nie leży na stole, ale jest obecny w sposobie mówienia, w strukturze opowieści, w kolejności kroków. Można powiedzieć, że egzamin sprawdza nie tylko to, czy album istnieje, lecz czy został uwewnętrzniony.

Wreszcie technologia profanacji – kontrolowanego odstępstwa od rygoru – również rzuca cień na egzamin. W codzienności kursu pojawiały się momenty „karnawału” (głina, zabawa, luz), które osłabiały totalność protokołu. Egzamin jest przeciwieństwem tej swobody, ale właśnie dlatego odsłania jej znaczenie: pokazuje, że swoboda nie była anarchią, lecz częścią większej całości. Tylko ten, kto przeszedł przez rygor i jego zawieszenia, może zostać uznany za „przewodnika”.

W tym sensie egzaminowanie działa jako technologia domknięcia i uznania. Domyka wcześniejsze procesy, nadając im formę rozpoznawalną w obrębie wspólnoty. Jednocześnie wytwarza symboliczny próg między „nie w pełni jednym z nas” a „jednym z nas”. Jeśli początek tej opowieści wyznaczało zdanie: „He is not trained yet”. To egzamin jest momentem, w którym można – choć nie bez wahania – zapytać: czy teraz już jestem? I właśnie w tym miejscu – gdzie technologie przestają być tylko doświadczeniem, a stają się statusem, wspomnieniem, materiałem do analiz⁹.

KONKLUZJE I IMPLIKACJE DLA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Przeprowadzona analiza międzynarodowego szkolenia przewodników Montessori – czytana przez pryzmat kategorii technologii pedagogicznych jako układów materialno-społecznych – zachęca wręcz do sformułowania kilku wniosków o charakterze ogólniejszym, wykraczających poza sam badany program, choć oczywiście na gruncie przyjętej metodologii możemy sobie pozwolić wyłącznie

9 W tym miejscu bardzo serdecznie dziękuję jednej z osób, która anonimowo recenzowała pierwszą wersję prezentowanego tekstu. Dzięki jej/jego wnikliwym i trafnym spostrzeżeniom dotyczącym nie tylko tej części opracowania, uzmysłowiłem sobie, że choć posługuję się w interpretacji dyskursem nieantropocentrycznym, to sama Montessori – jako prekursorka pomiarów, higieny, znaczenia człowieka – była głęboko antropocentryczna, co zresztą było charakterystyczne dla całego ruchu Nowego Wychowania.

na konkluzje odnoszące się do danego czasu, miejsca i przestrzeni. Stąd też, poniższe akapity należy traktować wyłącznie jako ostrożne i wymagające dalszych badań intuicje i rekomendacje.

Najważniejszy z wniosków dotyczyłby samego języka opisu kształcenia nauczycieli.

Propozycja teoretyzowania kształcenia poprzez kategorię technologii pedagogicznych nie jest zabiegiem terminologicznym. Jest próbą przesunięcia optyki: z modeli i strategii ku konfiguracjom praktyk, rzeczy, rytmów, protokołów i relacji, które realnie organizują doświadczenie formacyjne. Taka perspektywa pozwala włączyć nowe ujęcia pedagogiczne w język pedeutologii, nie redukując ich do zestawu „dobrych praktyk”.

Z tej perspektywy kształcenie nauczycieli nie jest ani transmisją treści, ani nawet rozwijaniem kompetencji, ale raczej wytwarzaniem określonych warunków doświadczenia – a więc organizowaniem czasu, przestrzeni, materialności i relacji w taki sposób, by mogły zaistnieć określone formy uwagi, koncentracji, odpowiedzialności i refleksji. Jednocześnie analiza pokazała, że technologie te nie są neutralne. One nie tylko „umożliwiają” studiowanie – one formują, a może nawet formatują. A skoro tak, to wymagają krytycznego namysłu nad zakresem i granicami tej formacji/formatowania.

Jeśli – jak zdaje się sugerować Montessori – przygotowanie dorosłego obejmuje przemianę spojrzenia, dyscyplinę interwencji i etykę powstrzymania, to rodzi się pytanie, w jakich warunkach taka transformacja pozostaje procesem dobrowolnym i refleksyjnym, a kiedy zaczyna przyjmować formę (subtelnej) normalizacji i – co tu ukrywać – urabiania kandydatów na nauczycieli.

Innymi słowy, kiedy kształcenie nauczycieli staje się przestrzenią bezpiecznej, choć wymagającej pracy nad własnymi teoriami działania, a kiedy przechodzi w logikę wytwarzania „właściwej” świadomości?

Nie jest to pytanie retoryczne. Historia edukacji zna przykłady formacji, które pod pozorem „pogłębionej refleksji” prowadziły do silnej homogenizacji sposobów myślenia. Dlatego język technologii pedagogicznych może być narzędziem demaskującym: pozwala zobaczyć, jakie konfiguracje – rytuały, egzaminy, protokoły, hierarchie – sprzyjają pracy nad osobistymi teoriami, a jakie raczej produkują konformizm.

Drugie napięcie, które dostrzegam, odnosi się do relacji między krytycznością a podatnością na modne narracje. Współczesne kształcenie nauczycieli funkcjonuje w przestrzeni intensywnego obiegu idei, koncepcji i „innowacji”. Nie wszystkie jednak mają solidne podstawy epistemologiczne. Przeciwnie – część z nich działa jak atrakcyjne hasła, które obiecują szybkie rozwiązania złożonych problemów. Alan Sokal i Jean Bricmont (1998) pokazali, jak łatwo w humanistyce i naukach społecznych dochodzi do nadużycia języka nauki i do budowania prestiżu na pozornie „zaawansowanej” terminologii. W polskim kontekście edukacyjnym podobne zjawisko analizuje Tomasz Garstka (2019), wskazując na trwałość psychopedagogicznych mitów – uproszczonych i medialnie atrakcyjnych koncepcji

mózgu, uczenia się czy stylów poznawczych, które funkcjonują w szkoleniach i programach studiów mimo wątpliwego statusu naukowego.

Jeżeli kształcenie nauczycieli bezkrytycznie włącza takie treści, to nie jest neutralne. Działa jako technologia reprodukcji uproszczeń. Wytwarza pozór nowoczesności i „oparcia na badaniach”, podczas gdy w istocie osłabia zdolność do rozróżniania między wiedzą empirycznie ugruntowaną, hipotezą, metaforą a marketingowym sloganem. W tym sensie pytanie o szkodliwość kształcenia nauczycieli nie dotyczy wyłącznie treści, lecz całych układów: sposobu argumentowania, relacji władzy, form oceniania, braku przestrzeni na wątpliwość i krytykę. W obrębie środowiska montessoriańskiego, w którym coraz popularniejsze są krótkie asynchroniczne, ale za to pięknie opakowane „kursy nauczyciela w pigułce”, jest to nader widoczne i powinno budzić krytyczną refleksję.

Trzeci obszar napięcia dotyczy granicy między formacją a indoktrynacją. Każde kształcenie – także najbardziej emancypacyjne – organizuje określone sposoby widzenia świata. Problem zaczyna się wtedy, gdy określona wizja zostaje przedstawiona jako jedyna możliwa i niepodlegająca rewizji. Wówczas technologia kształcenia (protokoły, egzaminy, certyfikaty, rytuały przejścia) mogą przestać być przestrzenią studiowania, a stać się mechanizmem selekcji i reprodukcji jednolitej ortodoksji. Pytanie o „pranie mózgów” nie musi oznaczać dosłownej manipulacji; wystarczy sytuacja, w której brak alternatywnych interpretacji zostaje uznany za dowód prawdy.

W świetle tych wątpliwości i pytań można wskazać kilka kierunków przyszłych badań.

Po pierwsze, zasadne wydaje się mapowanie różnych technologii pedagogicznych w zróżnicowanych kontekstach kształcenia nauczycieli: na studiach pedagogicznych, w dydaktykach przedmiotowych, w kształceniu uzupełniającym, kursach kwalifikacyjnych, szkoleniach komercyjnych czy w systemach mikro-poświadczeń (*microcredentials*). Chodzi nie o ocenę „skuteczności”, lecz o rekonstrukcję tego, jakie układy materialno-społeczne organizują doświadczenie studentów i nauczycieli oraz jakie formy podmiotowości profesjonalnej są w ich ramach wytwarzane.

Po drugie, potrzebne są badania empiryczne nad technologiami sprzyjającymi bezpiecznej, lecz transformatywnej pracy z osobistymi teoriami działania – wykraczającej poza klasyczny model refleksyjnej praktyki Donalda Schöna czy figurę transformatywnego intelektualisty Giroux. Interesujące byłoby rozpoznanie, jakie konfiguracje czasu, przestrzeni i materialności pozwalają poddać własne przekonania próbie bez popadania w presję jednolitej ortodoksji.

Po trzecie, warto systematycznie analizować sytuacje, w których kształcenie staje się jałowe, inercyjne lub – jak wzmiankowałem już wyżej – wręcz szkodliwe, oraz identyfikować technologie, które temu sprzyjają. Mogą to być m.in. technologie powierzchownej innowacyjności (oparte na modnych, lecz niezwyfikowanych koncepcjach), technologie punktowej certyfikacji bez realnej pracy nad

praktyką, czy też technologie, w których nacisk na „efekt” wypiera namysł nad epistemologicznymi podstawami proponowanych rozwiązań.

Wreszcie – i to wydaje się kluczowe – warto podjąć pytanie, jakie podejścia do kształcenia nauczycieli mogą realnie przyczyniać się do zmiany edukacji, nie popadając ani w technokratyczny redukcjonizm, ani w ideologiczną jednolitość. Innymi słowy: jakie technologie pozwalają utrzymać napięcie między formacją a krytycznością, między wspólnotą a pluralizmem, między odpowiedzialnością a autonomią? Czy idea budowania i nieustannego „reformowania” standardów kształcenia istotnie przynosi zmianę w edukacji, której byśmy sobie życzyli?

Odpowiedź na te pytania nie może być udzielona raz na zawsze. Może być jedynie przedmiotem dalszych, uważnych badań – takich, które nie zadowolają się językiem standardów, reform i modeli, lecz schodzą na poziom konkretnych układów praktyk. Tam bowiem – w rytmie dnia, w pracy z rzeczą, w protokole, w powtórzeniu, czy w rytuale egzaminu – rozstrzyga się to, czym w istocie jest kształcenie nauczycieli – przestrzenią studiowania świata czy mechanizmem re-produkcji gotowych odpowiedzi.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. (2007). *Profanations* (J. Fort, tłum.). Zone Books.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Chutorąński, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorąński, M. (2025). W stronę akademickiej dydaktyki rzeczy. *Horyzonty Edukacji Akademickiej*, (3), 70–81. <https://doi.org/10.26881/head.2025.3.09>
- Chutorąński, M., & Makowska, A. (red.). (2019). *Rzeczy, kultura, edukacja*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Debs, M., & de Brouwer, J. (2022). *Global census of Montessori schools 2021–2022*. National Center for Montessori in the Public Sector.
- Debs, M. C., de Brouwer, J., Murray, A. K., Lawrence, L., Tyne, M., & von der Wehl, C. (2022). Global Diffusion of Montessori Schools: A Report from the 2022 Global Montessori Census. *Journal of Montessori Research*, 8(2), 1–15. <https://doi.org/10.17161/jomr.v8i2.18675>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (Wyd. 2.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (Wyd. 4.). Sage.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (Wyd. 2.). University of Chicago Press.

- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, tłum.). Vintage Books.
- Garstka, T. (2019). *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*. Difin.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (Wyd. 3.). Routledge.
- Jagiello-Rusiłowski, A. (2025). Changemaker w akademii. O niewidzialności, oduczaniu się i nowej wspólnotce uniwersytetu. *Horyzonty Dydaktyki Akademickiej*, (3), 28–39. <https://doi.org/10.26881/head.2025.3.05>.
- Kawecki, I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kawecki, I. (2001). *Wiedza praktyczna nauczyciela. Studium etnograficzne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotarbiński, T. (1955). *Traktat o dobrej robocie*. Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (Wyd. 2.). Sage.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Wydawnictwo Uczelniane.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue* (J. McMartin, tłum.). E-ducation, Culture & Society Publishers. <https://philarchive.org/archive/MASIDO-2>
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books. (Praca oryginalna opublikowana 1948)
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London lectures*. Montessori-Pierson Publishing Company. (Praca oryginalna opublikowana 1946)
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowosad, I., & Śliwerski, B. (2025). *Strategie, przepływy i bariery reform szkolnych. Studia z pedagogiki porównawczej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Okoń, W. (1961). *Proces nauczania*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. (Oryginalna praca opublikowana 1954).
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday. https://monoskop.org/images/1/11/Polanyi_Michael_The_Tacit_Dimension.pdf
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Texas Christian University Press. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PHI/003/Bilddateien/Ricoeur_Interpretation_Theory.pdf
- Rutkowiak, J. (2010). Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 163–176). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2023). Asamblaż uczenia-się: (nie)pełnosprawność, edukacja i inkluzja a stawanie-się podmiotem uczącym. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 92(4), 19–28. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.3976>
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1998). *Modne bzdury: O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*. Prószyński i S-ka.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912–927. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.11.912>
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr-)rewolucja oświatowa: Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8142-978-8>
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (M. B. Vizedom, G. L. Caffee, tłum.). University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: On writing ethnography* (Wyd. 2.). University of Chicago Press.
- Zielińska, A. (2020). Młody nauczyciel w szkole. Problemy związane z rozwojem kompetencji i autonomii. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 308–325). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323542957.pp.308-325>

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS SOCIO-MATERIAL ARRANGEMENTS IN
INTERNATIONAL MONTESSORI GUIDE TRAINING: ETHNOGRAPHIC FINDINGS AND
IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION**

ABSTRACT: This article reports findings from an ethnographic study of an international Montessori (AMI) teacher education programme for ages 6–12. The analysis investigates how the Montessori postulate of adult transformation is organised

within training practice and how it becomes possible through everyday configurations of time, space, relations, and things. Rather than describing teacher education through the language of “models” or “instructional strategies,” the article advances the concept of pedagogical technologies understood as socio-material assemblages, drawing on Masschelein and Simons’ notion of scholastic technologies and on actor–network theory. The empirical corpus includes the author’s participation in two training programmes (750 hours in total), sustained participant observation, detailed fieldnotes, and 25 in-depth interviews with participants from 19 countries. Findings are presented as „images” of seven pedagogical technologies: (1) Work of difference and its suspension through educational objects, (2) Suspension of everyday life and separation, (3) Protocol of study, (4) Repetition that makes a difference, (5) Profanation, (6) Producing travel notes, (7) Examination as a rite of passage. The conclusion argues that the lens of pedagogical technologies captures formative (rather than merely competence-based) dimensions of teacher education, while making visible its normativity and risks: shifts from formation towards subtle normalisation, vulnerability to appealing yet weakly grounded educational narratives, and the reproduction of orthodoxy through protocols, certification and ritualised assessment. The article outlines implications for pedeutological research and teacher education studies, including the need to map formative technologies across diverse training contexts and to examine the boundary between transformative formation and indoctrinatory shaping.

KEYWORDS: ethnography, pedagogical technologies, Montessori, teacher education, teacher education research

Joanna Cieślikowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1256-4690>

***Team spirit* w edukacji włączającej? Poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

ABSTRAKT: W literaturze przedmiotu podkreśla się, że przekonania o własnej skuteczności, wpływające na różne aspekty funkcjonowania jednostki, a w przypadku poczucia zespołowej skuteczności – także na efektywność działań grup, stanowią kluczowy czynnik kształtujący wiele obszarów pracy nauczycieli. Dlatego w badaniach własnych podjęto eksplorację wybranych kontekstów, które są niemal nieobecne w polskich badaniach naukowych. Przeanalizowano poczucie skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to jest z uczniami z dysleksją oraz z uczniami zdolnymi. Uwzględniono przy tym przekonania członków zespołów nauczycielskich o posiadaniu wspólnych kompetencji, które umożliwiają wyznaczanie celów, koordynowanie działań oraz integrowanie zasobów, stanowiąc tym samym zespołową odpowiedź na wymagania związane z pracą w tym szczególnym obszarze. W artykule zaprezentowane zostały wyniki tych analiz oraz ich implikacje dla praktyki edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: Poczucie skuteczności, poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli, edukacja włączająca, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczeń z dysleksją, uczeń zdolny

Kontakt:	Joanna Cieślukowska joanacie@umk.pl
Jak cytować:	Cieślukowska, J. (2026). <i>Team spirit</i> w edukacji włączającej? Poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 145–168. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.9
How to cite:	Cieślukowska, J. (2026). <i>Team spirit</i> w edukacji włączającej? Poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 145–168. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.9

W pracy zespołowej coraz częściej dostrzega się znaczenie wymiaru relacyjnego i wspólnotowego, który, choć trudniejszy do zmierzenia w klasycznych modelach efektywności, odgrywa kluczową rolę w funkcjonowaniu grup. W dyskursie praktyków pojawia się on pod nazwą *team spirit*. Pojęcie to szczególnie silnie obecne jest w sporcie – obserwacje czynione przez trenerów i psychologów sportu wykazują, że drużyny cechujące się wysokim poziomem *team spirit* osiągają lepsze wyniki, nawet gdy indywidualne umiejętności zawodników są porównywalne. Członkowie takich zespołów mają wyższą motywację, darzą się większym zaufaniem i lepiej radzą sobie w trudnych sytuacjach. Duch zespołu umożliwia równoważenie napięć między potrzebami indywidualnymi a celami kolektywnymi, wspiera współpracę oraz ułatwia osiąganie wspólnych rezultatów, zwiększając jednocześnie zdolność zespołu do podejmowania decyzji, adaptacji do zmian i skutecznej realizacji projektów (Halldorsson, 2018; Morgan et al., 2013).

Podobnie jak w sporcie drużyna potrzebuje współpracy i strategii, aby wygrać, tak w procesie edukacji zespoły nauczycielskie muszą koordynować swoje działania, dzielić kompetencje i wzajemnie się wspierać. Przy czym „cel gry” i potencjalna „wygrana” ma tu fundamentalne znaczenie, ponieważ dotyczy rozwoju uczniów, który w dłuższej perspektywie wpływa na jakość kapitału ludzkiego – oddziałując zarówno na indywidualne losy, jak i na funkcjonowanie całych społeczeństw. Dlatego w literaturze naukowej i badaniach mało uchwytny wymiar zawarty w pojęciu *team spirit* bywa ujmowany poprzez konstrukt poczucia zespołowej skuteczności (*collective efficacy*). Od wielu lat stanowi on przedmiot licznych badań – początkowo funkcjonując w wymiarze indywidualnym jako „poczucie własnej skuteczności” (*self-efficacy*) (Bandura, 1977), a od końca lat 90. rozwijany także w kontekście grup.

Prezentowany artykuł podejmuje problem poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli w edukacji włączającej, odnosząc go do pracy z uczniami z dysleksją oraz uczniami zdolnymi jako wybranymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jego celem jest ukazanie znaczenia tego konstrukt dla jakości pracy szkoły, w tym efektywności edukacji włączającej oraz dobrostanu nauczycieli. Wnioski formułowane są na podstawie badań własnych przeprowadzonych wśród 300 nauczycieli szkół podstawowych województwa kujawsko-pomorskiego. Badania koncentrowały się między innymi na analizie poziomu

poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z wybranymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz określeniu jego związku z innymi komponentami poczucia skuteczności nauczycieli i wybranymi właściwościami zawodowymi badanych.

POCZUCIE ZESPOŁOWEJ SKUTECZNOŚCI NAUCZYCIELI

Albert Bandura podkreśla, że działalność człowieka przebiega nie tylko na poziomie jednostkowym, ale także w ramach szerokiej sieci społeczno-kulturowych wpływów (Bandura, 1997). W rezultacie, pod koniec XX wieku, na bazie koncepcji „poczucia skuteczności” badacz ten wyodrębnił pojęcie *collective efficacy* (Bandura, 1993), tłumaczone na język polski jako poczucie: „zespołowej skuteczności” (por. Sufa i Janas, 2016), „zbiorowej skuteczności” (por. Łukasik, 2013) czy „kolektywnej skuteczności” (Zbierowski, 2012).

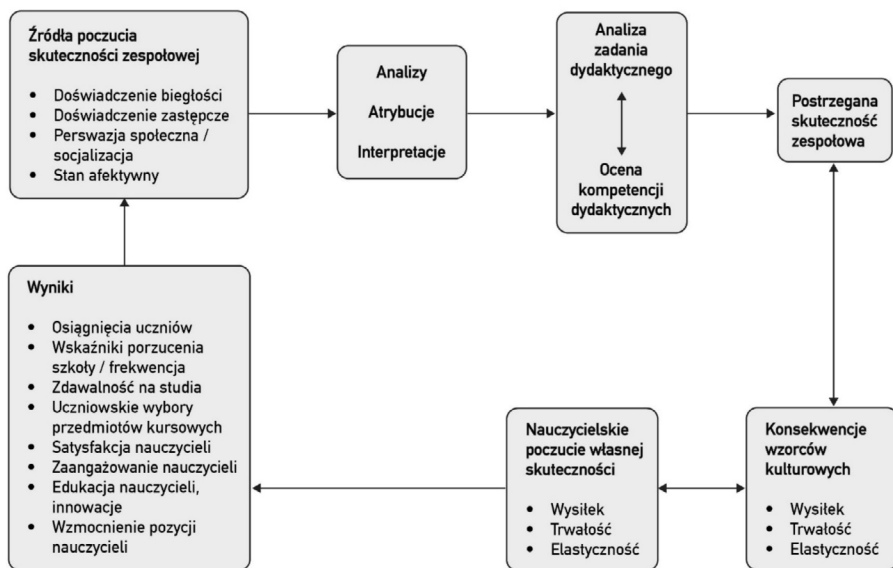
Pojęcie to definiowane jest jako:

- » przekonanie grupy o jej zdolności do osiągania założonych celów oraz organizowania i egzekwowania działań niezbędnych do realizacji określonego poziomu osiągnięć, modyfikujące zachowania organizacyjne i umożliwiające zmianę (Bandura, 1993, 1997);
- » wspólne przekonanie członków grupy dotyczące zdolności działania systemu społecznego jako całości (Bandura, 1997);
- » przekonanie członków grupy o posiadaniu zespołowych kompetencji, które wyznaczają, koordynują i integrują zasoby grupy, stanowiąc wspólną, pomyślną odpowiedź na wymagania określonej sytuacji (Zaccaro et al., 1995, za: Łukasik, 2013).

W odróżnieniu od prostego sumowania indywidualnych przekonań poczucie zespołowej skuteczności kształtuje się w wyniku interaktywnej dynamiki grupy i jest silniejsze niż przekonania poszczególnych członków (Goddard et al., 2000).

Teoretyczne ujęcie, które pokazuje proces powstawania i funkcjonowania poczucia zespołowej skuteczności w kontekście szkolnym, zawarte zostało w *Modelu zespołowego poczucia skuteczności w szkole* autorstwa Rogera D. Goddarda, Wayne K. Hoya i Anity Woolfolk Hoy (patrz Rysunek 1). Model ten zakłada, że szkoła to organizacja ucząca się, której członkowie doświadczają sukcesów i porażek – zarówno własnych, jak i zastępczych (poprzez obserwację innych szkół czy kolegów), co kształtuje ich wiarę w skuteczność zespołową. Istotną rolę odgrywają także perswazja społeczna, warsztaty, spotkania i doświadczenia afektywne, wpływające na interpretację wyzwań i reakcje zespołu na stres czy presję (Goddard et al., 2000, 2004).

Rysunek 1. Model zespołowego poczucia skuteczności w szkole Rogera D. Goddarda, Wayne K. Hoya i Anity Woolfolk Hoya



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Goddard et al., 2004, s. 11

Kluczowym elementem jest przetwarzanie poznawcze informacji o zespołowej skuteczności: nauczyciele analizują trudności zadań dydaktycznych, kontekst ich realizacji oraz kompetencje własne i kolegów, oceniając zasoby dostępne w szkole i bariery wymagające pokonania. Takie analizy dokonywane są zarówno na poziomie indywidualnym, jak i całej organizacji, co pozwala zespołowi nauczycielskiemu planować działania i skutecznie realizować cele edukacyjne. Model uwzględnia wzajemne oddziaływanie poczucia własnej i zespołowej skuteczności: osobiste przekonania nauczycieli wpływają na budowanie skuteczności zespołu, a kultura szkoły oddziałuje z kolei na poczucie kompetencji poszczególnych nauczycieli. Wspólne przekonania nauczycieli kształtują środowisko normatywne szkoły i wpływają na jej działania, samoregulację i osiągnięcia, umożliwiając selekcję i monitorowanie działań edukacyjnych dostosowanych do potrzeb uczniów (Goddard et al., 2000, 2004).

W praktyce pedagogicznej poczucie skuteczności odgrywa kluczową rolę w procesie uczenia się, efektywności działań oraz rozwoju zawodowego nauczycieli. Badacze zajmujący się tym zagadnieniem od ponad 50 lat wykazali silne powiązania między poczuciem skuteczności nauczycieli a poczuciem skuteczności uczniów, ich osiągnięciami i motywacją do nauki. Zespołowa skuteczność wpływa na kulturę grupy, kształtuje jej normy, wzmacnia wytrwałość i odporność na przeszkody oraz modyfikuje zachowania organizacyjne poprzez zwiększenie wysiłku,

redukcję stresu i wspieranie zbiorowego myślenia (Bandura, 1997; Goddard i Skrla, 2006). Za główne źródła przekonań o zbiorowej skuteczności uznaje się wcześniejsze sukcesy szkoły oraz wspólne doświadczenia pracy zespołowej, zarówno w obrębie jednej szkoły, jak i w międzyszkolnych sieciach współpracy nauczycieli (Goddard i Goddard, 2001; Moolenaar et al., 2012). Normatywny wpływ społeczny mobilizuje nauczycieli do współdziałania i wytrwałości w trudnych sytuacjach (Goddard et al., 2004).

Zespołowe poczucie skuteczności korzystnie wpływa na nauczycieli, zmniejszając stres i ryzyko wypalenia zawodowego, wspierając rozwój zawodowy oraz retencję początkujących nauczycieli (Goddard et al., 2004; Klassen i Chiu, 2010). W odniesieniu do uczniów, nauczycielskie zespoły o wysokim poziomie zbiorowej skuteczności wyznaczają bardziej ambitne cele, poprawiają wyniki szkolne, ograniczają negatywne konsekwencje problemowego zachowania i wspierają edukację uczniów o specjalnych potrzebach (Bandura, 1993, 1997; Gibbs i Powell, 2012; Goddard i Goddard, 2001; Haworth et al., 2015; Kurz i Knight, 2004; Tschannen-Moran, 2001; Tschannen-Moran i Barr, 2004; Urton et al., 2014).

RAZEM DLA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Na przestrzeni ostatnich 30 lat nastąpiły zmiany w myśleniu o edukacji i funkcjonowaniu osób ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, poprzez przejście od segregacji (realizowanej w placówkach specjalnych), ku integracji edukacyjnej, aż po włączenie (inkluzję) w placówkach ogólnodostępnych (Głodkowska, 2020; Jachimczak, 2021). Obecnie, na mocy ministerialnego rozporządzenia (MEN, 2023), wszystkie polskie szkoły są zobowiązane do udzielania wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami przez rozpoznanie i zaspokojenie ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Organizacja pomocy leży w zakresie obowiązków dyrektora szkoły, a realizacją zajmują się nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści (psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi, terapeuci pedagogiczni) we współpracy z rodzicami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi szkołami.

W związku z tym, że sytuacyjne poczucie skuteczności nauczycieli odnosi się do dowolnej sfery aktywności zawodowej i realizacji konkretnych zadań związanych z wypełnianiem roli nauczyciela, pojawiają się także badania dotyczące poczucia skuteczności w edukacji włączającej¹. Ich wyniki wskazują, że poczucie

¹ Istnieją trzy typy podejścia do edukacji włączającej. W wąskim rozumieniu to włączenie do szkolnictwa powszechnego uczniów z niepełnosprawnościami. W nieco szerszym ujęciu to edukacja otwarta na zróżnicowane, indywidualne, specjalne potrzeby wszystkich uczniów, nie tylko tych z poważnymi deficytami rozwojowymi. W najszerszym rozumieniu to edukacja uwzględniająca potrzeby wszystkich uczestników procesu kształcenia, oparta na idei szkoły wspólnotowej dostosowanej do potrzeb każdego ucznia (Jachimczak, 2021; Szumski, 2019). W niniejszym artykule przyjęto

to odgrywa istotną rolę, szczególnie w kontekście współpracy przy realizacji celów edukacyjnych, budowania wspólnej wizji inkluzji oraz w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli i budowania ich doświadczeń w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Narkun-Jakubińska, 2019). Jednocześnie konstrukt ten pozostaje relatywnie słabo rozpoznany. Niewiele badań bezpośrednio odnosi się do poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli w kontekście edukacji włączającej – badania takie pojawiły się na świecie dopiero w ostatniej dekadzie, natomiast w Polsce wciąż ich brakuje.

Nowe podejście empiryczne koncentruje się przede wszystkim na powiązaniach między poczuciem zespołowej skuteczności a postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej oraz jakością współpracy interdyscyplinarnej. Jest to na tyle ważny problem, że powstają narzędzia dedykowane badaniu poczucia skuteczności nauczyciela odnośnie do nauczania włączającego. Jednym z nich jest skala TEIP-C (*Teacher Efficacy for Inclusive Practice-Collective*) (Sharma et al., 2023), zweryfikowana statystycznie na próbach nauczycieli z różnych krajów. Wykazano, że poczucie zespołowej skuteczności w inkluzji można mierzyć jako odrębny konstrukt obejmujący elementy zaangażowania zespołu i wspólnych praktyk pedagogicznych. Rozwój tego podejścia potwierdzają także najnowsze badania walidacyjne. Badanie Margarity Knickenberg i współpracowników (Knickenberg et al., 2025) potwierdziło trójczynnikową strukturę skali TEIP-C, obejmującą efektywną instrukcję inkluzyjną, zarządzanie zachowaniami oraz współpracę, a także wykazało stabilność pomiarową tego konstruktu w różnych kontekstach kulturowych.

Badania prowadzono także nad relacjami między zespołową skutecznością, postawami nauczycieli wobec inkluzji a ich działaniami w zakresie zarządzania zachowaniami uczniów (Gülsün et al., 2023). Okazuje się, że wysoki poziom *collective efficacy* sprzyja adaptacyjnym reakcjom nauczycieli i redukuje konieczność stosowania restrykcyjnych strategii wychowawczych w klasach inkluzyjnych. W kontekście praktyki wspólna nauczania (*coteaching*) badania wykazują, że wspólne przekonania nauczycieli mają bezpośredni wpływ na jakość współpracy i efektywność pracy w klasach inkluzyjnych (Pizana, 2022). Potwierdza to, że zespołowa skuteczność nie jest tylko konstruktem teoretycznym, ale także praktycznym predyktorem jakości nauczania w sytuacjach wymagających wspólnego planowania i realizacji działań. Z kolei analizy jakościowe prowadzone z udziałem dyrektorów szkół udowadniają, że kluczowymi warunkami wspierania poczucia zespołowej skuteczności są: spójna wizja edukacji włączającej, współpraca wszystkich interesariuszy (nauczyciele, rodzice, uczniowie) oraz systemowe wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli, obejmujące m.in. czas i zasoby sprzyjające profesjonalnemu uczeniu się (Wray et al., 2026).

drugie i trzecie ujęcie edukacji włączającej, co wynika z założeń badań własnych, skoncentrowanych na poczuciu zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją oraz uczniami zdolnymi, którzy – zgodnie z obowiązującą w Polsce praktyką edukacyjną – funkcjonują w ramach klas ogólnodostępnych, ucząc się wspólnie w zróżnicowanych zespołach uczniowskich.

W polskich badaniach konstrukt poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to kategoria praktycznie nieobecna², dotychczas pozostająca bez dostępnego narzędzia do jej pomiaru.

PRACA Z UCZNIAMI Z DYSLEKSJĄ I Z UCZNIAMI ZDOLNYMI JAKO KONTEKST ANALIZY POCZUCIA SKUTECZNOŚCI NAUCZYCIELI

Ze względu na niejednorodność grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi analizę poczucia skuteczności nauczycieli odniesiono do dwóch wybranych kategorii: uczniów z dysleksją oraz uczniów zdolnych. Wybór ten wynika z kilku podobieństw między tymi grupami. Obie cechują trudne do jednoznacznego rozpoznania właściwości (deficyty lub ponadprzeciętne zdolności), wymagające od nauczycieli kompetencji diagnostycznych. Brak adekwatnej identyfikacji może prowadzić do niewykorzystania potencjału uczniów oraz negatywnych konsekwencji w funkcjonowaniu szkolnym i społeczno-emocjonalnym. W polskim systemie edukacji uczniowie ci od dawna funkcjonują w szkołach ogólnodostępnych³, co sprawia, że edukacja włączająca ma tu nie tyle wymiar organizacyjny, co programowy, związany z dostosowaniem sposobu pracy nauczyciela (MEN, 2023).

Dodatkowo liczebność tych grup uczniów w populacji szkolnej jest zbliżona. Marta Bogdanowicz (2003) szacuje, że dzieci z dysleksją stanowią 10–15% populacji szkolnej, w tym 3% posiada głęboką dysleksję. W odniesieniu do uczniów zdolnych, w podejściu stratyfikacyjnym odwołującym się do kryteriów liczbowych, obserwuje się zbliżony rozkład: François Gagné (2005) definiuje zdolności jako przynależność do pierwszych 10–20% grupy wiekowej, natomiast tradycyjne podejścia psychologiczne lokują osoby wybitnie uzdolnione w przedziale 1–5% populacji (Freeman, 2005; Lewowicki, 1980).

Kolejnym podobieństwem jest to, że nauczyciele pracujący z obiema grupami uczniów otrzymują to samo przygotowanie kompetencyjne (a właściwie to samo

2 Odnotowano jedno badanie poświęcone szerszemu zagadnieniu, tj. poczuciu samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej (Narkun-Jakubińska, 2019), a także jedno poświęcone poczuciu skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym (Pękała, 2022). W rodzimych opracowaniach pewnych tropów można zaledwie poszukiwać pośrednio w badaniach poświęconych zbliżonym zagadnieniom, jak np. śladów poczucia skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją w opracowaniach naukowych na temat postaw nauczycieli wobec tej grupy uczniów (por. Kucharczyk i Gosk-Sobańska, 2023).

3 Wyjątkiem są szkoły powstające w ramach autorskich projektów, jak np. założona w 1991 r. Toruńska Szkoła Terapeutyczna (SP 33 w Toruniu), w całości przeznaczona dla uczniów ze specyficznymi problemami w uczeniu się, czy powstałe w 1998 r. w ramach eksperymentu pedagogicznego Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu (obecnie Uniwersyteckie Liceum Ogólnokształcące) przeznaczone w całości dla uczniów ze zdiagnozowanymi zdolnościami ogólnymi. W skali kraju są to jednak jednostkowe inicjatywy (za wyjątkiem kształcenia wybranych zdolności kierunkowych – artystycznych i sportowych).

nieprzygotowanie) podczas studiów kierunkowych i zdobywania kwalifikacji uprawniających do pracy w zawodzie.

Różnice dotyczą przede wszystkim uwarunkowań systemowych i historycznych. Wsparcie uczniów z dysleksją rozwija się w Polsce od lat 70. XX w. (MOiW, 1975), obejmując diagnostykę w poradniach, dostosowanie wymagań oraz zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, a także szeroką działalność Polskiego Towarzystwa Dysleksji (PTD) (Bogdanowicz, 2003, 2015). Organizacja ta realizuje kampanie zwiększające świadomość dysleksji, wspiera zmiany w prawie oświatowym, wpływa na politykę edukacyjną i współpracuje z międzynarodowymi organizacjami, co umożliwia wymianę doświadczeń i najlepszych praktyk⁴. Sytuacja wsparcia społecznego działań na rzecz osób zdolnych jest inna, mimo że od już od 1981 r. działa w Polsce podejmujący szereg cennych inicjatyw Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci. Jednak koncentruje się on na podejściu elitarnym, wspierając tylko wybitnie uzdolnionych, a więc jego działania nie obejmują olbrzymiej grupy pozostałych zdolnych. Obecnie jest to rocznie około 500 utalentowanych poznawczo, muzycznie i plastycznie uczniów z całej Polski, którym oferowany jest udział w zajęciach merytorycznych⁵. Kształcenie uczniów zdolnych w szkołach jako grupy o specjalnych potrzebach edukacyjnych zostało systemowo uwzględniane dopiero od 2010 r.

Prezentowane w dalszej części artykułu badanie poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli odnoszone jest więc do dwóch grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bardzo podobnych, ale różniących się intensywnością i długotrwałością budowania świadomości społecznej o ich specyfice.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

Poczucie skuteczności nauczyciela, w zależności od celu badań, może przybierać formę ogólną lub specyficzną. W tym kontekście Stephen W. Raudenbush wraz ze współpracownikami mówią o dwóch komponentach nauczycielskiego poczucia samoskuteczności: jeden z nich – *interteacher component* to stosunkowo stabilny komponent ogólny, drugi – *intrateacher component* to komponent usytuowany kontekstualnie (Raudenbush et al., 1992). Traktując poczucie własnej skuteczności jako przekonania, podkreśla się ich hierarchiczną, wielopoziomową strukturę – od uogólnionego przekonania niezależnego od sytuacji, poprzez przekonania specyficzne odnoszące się do ról społecznych i pojedynczych dziedzin życia, aż po przekonania o skuteczności w radzeniu sobie z bardzo konkretnymi zadaniami (Rożnowski i Kot, 2016). O „uogólnionym poczuciu skuteczności nauczyciela” można mówić, gdy badaniami objęta jest grupa nauczycieli, jednakże samoopis badanych jest zgeneralizowany (Rubacha i Sirotová, 2013), z kolei

4 Polskie Towarzystwo Dysleksji. <https://www.ptd.edu.pl/>

5 Fundusz Zdolni. <https://fundusz.org/>

samoskuteczność sytuacyjna jest oceną możliwości wykonania różnych zadań w danej dziedzinie i w różnych kontekstach (Bańka, 2013).

W analizach teoretycznych i badawczych prowadzonych w badaniach własnych poczucie skuteczności nauczycieli rozpatrywane było w czterech aspektach. Dwa z nich stanowiły przedmiot badań: (1) *intrateacher component 1* analizowany przez pryzmat indywidualnych działań nauczyciela w klasie szkolnej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – poczucie własnej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi; (2) *intrateacher component 2* analizowany przez pryzmat wspólnotowości działań nauczycieli w szkole jako organizacji – poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi. Dodatkowo kontrolowane były dwa inne wymiary poczucia skuteczności nauczycieli, to jest: (3) *intrateacher component 3*, którym uczyniono poczucie własnej skuteczności nauczycielskiej w zakresie możliwości wypełniania zadań przypisywanych roli zawodowej nauczyciela; (4) *interteacher component* – stabilny komponent ogólny, uogólnione poczucie skuteczności.

Opisany model stanowił operacjonalizację założeń przyjętych w rozprawie doktorskiej pt. *Poczucie własnej i zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak (Cieślikowska, 2024). Należy podkreślić, że prezentowany artykuł obejmuje jedynie wybrany fragment szerokich analiz prowadzonych w ramach tej rozprawy. Koncentruje się wyłącznie na jednym z analizowanych wymiarów – zespołowej skuteczności nauczycieli. Ze względu na obszerność zgromadzonego materiału empirycznego przedstawiono jedynie wycinek wyników badań odnoszących się do tego obszaru.

Dla tej części badań sformułowano następujące główne problemy badawcze:

- P1: Jakie jest poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi?
- P2: Jaki jest związek między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi a innymi komponentami poczucia skuteczności nauczycieli?
- P3: Jaki jest związek między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi a wybranymi właściwościami nauczycieli?

Zmienną zależną – poczucie zespołowej skuteczności nauczyciela w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi, zdefiniowano jako przekonania nauczyciela – członka szkoły jako organizacji – o połączonej zdolności grupy nauczycieli do podejmowania działań wymaganych dla wspólnej realizacji określonych celów związanych z rozpoznawaniem i zaspokajaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z dysleksją i uczniów zdolnych, prowadzących do osiągnięcia sukcesu szkolnego tych grup uczniów (por. Bandura, 1997; Goddard et al., 2004). Jest to zmienna sytuacyjna, odnosząca się do szczególnych aspektów

badanej sytuacji i ściśle związana z określonymi kontekstami, co umożliwia analizę i zrozumienie zjawisk w ich specyficznych warunkach i bardziej precyzyjne, uszczegółowione wnioski. Następnym tego jest jednak brak narzędzi badawczych, co skutkowało koniecznością stworzenia własnego narzędzia, nazwanego Indeks Specyficznego Poczucia Skuteczności u Nauczycieli – SPOSUN⁶.

SPOSUN służy do badania dwóch wymiarów – poczucia własnej skuteczności nauczyciela oraz poczucia zespołowej skuteczności nauczyciela, oddzielnie dla pracy z uczniami z dysleksją i zdolnymi. W rzeczywistości są to więc cztery skale, które, w zależności od potrzeb, dla realizacji określonych celów badawczych mogą być stosowane samodzielnie, łącznie (jak miało miejsce w badaniach własnych) lub być łączone w dowolne konfiguracje. Indeks ma potwierdzoną rzetelność – obliczono Alfę Cronbacha i przeprowadzono PCA, a wyniki tych analiz wykazały dużą spójność skal.

W każdej skali wyodrębniono po cztery obszary odpowiadające różnym obszarom pracy nauczyciela. Dla wymiaru „poczucie zespołowej skuteczności nauczyciela w pracy z uczniami z dysleksją i zdolnymi” są to:

- » poczucie skuteczności współpracy kadry pedagogicznej w zakresie diagnozy, organizacji nauczania, wychowania, terapii, oceniania uczniów z dysleksją / uczniów zdolnych;
- » poczucie skuteczności rozwijania kompetencji kadry szkoły, korzystania ze zbiorowej mądrości, dzielenia się w zespole wiedzą, doświadczeniami w pracy z uczniami z dysleksją / z uczniami zdolnymi;
- » poczucie skuteczności przepływu informacji, komunikowania się w zespole na tematy dotyczące uczniów z dysleksją / uczniów zdolnych;
- » poczucie skuteczności otrzymywania od zespołu wsparcia w sytuacjach bardziej skomplikowanych lub przy napotkaniu trudności w wykonywaniu zadań związanych z pracą z uczniami z dysleksją / z uczniami zdolnymi.

Każdy obszar opisano czterema twierdzeniami ocenianymi przez badanych na pięciostopniowej skali. Treść twierdzeń w indeksie wyodrębniono na podstawie literatury przedmiotu, zwłaszcza analizy dotychczasowych narzędzi badających poczucie skuteczności nauczycielskiej. Twierdzeniom dotyczącym poczucia skuteczności nauczycieli nadano specyficzny kontekst, to jest kontekst odbiorców działań – uczniów z dysleksją i uczniów zdolnych. Uzyskane wyniki agregowano

6 Indeks Specyficznego Poczucia Skuteczności u Nauczycieli (SPOSUN) to autorskie narzędzie kwestionariuszowe służące do pomiaru dwóch wymiarów poczucia skuteczności nauczycieli: indywidualnego (własnego) oraz zespołowego, w odniesieniu do pracy z uczniami z dysleksją i uczniami zdolnymi. Indeks ma charakter złożony i sytuacyjny, oparty jest na czterech skalach obejmujących łącznie 64 twierdzenia oceniane w pięciostopniowej skali Likerta; wyniki mają postać zagregowanego wskaźnika natężenia badanej cechy. Narzędzie zostało skonstruowane w procedurze wieloetapowej obejmującej analizę literatury, opracowanie pozycji, walidację ekspercką, badanie pilotażowe oraz analizę rzetelności. Szczegółowy opis narzędzia i jego kwestionariusz dostępny jest w rozprawie doktorskiej (Cieślukowska, 2024).

w postaci wskaźników liczbowych, określających niskie, przeciętne lub wysokie poczucie skuteczności.

Główną metodą wykorzystaną w badaniach własnych była metoda testowania. W badaniach własnych wykorzystano cztery narzędzia oparte na samoopisie:

- » Indeks Specyficznego Poczucia Skuteczności u Nauczycieli – SPOSUN autorstwa Joanny Cieślikowskiej – służący badaniu poczucia własnej i zespołowej skuteczności nauczyciela w pracy z uczniami z dysleksją i zdolnymi⁷;
- » Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności – GSES w polskiej wersji autorstwa Ralfa Schwarzera, Michaela Jerusalema i Zygryda Juczyńskiego – służąca badaniu uogólnionego poczucie skuteczności⁸;
- » Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli – NTSES (*Norwegian Teachers Self-Efficacy Scale*) w polskiej wersji autorstwa Łukasza Baki – służąca badaniu poczucia własnej skuteczności nauczycielskiej⁹;
- » Profil Kompetencji Społecznych – PROKOS autorstwa Anny Matczak i Katarzyny Martowskiej – służąca badaniu kompetencji kooperacyjnych¹⁰.

Zmienne niezależne takie jak staż pracy, stopień awansu, dodatkowe kwalifikacje, sukces zawodowy badano metodą sondażu diagnostycznego poprzez kwestionariusz ankiety.

Badania przeprowadzono w 2022 r. wśród 300 nauczycieli II etapu edukacyjnego (nauczycieli przedmiotów w klasach IV–VIII) z 18 szkół województwa kujawsko-pomorskiego, wybranych metodą losowania wielostopniowego, warstwowo-grupowego, obejmującego miasta na prawach powiatu, miasta gminne, miasta i wsie z gmin miejsko-wiejskich oraz wsie z gmin wiejskich.

7 Przyjęto, że poczucie własnej skuteczności nauczyciela w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi to przekonanie nauczycieli co do własnych możliwości realizacji pożądanych efektów w zakresie rozpoznawania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z dysleksją i uczniów zdolnych, wynikające z dokonania oceny osobistych kompetencji w świetle analizy warunków stawianych zadań i zaistniałych sytuacji (por. Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001).

8 Uogólnione poczucie skuteczności zdefiniowano za Juczyńskim jako „ogólne przekonanie jednostki co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami” (Juczyński, 2012, s. 93).

9 Poczucie własnej skuteczności nauczycielskiej w badaniach własnych zostało zdefiniowane jako specyficzne przekonanie o własnej skuteczności co do posiadania możliwości wypełniania przypisywanych roli zawodowej nauczyciela zadań w zakresie nauczania, wychowania, wspierania uczniów w rozwoju, to jest: nauczania, dopasowania programu nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, motywowania uczniów, utrzymania dyscypliny w klasie, tworzenia dobrych relacji z rodzicami i współpracownikami oraz radzenia sobie z wprowadzaniem zmian (por. Baka, 2017; Skaalvik i Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran et al., 1998).

10 Kompetencje kooperacyjne zdefiniowano jako jeden z wymiarów kompetencji społecznych, odnoszonych do umiejętności o charakterze interpersonalnym – w zakresie współpracy, harmonijnego współdziałania z ludźmi, mediacji, motywowania innych, udzielania pomocy i wsparcia (Matczak i Martowska, 2013).

WYBRANE WYNIKI BADAŃ W UJĘCIU OPISOWYM

W artykule przyjęto formułę opracowania o charakterze syntetycznym i interpretacyjnym. Z tego względu zrezygnowano z pełnej dokumentacji statystycznej, szczegółowych tabel oraz rozbudowanego opisu procedur analitycznych, koncentrując się na wybranych, najbardziej znaczących wynikach oraz ich narracyjnym opracowaniu, łączącym prezentację rezultatów z próbą ich wyjaśnienia i wskazaniem możliwych uwarunkowań badanego zjawiska¹¹. Prezentowany artykuł stanowi jedynie wycinek szerszego projektu badawczego i ma na celu przedstawienie wybranych ustaleń dotyczących jednego z analizowanych wymiarów – poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli – w ujęciu problemowym. Przyjęta forma prezentacji wyników, ograniczająca warstwę tabelaryczno-statystyczną na rzecz ujęcia opisowego, służy syntetycznemu uchwyceniu ogólnego obrazu analizowanego zjawiska.

Badani nauczyciele uzyskali niemal identyczny rozkład poziomów poczucia zespołowej skuteczności w pracy zarówno z uczniami z dysleksją, jak i z uczniami zdolnymi: wysoki 55–56%, przeciętny 32–33%, niski 11–12%. Stały poziom poczucia skuteczności, niezależny od typu uczniów, sugeruje jego stabilność i może świadczyć o postrzeganiu przez nauczycieli uniwersalnych umiejętności całego zespołu, pozwalających efektywnie współpracować w różnych kontekstach edukacyjnych.

Analiza poszczególnych podskal poczucia zespołowej skuteczności, obejmujących: (1) współpracę kadry w diagnozie, organizacji nauczania, wychowaniu, terapii i ocenianiu uczniów, (2) rozwijanie kompetencji zespołu, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami, (3) przepływ informacji i sposób komunikowania się, (4) otrzymywanie wsparcia w trudnych sytuacjach, wykazała, że poziom poczucia skuteczności zespołowej pozostaje zbliżony niezależnie od kontekstu pracy z określoną grupą uczniów. Zaobserwowane tendencje potwierdzają stabilność poczucia zespołowej skuteczności badanych nauczycieli, które nie ulega dużym wahaniom w zależności od zróżnicowania grupy odbiorców ani od rodzaju wykonywanych działań pedagogicznych.

W badaniach własnych odnotowano dodatnią korelację między wszystkimi komponentami poczucia skuteczności nauczycieli. Potwierdza to istnienie związków między różnymi typami poczucia skuteczności. Poczucie skuteczności jest z natury konstruktem ogólnym, który może przejawiać się w różnych specyficznych sytuacjach, dlatego osoby mające wysokie uogólnione poczucie skuteczności z reguły manifestują je również w kontekstach sytuacyjnych takich jak kontekst zawodowy, a w przypadku pełnienia roli zawodowej nauczyciela – w pracy z różnymi typami uczniów.

¹¹ Pełny opis procedury badawczej oraz szczegółowe wyniki ilościowe zostały przedstawione w rozprawie doktorskiej (Cieślikowska, 2024), a kolejne, bardziej szczegółowe opracowania empiryczne dotyczące poszczególnych wymiarów analizowanego konstruktów są planowane w odrębnych opracowaniach naukowych.

Uogólnione poczucie własnej skuteczności, badane Skalą Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES, odnosi się do ogólnego przekonania danej osoby o jej zdolności do radzenia sobie z różnymi wyzwaniami i osiągania zamierzonych celów w różnych sytuacjach. Jest to rodzaj stabilnego przekonania o własnych możliwościach, który nie jest ograniczony do specyficznych zadań czy kontekstów. Opiera się na postrzeganiu trudności jako wyzwań, a nie zagrożeń, co ma istotny wpływ na wytrwałość w realizacji zadań, szczególnie w niełatwych sytuacjach. Osoby o wysokim uogólnionym poczuciu skuteczności mają przekonanie, że ich aktywność ma realny wpływ na otoczenie, są bardziej odporne na stres i potrafią lepiej radzić sobie z trudnymi emocjonalnie sytuacjami, ponadto są bardziej skłonne do eksperymentowania z nowymi metodami działań. Można więc powiedzieć, że uogólnione poczucie skuteczności odgrywa rolę meta-konstruktu, który wpływa na sposób, w jaki jednostka podchodzi do różnych wyzwań. Jest rodzajem fundamentu, który decyduje o tym, jak jednostka reaguje na nowe, nieznane, trudne, nieprzewidywalne sytuacje, zanim nabędzie specyficzne kompetencje w danym obszarze. Nie dziwi więc, że w prezentowanych badaniach koreluje dodatnio z wszystkimi innymi rodzajami nauczycielskiego poczucia skuteczności.

Zgodnie z założeniami teoretycznymi nie należy łączyć w jeden konstrukt psychologiczny poczucia własnej skuteczności i poczucia zespołowej skuteczności. W przypadku poczucia własnej skuteczności osoba wierzy w swoją zdolność do osiągania wyników na poziomie indywidualnym. Poczucie zespołowej skuteczności odnosi się natomiast do przekonania członków zespołu o zdolności grupy do wspólnego osiągnięcia celów. Niezależnie od tego jak wysokie jest poczucie własnej skuteczności danej osoby, jej poczucie zespołowej skuteczności może być niskie, jeśli współpraca w zespole jest niewystarczająca lub występują konflikty. I odwrotnie, przy niskim poczuciu własnej skuteczności może nastąpić wzrost poczucia zespołowej skuteczności. Wówczas gdy współpraca jest intensywna i wspólne zasoby są dobrze wykorzystywane, członkowie grupy mogą czuć się mniej odpowiedzialni za swoje indywidualne braki, ponieważ wiedzą, że mogą liczyć na innych, a poczucie wsparcia pozwala przy tym uwierzyć, że pomimo indywidualnych słabszych stron zespół jako całość jest w stanie sprostać wyzwaniom.

Jednak chociaż poczucie własnej i zespołowej skuteczności są odrębnymi konstruktami, to są silnie związane. Wykazana w badaniach dodatnia korelacja między nimi może wynikać z podobnych mechanizmów, źródeł i doświadczeń sukcesu. Wspólnym mianownikiem jest tu ogólny poziom pewności i skuteczności w działaniu, ale to, co odróżnia te konstrukty od siebie to zakres: jednostkowy *versus* zespołowy.

Wykazano, że w przypadku pracy nauczycieli z uczniami zdolnymi, odnotowuje się podobny wysoki poziom poczucia skuteczności własnej, jak i zespołowej. Sytuacja ta jest inna w przypadku pracy z uczniami z dysleksją – tu poczucie skuteczności zespołowej jest wyższe niż poczucie własnej skuteczności. Badani nauczyciele bardziej wierzą w zdolność zespołu do skutecznego radzenia sobie

z uczniami z dysleksją niż we własne indywidualne kompetencje, ale wzrost przekonań dotyczących skuteczności całego zespołu wpływa na poprawę ich indywidualnego poczucia skuteczności. W tym przypadku wyższe poczucie skuteczności zespołowej w porównaniu do poczucia własnej skuteczności może wynikać z takich czynników jak: (1) przekonanie o wzajemnym uzupełnianiu kompetencji (w zespole braki w indywidualnych kompetencjach są kompensowane przez umiejętności i wiedzę innych), (2) siła współpracy (praca zespołowa, wspólne planowanie, wzajemne wsparcie pozwalają lepiej radzić sobie z zadaniami w porównaniu z działaniami podejmowanymi w pojedynkę), (3) mniejsza presja indywidualnej odpowiedzialności, a tym samym większy komfort pracy, (4) możliwość doświadczania sukcesów nawet przy poczuciu ograniczonego wkładu własnego.

W badaniach własnych najsilniejszą dodatnią zależność (bliską 1) stwierdzono między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją a poczuciem zespołowej skuteczności w pracy z uczniami zdolnymi. Może to świadczyć o tym, że nauczyciele mają ogólnie silne poczucie zespołowej skuteczności, przejawiające się w różnych kontekstach i będące rezultatem dobrego funkcjonowania zespołu oraz skutecznej współpracy i komunikacji. W takim przypadku poczucie skuteczności w różnych aspektach pracy, z różnymi grupami odbiorców staje się jedynie różnym wyrazem tego samego podstawowego przekonania o wspólnej skuteczności zespołu, mającym wspólne źródła, takie jak dostępne zasoby, wspólne kompetencje, doświadczenia sukcesów oraz kultura współpracy w zespole.

Ustalono także, czy na poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi wpływają takie zmienne jak: staż pracy, stopień awansu zawodowego, dodatkowe kwalifikacje i certyfikowane kompetencje w zakresie pracy z określonym odbiorcą działań edukacyjnych – z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi (określane dalej w skrócie jako dodatkowe kwalifikacje i certyfikowane kompetencje), sukcesy zawodowe nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi (określane dalej w skrócie jako sukcesy zawodowe), a jeśli tak, to jak silna jest ta zależność i jaki jest jej kierunek. Wykazano tu jedynie dodatnią korelację między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją a indywidualnymi sukcesami w pracy z tą grupą uczniów. W przypadku pracy z uczniami z dysleksją poczucie skuteczności zespołowej u nauczycieli okazało się być wyższe niż poczucie własnej skuteczności – badani nauczyciele bardziej wierzą w zdolność zespołu do skutecznego radzenia sobie z uczniami z dysleksją niż we własne indywidualne kompetencje.

W praktyce praca z uczniami z dysleksją wymaga kompleksowego podejścia i ścisłej współpracy różnych specjalistów takich jak nauczyciele przedmiotowi, logopedzi, terapeuci czy pedagodzy specjaliści, którzy często podejmują wspólne działania w celu opracowania strategii pracy z uczniem, wspierania go na różnych poziomach (emocjonalnym, poznawczym) oraz dostosowywania wymagań edukacyjnych, co sprawia, że efektywność zespołu i jego skoordynowane działania

mają decydujący wpływ na osiągnięcia uczniów. Dodatnia korelacja między poczuciem zespołowej skuteczności a sukcesami w pracy z tą grupą uczniów świadczy o wzajemnym powiązaniu tych dwóch elementów – występuje pozytywna pętla wzajemnego wzmocnienia, w której skuteczna współpraca i osiągnięcie sukcesów zawodowych powodują wzrost poczucia zespołowej skuteczności, ale i indywidualnej, które z kolei motywują jednostkowego nauczyciela do dalszego zaangażowania i podejmowania kolejnych wyzwań.

Dlaczego nie zaobserwowano tej zależności między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami zdolnymi a indywidualnymi sukcesami w pracy z tą grupą uczniów? Sukces personalny¹² analizowany w kontekście pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi był bardzo podobny i wysoki – co najmniej 3/4 badanych ma poczucie sukcesu dydaktycznego i wychowawczego w pracy z obiema grupami uczniów. Jednak zarówno sukces procesualny¹³, jak i wskaźnik łączny sukcesu zawodowego, wypadają dużo słabiej w pracy z uczniami zdolnymi. Co drugi nauczyciel stwierdza, że odnosi wysoki poziom sukcesów w pracy z uczniami z dysleksją, natomiast w przypadku pracy z uczniami zdolnymi zaledwie co czwarty. Również co czwarty badany deklaruje sukcesy w pracy z uczniami zdolnymi na poziomie niskim lub bardzo niskim, a 4% badanych stwierdza, że w ogóle nie odnosi sukcesów w pracy z tą grupą uczniów.

Praca z uczniami z dysleksją ma często jasno zdefiniowane cele, takie jak poprawa umiejętności czytania, pisania, radzenie sobie z trudnościami czy niwelowanie konkretnych deficytów. W takim kontekście sukcesy w pracy są łatwiej zauważalne i mierzalne. W przypadku pracy z uczniami zdolnymi trudności pojawiają się już na poziomie identyfikacji i diagnozy takich uczniów. Bardziej zróżnicowane i trudniejsze do jednoznacznego zdefiniowania i późniejszej realizacji są też cele pracy z uczniami zdolnymi (np. rozwijanie kreatywności, krytycznego myślenia, pogłębianie wiedzy), co sprawia, że trudniej jednoznacznie określić, kiedy odniesiono sukces. Efekty tej pracy mogą być widoczne dopiero po dłuższym czasie, a w wielu przypadkach trudno je powiązać z działaniami nauczycieli. W praktyce szkolnej, w przypadku uczniów zdolnych wsparcie zespołowe może ograniczać się do planowania zajęć dodatkowych, rekomendacji programów czy konkursów. Większego znaczenia nabiera indywidualizowane podejście w relacji uczeń-nauczyciel i wsparcie takich obszarów ucznia jak motywacja, zainteresowania, potrzeba osiągnięcia sukcesu. Wysokie oczekiwania wobec uczniów zdolnych mogą sprawiać, że nawet duże osiągnięcia nie są postrzegane przez nauczycieli w kategorii własnego sukcesu, ponieważ traktowane są jako „standard”

12 W badaniach przyjęto, że sukces personalny to subiektywnie odczuwane przez nauczyciela poczucie spełnienia zawodowego, wynikające z oceny własnych działań i osiągnięć w pracy z uczniami, zgodnych z jego wartościami, potrzebami i oczekiwaniami (por. Koczoń-Zurek, 2017; Michalak, 2007).

13 Przyjęto, że sukces procesualny to ujmowane subiektywnie powodzenie nauczyciela wyrażające się w jego aktywnym zaangażowaniu w działania i procesy prowadzące do rozwoju uczniów niezależnie od zewnętrznie weryfikowalnych, końcowych rezultatów (por. Jakimiuk, 2019).

dla tej grupy. Poza tym uczniowie zdolni często są bardziej samodzielni i mają wewnętrzną motywację do nauki. Ich osiągnięcia mogą być bardziej związane z ich własnymi umiejętnościami, zaangażowaniem, determinacją i aspiracjami niż z wpływem działań nauczycieli. Te wszystkie aspekty mogły przyczynić się do tego, że nawet przy dość wysokim poczuciu zespołowej skuteczności w pracy z uczniami zdolnymi nie występuje jego dodatnia korelacja z indywidualnymi sukcesami nauczycieli wchodzących w skład nauczycielskich zespołów.

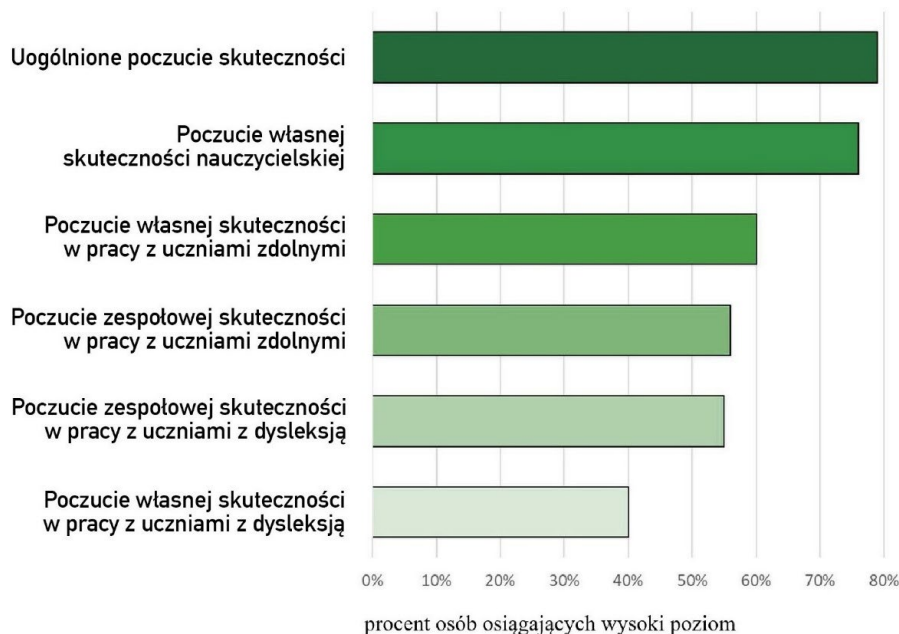
W badaniach stwierdzono także brak korelacji między poczuciem zespołowej skuteczności w pracy z wybranymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a stażem pracy, stopniem awansu zawodowego oraz dodatkowymi kwalifikacjami i certyfikowanymi kompetencjami. Może wynikać to z faktu, że wskazane zmienne są bardziej miernikami ogólnej wiedzy, ogólnego doświadczenia i formalnego rozwoju kariery nauczyciela (i to raczej w wymiarze osobistym), a nie wskaźnikami bogatego doświadczenia w pracy, zarówno indywidualnej, jak i zespołowej, z uczniami z dysleksją lub z uczniami zdolnymi. Brak korelacji może wynikać z tego, że ani dodatkowe kwalifikacje, ani staż pracy czy stopień awansu zawodowego poszczególnych nauczycieli nie wpływają bezpośrednio na to, jak dobrze zespół współpracuje, co jest kluczowe w kształtowaniu poczucia skuteczności zespołowej. Ten rodzaj poczucia jest bowiem zazwyczaj wiązany z czynnikami pozasobowymi wynikającymi z organizacji pracy zespołu i instytucyjnego wsparcia.

Tezę tę potwierdza również wynik badania, w którym nie wykazano związku między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy zarówno z uczniami z dysleksją, jak i z uczniami zdolnymi a kompetencjami kooperacyjnymi nauczycieli. Aż 81% nauczycieli osiągnęło poziom przeciętny i niski tych kompetencji, co wskazuje, że nie posiadają oni wysokich umiejętności do efektywnej współpracy. Kompetencje kooperacyjne są indywidualną cechą każdego członka zespołu, a poczucie skuteczności zespołowej odnosi się do postrzegania efektywności całej grupy. W takiej sytuacji poziom indywidualnych kompetencji kooperacyjnych nie ma bezpośredniego przełożenia na poczucie zespołowej skuteczności, a kluczowe i silniej wpływające na ten rodzaj poczucia mogą być inne czynniki takie jak np. dostępność zasobów, organizacja pracy, doświadczenie zawodowe, wsparcie zewnętrzne. Pokazuje to, że mimo iż kompetencje kooperacyjne są ważnym elementem pracy zespołowej, to same w sobie nie budują wysokiego poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli.

PODSUMOWANIE

Rozkład częstości wyników w przeprowadzonych badaniach wskazuje, że poza jednym rodzajem (poczuciem własnej skuteczności w pracy z uczniami z dysleksją) ponad połowa nauczycieli charakteryzuje się zarówno wysokim poziomem ogólnego, jak i specyficznych wymiarów poczucia skuteczności, co jest bardzo pozytywną tendencją. Szczegółowe dane przedstawia rysunek 2.

Rysunek 2. Zestawienie wysokich wyników u badanych nauczycieli w poszczególnych rodzajach poczucia skuteczności (ujęcie procentowe)



Źródło: Badania własne

Przedstawiona wizualizacja obrazuje nie tylko poziom wysokich wyników u badanych nauczycieli w poszczególnych rodzajach skuteczności. Widoczna jest także tendencja spadkowa, gdy wraz z przesuwaniem się w wielopoziomowej strukturze poczucia skuteczności – od poczucia najbardziej uogólnionego, niezależnego od sytuacji, po przekonania bardzo specyficzne i kontekstualne, dotyczące radzenia sobie z konkretnymi zadaniami w określonych warunkach – obserwowany jest coraz niższy udział procentowy osób osiągających wysoki poziom poczucia skuteczności. Zadano sobie pytanie o to, dlaczego, przy założeniu, że poszczególne rodzaje poczucia własnej skuteczności opierają się na tych samych zasobach psychologicznych i powinien następować ich transfer także w kierunku bardziej specyficznych kontekstów działań, następuje jednak u nauczycieli duży spadek wysokiego poziomu poczucia skuteczności¹⁴ – z 80% dla uogólnionego, 75% dla poczucia własnej skuteczności nauczycielskiej, poprzez 60% dla poczucia własnej skuteczności w pracy z uczniem zdolnym, do 40% dla poczucia własnej skuteczności w pracy z uczniem z dysleksją.

¹⁴ Jak podkreślano już wcześniej, tendencje te należy rozpatrywać oddzielnie dla konstruktów poczucia skuteczności analizowanych w wymiarach indywidualnym i zespołowym.

W teorii poczucie skuteczności opierające się na tych samych zasobach psychologicznych powinno przenosić się między różnymi kontekstami. Obserwowany spadek poczucia skuteczności z poziomu uogólnionego na sytuacyjny może wynikać z faktu, że specyficzne konteksty pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi wymagają bardziej wyspecjalizowanych umiejętności, wiedzy, doświadczenia, których nauczyciele mogą nie posiadać w wystarczającym stopniu, oraz wsparcia, którego mogą nie otrzymywać. Niższy poziom poczucia skuteczności w specyficznych obszarach może odzwierciedlać brak poczucia przygotowania i kontroli w bardziej wymagających sytuacjach zawodowych. Niewątpliwie praca w edukacji włączającej, praca z uczniami z dysleksją czy z uczniami zdolnymi wymagają większej wiedzy, doświadczenia, elastyczności, kreatywności, cierpliwości. Praca ta może być postrzegana jako bardziej wymagająca i stresująca, towarzyszyć jej mogą silniejsze emocje, bezradność, frustracja, co z kolei może blokować dostęp do zasobów psychologicznych takich jak poczucie kompetencji czy pewność siebie. Gdy nauczycielom brakuje odpowiednich materiałów, szkoleń lub wsparcia ze strony kolegów, liderów, innych specjalistów, mogą odczuwać nierównowagę kompetencyjną, a w efekcie spadek poczucia skuteczności w bardziej specyficznych i wymagających warunkach pracy.

Jak pokazały prezentowane badania, ograniczony transfer poczucia skuteczności jest bardziej widoczny w przypadku pracy z uczniami z dysleksją niż z uczniami zdolnymi. Dysleksja jako zaburzenie jest definiowana medycznie i ujmowana w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD) oraz w amerykańskim „Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych” (klasyfikacja DSM) (por. Kucharczyk i Gosk-Sobańska, 2023). Wskazywane są różne aspekty tego zaburzenia takie jak trudności w przetwarzaniu fonologicznym, czytaniu i pisaniu, które są wynikiem specyficznych różnic w budowie i funkcjonowaniu mózgu. Dysleksja diagnozowana jest przez zespół specjalistów, w tym psychologów, neurologów oraz logopedów, którzy dokonują wieloaspektowej oceny zdolności poznawczych, funkcji językowych oraz możliwości przetwarzania fonologicznego. Uczeń z dysleksją wymaga interdyscyplinarnego wsparcia, a nauczyciel pracujący z nim specyficznych kompetencji oraz znajomości metod terapeutycznych i pedagogicznych, które często wykraczają poza standardowe przygotowanie. Nauczyciele bez specjalistycznych szkoleń mogą czuć się mniej pewnie w pracy z takimi uczniami, co znacząco obniża ich poczucie skuteczności.

W badanych zespołach nauczycielskich niższe poczucie własnej skuteczności w pracy z uczniami z dysleksją zostało skompensowane wyższym poczuciem zespołowej skuteczności w pracy z tą grupą uczniów. Mimo poczucia mniejszej skuteczności w indywidualnym radzeniu sobie ze wskazanym wyzwaniem nauczyciele czują się bardziej kompetentni działając jako część zespołu. Zyskują na pewności siebie, gdy mogą współpracować z innymi nauczycielami, specjalistami, lub korzystać ze wsparcia całego zespołu w zakresie dzielenia się wiedzą i doświadczeniem.

Przedstawione wyniki pozwalają sformułować rekomendacje, które mogą zostać wdrożone w praktyce edukacyjnej w celu wzmacniania poczucia skuteczności zespołowej nauczycieli, a tym samym poprawy jakości edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kluczową strategią jest tworzenie środowiska sprzyjającego współpracy i rozwojowi zawodowemu – opartego na kulturze wspólnoty uczącej się, zespołowym planowaniu działań, wdrażaniu interdyscyplinarnych projektów oraz systemów mentoringowych, monitorowania i ewaluacji skuteczności zespołowej. Wzmacnianie poczucia skuteczności zespołu wymaga także systemowego kształcenia i przygotowania kandydatów na nauczycieli, które obejmuje nie tylko rozwój kompetencji indywidualnych, ale także umiejętności współpracy w zespole, komunikacji i rozwiązywania problemów w kontekście edukacji włączającej. Istotne jest, aby programy edukacji nauczycieli integrowały praktyki zespołowe, studia przypadków i doświadczenia w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Równie ważne jest regularne wspieranie wymiany doświadczeń między nauczycielami oraz współpraca z ekspertami, co zwiększa kompetencje zespołu i efektywność podejmowanych działań.

Dodatkowo zauważalna jest potrzeba implementacji w praktyce edukacyjnej założeń modelu zespołowego poczucia skuteczności w szkole, który w polskiej literaturze pozostaje wciąż mało znany lub całkowicie nieznan. Umożliwi to przełożenie teorii na konkretne działania, procedury i narzędzia, integrując wiedzę akademicką z doświadczeniem nauczycieli-praktyków oraz odpowiadając na społeczną potrzebę wspierania zespołów nauczycielskich, zgodnie z postulatami Mieczysława Łobockiego (2010) o pilnym zapotrzebowaniu na działania usprawniające i unowocześniające szkolną działalność pedagogiczną.

BIBLIOGRAFIA

- Baka, Ł. (2017). Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli – psychometryczne właściwości polskiej wersji. *Medycyna Pracy*, 68(6), 743–755. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00569>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bańka, A. (2013). Zaufanie do siebie w procesie konsolidacji statusu dorosłości. Struktura psychometryczna Skali Samoskuteczności w Karierze (SSK). *Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal*, 19(2), 281–301. <https://doi.org/10.14691/CPPJ.19.2.281>
- Bogdanowicz, M. (2003). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa. W: T. Gałkowski & G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 491–535). Uniwersytet Opolski.

- Bogdanowicz, M. (2015). Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się. *Psychologia Wychowawcza*, (7), 220–237.
- Cieślukowska, J. (2024). *Poczucie własnej i zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Freeman, J. (2005). Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. W: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 80–97). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. W: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 98–119). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008>
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564–584. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>
- Głódowska, J. (2020). Dydaktyka specjalna – idee i ich urzeczywistnianie w edukacji. W: J. Głódowska (red.), *Dydaktyka specjalna. W horyzoncie znaczeń, koncepcji i praktyki pedagogicznej* (t. 1, s. 17–37). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Goddard, R.D., & Goddard, Y.L. (2001). A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R.D., Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235. <https://doi.org/10.1177/0013161X0528598>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gülsün, İ., Malinen, O.P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Halldorsson, V. (2018). Team Spirit in Football: an analysis of players' symbolic communication in a match between Argentina and Iceland at the men's 2018 World Cup. *Arctic Antarctic. International Journal of Circumpolar Sociocultural Issues*, 12(12), 45–68. https://iacsi.hi.is/issues/2018_volume_12/2_article_vol_12.pdf
- Haworth, P., McGee, A., & MacIntyre, L.K. (2015). Building a whole school approach and teacher efficacy with English language learners. *Teachers and Teaching*, 21(2), 164–177. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928131>

- Jachimczak, B. (2021). Grupa zróżnicowana – wieloaspektowe wyzwanie dla pedagogiki i pedagogiki specjalnej. W: B. Jachimczak (red.), *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej* (s. 35–56). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Jakimiuk, B. (2019). Sukcesy zawodowe i profesjonalizm w doświadczeniach nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*, 32(4), 117–131. <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.4.117-131>
- Juczyński, Z. (2012). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Klassen, R., & Chiu, M.M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Knickenberg, M., Kullmann, H., Wüthrich, S., Lozano, C.S., Loreman, T., Sharma, U., Avramidis, E., Subban, P., & Woodcock, S. (2025). Teachers' collective efficacy with regard to inclusive practices-characteristics of a new scale and analyses from Canada, Germany and Switzerland, *Frontiers in psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1530689>
- Koczoń-Zurek, S. (2017). Poczucie sukcesu jako czynnik podtrzymujący rozwój zawodowy nauczyciela. W: M. Humeniuk, I. Paszenda & W. Żłobicki (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne* (t. 1, s. 226–238). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kucharczyk, I., & Gosk-Sobańska, U. (2023). *Postawy nauczycieli placówek ogólnodostępnych wobec uczniów z dysleksją*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Kurz, T.B., & Knight, S.L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7(2), 111–128. <https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037198.37750.0e>
- Lewowicki, T. (1980). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łukasik, I.M. (2013). *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. <https://bc.umcs.pl/dlibra/publication/51904/edition/48089/content>
- Matczak, A., Martowska, K. (2013). *Profil Kompetencji Społecznych*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN]. (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*. Dz. U. 2017, poz. 1534. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001534>

- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN]. (2023). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz. U. 2023, poz. 1798 tekst jedn. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591>
- Ministerstwo Oświaty i Wychowania [MOiW]. (1975). *Zarządzenie Ministerstwa Oświaty z dnia 30 maja 1975 r. w sprawie kwalifikowania dzieci z dysharmoniami rozwojowymi do odpowiednich form organizacyjnych pomocy terapeutycznej*. Dz. Urz. MOiW 1975, nr 7, poz. 66. <https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/publication/74536/edition/75880/content>
- Moolenaar, N.M., Sleegers, P.J.C., & Daly, A.J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Morgan, P.B.C, Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Defining and characterizing team resilience in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 549–559. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.004>
- Narkun-Jakubińska, Z. (2019). Poczucie samoskuteczności nauczycieli i jego znaczenie dla edukacji włączającej. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (25), 151–176. <https://doi.org/10.14746/ikps.2019.25.07>
- Pękała, J.L. (2022). Poczucie skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela wobec pracy z uczniem zdolnym. *Podstawy Edukacji*, 15, 239–254. <https://doi.org/10.16926/pe.2022.15.16>
- Pizana, R. (2022). Collective efficacy and co-teaching relationships in inclusive classrooms. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3, 1812–1825. doi: 10.11594/ijmaber.03.09.22
- Raudenbush, S.W., Rowan, B., & Cheong, Y.F. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150–167. <https://doi.org/10.2307/2112680>
- Rożnowski, B., & Kot, P. (2016). Przenoszenie przekonania o własnej skuteczności w nową rolę życiową: model moderacyjny i mediacyjny. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 22(2), 205–218. <https://doi.org/10.14691/CPPJ.22.2.205>
- Rubacha, K., & Siroťová, M. (2013). Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli w Polsce i Słowacji. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 109–117. <https://doi.org/10.12775/RA.2013.005>
- Sharma, U., Loreman, T., May, F., Romano, A., Sahli L.C., Avramidis, E., Woodcock, S., Subban, P., & Kullmann, H. (2024). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 167–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

- Sufa, B., Janas, M. (2016). Skuteczność w edukacji wczesnoszkolnej. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, 5, 79–95. <http://www.bwmp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Beata-Sufa-Maria-Janass.pdf>
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska & G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–24). Wydawnictwo FRSE. <https://doi.org/10.47050/65591838.14-24>
- Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29(3), 2–32. <http://www.jstor.org/stable/41064429>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047459.pdf>
- Wray, E., Subban, P., & Sharma, U. (2026). ‘We’re all in it together’: School principals’ perspectives about the collective efficacy of their staff for inclusive education practices. *Teaching and Teacher Education*, 176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105484>
- Zaccaro, S.J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. W: J.E. Maddux (red.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application* (s. 305–328). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_11
- Zbierowski, P. (2012). *Orientacja pozytywna organizacji wysokiej efektywności*. Wolters Kluwer Polska.

‘TEAM SPIRIT’ IN INCLUSIVE EDUCATION? TEACHERS’ COLLECTIVE EFFICACY IN WORKING WITH STUDENTS WITH SELECTED SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT: In the subject literature, it is emphasised that beliefs about one’s own efficacy – which affect various aspects of individual functioning and, in the case of collective efficacy, also the effectiveness of group actions – constitute a key factor shaping many areas of teachers’ work. Therefore, the present study explores selected contexts that are almost absent in Polish research. It examines teachers’ sense of efficacy in working with students with special educational needs, namely students with dyslexia and gifted students. Particular attention is given to the beliefs of members of teaching teams about their shared competencies, which

enable them to set goals, coordinate, actions and integrate resources, thus constituting a collective response to the demands associated with work in this specific area. The article presents the results of these analyses and their implications for educational practice.

KEYWORDS: self-efficacy, teachers' collective efficacy, inclusive education, student with special educational needs, students with dyslexia, gifted students

Agnieszka Koterwas

Akademia Pedagogiki Specjalnej

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4541-5459>

Edyta Nowosielska

Akademia Pedagogiki Specjalnej

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9344-3908>

Małgorzata Zambrowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5537-9220>

„Latająca Szkoła Praktyk”: od tradycyjnego modelu praktyk nauczycielskich ku wspólnocie uczącej się

ABSTRAKT: Tekst prezentuje założenia oraz pierwsze wyniki dwuletniego projektu „Latająca Szkoła Praktyk”, realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Projekt ma charakter badawczo-aplikacyjny. Jego celem jest podwyższenie jakości praktyk nauczycielskich poprzez budowanie partnerstwa między uczelnią a placówkami oświatowymi. Zakłada realizację praktyk pedagogicznych przez studentów – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – w celowo wybranych szkołach podstawowych w trybie ciągłym i pod opieką nauczycieli akademickich. Przyjętą metodą były partycypacyjne badania w działaniu (Kemmis i McTaggart, 2005). W artykule prezentujemy podjęte przez nas etapy postępowania badawczego. W centrum analizy znajduje się proces kształtowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej poprzez praktykę, interakcje z uczniami i nauczycielami oraz wspólne negocjowanie znaczeń w zespole praktyków prowadzące do tworzenia tzw. społeczności uczącej się (Smith et al., 2009).

SŁOWA KLUCZOWE: Praktyki nauczycielskie, badania w działaniu, wspólnota ucząca się, trialogiczne podejście do uczenia, partnerstwo szkoła–uczelnia

Kontakt:	Agnieszka Koterwas akoterwas@aps.edu.pl
	Edyta Nowosielska enowosielska@aps.edu.pl
	Małgorzata Zambrowska mzambrowska@aps.edu.pl
Jak cytować:	Koterwas, A., Nowosielska, E., Zambrowska, M. (2026). „Latająca Szkoła Praktyk”: od tradycyjnego modelu praktyk nauczycielskich ku wspólnocie uczącej się. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 169–181. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.10
How to cite:	Koterwas, A., Nowosielska, E., Zambrowska, M. (2026). „Latająca Szkoła Praktyk”: od tradycyjnego modelu praktyk nauczycielskich ku wspólnocie uczącej się. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 169–181. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.10

WPROWADZENIE

Praktyki nauczycielskie stanowią istotny element budowania tożsamości zawodowej. Są pomostem, którym student wkracza w samodzielne pełnienie roli nauczyciela (Gołębnik i Zamorska, 2014; Żytko et al., 2018). Doświadczenia studentów zdobywane bezpośrednio w środowisku zawodowym oraz procesy interakcji i wspólnego negocjowania znaczeń w gronie innych profesjonalistów odgrywają szczególną rolę w kształtowaniu profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (Bałachowicz i Zbróg, 2021; Czerepaniak-Walczak, 2012; Zbróg, 2019). Ukazują potencjał praktyk nauczycielskich nie tylko jako formy przygotowania zawodowego, ale także jako przestrzeni rozwoju krytycznego myślenia, refleksji i samoświadomości pedagogicznej.

Już w okresie międzywojennym zwracano uwagę na ich fundamentalną rolę w kształceniu przyszłych nauczycieli, tworząc tak zwane „szkoły ćwiczeń”. Ich celem było praktyczne przygotowanie kandydatów na nauczycieli pod kierunkiem doświadczonych i starannie dobranych praktyków (por. Cierzniewska, 1997, s. 247–249). Prawne umocowanie tych szkół funkcjonowało aż do lat 90. XX wieku, a ich likwidacja była uzasadniana zbyt dużym obciążeniem kadrowym i finansowym dla systemu oświaty.

Obecnie formalne ramy praktyk nauczycielskich są uregulowane rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2019, poz. 1450). W dokumencie zapisano cele praktyk i sprecyzowano, jaką wiedzę i umiejętności student powinien osiągnąć podczas ich realizacji. Szczegółowy przebieg praktyk na uczelniach określają stworzone na podstawie tego rozporządzenia regulaminy. Praktyki zawodowe przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są zakorzenione w podejściu behawioralnym, w racjonalności technicznej (Czerepaniak-Walczak, 2012). W tym modelu student uczy się roli zawodowej w oparciu o wyuczone wzorce postępowania i gotowe do zastosowa-

nia instrukcje. W takim podejściu dominuje koncentracja na mierzalnych efektach praktyk takich jak na przykład rejestr liczby zaobserwowanych i poprowadzonych zajęć czy szczegółowo opracowanych scenariuszy lekcji. Potwierdza to analiza dokumentów, które student ma sprawozdać swojemu opiekunowi (por. Nowicka, 2012, s. 90; Żyto et al., 2018, s. 93–100). „Podsumowanie działań praktykanta często stanowi ocena lub krótka, tworzona na podstawie gotowego schematu opinia nauczyciela – opiekuna praktyk na terenie placówki” (Żyto et al., 2018, s. 98). Zazwyczaj jest to jedyna informacja zwrotna na temat pracy studenta na praktykach. Wielu badaczy zwraca uwagę na nadmierną formalizację i biurokrację tego obszaru, gdzie rozrost procedur i formularzy administracyjnych przesłania ich rozwojowy i refleksyjny wymiar. Jak wskazują badania, „zbytne sformalizowanie procedur ich odbywania, zbiurokratyzowane zaliczanie tych działań studenckich, najczęściej poza merytorycznym i personalnym związkiem z odbywanymi w uczelni zajęciami” (Gołębniak i Krzychała, 2015). Taki mechanizm redukuje praktyki do rutynowego „odbicia” zamiast stworzenia przestrzeni autentycznego uczenia się w działaniu i krytycznej refleksji. Obecny model nie odpowiada rzeczywistym potrzebom przygotowania studenta do złożonej pracy nauczycielskiej (Heintz, 2024; Morawska et al., 2012), naznaczonej dynamiką klasy, indywidualizacją nauczania i ciągłą refleksją nad praktyką (por. Czerepaniak-Walczak, 2012; Radzikowska, 2014, s. 171–173; Żyto et al., 2018, s. 105–106).

Badacze postulują odejście od behawioralnego modelu praktyk ku ujęciu konstruktywistycznemu, w którym centralne miejsce zajmują relacje mentor-student triangulacja doświadczeń oraz ścisła integracja z zajęciami akademickimi (Czerepaniak-Walczak, 2012; Gołębniak, 2020; Sobieszczyk i Wojciechowska, 2015). W tym podejściu praktyka jest konstruowana jako środowisko uczenia się, w którym studenci z opiekunami obserwują oraz prowadzą zajęcia, uczestniczą w dyskusjach grupowych i otrzymują informację zwrotną, co sprzyja krytycznej refleksji nad „sobą jako nauczycielem”. Konstruktywistyczny model praktyk studenckich „cechuje koncentracja na procesie, niezależność, kreacyjność, krytyczność, refleksyjność i elastyczność” (Nowicka, 2012, s. 92). Model ten znajduje odzwierciedlenie w uczelnianych projektach służących próbom tworzenia modelu praktyk, który lepiej odpowiadałby współczesnym wyzwaniom edukacji (Sajdak-Burska, 2019; Wójcik, 2014). „Kluczowe wydaje się wypracowanie takiego podejścia do kreowania czy opracowywania programu, które adekwatnie do przesunięć konceptualnych w szkolnym nauczaniu zredefiniuje relację teorii i praktyki w kształceniu profesjonalnym nauczycieli” (Gołębniak, 2020, s. 33).

Identyfikacja tego problemu stanowi punkt wyjścia do realizacji badania w działaniu, którego podjęliśmy się w ramach projektu „Latająca Szkoła Praktyk” (Koterwas et al., 2025). Wybór tej strategii wynikał z potrzeby zrozumienia obserwowanej zmiany oraz aktywnego wpływania na jej kierunek i dynamikę. Badania w działaniu umożliwiają równoczesne prowadzenie procesu badawczego i doskonalenie praktyki, stanowią więc przestrzeń, w której teoria przenika do świadczenia uczestników. Podstawowe zasady tej metodologii: transformowanie

praktyki, spiralny cykl samorefleksji, partycypacja i współpraca oraz generowanie wiedzy (Bogacz-Wojtanowska et al., 2019) wyznaczały ramy naszego działania, którego celem było wypracowanie rozwiązań służących podwyższeniu jakości praktyk nauczycielskich w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Badania w działaniu prowadzone w szkołach zazwyczaj skupione są wokół nauczycieli (Dylak, 1996; Nowak-Łojewska, 2021) i powstają z myślą o poprawie jakości ich pracy. My jednak skupiliśmy się na studentach, ich refleksjach i tworzeniu profesjonalnej wiedzy na etapie granicznym – pomiędzy byciem uczniem a nauczycielem. To studenci byli aktywnymi uczestnikami badań w działaniu na każdym ich etapie, począwszy od identyfikacji problemu, a skończywszy na ewaluacji wdrożonych zmian.

Tekst stanowi opis projektowania i wdrożenia modelu praktyk w ramach badania w działaniu, w którym położono akcent na wyrastające z teorii społeczno-kulturowej podejście dialogiczno-partycypacyjne (Gołębnik, 2020) i „wspólnotę uczącą się” (Filipiak, 2019; Smith et al., 2009). Opis ten, przyjmujący formę narracji, wyznaczony jest przez etapy realizacji badania w działaniu nakreślone przez Stephena Kemmisa i Robina McTaggarta (2005) takie jak: planowanie, działanie, obserwacja i refleksja.

PLANOWANIE: IDENTYFIKACJA PROBLEMU ZWIĄZANEGO Z JAKOŚCIĄ PRAKTYK NAUCZYCIELSKICH I ZAPROJEKTOWANIE ZMIAN

Jako grupa badaczek Katedry Wczesnej Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej zwracałyśmy uwagę na zjawisko naszej marginalnej roli jako opiekunek praktyk studenckich. Wieloletnie doświadczenia w pełnieniu tej funkcji wykazały, że sprowadzała się ona często do formalnego nadzoru, obejmującego jedynie rozmowę ze studentami po odbytych przez nich praktykach oraz akceptację przygotowanej dokumentacji. Nasze wątpliwości budziła nie tylko formuła praktyk, ale również dobór placówek – studenci wielokrotnie sygnalizowali nam trudności w tym obszarze.

W takim ujęciu relacja między uczelnią a szkołą miała głównie charakter administracyjny, a sam potencjał praktyk jako przestrzeni uczenia się studentów i nauczycieli pozostawał w dużej mierze niewykorzystany. Nie zawsze istniały możliwości aktywnego zaangażowania studentów w codzienne funkcjonowanie szkoły i refleksję nad praktyką pedagogiczną. Często nie mieli oni okazji, by stać się rzeczywistą częścią społeczności szkolnej. Studenci zwracali uwagę na trudność w znalezieniu swojej roli w środowisku szkolnym, ograniczone możliwości obserwowania sposobów pracy różnych nauczycieli oraz niewystarczające wsparcie w interpretowaniu doświadczeń z perspektywy teorii. Te spostrzeżenia stały się dla nas impulsem do poszukiwania rozwiązań, które umożliwiłyby tworzenie sieci współpracy między uczelnią a szkołą i wspólne uczenie się wszystkich zaangażowanych stron.

W efekcie rozpoczęłyśmy projekt pod nazwą „Latająca Szkoła Praktyk”, którego głównym celem było budowanie partnerstwa na rzecz jakości edukacji po-

między Akademią Pedagogiki Specjalnej a wybranymi szkołami podstawowymi w Polsce. Współpraca ta, wyrastająca z koncepcji „school-university partnership”, jest warunkiem wysokiej jakości kształcenia nauczycieli (Burns et al., 2015; Day, 2008). Punktem wyjścia projektowanych działań była identyfikacja problemów i potrzeb studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w obszarze realizowanych przez nich praktyk nauczycielskich. Działaniem rozpoczynającym naszą projektową współpracę był warsztat otwarcia, podczas którego studenci podjęli refleksję na temat aktualnie obowiązującego na Akademii Pedagogiki Specjalnej modelu praktyk. Studenci zwrócili między innymi uwagę na brak rekomendowanych przez uczelnię szkół, a nawet konkretnych nauczycieli, których pracę warto obserwować podczas praktyk. Wybór szkół jest zazwyczaj przypadkowy i niekonsultowany z uczelnianym opiekunem praktyk. Studenci nie dostrzegają stosowania w wybranych przez siebie szkołach zalecanych przez prowadzących zajęcia na uczelni metod pracy czy komunikacji z uczniem. Istotną wadą obecnego modelu praktyk jest, w opinii studentów, brak w trakcie roku akademickiego czasu wolnego od zajęć dydaktycznych przeznaczonego na realizację praktyki ciągłej oraz brak przestrzeni na wspólny dialog – studentów i opiekuna z ramienia uczelni – o zaobserwowanych podczas praktyk zjawiskach.

Organizacja praktyk nauczycielskich przyjęta w projekcie „Latająca Szkoła Praktyk” opierała się na założeniach wynikających bezpośrednio z powyższych uwag studentów. Po pierwsze, praktyki miały się odbyć w celowo wybranych publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych na terenie Polski. Po drugie, praktyki miały być realizowane w trybie ciągłym, przez cały tydzień, w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych – we wrześniu przed rozpoczęciem roku akademickiego oraz podczas przerwy zimowej. Po trzecie, studenci obserwowali zajęcia w diadach lub triadach oraz w towarzystwie nauczycieli akademickich, którzy na bieżąco mogli omawiać ze studentami ich refleksje z obserwowanych zajęć w formule briefingu i debriefingu (Gołębniak, 2020, s. 38). Budowa „wspólnoty uczącej się” między celowo wybranymi szkołami a uczelnią obejmowała poza wizytami studentów także warsztaty dla nauczycieli tych szkół prowadzone przez akademików oraz warsztaty dla studentów prowadzone przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

DZIAŁANIE: PRZEBIEG I FORMUŁA WDROŻONEGO MODELU PRAKTYK

Projekt realizowany był w latach 2024–2026. Pierwszym kluczowym etapem było nawiązanie współpracy z wybranymi szkołami podstawowymi na terenie Polski. Wśród kryteriów doboru szkół znalazły się: aktywna działalność dyrektorów czy założycieli szkoły promująca dobre praktyki podczas konferencji czy w publikacjach; wyróżniający się program nauczania; organizacja kształcenia realizowana w oparciu o założenia konstruktywizmu. Selekcja szkół była dla nas dużym wyzwaniem. To od niej zależał sukces całego przedsięwzięcia. O ile dwa pierwsze kryteria doboru szkół były możliwe do zastosowania z punktu widzenia zewnętrznego

nego obserwatora, to trzecie kryterium weryfikowane było dopiero w toku obserwacji zajęć i pracy dydaktycznej poszczególnych nauczycieli.

Przed ostatecznym wyborem szkół wielokrotnie kontaktowałyśmy się z daną placówką, odwiedzałyśmy ją, czy prowadziłyśmy rozmowy z dyrektorem. Nie miałyśmy jednak pewności, że nasi studenci będą mogli zaobserwować zajęcia, które będą inspirować ich do budowania własnego konstruktywistycznego warsztatu pracy i będą wzorcowym przykładem, w jaki sposób realizować założenia teoretyczne poznane w murach naszej uczelni w codziennej praktyce szkolnej.

Zrealizowałyśmy łącznie 11 pięciodniowych wizyt w dziesięciu publicznych i niepublicznych szkołach w Polsce. We wrześniu 2024 roku i 2025 roku były to wizyty studyjne wyjazdowe, realizowane w czterech szkołach podstawowych poza Warszawą. Natomiast w ramach akademickiej przerwy zimowej odbyły się wizyty w sześciu szkołach podstawowych na terenie Warszawy. Uczestnikami projektu było łącznie 134 studentek i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Akademii Pedagogiki Specjalnej. Udział w projekcie był dobrowolny. Podczas wizyt w szkołach zadaniami studentów były obserwacja zajęć, rozmowy z nauczycielami i uczniami oraz uzupełnianie refleksyjnych dzienników praktykanta. Spośród uczestników projektu wyłoniono studentów chętnych do udziału w wywiadach fokusowych. W każdym wywiadzie brało udział od ośmiu do dziesięciu studentów. Wywiady prowadzone były bezpośrednio po odbyciu tygodniowych praktyk w ramach projektu i służyły wywołaniu refleksji związanej z tym doświadczeniem. Wszystkie wywiady zostały nagrane i transkrybowane. Ostatecznie zebrano materiał badawczy w postaci 134 dzienniczków praktyk wypełnionych przez studentów oraz osiem wywiadów fokusowych. Jedno z postawionych przez nas pytań badawczych brzmiało: Jakie korzyści wynikające z realizacji praktyk w ramach projektu „Latająca Szkoła Praktyk” identyfikują studenci? Analiza wypowiedzi studentów pozwoliła na wyłonienie takich kategorii jak: czas realizacji praktyk, proces nauczania-uczenia się obserwowany w klasie, celowy dobór szkół w projekcie, odmienna forma dokumentacji z praktyk, inspiracje zawodowe oraz wspólnota ucząca się¹. W tym tekście zaprezentowana zostanie analiza wypowiedzi odnoszących się do doświadczeń studentów związanych z wspólnotą uczącą się. Po wyodrębnieniu tych wypowiedzi starałyśmy się je przeanalizować, uwzględniając trzy wymiary dialogicznej praktyki uczenia się (indywidualny, relacyjny i kontekstualny) nakreślone przez Bogusławę Dorotę Gołębiak (2020).

1 Szerzej piszemy o tym w tekście: Koterwas, A., Nowosielska, E., i Zambrowska, M. (2025). „Flying school of teaching internships” – in search of an alternative model for implementation of teacher internship. W: M. Carmo (red.), *Education and New Developments. Proceedings* (t. 1, s. 74–78). inScience Press.

OBSERWACJA: BUDOWA „WSPÓLNOTY UCZĄCEJ SIĘ”

W szkołach biorących udział w projekcie realizacja badań umożliwiła stworzenie warunków do uczenia się we „wspólnocie uczącej się” rozumianej jako grupa osób dzielących pasję do praktyki edukacyjnej i doskonalących swoje kompetencje poprzez regularne interakcje oraz zbiorowe uczenie się (Wenger-Trayner i Wenger-Trayner, 2015). Obserwacja tego procesu umożliwiła uchwycenie przemian zachodzących w sposobach współpracy, podejmowania refleksji i współodpowiedzialności za rozwój uczestników: studentów i nauczycieli. Studenci, czerpiąc bezpośrednio od nauczycieli szkolnych praktyczną wiedzę i doświadczenie pedagogiczne, znacząco rozwinęli swoje kompetencje badawcze i refleksję nad praktyką edukacyjną, podczas gdy nauczyciele szkolni i akademicy odnieśli korzyści z dwustronnej wymiany wiedzy i wspólnej refleksji. Taka praktyka wpisuje się w koncepcję „**wspólnoty uczącej się**” (learning community), rozwinętej przez Jane Lave i Étienne’a Wengera (1991). Ta perspektywa ukazuje uczenie się jako proces społeczny, a nie indywidualny, dokonujący się poprzez aktywny udział w dialogu, wspólnych praktykach i wymianie doświadczeń w eksploracji rzeczywistości edukacyjnej (Lave i Wenger, 1991; Senge, 1998). Ujęcie to pozwala spojrzeć na wprowadzoną zmianę nie tylko w kategoriach nowych rozwiązań dydaktycznych czy organizacyjnych, ale głównie jako na proces wspólnego uczenia się uczestników praktyk.

Systematyczne obserwacje zajęć, pogłębione dyskusje nad praktykami oraz wzajemne informacje zwrotne umożliwiły podejście trialogiczne. W odróżnieniu od monologicznego skupienia na indywidualnym konstruowaniu wiedzy studentów oraz dialogicznego osadzenia uczenia się w transformacji wspólnot praktyki, trialogika akcentuje jednocześnie wymiary indywidualne, relacyjne i kontekstualne uczenia się. Podejście to podkreśla rolę interakcji osób z kulturowymi artefaktami w uczeniu się i rozwoju, osadzonych w lokalnym i globalnym kontekście (Gołębniak, 2020). Edukacja jako działalność kulturowa akcentuje różnicowanie, progresywny dyskurs, kolektywność i nieustanne rekonstruowanie mikroprocesów kultury przez nauczyciela i ucznia. Stawanie się nauczycielem oznacza dynamiczny, ciągły proces kształtowania własnej tożsamości zawodowej poprzez aktywną pracę z tzw. mikroprocesami kultury w edukacji (Gołębniak, 2007, 2020). Są to na przykład codzienne interakcje w klasie, rytuały lekcyjne czy wspólne negocjowanie znaczeń, podczas których uczniowie i nauczyciele współtworzą swoje tożsamości. W szkołach biorących udział w projekcie do tych interakcji i rytuałów zostali włączeni także studenci.

Wypowiedzi uczestników projektu podczas wywiadów fokusowych pokazują, że poczucie wspólnoty redukowało stres związany z praktykami i zapewniało wsparcie emocjonalne: *„jesteśmy po prostu w tym razem i że jest tak wspierająco”* (FG13), *„rozładowałyśmy ładunek emocjonalny [...] rano było łatwiej wstać i zacząć z czystą kartką”* (FG15). Mentoring zapewniał także komfort psychiczny umożliwiając swobodną eksplorację: *„mieliśmy plecy w postaci naszych prowadzących [...]”*

„mogliśmy eksplorować, mając komfort psychiczny” (FGI2). Ponadto bezpośredni dialog z doświadczonymi opiekunami praktyk umożliwiał ścieranie perspektyw: *„super, że nasi opiekunowie byli w tym wszystkim z nami od a do z, że mogłam się wygadać [...] Mogłam porozmawiać z drugim człowiekiem, który ma ten fach w ręku [...] ścierać opinie z kimś doświadczonym, kto widział to samo z innej perspektywy”* (FGI1). Studenci w swoich wypowiedziach podkreślają, że współobecność nauczycieli akademickich w szkole była dla nich formą wsparcia emocjonalnego i merytorycznego, a wspólne omawianie sytuacji dydaktycznych czy trudności wychowawczych ukazywało nauczycielskie uczenie się jako współdzieloną trajektorię od nowicjusza do mistrza (Lave i Wenger, 1991), dając poczucie, że uczenie się nauczycielskiego zawodu nie jest tylko indywidualnym wyzwaniem. W świetle teorii wspólnoty uczącej się można więc stwierdzić, że taki model praktyk sprzyja internalizacji wartości współpracy, dialogu i refleksyjności, będących fundamentem profesjonalnej tożsamości nauczyciela (Wenger, 1998).

Opisany model praktyk nauczycielskich, osadzony w ramach wspólnoty uczącej się (Lave i Wenger, 1991), stanowi obiecującą strategię trialogiczną w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji. Analiza wypowiedzi studentek i studentów ilustruje trzy wymiary trialogicznej praktyki uczenia się: indywidualny, relacyjny i kontekstualny (Gołębniak, 2020).

W wymiarze indywidualnym ujawniała się osobista refleksja studentów inicjowana w przestrzeni refleksji grupowej w ramach własnego przetwarzania doświadczeń i autorefleksji uruchamianej podczas wspólnych spotkań. Studenci, omawiając korzyści wynikające z realizacji praktyk, wspominali: *„dało mi to większą świadomość o mnie, jako też powiedzmy o tym przyszłym nauczycielu, jak ja reaguję na różne sytuacje, które się tam pojawiły”* (FGI5); *„u mnie to tak samo jest przeżywane, że to jest po prostu czas praktyk, czas przemyśleń, który się wydłuża, bo trwa, ale jest to taki czas typowy dla mnie, żebym mógł obserwować i zastanawiać się nad swoją przyszłością”* (FGI2).

Wymiar relacyjny obejmował wsparcie emocjonalne – praca w parach i grupie redukowałą stres, budując poczucie *„jesteśmy w tym razem”* (FGI3) oraz poczucie bezpieczeństwa, gdy studenci czuli się „chronieni” przez nauczycieli akademickich i grupę, co pozwalało na swobodną eksplorację bez lęku przed błędami: *„mieliśmy plecy w postaci naszych prowadzących”* (FGI2); *„mogłam się wygadać, co mi nie leży”* (FGI1) oraz mentoring – umożliwiający studentom negocjowanie znaczeń w bezpiecznej przestrzeni dialogu z mentorami: *„mogłam porozmawiać z drugim człowiekiem, który ma ten fach w ręku”* (FGI1).

Wymiar kontekstualny obejmował osadzenie doświadczeń studentów w kulturze klasy i szkoły, w praktyce nauczycielek-menterek: *„praktyki uczą, że nie zawsze właśnie pójdzie zgodnie z planem, pokazują takie realia jak praca w szkole i to jest moim zdaniem bardzo istotne”* (FGI2). Studenci podkreślali przy tym znaczenie wrażliwości na kontekst klasy i potrzeby dzieci: *„ja bym zwrócił szczególną uwagę na adaptację na początku, żeby dzieci dobrze się czuły w towarzystwie moim,*

ale zarówno, jak i swoim wzajemnie... na wrażliwość emocjonalną tych dzieci, żeby ją rozwijać jak najbardziej” (FGI2).

W odróżnieniu od tradycyjnych praktyk indywidualnych, te wymiary odzwierciedlają refleksyjną praktykę („*reflective practitioner*”) w pedagogice (Schön, 1983), czyli widzenia siebie jako nauczyciela zdolnego do krytycznego myślenia o własnej praktyce. To dzięki tym sytuacjom studenci mogli na bieżąco wymieniać spostrzeżenia, wnioski i planować kolejne kroki swoich pedagogicznych działań. Dialog oparty na partnerstwie budował poczucie bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania (Broadley et al., 2024). Taki model przesuwaa akcent od indywidualnego doświadczenia ku współdzielonej refleksji i współodpowiedzialności. Studenci doświadczają, że profesjonalna tożsamość nauczyciela kształtuje się w sieci znaczących interakcji z uczniami, rówieśnikami i mentorami, czyniąc szkołę autentyczną przestrzenią wspólnoty uczącej się (Heintz, 2024; Suphasri i Chinokul, 2021).

REFLEKSJA: TRIALOGICZNY CHARAKTER PRAKTYK

W opisanym projekcie praktyki nauczycielskie stają się czymś więcej niż obowiązkowym elementem programu kształcenia. Przyjmują formę wspólnego przedsięwzięcia edukacyjnego, w którym studenci, uczniowie, nauczyciele szkolni i akademicy współtworzą przestrzeń uczenia się. Studenci nie są jedynie obserwatorami gotowych rozwiązań pedagogicznych, lecz pełnoprawnymi uczestnikami wspólnoty, gdzie refleksja nabiera trialogicznego charakteru opartego na zasadniczej roli interakcji między osobami a kulturowymi artefaktami w mikro- i makrokontekście uczenia się (Gołębniak, 2020). Aby dogłębnie zrozumieć codzienne otoczenie ucznia, należy spojrzeć szerzej – na perspektywę szkoły jako całości. Obejmuje to analizę lokalnych realiów klasy i placówki w konfrontacji z globalnymi dylematami edukacji.

Opisywany projekt praktyk można traktować jako przykład przesunięcia akcentu: od indywidualnie przeżywanej praktyki, rozliczanej głównie w kategoriach formalnego zaliczenia, ku praktyce współdzielonej, w której kluczową rolę odgrywają wspólna refleksja, dialog i współodpowiedzialność za proces uczenia się. Refleksja nie ogranicza się tu do sporadycznych podsumowań po zakończonej praktyce, lecz staje się procesem ciągłym, obejmuje zarówno refleksję „w” działaniu, jak i refleksję „nad” działaniem (Gołębniak, 2020; Nowak-Łojewska, 2021), kiedy studenci, pozostając w kontakcie z metodykami i rówieśnikami, na bieżąco modyfikują swoje decyzje i sposoby reagowania w klasie.

Podsumowując, analiza skutków wdrożenia zmiany odsłania, w jakim stopniu działania podejmowane przez studentów i nauczycieli sprzyjały tworzeniu warunków do wymiany doświadczeń, refleksyjnego namysłu i współodpowiedzialności za uczenie się. W tym sensie obserwowane efekty można interpretować jako przejawy kształtowania się wspólnoty uczącej się – dynamicznej, relacyjnej przestrzeni rozwoju, w której granice między uczącymi się a wspierającymi uczenie stają się płynne.

CO DALEJ?

Partnerstwo między szkołami a Akademią Pedagogiki Specjalnej w ramach projektu „Latająca Szkoła Praktyk” oparte jest na projektowaniu zmian przez uczelnię – akademików i studentów. Kolejnym krokiem w budowaniu partnerstwa może być zrównoważenie tych pozycji poprzez zwiększenie demokratyzacji relacji między szkołą a uczelnią, gdzie każdy partner jest równoprawnym podmiotem (Bernay et al., 2020). Dlatego w kolejnym cyklu badania w działaniu służącym projektowaniu modelu praktyk warto dołożyć głos dyrektorów i nauczycieli współpracujących szkół.

Mimo że wdrożony projekt nie stanowi nowatorskiej propozycji sposobu realizacji praktyk zawodowych – idea przygotowania przyszłych nauczycieli do pełnienia roli refleksyjnych praktyków w dialogu i współudziale środowiska akademickiego i uczelni wyższej jest realizowana w ramach wielu inicjatyw² w Polsce i za granicą (np. modele *community of practice* w USA, *programy mentoringowe* w Finlandii, *projekty badawcze w działaniu* w polskich uczelniach, czy wyniki naszych badań). Nasze badania potwierdzają konieczność zmian w tym obszarze. Szeroka implementacja podobnych projektów w programach studiów nauczycielskich mogłaby znacząco podnieść jakość przygotowania do refleksyjnej praktyki zawodowej, znajdując odzwierciedlenie w pracy nauczycieli z klasami wczesnoszkolnymi i transformując szkoły w przestrzenie autentycznych społeczności refleksyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz, J., & Zbróg, Z. (2021). Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono- do polidyskursywności. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1(34)), 127–147. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8462>
- Bernay, R., Stringer, P., Milne, J., & Jhagroo, J. (2020). Three models of effective school–university partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(1), 133–148. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3>
- Burns, R. W., Yendol-Hoppey, D., & Jacobs, J. (2015). High-quality teaching requires collaboration: How partnerships can create a true continuum of professional learning for educators. *The Educational Forum*, 79(1), 53–67. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.971990>
- Broadley, T., Martin, R., & Curtis, E. (2019). Rethinking professional experience through a learning community model: Toward a culture change. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00022>

2 Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji, Uniwersytet Warszawski i Kolegium Nauczycielskie w Warszawie (2012–2014); Poprzez praktykę do profesjonalizmu – nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja, Dolnośląska Szkoła Wyższa (2011–2014); Przyjazna i bezpieczna szkoła, Uniwersytet Łódzki (2010–2014).

- Bogacz-Wojtanowska, E., Jedynek, P., Wrona, S., & Pluszyńska, A. (2019) *Action research w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami. Korzyści, szanse, wyzwania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cierzniewska, R. (1997). Seminaria nauczycielskie w II Rzeczypospolitej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 30, 243–251.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2012). Ile „techné”, ile „praxis”? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 15(3(59)), 7–22. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/210/195>
- Day, Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Dylak, S. (1996). Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji. *Rocznik Pedagogiczny*, 19, 35–60.
- Filipiak, E. (2019). Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(1(251)), 33–46.
- Gołębniak, B. D. (2020). Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 32–46. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.03>
- 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
- Gołębniak, B. D., & Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (Wyd. 3., s. 559–603). Sage Publications Ltd.
- Koterwas, A., Krasuska-Betiuk, M., Nowosielska, E., Zambrowska, M., Kupiec, M., & Lewandowska, E. (2025). Latająca Szkoła Praktyk – zapowiedź projektu badawczo-wdrożeniowego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (5), 73–76. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.5660>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Morawska, M., Latoch-Zielińska, M. & Krajka, J. (2012). Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 15(3(59)), 23–34. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/211>
- Nowak-Łojewska, A. (red.). (2021). *Action research w praktyce. Nauczycielskie refleksje „w” działaniu i „nad” działaniami autorskimi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Nowicka, M. (2012). Konstruktywizm jako wyzwanie w praktycznym przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego. W: M. Krzemiński, B. Mora-

- czewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* (s. 81–102). Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku.
- Radzikowska, D. (2014). Rozwijanie refleksji pedagogicznej studentów podczas praktyki pedagogicznej w przedszkolu i w szkole w świetle doświadczeń z realizacji projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”. W: J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), *Doskonalenia praktyk pedagogicznych – dyskusja* (s. 165–176). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sajdak-Burska, A. (2019). Przygotowanie nauczyciela do profesjonalnego i osobistego rozwoju w toku akademickiego kształcenia. Bariery i szanse. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 49–65. <https://doi.org/10.34767/PP.2019.02.04>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P. M. (1998). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Dom Wydawniczy ABC.
- Smith, B., MacGregor, J., Matthews, R., & Gabelnick, F. (2009). *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education*. Jossey-Bass.
- Sobieszczuk, M., & Wojciechowska, K. (2015). Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 51–60. <https://doi.org/10.34767/PP.2015.01.05>
- Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA*, 62(1), 236–264. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.62.1.9>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>
- Wójcik, M. (2014). W poszukiwaniu modelu praktyk nauczycielskich – z doświadczeń i refleksji nauczyciela akademickiego (pedagoga praktyk). *Problemy Wczesnej Edukacji*, 25(2), 21–44. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/881>
- Zbróg, Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Żyto, M., Nowakowska, L., Sobierańska, D., & Szyller, A. (2018). *Znaczenie praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia*. Wolters Kluwer.

THE “FLYING SCHOOL OF PRACTICE”: FROM A TRADITIONAL MODEL OF TEACHING PRACTICE TOWARD A LEARNING COMMUNITY

ABSTRACT: The paper presents the assumptions and preliminary results of the two-year project “The Flying School of Practice”, conducted at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw. The project combines research and application dimensions. Its aim is to enhance the quality of teacher training through the development of partnerships between the university and educational institutions. It involves the implementation of teaching practica for students—future early childhood education teachers—in purposefully selected primary schools, in a continuous mode and under the supervision of university-based mentors. The adopted research approach was participatory action research (Kemmis & McTaggart, 2005). The article discusses the stages of the research process undertaken. The analysis focuses on the development of professional pedagogical knowledge through practice, interaction with pupils and teachers, and the collaborative negotiation of meanings within a team of practitioners, thereby forming a learning community (Smith et al., 2009).

KEYWORDS: Teaching practice, action research, learning community, triological approach to learning, school–university partnership

Z BADAÑ

RESEARCH ARTICLES

Jonathan Larson

Department of Education, Grinnell College

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4114-5532>

Of Skills and Infrastructure: Visions for Education and Society in a Recent EU Policy Initiative

ABSTRACT: The recent launch of the *Union of Skills*, a major policy initiative touching on education across the European Union, begs the question of how to make sense of its scale. This article reviews and offers an adjustment to the “epistemic infrastructure” framework recently proposed for understanding transnational public policy. Taking a different perspective on the structure of infrastructure itself, this article’s close reading of a foundational text in the Union of Skills initiative argues for a complementary perspective that looks more closely at how “skills” discourses can generate shifts in concepts of how individuals are socially situated while these discourses transform our vision for the purpose of education and the ways it is supported at different scales.

KEYWORDS: epistemic infrastructure, European Union, discourse analysis, Union of Skills, European educational policy space

Kontakt:	Jonathan Larson larsonj@grinnell.edu
Jak cytować:	Larson, J. (2026). Of Skills and Infrastructure: Visions for Education and Society in a Recent EU Policy Initiative. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 185–197. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.11
How to cite:	Larson, J. (2026). Of Skills and Infrastructure: Visions for Education and Society in a Recent EU Policy Initiative. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 185–197. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.11

INTRODUCTION

It has been a long day, but I am certainly happy to be here with you. Such a huge crowd, such a huge community of people who are definitely passionate about skills and, I think, great supporters of social rights. As I walked into this room, I really felt the sense of network and community. I see that the feeling of community, the energy, the vibe, and the scale are high. I think this is really important as we go forward with our agenda on skills and social rights.

Take a moment to linger on this statement and try to imagine the scene that produced it. Can the reader guess the speaker and the audience? What “crowd” might the speaker be addressing that could be hailed as “passionate about skills”, and what might be the reasons for their enthusiasm? What is the significance of the pairing with “social rights” in the alluded agenda? What might be some of the shared suppositions between the speaker and the audience before the speaker has even begun the substance of their address?

The speaker is Roxana Mînzatu, Executive Vice-President for Social Rights and Skills, Quality Jobs, and Preparedness of the European Commission. The audience is the March 2025 European Employment and Social Rights Forum.¹ The topic is a new major policy initiative, part of the rolling out of the Commission’s agenda for the next five years, called the *Union of Skills*, which Mînzatu was introducing for discussion across European Union institutions and for input from its member states. The name of the policy initiative at the center of this event, however, only puzzles more than it provides answers to some of the questions above. If we linger over the name of this initiative, we might ask, what do “skills” have to do with a “union?” One reference point for varieties of English used in Europe, the Oxford English Dictionary (OED), defines “skills” as “capability of accomplishing something with precision and certainty; practical knowledge in combination with ability; cleverness, expertness.”² This definition, conceiving of skills as inhering in individuals, might be familiar to readers with backgrounds in other European

¹ Video of the speech: Skills for a competitive Europe [Wideo]. (2025, 10 czerwca). EU Social Forum. <https://www.eusocialforum.eu/2025/v/s-2854255>

² https://www.oed.com/dictionary/skill_n1?tab=meaning_and_use#22391850

languages. Consider this explanation alongside the OED's definition of "union" as "the action of joining or uniting one thing to another or others, or two or more things together, to form a single complete body or unit".³ To bring a "union" into the same conceptual space as "skills" is an act of identifying points for decoupling the integrated structure of one body in order to find ways to assemble a set of similar-sized bodies into a larger structure. Does another concept invoked – "social rights" – play a role in this reassembly? What might be some elements of the worldview that informs this vision of, in essence, a different conceptualization of a social order formed from acts of learning?

This article offers an initial analysis of a recently launched major European-level policy initiative that involves and has bearing on national educational systems, and of the educational philosophy that animates it. In particular, I explore how two concepts that have received recent attention from qualitatively informed researchers of education – epistemic infrastructure and discourses of skill in higher education – offer tools for making sense of the ideologies that make the "union of skills" a compelling enough framework for what the European Commission has characterized as a current "flagship" initiative in the policy "world" (Shore et al., 2011) or space of European-level educational policy. The analysis that I offer here of the Union of Skills initiative may help us understand some of the current EU-level orientation to education that has bearing on how individual schools across the EU are informed by policy authorities and supplied with resources to do their work with students.

My analysis here proposes an elaboration on the concept of "epistemic infrastructure", which Marlee Tichenor, Sally E. Merry, Sotiria Grek, and Justyna Bandola-Gill have defined as the "complex interplay of material, techno-political and organizational structures within which (statistical) knowledge is produced, disseminated and translated into global public policy" (2022, p. 435). First, if infrastructural thinking in transnational education policy communities indeed seems compelling, closer attention to its discursive formulation offers an alternative perspective on how we view the *structure* of infrastructure. What analytical value might there be to understanding "infrastructure" not only in terms of visible, readily graspable pieces that are put together, but also – for instance – from a more molecular compositional perspective of how its elements are named and debated?

In what follows, I outline a few key features of recent work by an interdisciplinary set of scholars on epistemic infrastructures in transnational public policy. My own evaluation of this work leads me to introduce some of the writing of linguistic anthropologist Bonnie Urciuoli on grammatical and semiotic features of "skills" discourses in U.S. higher education. I then apply this theoretical framework to an analysis of a key introductory text of the Union of Skills initiative, complemented by attention to other public framing activities such as the event described at the opening of this article. This article trades breadth of range and number of policy

3 https://www.oed.com/dictionary/union_n2?tab=meaning_and_use#16667462

documents for a close focus on the key text of this new initiative of education and training; it is also necessarily limited in the scope of its conclusions while aiming to be taken up further by other scholars in larger-scale policy analysis. I conclude with thoughts about what this analysis suggests about the impact of infrastructural thinking and discourses on the national education systems of Europe. In the background, a further question haunts my account of this initiative and how it proceeds: what is the place of “skills” in twenty-first-century visions for education and training?

KEY CONCEPTS

Anthropologists working on issues other than education began to take an interest in problems of “infrastructure” in the 2000s. Brian Larkin defined them as “built networks that facilitate the flow of goods, people, or ideas and allow for their exchange over space” (2013, p. 328). To study infrastructure, he added, is to study a system that, of course, involves the users of that system at all levels, but also centers on the politicians, technocrats, economists, and engineers of that system. The idea of “epistemic infrastructure” serving educational policy was introduced by Tichenor et al. (2022) regarding the UN Sustainable Development Goals (SDGs). Grek has argued in detail that the SDG concerning education represents a paradigmatic policy shift in the quantification of policy governance from measuring “schooling” to measuring “learning”. To the extent that education has become a focused object of integration into a unified model of economic, social, and environmental goals and best practices, this is the result of a consensus around the production of new metrics in response to the perceived failure of the metrics of the preceding Millennium Development Goals. These pieces note different “levels” to the structure of an infrastructure and the role that formal, regularized “meetings” of experts have played in turning them into dynamic action (see especially Grek, 2022).

While some of this recent work on epistemic infrastructures has noted the utility of discourse analysis (Grek, 2022; see also Grek & Russell, 2024), it has not yet taken a deeper dive into the nature of any formative discourse. On the one hand, discourse is what forms both the “interlinkages” and the “paradigms” that are two of the three levels (materialities being the third) that Tichenor et al. (2022) have proposed for the analysis of epistemic infrastructure. On the other hand, this concept of epistemic infrastructures, as explored to this point, might benefit from rethinking the very place of discourse in its conceptualization of the structure of infrastructure. Consider what Tichenor et al. have identified as a “first-order level” of analysis: the “materialities” of data and indicators. They proceed from this level toward a “second-order level” of “interlinkages”, followed by a “third-order level” of a “[new global public policy] paradigm” (Tichenor et al., 2022, p. 433). This model reflects a classic understanding of scale: from a micro of data, indicators, and “all other relevant inscriptions” (Tichenor et al., 2022, p. 435) to a macro of

“global”. However, recent critical reflections on the concept of “scale” problematize the naturalness of these gradients. Part of the problem is that there is much more to human communication to examine than that which takes the form of the genres and other graphic forms of organizational labor at the center of “inscription”. Indeed, recent arguments in linguistic anthropology on scale (Carr & Lempert, 2016; Lempert, 2024) point to the indispensability of various aspects of language and communication for the epistemes that form any infrastructure, let alone an epistemic one. This might lead us to consider the *structure* of infrastructure from a different angle: for instance, one that examines more molecular cross-sections of what makes up these building blocks, or even how the affordances of these units depend on the forms of talk (expert pronouncement or other) that render “data” interpretable as such.

The Union of Skills initiative certainly suggests structure, and to the extent that this concept consists of forms and functions, it would seem to also suggest an act of engineering akin to developing infrastructure, even down to Larkin’s general functional detail of “flow”. For decades, when the EU has discussed skills and training, these conversations have usually accompanied rhetoric about the benefits of removing barriers to mobility, whether to goods or to the supply of workers. Do we need quantification to identify an epistemic infrastructure, or has the initial work on the concept simply given us a helpful starting point?

The imagery of a Union of Skills, I have noted, suggests a structure akin to infrastructure. Another scholar may help us pay closer attention to the nature of the “skills” discourses at the center of this concept. Bonnie Urciuoli’s work in the early 2000s on the trending discourse of “skills” in U.S. higher education noted several shifts in the linguistic usage of “skill” or “skills” as evidence. For instance, she noted that in American English there seemed to be a growing use of “skill” as a count noun (in the plural) rather than as a mass noun that cannot be made plural: the difference between the discussion of “basic skills” and that of stating that a certain type of work (such as carpentry) takes “a lot of skill”. The use of “skill” as a verb, as in formulations such as “upskilling” and “reskilling” may be a recent complement. Urciuoli, drawing on the work of other scholars in this area, noted further, “The noun *skill* once denoted a specific manual or machine operation and now denotes any practice, form of knowledge, or way of being constituting productive labor” (Urciuoli, 2008, p. 212). This observation tracks with the development, for instance, of dividing skills into categories such as “hard” (linked to a particular job or trade) and “soft” (those that are more transferable, such as communication).

Urciuoli situated this discursive shift within larger shifts in the organization of work, with implications for how the goals and purposes of education are discussed. To the extent that workers are increasingly exhorted to conceive of themselves as free agents or commodities in the job market (Gershon, 2017; Larson, 2008; Urciuoli, 2011), their prospects might rise or fall based on their ability to accumulate skills. This notion of personhood has been characterized by a great body of work as reflective of neoliberal technologies of the self (see also Foucault, 1988;

Urciuoli, 2008, p. 212), framing individuals as autonomous, isolated, enterprising selves cut loose from a previous conceptualization of personhood as socially embedded and supported by the state (Makovicky, 2014). Recognizing this change should spark questions about whether these changes are ones we want to take place, particularly because of their implications for self-realization and pluralism. In her work, Urciuoli also notes how these skills discourses, to the extent that they are taken up by students, have further implications for the role that education plays in the fashioning of the self: as something more expansive and imaginative or as something more utilitarian (see also Ahmed, 2019; Handler, 2013).

Urciuoli's most important analytical insights from her work in this period come from her perception of a different linguistic or communicative aspect of shifts in how the words "skill" or "skills" are discussed. Drawing on insights from other linguistic anthropologists, she noticed a pair of features germane to my analysis here: their "denotational vagueness", drawing meanings from "associational chains of terminology" (Urciuoli, 2008, p. 213). To elaborate, the shift in discourses of skills that she noted in her research during this period tracked with other shifts in ways of talking about "education, work, technology, and change", quite like Raymond Williams's concept of keywords (Urciuoli, 2008, pp. 213–214). Urciuoli, however, elaborated significantly on Williams's concept to provide a more robust semio-pragmatic understanding of how such words generate social action. Thus, she saw "skills" and other terms such as "leadership" and "diversity" as clustering to form a particular "register" of neoliberal discourse linking spaces of higher education with workplaces beyond. Building on Roman Jakobson's (1956) and Michael Silverstein's (2003) writing about linguistic tokens that function as "shifters" (drawing their meaning from context), Urciuoli has argued that reference to "skills" or words clustered with it accomplishes social action as a "strategically deployable" shifter, drawing content to its indeterminate nature through uses in concrete situations that also reference or index social alignment with other persons and ideas (see also contributions in Gershon, 2025; Urciuoli, 2003, 2008, p. 214). Urciuoli writes:

The defining elements of skills discourses (...) do not make up a coherent semantic field, but a loose associational chain, a cluster of mutually enregistered usages that are referentially successful to the extent that users share, or buy into specific presuppositions about workers and labor: who workers should be, how they should work, and how they should be evaluated (Urciuoli, 2008, pp. 212–213).

Urciuoli's analysis of skills discourses in higher education has taken place in the context of the U.S. In what follows, I explore the utility of the analytical tools that Urciuoli developed, not to offer a definitive conclusion about what animates the Union of Skills initiative, but to point toward a possible one while identifying

where there is room to elaborate on the concept of epistemic infrastructures in transnational educational policymaking.

ANALYSIS

I return now to the scene of the opening paragraphs of this article: a performative launch of the Union of Skills initiative at a semi-regular annual policy “forum”.

The speaker, Roxana Minzatu, was introducing this initiative early in her mandate as part of what seems to have been a carefully orchestrated moment, the first of this two-day event. As is common for EU policy, the key referent for this introduction was actually a formal text made public on that same day: the Communication from the European Commission on the Union of Skills (European Commission, 2025). How was this framework of “skills” presented in the formal text of the Commission Communication published earlier that day?

The Commission Communication proposes, “The Union of Skills aims to support the development of quality, inclusive and adaptable education, training and skills systems to increase the EU’s competitiveness” (European Commission, 2025, p. 1). It argues that the member states of the EU do not produce the right balance of skilled graduates, are not helping enough people “upskill or reskill throughout their working lives”, and fail to integrate “persons with disabilities or with a migrant background” who “often encounter additional obstacles in developing their skills”. It goes on to state that “building solid skills foundations and engaging in lifelong upskilling and reskilling” is “in line with the European Pillar of Social Rights” (European Commission, 2025, p. 4).

We see in these excerpts from the opening pages of this twenty-one-page document how “skills”, as Bonnie Urciuoli argued is the case for discourses of U.S. higher education, are presented in relation to other concepts, such as “quality, inclusive and adaptable education” or “social rights”. Populations lacking sufficient access, as suggested by the need for “inclusion”, appear as references to “persons with disabilities or with a migrant background”. The term “skills” itself is defined somewhat in a footnote as “understood in a broad sense through the entire communication (...) It encompasses skills, knowledge and competences for life, well beyond the skills needed for the labour market” (European Commission, 2025, p. 1). Right here, we see an interesting problem: this gesture toward a definition used in the document stumbles with uncertainty about the referent (does the “it” in the second sentence refer to the pluralized “skills” or “the entire communication” from the first sentence?) as well as a tautology of defining “skills” by referring to “skills (...) well beyond the skills needed for the labour market”. The referential content of what “skills” is supposed to mean here is treated as less important than this term’s relationship with other keywords that form the context the document is providing.

We see here what Urciuoli characterized as a “mutual enregisterment” taking place, in which the relative referential content of a word such as “skills” draws

meaning from its co-occurrence with others. In this article's efforts to fire the imagination regarding what we can see in a cross-section of the composition of this infrastructure, I note that "skill" does not just draw meaning from its co-occurrence with other terms in the communique; it also draws meaning from its appearance in an intertextual chain. As has been seen elsewhere with policymaking in the EU (Larson 2026), the intertextual chain of events, initiatives, and pieces of EU-level legislation invoking "skills" also prepared conceptual space for a possible paradigm shift. This first chain includes a 2010 Commission Communication on A New Agenda for Skills and Jobs, a 2016 Commission Communication on A New Skills Agenda for Europe, and a 2023 European Year of Skills. However, a different intertextual chain is actually invoked on the first page of the Communication on the Union of Skills, which references three recent reports on competitiveness, a sustainable future, and civilian and military preparedness by long-time influential EU figures Mario Draghi, Enrico Letta, and Sauli Niinistö (European Commission, p. 1). The convergence of different, long-term intertextual chains in this initiative was emphasized by Minzatu's role as a relative "animator" of ideas that had been authored by others: the Union of Skills was included as a major responsibility in Minzatu's "mission letter" from Commission President Ursula von der Leyen of 1 December 2024, which was a public explanation of her appointment before she was confirmed by Parliament.⁴

One other linguistic feature of the communication document, a grammatical one, is further consistent with Urciuoli's analysis of how recent skills discourses in U.S. higher education have entailed a shift in language. The document refers to "upskilling and reskilling", processes of doing something to a person that sound reminiscent of how we speak about "updates" and "upgrades" when it comes to technology. Consider the following graphic at the bottom of page 5:

4 https://commission.europa.eu/document/download/4cf63610-ed00-498a-a7c1-a2af5fd23173_en?filename=mission-letter-minzatu.pdf

Figure 1. The Union of Skills as a process⁵



Note. From the European Commission document "Skills Union" (COM/2025/90 final), 2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52025DC0090>

The graphic, reminiscent of turning gears or a SmartArt design for "process" available in Microsoft Word, takes the reader from the lightbulb of an idea to the handshake of celebrating completed teamwork. The four phases touch on key-words or phrases that are recognizable as legitimate domains of activity: quality of life, the digital and green transition, competitiveness, and safeguarding the future. "Upskilling" is used thirteen times in the document, and "reskilling" is used fourteen. "Skilling" on its own appears twice – once in the formulation "The Union of Skills is an ambitious strategy to deliver education and skilling in the EU" (European Commission, 2025, p. 4), and once as "the Commission will engage with education and training, employment and labor market actors, social partners and other stakeholders to bring education and skilling governance under the Union of Skills" (p. 6). Explanation elsewhere (especially on p. 18) of what "skilling governance" refers to notes insufficient coordination between ministries at national and regional levels, industry, public employment, and civil society. The first element of improved governance that then follows is the creation of a European Skills Intelligence Observatory "providing necessary data for a well-informed policy" or "strategic data" and "timely data reporting" to generate "early warning alerts regarding skills shortages in critical or strategic sectors for the EU".

5 (European Commission, 2025, p. 5)

These last points on governance certainly suggest a project of constructing an EU-level scale for skills coordination. It is worth noting the resemblance to features of infrastructure, or as Larkin defined it, "Built networks that facilitate the flow of goods, people, or ideas and allow for their exchange over space." The architectural features of the Union of Skills initiative reflect an attempt to convey urgency in delivering needed skills to areas of the EU economic sphere more efficiently, whether to fight climate change, advance security, or address gaps in the labor force due to an aging population. How is this infrastructure not epistemic? Following the definition of epistemic infrastructure provided earlier by Tichenor et al. – the "complex interplay of material, techno-political and organizational structures within which (statistical) knowledge is produced, disseminated and translated into global public policy" – we can see here the desire to use statistical knowledge to "drive" a techno-political management of the economic field as a skill-based one. "Drive", a verb of both guidance and mechanical motion, is used in the Communication to describe these relationships. Under the heading *Driving the Change – A European Skills High Level Board*, the Communication envisions that this Board will bring together key stakeholders, including business leaders, education and training providers, and social partners, to provide comprehensive, cross-sectoral insights and guidance on skills to EU policymakers. This will ensure a coordinated vision and the identification of the bold action necessary to strengthen our human capital, building on the findings of the European Skills Intelligence Observatory (European Commission, 2025, p. 19). This vision, in a document that acknowledges social concepts like "social rights" and "quality, inclusive, and adaptable education, training, and skill systems" (European Commission, 2025, p. 1), is noticeably top-down in its convening of representative experts. Allowances for "reskilling" and "upskilling" seem intended to meet the expectations of those wishing for themselves a role in the strategic direction of a macro-level workforce, rather than those seeking resources for self-realization in meso-level workplaces or creating opportunities for self-employment.⁶

DISCUSSION

Attention to Bonnie Urciuoli's analysis of skills discourses in U.S. higher education has offered us conceptual tools for a preliminary exploration of how a recently launched EU initiative, the Union of Skills, employs language in the development of a particular material, techno-political, and organizational structure. As the core

6 My analysis of the March 2025 Commission Communication on the Union of Skills is not intended to be comprehensive, but to open a path for further analysis. Among the formulations with "skills" that I do not explore here is the idea of a "skills gap". This formulation does not appear in Bonnie Urciuoli's analyses cited here, perhaps because her focus is on discourses of skills at selective private colleges. In contrast, "skills gap" in the U.S. is a particular discourse of workforce development, one that Matthew Hora has discussed as a neoliberal concept in which the private sector has significantly dropped a previous responsibility it accepted for training and retraining employees (Hora, 2019). Indeed, a "skills gap" is part of the opening argument for the need for a "Union of Skills".

literature to date on epistemic infrastructure describes regarding other transnational undertakings, quantifiable “data” and indicators appear central to the vision for this initiative, reflected in the proposal for a skills “observatory”. However, the performative or persuasive work that the March 2025 Commission Communication seeks to accomplish, I argue, occurs through semiotic and intertextual devices that reflect and contribute to a register of policy communication about the education of working persons to serve a vision of a particular social imaginary: a “union of skills.” There can be value in employing additional perspectives on how infrastructures – here an epistemic one that gets to the heart of what the primary purpose of an education should be – might be built from more than material, techno-political, and organizational means. Furthermore, while the semiotic tools introduced here were developed in the context of analyzing the neoliberalization of higher education, semiotic perspectives are helpful for exploring the emergence of multiple meanings, perhaps not only of neoliberalism, but also of contestation. In addition to offering a theoretical contribution to the concept of epistemic infrastructures in education, I have provided a methodological illustration of how qualitative social researchers of education policy can analyze the key texts involved in the ongoing construction of related policy worlds or spaces.⁷

Key research articles that I have cited here first explored the role of epistemic infrastructures in “global” public policy (Grek, 2022; Tichenor et al., 2022) and then in regional, European-level educational policy (Grek & Russell, 2024). Education is, of course, a policy area of interest to states and communities. States have well-established interests in the cultural, social, political, and economic reproduction of their subjects. Communities consist of parents, relatives, and neighbors for whom schooling serves their sentimental aspirations for the next generation. Substantial recent research points to the converging pressures of comparative data and best practices, such as through the OECD and UNESCO (Bromley et al., 2024; Grek, 2024). However, numerous forces also pull the organization of schooling in a more differentiated direction: the resources of tax bases, the nature of employment, religious or secular values, educator input, parental input, and bureaucracy. In this article, I have drawn from writing about skills discourses in the context of the U.S. educational system. That system, at present, is witnessing the dismantling of macro-level federal guidance – guidance that was already generally indifferent to the content of any ideas from UNESCO, let alone Sustainable Development Goals. This article is, therefore, also a reminder of the necessity of caution in international comparisons, both in terms of how we employ lenses in the study of different contexts and in that we are likely to enrich our understanding of these lenses when we do apply them to different contexts.

⁷ Some readers may think of other scholars who have worked in a related vein with a different analytical lexicon, such as Ruth Wodak (e.g. Muntigl et al., 2000).

REFERENCES

- Ahmed, S. (2019). *What's the Use? On the Uses of Use*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478007210>
- Bromley, P., Nachtigal, T., & Kijimab, R. (2024). Data as the new panacea: Trends in global education reforms, 1970–2018. *Comparative Education*, 60(3), 401–422. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2336371>
- Carr, E. S., & Lempert, M. (2016). Introduction: Pragmatics of Scale. In E. S. Carr & M. Lempert (Eds.), *Scale: Discourse and Dimensions of Social Life* (pp. 1–21). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/luminos.15>
- European Commision. (2025). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions: the Union of Skills* (COM/2025/90 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52025DC0090&qid=1742918420929>
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. In *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- Gershon, I. (2017). *Down and Out in the New Economy: How People Find (Or Don't Find) Work Today*. The University of Chicago Press.
- Gershon, I. (2025). The Political Uses of Semiotic Indeterminacy. *Signs and Society*, 13(1), 1–8. <https://doi.org/10.1017/sas.2024.7>
- Grek, S. (2022). The education Sustainable Development Goal and the generative power of failing metrics. *Policy and Society*, 41(4), 445–457. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puac020>
- Grek, S. (2024). *The New Production of Expert Knowledge: Education, Quantification and Utopia*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-46606-9>
- Grek, S., & Russell, I. (2024). Beyond Bologna? Infrastructuring quality in European higher education. *European Educational Research Journal*, 23(2), 215–236. <https://doi.org/10.1177/14749041231170518>
- Handler, R. (2013). Disciplinary Adaptation and Undergraduate Desire: Anthropology and Global Development Studies in the Liberal Arts Curriculum. *Cultural Anthropology*, 28(2), 181–203. <https://doi.org/10.1111/cuan.12000>
- Hora, M. T. (2019). *Beyond the skills gap: Preparing college students for life and work*. Harvard University Press.
- Jakobson, R. (1956). Shifters, verbal categories and the Russian verb. In *Selected Works of Roman Jakobson* (pp. 130–147). Mouton.
- Larkin, B. (2013). The Politics and Poetics of Infrastructure. *Annual Review of Anthropology*, 42(1), 327–343. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092412-155522>
- Larson, J. L. (2008). Ambiguous Transparency: Résumé Fetishism in a Slovak Workshop. *Ethnos*, 73(2), 189–216. <https://doi.org/10.1080/00141840802180363>
- Larson, J. L. (2026). Responding to the 2015 Paris Attacks: Inclusion, Security, and Projects of Intercultural Europe. *Learning and Teaching: The International Jour-*

- nal of Higher Education in the Social Sciences*, 19(1), 1–25. <https://doi.org/10.3167/latiss.2026.OF1>
- Lempert, M. (2024). *From Small Talk to Microaggression: A History of Scale*. University of Chicago Press.
- Makovicky, N. (2014). *Neoliberalism, personhood, and postsocialism: Enterprising selves in changing economies*. Ashgate.
- Muntigl, P., Weiss, G., & Wodak, R. (2000). *European Union discourses on un/employment: An interdisciplinary approach to employment, policy-making and organizational change*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dowi.12>
- Shore, C., Wright, S., & Però, D. (2011). *Policy worlds: Anthropology and the analysis of contemporary power*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.3167/9780857451163>
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3–4), 193–229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Tichenor, M., Merry, S. E., Grek, S., & Bandola-Gill, J. (2022). Global public policy in a quantified world: Sustainable Development Goals as epistemic infrastructures. *Policy and Society*, 41(4), 431–444. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puac015>
- Urciuoli, B. (2003). Excellence, leadership, skills, diversity: Marketing liberal arts education. *Language & Communication*, 23(3–4), 385–408. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00014-4](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00014-4)
- Urciuoli, B. (2008). Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, 35(2), 211–228. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1425.2008.00031.x>
- Urciuoli, B. (2011). Neoliberal Education: Preparing the Student for the New Workplace. In C. J. Greenhouse (Ed.), *Ethnographies of Neoliberalism* (pp. 162–176). University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9780812200010.162>

O UMIEJĘTNOŚCIACH I INFRASTRUKTURZE: WIZJE EDUKACJI I SPOŁECZEŃSTWA W OSTATNIEJ INICJATYWIE POLITYCZNEJ UNII EUROPEJSKIEJ

ABSTRAKT: Niedawne uruchomienie inicjatywy „Union of Skills”, znaczącego przedsięwzięcia politycznego dotyczącego edukacji w całej Unii Europejskiej, nasuwa pytanie, jak właściwie ocenić jej skalę. Niniejszy artykuł zawiera przegląd oraz propozycję dostosowania koncepcji „infrastruktury epistemicznej”, zaproponowanej niedawno w celu lepszego zrozumienia transnarodowej polityki publicznej. Przyjmując odmienne spojrzenie na strukturę samej infrastruktury, niniejszy artykuł oparty na wnikliwej analizie tekstu fundamentalnego dla inicjatywy „Union of Skills” opowiada się za perspektywą uzupełniającą, która dokładniej przygląda się temu, w jaki sposób dyskursy dotyczące „umiejętności” mogą wywoływać zmiany w koncepcjach społecznego umiejscowienia jednostek, jednocześnie przekształcając naszą wizję celu edukacji oraz sposobów jej wspierania na różnych poziomach.

Słowa kluczowe: Infrastruktura epistemiczna, Unia Europejska, analiza dyskursu, europejska przestrzeń polityki edukacyjnej

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). Pomiędzy 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). Pomiędzy 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 kontrpunkt 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 działań”.

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 wyobrażeniowe, 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 Sejmiku 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 umożliwiało 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 emancypacyjna 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 przesuwających 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 umożliwiają 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., & Dudyc, 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 zmieni 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

Kamila Szyszka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2869-2526>

Codzienny opór w epoce Marnocenu. Troskliwa relacja ze światem w świetle badań rekonstrukcyjnych

ABSTRAKT: Niniejszy artykuł ma na celu prezentację wyników badań nad codziennością osób, które uczą się troskliwej relacji z więcej-niż-ludzkim światem w czasach Kapitałocenu/Marnocenu. Uczestnikami badań byli dekonsumenci, postrzegani tu jako osoby zaangażowane w proces nieformalnego uczenia się. W badaniach wykorzystano metodę dokumentarną Ralpha Bohnsacka, należącą do kategorii badań rekonstrukcyjnych. Podejście to bazuje na rozróżnieniu pomiędzy znaczeniem komunikatywnym (co mówią badani) i koniunktywnym (jak mówią badani). Metodą zbierania danych były dyskusje grupowe. Tekst przedstawia częściową rekonstrukcję światów społecznych badanych, skoncentrowaną wokół najważniejszych koniunktywnych wzorów i ram orientacji dotyczących fundamentalnych relacji ja-ja i ja-świat, związanych z kolektywną przestrzenią doświadczeń *oporu w oikos*. Na podstawie analizy poziomu komunikatywnego, artykuł eksploruje również sens, jaki uczestnicy nadają swoim praktykom.

SŁOWA KLUCZOWE: Marnocen, opór w codzienności, Bildung jako transformacja, metoda dokumentarna, Kapitałocen, troska o świat

Kontakt:	Kamila Szyszka kamila.szyszka@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Szyszka, K. (2026). Codzienny opór w epoce Marnocenu. Troskliwa relacja ze światem w świetle badań rekonstrukcyjnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 221–244. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.13
How to cite:	Szyszka, K. (2026). Codzienny opór w epoce Marnocenu. Troskliwa relacja ze światem w świetle badań rekonstrukcyjnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 221–244. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.13

WSTĘP

Niniejszy artykuł ma na celu prezentację wyników badań nad codziennością osób, które uczą się specyficznego rodzaju relacji z więcej-niż-ludzkim światem. Relacja ta jest oparta na trosce i rozumie ją jako odpowiedź na wielowymiarowe kryzysy opisywane przez krytyków Antropocenu / Kapitałocenu, związane z degradacją środowiska naturalnego, a także z pogłębiającymi się dysproporcjami społeczno-ekonomicznymi pomiędzy uprzywilejowanymi i nieuprzywilejowanymi obszarami świata (Bińczyk, 2022). Tę troskliwą odpowiedź postrzegam w kategoriach realizacji odpowiedzialności rozumianej za Donną Haraway (2016) jako *response-ability*, czyli zdolność do odpowiedzi, co kontrastuje z opisywanym przez badaczy „marazmem Antropocenu” (Bińczyk, 2017, s. 48). W zbliżonym ujęciu pedagogiki pokrytycznej, odpowiedzialność stanowi ontologiczną właściwość relacji człowieka ze światem, dzięki której „ludzie mają możliwość działania. Mogą zmieniać to, co jest, i mogą działać przeciwnie do porządku rzeczy” (Vlieghe i Zamajski, 2019, s. 89).

W centrum badawczej uwagi ulokowałam dekonsumentów, których postrzegam jako osoby zaangażowane w proces nieformalnego uczenia się, odbywający się w ramach aktywności dnia codziennego (Biesta et al., 2010). Uczenie się rozumie tu za Gertem Biestą jako „reakcję na zakłócenie, jako próbę reorganizacji i reintegracji” oraz jako „odpowiedź na to, co inne i odmienne, na to, co stanowi wyzwanie, irytuje, a nawet niepokoi, a nie jako zdobywanie czegoś, co chcemy posiadać” (2007, s. 27). Dekonsumpcja obejmuje natomiast różnorodne praktyki związane z ograniczaniem konsumpcji takie jak np. freeganizm, zero waste, minimalizm itp. (zob. Szyszka, 2023).

Istotna dla prezentowanych analiz jest także koncepcja *Bildung*¹ rozumianego jako proces transformacji relacji człowieka ze sobą ze i światem (Koller, 2017) oraz, co za tym idzie, całego *modus operandi* jednostki (Neubauer i Lehmann, 2017). Proces ten stanowi odpowiedź na nowe wyzwania, z którymi jednostka nie może sobie poradzić w oparciu o stare sposoby istnienia i działania w świecie (Koller,

¹ Ze względu na trudność ustalenia bezpośredniego ekwiwalentu terminu *Bildung* w języku polskim pozostawiam go w wersji oryginalnej. W literaturze najczęściej spotykane są określenia dotyczące kształcenia czy też samokształcenia (zob. Stępkowski, 2021).

2017)². *Bildung* jako transformacja prowadzi do zmiany w obrębie habitusu jednostki (Bourdieu, 1990; Koller, 2017) oraz w obrębie fundamentalnych relacji ja-świat, ja-ja i ja-ludzie. Jest ponadto procesem realizowanym poprzez codzienną praktykę (Koller, 2017). Przyjmuję zatem, że uczenie się troski o więcej-niż-ludzki świat odbywa się w ramach codziennych praktyk dekonsumentów i wiąże się z transformacją ich orientacji dotyczących relacji ja-świat, ja-ja, ja-ludzie, a także ze zmianami w obrębie ich habitusu. Możemy stwierdzić, że w procesie tym transformacji ulega ich świat społeczny (niem. *Lebenswelt*) (Schütz, 1967)³.

Prezentacja wyników będzie skoncentrowana wokół częściowej rekonstrukcji światów społecznych uczestników badania. Postaram się przedstawić wspomniane powyżej orientacje, stale reprodukowane przez uczestników badań w ramach uczących praktyk codzienności. Jest to spójne z podejściem Biesty i in., którzy stwierdzają, że „uczenie się jest nierozdzielnie powiązane z działaniem i byciem”, w związku z czym badanie uczenia się wymaga zrozumienia praktyk, poprzez które odbywa się ten proces, a także kontekstu, w jakim praktyki te są zanurzone (2010, s. 7). Ze względu na ograniczenia dotyczące objętości tekstu omówię jedynie wybrane kolektywne orientacje związane z konkretną – podzielaną przez wszystkich – przestrzenią doświadczeń, jaką jest *opór w oikos*. Następnie przejdę do eksploracji sensu, jaki uczestnicy nadają swoim działaniom, co wydaje się istotne w odniesieniu do przywoływanej wcześniej kategorii marazmu. Na koniec zasygnalizuję również inne nakładające się na siebie przestrzenie doświadczeń, które są lub mogą być związane z analizowanymi orientacjami.

METODA

Podejściem metodologicznym, które wykorzystałam w omawianych tu badaniach jest metoda dokumentarna rozwijana przez Ralpha Bohnsacka na podstawie założeń socjologii wiedzy Karla Mannheima (Bohnsack, 2004). Należy ona do szerszej kategorii badań rekonstrukcyjnych (Krzychała, 2010). Metodą zbiera-

2 Liczni badacze dostrzegają korelacje pomiędzy niemiecką tradycją *Bildung* a anglosaską tradycją transformatywnego uczenia się, zwracając uwagę na bliskość i komplementarność obu perspektyw (Laros et al., 2017). Moja preferencja koncepcji *Bildung* jako transformacji wynika z faktu, że transformacja dotyczy tu całego habitusu i – co za tym idzie – całego sposobu bycia w świecie, czyli *modus operandi* jednostki (Neubauer i Lehmann, 2017). Wskazuje to na związek procesu *Bildung* z praktykami codzienności. Ponadto główny nacisk jest tu położony na zmianę w obrębie fundamentalnych relacji człowieka ze sobą i ze światem (Koller, 2017). Transformatywne uczenie się jest natomiast krytykowane jako zbyt racjonalne (Illeris, 2014; Neubauer i Lehmann, 2017), mimo że podejmowane są próby rozwijania tej koncepcji w cielesno-emocjonalnych i relacyjnych kierunkach (Taylor, 2017).

3 W przeprowadzonych badaniach interesują mnie obecne, reprodukowane w codzienności orientacje, nie zaś sam przebieg transformacji. Chociaż biograficzne fragmenty wypowiedzi uczestników sygnalizują procesy transformatywne, ich rekonstrukcja wymagałaby uzupełnienia danych empirycznych o wywiady biograficzne.

nia danych były relatywnie samobieżne dyskusje grupowe⁴. Fundamentalne dla tego podejścia jest rozróżnienie pomiędzy wiedzą komunikatywną – wyrażaną *explicite* wiedzą o działaniu, związaną z obszarem tego, co mówią badani i jak teoretyzują na temat podejmowanych praktyk – a wiedzą koniunktywną, implikowaną i ugruntowaną w działaniu, określaną mianem wiedzy „ateoretycznej” lub „milczącej”, która należy do sfery „oczywistości” leżących u podstaw codziennych praktyk i będących przez nie reprodukowanymi. Jak stwierdza Bohnsack:

Codzienne doświadczenie, w świetle socjologii wiedzy, nie sprowadza się zatem tylko i wyłącznie do tego, co kognitywne, lecz zarazem jawi się jako produkt działania, pragmatycznego i przeżyciowego (to znaczy zakorzenionego w doświadczeniu) procesu tworzenia rzeczywistości społecznej. Stanowi równocześnie nie tylko produkt, ale i warunek tego procesu (2004, s. 23).

Znaczenie koniunktywne, określane także mianem znaczenia dokumentarnego, ujmowane jest jako należące do sfery wspomnianego wcześniej habitusu jednostki (zob. Bourdieu, 1990; Krzychała, 2010), w związku z czym wyrasta ono z określonych przestrzeni doświadczeń człowieka. Na koniunktywną lub habitualną warstwę wiedzy składają się tzw. wzory i ramy orientacji, czyli milcząco przyjmowane reguły i sposoby odnoszenia się do świata, ludzi i siebie. W przypadku osób dzielących określone przestrzenie doświadczeń możemy mieć do czynienia ze wspólnymi koniunktywnymi wzorami orientacji, pozwalającymi na „bezpośrednie rozumienie” (Bohnsack, 2004, s. 22).

Metoda dokumentarna analizuje te dwa poziomy wiedzy na dwóch etapach, określanych jako interpretacja formułująca i interpretacja refleksywna. Pierwsza z nich wiąże się z tematyczną rekonstrukcją tekstu i odpowiedzią na pytanie o to, co mówią uczestnicy badań. Druga odnosi się do pytania o to „jak dany temat zostaje rozpatrywany, w jakich ramach zostaje podjęty, w jakim *modus operandi* zostaje rozwinięty w wypowiedziach badanych” (Bohnsack, 2004, s. 29). Analizie poddawana jest formalna struktura dyskusji, czyli sposób, w jaki uczestnicy odnoszą się do siebie – potwierdzając (ratyfikując), rozwijając lub negując swoje propozycje, co wskazuje na podzielane lub niepodzielane przez nich orientacje. Szczególnie istotne stają się sekwencje o zauważalnej dramaturgii, cechujące się silnym nasyceniem interakcyjnym, metaforycznym i/lub szczegółowym (Zamor-

4 Oznacza to, że były one prowadzone w taki sposób, by umożliwić uczestnikom spontaniczne interakcje i wyłonienie kwestii istotnych z ich punktu widzenia. Łącznie przeprowadziłam 3 dyskusje (2 dyskusje 4-osobowe i 1 dyskusja 3-osobowa). Uczestnikami byli dekonsumenci z minimum 2-letnim stażem. Dobór próby odbywał się w oparciu o kryteria doboru przypadków kluczowych (Patton, 1990) poprzez platformę Facebook, gdzie w grupach poświęconych dekonsumpcji umieszczone zostały posty zapraszające do udziału w badaniu. Łącznie w badaniach uczestniczyło 11 osób (8 kobiet i 3 mężczyzn) w wieku: 40–50 lat (7 osób), 20 plus (2 osoby) oraz 60 plus (2 osoby), z czego 9 ma wykształcenie wyższe, 2 – średnie; 7 mieszka w mieście, 4 – na wsi. Przeprowadzone dyskusje dostarczyły wystarczającego materiału empirycznego dla wyłonienia podstawowego kolektywnego wzoru orientacji oraz jego różnych typów związanych z określonymi przestrzeniami doświadczeń.

ska, 2008). Interpretacja refleksywna ma na celu wyłonienie habitualnych wzorów i ram orientacji, dokumentujących się w samym sposobie mówienia i wchodzenia w interakcje. Oba rodzaje interpretacji obejmują analizę komparatywną, przybierającą różnorodne formy: w obrębie pojedynczego przypadku, pomiędzy przypadkami, w odniesieniu do danego tematu lub orientacji itd. (Nohl, 2004).

Na dalszym etapie badacz dąży do przeprowadzenia typologizacji epistemo-genetycznej i socjogenetycznej w celu wyłonienia typów i typik (Nentwig-Gesemann, 2004), odzwierciedlających różnicowanie doświadczeń. Ma to na celu m.in. udzielenie odpowiedzi na pytanie o to, dla kogo typowe są dane ramy orientacji. Wyniki tego etapu zostały w niniejszym tekście przedstawione jedynie szczątkowo i będą przeze mnie rozwinięte w innym artykule. Obecna rekonstrukcja skupia się w głównej mierze na dominującym kolektywnym wzorze orientacji i wybranych składających się na niego ramach orientacji, które powiązane są z określoną kolektywną przestrzenią doświadczeń. Sens, jaki uczestnicy nadają własnym praktykom, nie jest możliwy do zaobserwowania w działaniu i wymaga odwołania się do komunikatywnej warstwy dyskusji. Jego eksploracja jest zatem efektem analizy formułującej, inspirowanej dodatkowo fenomenologią społeczną Alfreda Schütza (1967).

WZORY I RAMY ORIENTACJI

Przestrzeń dyskusji została zaaranżowana w taki sposób, by uczestnicy siedzieli ze sobą w kręgu, mając mnie jako badaczkę poza polem widzenia. Grupy, w ramach których wchodzili w interakcje, składały się z osób o podobnym podejściu do życia, co szybko znalazło odzwierciedlenie w licznych, wcześniej pojawiających się określeniach „my”, „Swojskość” przestrzeni była wielokrotnie podkreślana. Grupa trzecia zgodnie stwierdziła, że dla każdego z obecnych główną motywacją do wzięcia udziału w badaniach była możliwość poznania osób o zbliżonych poglądach i sposobach życia. Interakcje „wśród swoich” odbywały się w obrębie pięciu ponadjednostkowych tematów wiodących, które niejednokrotnie stawały się nasyconymi interakcyjnie metaforami ogniskującymi: *stosunek wobec dominującego systemu, relacje z nie-dekonsumentami, przyczyny i powody prowadzenia dekonsumpcyjnego życia, praktyki codzienności i codzienne wyzwania*.

Rozmowy przybierały postać licytowania się o największy poziom oszczędzania zasobów w codzienności oraz dzielenia się sprytnymi sposobami obchodzenia systemu zorientowanego na maksymalizację konsumpcji i zysku. Porady te były przyjmowane ochoczo, na co wskazuje praktyka robienia notatek i deklaracje typu „muszę spróbować”. Opisy codziennych praktyk uczestników budowane były w oparciu o przeciw-horyzont odniesienia w formie powszechnych i obserwowanych praktyk hiperkonsumpcyjnych. Rozmówcy angażowali się – momentami nieustępliwie – w uświadamianie sobie wzajemnie pułapek i podstępów dominującego systemu, demaskując przypadki *greenwashingu* i kapitalistycznej kooptacji, zgodnie wyrażając frustrację, oburzenie oraz sprzeciw

wobec hiperkonsumpcyjnego *status quo*. Omawiali także formy doświadczanego naporu ze strony systemu oraz sposoby szerzenia podzielanych przez nich poglądów. W przeważającej mierze utwierdzali się wzajemnie w przyjętym sposobie widzenia świata. W ramach tej specyficznej przestrzeni przyznawali się – w tonie konfesyjnym – do wstydliwych konsumpcyjnych „wybryków” i zgodnie wyśmiewali „absurdy” konsumpcji. Tłumaczyli się także z pojedynczych niewystarczająco oszczędnych wyborów oraz wyrażali niepokój o świat pozaludzki i/lub nieuprzywilejowane grupy społeczne.

Zarysowany powyżej skrótowy przekrój ma na celu przybliżenie dokumentującej się w dyskusjach wyraźnej różnicy pomiędzy habitusem uczestników a dominującym systemem społeczno-gospodarczym. Habitus rozmówców charakteryzuje się ukierunkowaniem na oszczędzanie zasobów oraz troskę o więcej-niż-ludzki świat, podczas gdy omawiany przez nich system jest widziany jako nastawiony na konsumpcję, maksymalizowanie eksploatacji i wyzysku, marnowanie zasobów oraz wzrost kapitału. Umyślnie unikam w tym miejscu narzucającego się terminu „kapitalizm”. Ze względu na jego szerszy zakres znaczeniowy nie odzwierciedla on perspektyw rozmówców, stosujących w odniesieniu do dominującego systemu różnorodne nazwy, jak np.: „biznes”, „marketing”, „korporacje”, „koncerny”, „konsumpcjonizm”, „modele gospodarcze”, „społeczeństwo” itp. Określenia te są jednak drugorzędne względem opisów akcentujących specyficzne cechy dominujących w kontekście Polski, UE i krajów anglosaskich struktur społeczno-gospodarczych o globalnym zasięgu, zorientowanych na generowanie zysku, a przez to: niszczących środowisko naturalne, opresjonujących określone grupy społeczne, przynoszących cierpienie zwierzętom i ludziom oraz odbierających wolność. Pisząc o różnicy pomiędzy habitusem rozmówców a dominującym systemem, mam zatem na myśli konkretne cechy obowiązujących kapitalistycznych struktur, na które zwracają uwagę krytycy Kapitałocenu (Moore, 2015) i przede wszystkim Marnocenu⁵ (ang. *Wasteocene*) (Armiero, 2021). Uczestnicy dyskusji dystansują się wobec konkretnych aspektów *status quo*, nie zaś wobec wszystkich cech kapitalizmu.

Poczyniwszy rozstrzygnięcia dotyczące stosowanej tu nazwy „system”, możemy stwierdzić, że w kontekście omawianej powyżej różnicy mamy do czynienia z podstawową przyjmowaną milcząco przez rozmówców oczywistością, jaką jest *opozycja wobec dominującego systemu*. Oczywistość ta stanowi wspólny koniunktywny wzór orientacji. Ten homologiczny wzór przenika cały materiał empiryczny i stanowi typikę fundamentalną (Nentwig-Gesemann, 2004). Jest podstawową zasadą stosowaną przez wszystkich uczestników badania w codziennym życiu, ich *modus operandi*.

Dane z dyskusji ujawniają różnorodne sposoby realizacji wzoru *opozycji wobec dominującego systemu* w codzienności rozmówców. Składające się na niego ramy orientacji związane są z czterema nakładającymi się na siebie koniunktywnymi

5 Za propozycję takiego tłumaczenia terminu *Wasteocene* dziękuję mgr Agnieszce Kusior z Zakładu Kulturoznawstwa Uniwersytetu Gdańskiego.

przestrzeniami doświadczeń: *oporu w oikos, oporu publicznego, odporu w oikos i odporu publicznego*. Nazwy te odnoszą się do zaproponowanego przez Hannę Arendt rozumienia sfery *oikos* jako dotyczącej domeny prywatnej (gospodarstwa domowego) i czynności związanych z podtrzymywaniem życia (2020)⁶. Są także zainspirowane koncepcjami odporu i oporu zaproponowanymi przez Joannę Rutkowiak (2010). Jak stwierdza Przemysław Szczygiel:

Człowiek oporu to [...] ten, który podejmuje wysiłek oparcia się działaniu systemu, próby niepoddawania się naciskom, demonstruje dysatisfakcję, co może prowadzić do demaskacji *status quo*. Dodatkowo, jeśli zmienia się w opór, może owocować osiąganiem realnych, lecz fragmentarycznych zmian w społecznym układzie (2016, s. 37).

Podążając za tym ujęciem, w niniejszym tekście opór rozumiem jako nieposłuszeństwo wobec opisanej powyżej dominującej logiki, które nie jest zorientowane na zmianę społeczną. Odpór natomiast obejmuje nieposłuszeństwo wobec dominującej logiki przy jednoczesnym aktywnym dążeniu do zmiany społecznej.

W niniejszym artykule skupię się na przestrzeni *oporu w oikos*, jako że jest ona współdzielona przez wszystkich uczestników dyskusji⁷. Ponadto, jak stwierdza Knud Illeris: „W codziennym życiu opór jest również istotnym źródłem transcendentnego [związanego z transformacją dotychczasowych schematów – K.S.] uczenia się” (2009, s. 16). Przestrzeń ta obejmuje nieposłuszeństwo w obrębie sfery prywatnej, która reprodukuje i wspiera się na kilku istotnych ramach orientacji. Pierwszą z nich jest *orientacja troski-uwzględniania*, która u większości rozmówców przyjmuje postać biocentryczną. Wyjątek stanowi tu Basia z grupy trzeciej, która, przechodząc do komunikatywnej eksplikacji celu swoich praktyk (tzw. motywy typu „aby” – zob. Schütz, 1967), jasno odróżnia się od pozostałych uczestników, stwierdzając, że swoją troską obejmuje ludzi, którzy są poszkodowani „z naszego wygodnego życia”, „poprzez zanieczyszczenie klimatu, no co tu dużo mówić, poprzez bogate społeczeństwa, które produkują najwięcej śmieci”, podając przykład mieszkańców Afganistanu. Niezależnie od tego rozróżnienia, kolektywna orientacja troski-uwzględniania odnosi się do takiej relacji ze światem, w której nie traktuje się go jedynie jako „tło naszej jednostkowej aktywności” (Vlieghe i Pessers, 2025, s. 60), lecz czyni się z niego figurę – w rozumieniu koncepcji figury i tła w psychologii postaci.

Pomocne w tym miejscu wydaje się odniesienie do koncepcji Marnocenu (ang. *Wasteocene*) Marco Armiero, którego opis globalnie dominujących struktur pozostaje spójny z perspektywą uczestników badań:

6 Wykorzystywane w tekście koncepcje teoretyczne sygnalizują istotne napięcia, jako że związane są one zarówno z humanistycznymi, jak i posthumanistycznymi perspektywami. Napięcia te omawiam w innym miejscu (Szyszka, w druku).

7 Pozostałe przestrzenie i związane z nimi ramy orientacji zostaną omówione w kolejnym artykule.

Myślenie o Marnocenie [ang. *Wasteocene*] oznacza ujęcie odpadów [ang. *waste*] jako procesu marnowania [ang. *wasting*], czyli jako relacji społeczno-ekologicznych, tworzących zmarnowanych ludzi i zmarnowane miejsca. Marnocen nie jest zatem epoką, w której odpady są wszechobecne; nie jest również wymyślną akademicką etykietą, służącą do ubolewania nad brudem naszych miast. [...] Marnocen dotyczy czystości i aseptycznych środowisk w takim samym stopniu, jak brudu i skażenia. Ponieważ w swojej istocie marnowanie oznacza oddzielanie tego, co ma wartość, od tego, co jej nie ma [...]. Wysypisko jest funkcją bezpiecznej i zielonej okolicy. Marnowanie to proces społeczny, w którym niesprawiedliwości klasowe, rasowe i płciowe zakorzeniają się w społeczno-ekologicznym metabolizmie, produkując zarówno ogrody, jak i wysypiska, zdrowe i chore ciała, miejsca czyste i zanieczyszczone [...]. Podczas gdy ślady Antropocenu są badane w geosferze, Marnocen wymaga zbadania tego, co moglibyśmy nazwać organosferą, czyli strukturą życia. Warstwy toksyczności zostały złożone w ciałach istot ludzkich i nieludzkich, świadcząc o ucisku i wyzysku, jakie kapitalizm narzucił grupom podporządkowanym [...]. Kapitałocen mówi o źródłach, a raczej przyczynach kryzysu społeczno-ekologicznego. Marnocen odsłania natomiast wpływ kapitalizmu na życie (Armiero, 2021, s. 10).

Orientacja troski-uwzględniania stoi w opozycji do znormalizowanej praktyki skazywania podporządkowanych grup społecznych, miejsc i istot pozaludzkich na „zmarnowanie”. Wiąże się z próbami codziennego brania pod uwagę elementów świata, które w dominującej logice stanowią raczej straty uboczne w działaniach na rzecz komfortu i rozkwitu uprzywilejowanych. Przeciwnie do opisywanego przez Armiero oddzielania tego, co ma wartość, od tego, co jej nie ma, w opisach uczestników dokumentuje się wyraźne dążenie do uwzględniania konsekwencji własnych działań dla reszty więcej-niż-ludzkiego świata oraz minimalizowania szkód, często również kosztem własnej wygody⁸. Logika włączania-wyłączania pozostaje, oczywiście, w pewnym stopniu obecna, ale funkcjonuje na innych zasadach. Nie działa zgodnie z granicami wytyczonymi przez dominujący system, lecz z większym uznaniem dla nieuprzywilejowanych innych.

W przytoczonej poniżej sekwencji grupa trzecia opracowuje zagadnienie stosowania środków czystości w ramach tematu wiodącego *praktyki codzienności*. Na poziomie koniunktywnym dokumentuje się w niej wspomniana wcześniej *opozycja* oraz *orientacja troski-uwzględniania*. W ramach rozmowy o stosowaniu kostek do ubikacji Asia formułuje wypowiedź (propozycję), w której daje wyraz swoim emocjom względem chemicznych środków czystości⁹:

8 Zaangażowanie uczestników badań w troskę omawiam szerzej w innym miejscu (zob. Szyszka, w druku).

9 Znaki używane w transkrypcji: | – początek nakładającej się wypowiedzi; @.@ – śmiech; (.) – krótka pauza; podkreślenie – zaakcentowanie, podniesiony głos; (mhm) – westchnięcia, przytaknięcia; ((odgrywając)) – pozawerbalne elementy; o:o – wydłużone sylaby (zob. Krzychała, 2004).

- Asia: to jest przerażające dla mnie, bo w ogóle wszelkie rzeczy, które się leje do kibla, że tak powiem
- Bartek: | (mhm)
- Asia: bo to jest taka chemia straszna
- Julia: | no ja właśnie próbowałam bez tych kostek i średnio mi szło
- Asia: i potem myślę sobie, że to wszystko spływa do wody i potem do oczyszczalni idzie no, ale przecież jednak no
- Bartek: | w takiej skali
- Basia: | no właśnie
- Julia: no te domestosy to naprawdę
- Asia: | każdy leje, każdy jeden człowiek, każdy jeden w bloku, każdy jeden w miescie i po prostu to ja jakoś nie mogę przejść do porządku dziennego nad tym (eee), staram się używać octu takiego, który sama robię z jakichś tam
- Basia: | (mhm)
- Julia: | no
- Asia: owoców i (eee) soda do tego i myślę sobie, że to jest mniej powiedzmy żrące niż cokolwiek
- Bartek: | (tał)
- Asia: co się kupi powiedzmy tam do toalety, bo
- Basia: | (mhm)
- Julia: | tak, bo ja (yyy) też domestosu nie używam i właśnie też octem (eee) czyszczę i uważam, że daje sobie radę bardzo dobrze, tylko właśnie tych kostek ciężko mi było to obejść, bo tam po tygodniu, no w ciągu tygodnia już źle tam pachniało (.) no ale może jakby częściej tym octem zalewać, to to by rozwiązywało problem (.) no spróbuję, bo zazwyczaj to raz w tygodniu to robię
- Bartek: | no zobacz
- Asia: | i ciepłą wodę (.) bo zauważyłam, że jak się da zimną, to nie, ale ciepłą już działa (.) tylko też nie można za gorącej, no bo nie wiadomo, jak to te rury
- Bartek: | może pęknąć tak
- Asia: no właśnie, dokładnie (.) ale jak się da ciepłą wodę, to tę sodę jednak tak uaktywnia ta temperatura i jest nieźle
- Julia: | spróbuję, bo może po prostu raz w tygodniu to było za rzadko
- Asia: no bo domestosy są przerażające (.) jak dla mnie przynajmniej
- Grupa: | (mhm)

Pierwotnie propozycja Asi zostaje zanegowana przez Julię, która dzieli się nieudanym doświadczeniem rezygnacji z kostek do WC. Asia kontynuuje swoją wcześniejszą myśl, nie reagując na wypowiedź Julii, lecz podając bardziej szczegółowy opis konsekwencji środowiskowych (dyferencja). Propozycja Asi zostaje

w końcu wzmocniona przez pozostałych członków grupy, którzy zgodnie potwierdzają (ratyfikują) jej wypowiedź. Następnie Asia rozbudowuje swoją pierwotną tezę, kontrastując powszechne praktyki ludzi ze swoimi wyborami (dalsza dyferencja). Tym samym na poziomie komunikatywnym formułuje uzasadnienie korzystania z octu jako środka czystości. Julia ponownie ratyfikuje jej wypowiedź, ujawniając stosowanie tej samej praktyki. Odnosi się ponadto do wcześniejszego tematu kostek do WC, wyrażając gotowość zastąpienia ich większą ilością octu. Bartek zachęca Julię do tego kroku, co sugeruje wspólną płaszczyznę doświadczeń grupy. Orientacja troski-uwzględniania nie pozwala „przejsć do porządku dziennego” i zaakceptować półśrodków pod postacią omawianych kostek. Istotnym horyzontem odniesienia jest tu środowisko naturalne. Sekwencja ulokowana jest ponadto w przeciw-horyzoncie odniesienia, jaki stanowią praktyki osób reprezentujących dominującą logikę Marnocenu, wobec której dystansują się uczestnicy. W kolejnych, nieuwzględnionych tu wypowiedziach, grupa przechodzi do omawiania różnorodnych nieszkodliwych sposobów czyszczenia łazienki, z jakich korzystają w codzienności.

W podobny sposób do porządku dziennego nie są w stanie przejść uczestnicy grupy pierwszej, którzy wtórują wypowiedziom Adama, stwierdzającego: „ja mam z tyłu głowy taką hałdę”, „te góry tych śmieci”. W poniższej sekwencji grupa ta opracowuje temat oszczędzania zasobów w ramach tematu wiodącego *praktyki codzienności*. Tutaj również dokumentuje się *orientacja troski-uwzględniania*, dzięki której uczestnicy zwracają uwagę na pomijane w dominującym dyskursie elementy świata:

- Adam: znaczy inaczej, ale na przykład zlewanie, na przykład tych płyn
 do spryskiwacza do samochodu czy cokolwiek, nie?
- Ania: (mhm)
- Adam: albo olej (.) wszyscy mówią ((odgrywając, sarkastycznie)) „o jeszcze
 wyżymnij”, nie? Ja mówię, stary, to nie, nie o to chodzi (.)
- Ania: | aha, no
- Adam: tak samo jak biorę mleko (.) skończy się mleko (.) oddzielam ten ten
 rozek
- Ania: | (mhm)
- Adam: wiecie, że tam jest jeszcze ponad ten, dwa te naparsteczki?
- Magda: | tak (.) nie do wyciśnięcia
- Adam: a dlaczego? Bo mi powiedział profesor na na tych na studiach,
 że jeden litr mleka to dopiero (.) do jednego litra mleka neutralizacja
 to jest siedem metrów sześciennych wody
- Ania: | (mhm)
- Adam: że jeżeli to na siedem metrów sześciennych wody jeden litr się roz-
 cieńczy, to dopiero tam przestaje być jakaś taka szkodliwa dla tego
 środowiska
- Dorota: | o Jezu

Adam: więc ja myślę sobie zawsze z tyłu głowy, mam to wywalić, no ale patrzę, jeszcze jest ,nie chodzi to nawet o to, że ja, bo co mi to da? No przecież, no co to jest
Ania: |no
Magda: | (mhm) tak no
Adam: nawet nie jedno prysnięcie w samochodzie
Magda: |no dokładnie (.) to aż tyle nie daje
Adam: |to wlewam to i jeszcze tam strząchnę, żeby jak najmniej tego się dostało właśnie żeby było wywalone czy coś
Ania: |tak
Adam: bo ja widzę, że to w głębie pójdzie przecież
Ania: |dokładnie (.)
Magda: |no

Sekwencja rozpoczyna się od wypowiedzi Adama, w której opisuje on swoją praktykę wykorzystywania płynów codziennego użytku w całości. Magda potwierdza (ratyfikuje) jego obserwację na temat mleka w kartonie. Wykorzystanie przez Adama przeciw-horyzontu odniesienia, jakim są komentarze nierozumiejących go osób, prowadzi go następnie do eksplikacji powodów jego działań. Ponownie dokumentuje się tu *orientacja opozycji*, która – podobnie jak we wcześniejszym przykładzie – dotyczy również osób reprodukujących logikę dominującego systemu. Emocjonalna reakcja Doroty wskazuje na istotność omawianych przez Adama kwestii. Pozostając w opozycyjnym przeciw-horyzoncie odniesienia, Adam doprecyzowuje (dyferencja), że nie ma na myśli oszczędzania pieniędzy, co Ania i Magda przyjmują twierdząco, sugerując oczywistość prezentowanego toku myślenia (ratyfikacja). Opisywane przez Adama działanie na rzecz minimalizowania obciążania środowiska szkodliwymi substancjami jest ponownie ratyfikowane przez Anię i Magdę, co wskazuje na wspólność doświadczeń.

Orientacja troski-uwzględniania dokumentuje się również w licznych fragmentach grupy drugiej. Opracowując samobieżny temat *przyczyny i powody prowadzenia dekonsumpcyjnego życia*, uczestnicy rozmawiali o sensie swoich działań, wyrażając na poziomie komunikatywnym motyw typu „aby”, które zostaną omówione szerzej w kolejnej części tekstu. Wymiana ta zostaje zapoczątkowana przez Łucję, która wyraża wątpliwości co do wartości codziennych praktyk uwzględniających dobro świata. Dwoje pozostałych uczestników – Rafał i Zosia – przedstawia argumenty broniące tezy, iż działania te mają sens, przyczyniając się do poprawy jakości życia licznych istnień. Poniższa sekwencja stanowi krótki, konkludujący wycinek tej wymiany i rozpoczyna się od stwierdzenia Rafała, że jego działania pomagają przyrodzie:

Rafał: |no tak (.) wierzę w zdolności regeneracyjne przyrody, ja wiem, że tam, gdzie coś zrobimy, no nawet tak jak w terenie posprzątamy, usuniemy odpady, jakieś toksyczne elementy, bo

takie rzeczy też mi się zdarza robić, to po dwóch-trzech latach widzę, że przyroda się regeneruje

Łucja: przyroda tak, ale to nic nie zmienia u ludzi
w zachowaniu

Rafał: | może ludzie muszą zniknąć z planety

Łucja: L @. @

Zosia: | to bardzo pomogłoby planecie

Rafał: _____ (mhm)

Łucja: ja czekam na to

Łucja potwierdza myśl Rafała i wprowadza wątek braku wpływu na zachowania ludzi, którzy reprodukuja logikę systemu. Prowadzi to Rafała do sformułowania nowej tezy o szkodliwości obecności człowieka w świecie. Propozycja ta zostaje przyjęta i wzmocniona przez pozostałe uczestniczki. Ten mizantropijny wątek wskazuje na wspomniane wcześniej zagadnienie figury i tła. Na poziomie koniunktywnym *orientacja troski-uwzględniania* ujawnia się tu jako odwracająca typowy antropocentryczny porządek dominującej logiki Marnocenu. Człowiek zostaje przeniesiony do tła, a figurą staje się pozaludzki świat. Podobnie sytuują się w świecie uczestnicy grupy pierwszej, kiedy w odniesieniu do zwierząt stwierdzają: „myśmy zabrali im te tereny”, siebie natomiast określając mianem „gości”. Ta nieantropocentryczna orientacja prowadzi np. do stosowania wokół domów takich typów ogrodzeń, które zostawiają możliwość swobodnego przechodzenia zwierzętom leśnym.

Opracowując temat wiodący *stosunek wobec dominującego systemu*, uczestnicy grupy drugiej krytycznie odnoszą się do samobieżnie wyłonionej kwestii promowania żywności opartej na owadach. Rozmówcy zgodnie uznają ten rodzaj produktów za niewegタリアński i – podobnie jak we wcześniejszych przykładach – korzystają w swoich wypowiedziach z przeciw-horyzontu odniesienia w postaci osób deklarujących wegetarianizm i spożywających ryby czy owady. Podejście to zostaje odrzucone, co odzwierciedla wypowiedź Zosi: „wegetarianie i weganie, no nie, no ja mam tak, że dla mnie to też jest zwierzę, a jeśli uznają, że nie jem zwierząt, to po prostu nie jem zwierząt”. Dyskusja prowadzi do odrzucenia przez grupę idei owadów jako ratunku dla środowiska:

Łucja: trochę to jest koszarne, spożywasz cały układ trawienny, wszystko co ten owad ma

Zosia: | tak (.) w całości

Rafał: no tak naprawdę przemysłowa hodowla owadów nie różni się niczym od przemysłowej hodowli innych zwierząt (yyy) obawiam się też środowiskowych obciążeń, no bo jeżeli to

Zosia: | tak, też tak jest

Ponownie *orientacja troski-uwzględniania* nie pozwala na przeniesienie owadów do sfery świata przeznaczanej na zmarnowanie. Ich dobrostan nie zostaje

pominięty. Na uwagę zasługuje fakt, że grupa pierwsza również samobieźnie nawiązała do tego zagadnienia, wyrażając podobne stanowisko. Rama *orientacji troski-uwzględniania* uruchamiała się w licznych sekwencjach przeprowadzonych dyskusji, których przykłady mogłyby wypełnić całość niniejszego artykułu. W powyższej sekwencji oraz w analogicznej sekwencji z grupy pierwszej dokumentuje się jednak także inna, składająca się na wzór opozycji rama orientacji, którą określiam jako *nieufną-demaskującą system*. Proponowane przez różne organizacje rozwiązanie społeczno-ekologicznych kryzysów Marnocenu w postaci wprowadzania nowego typu żywności opartego na owadach zostaje zdemaskowane jako reprodukujące obecny porządek. Znajduje to odzwierciedlenie w sarkastycznym komentarzu Magdy: „no mamy za mało żywności, nie @.@”, na który reszta grupy pierwszej reaguje śmiechem, wskazując na współdzielone bezpośrednio rozumienie i dystans wobec narracji o braku dostatecznej ilości żywności.

Jak sugerowałam wcześniej, *orientacja nieufności-demaskacji systemu* dokumentuje się w licznych miejscach wszystkich dyskusji. Sytuując się w opozycji do dominującego systemu, uczestnicy wielokrotnie negują wypowiedzi sugerujące pozytywne zmiany wprowadzane na poziomie systemowym. Są one natychmiast demaskowane jako forma *greenwashingu* lub działania reprodukujące zastany porządek. System jest demaskowany, ponieważ widziany jest jako podstępny i wrogi. Adam, chwając sympatyczną obsługę jednego z lokalnych hoteli, zostaje skonfrontowany przez Magdę zdaniem: „widziałeś, jak zanieczyścili jezioro?”, co przenosi rozmowę ponownie w stronę nieantropocentrycznej wersji *orientacji troski-uwzględniania* i rozpoczyna długą sekwencję dyskusji wokół szkodliwej dla jezior działalności firm. Jako że „nie jest tak, że biznes coś robi dla nas dobrze”, nie zasługuje on na zaufanie.

Innym przykładem działań opartych na nieufności może być ignorowanie dat przydatności produktów. Kwestia to pojawia się w grupie pierwszej i grupie trzeciej w ramach tematu wiodącego *praktyki codzienności*: „ostatnio jakieś mascarpone, patrzę, miesiąc po i w ogóle zero”, „piłam herbatę 10 lat po terminie przydatności [...] normalna herbata”. Wypowiedzi te są ratyfikowane i wzmacniane przez pozostałych uczestników, co wskazuje na wspólne koniunktywne rozumienie. *Nieufność-demaskacja* jest kontrastowana z naiwnością osób zaangażowanych w hiperkonsumpcję, która stanowi przeciw-horyzont odniesienia w poniższej sekwencji:

Adam: └ale nie używam tego, tych tych mydeł pod prysznic, bo po pierwsze, uważam, że to osiada na wszy – znaczy inaczej, jak wezmę nawet kroplę, weźmiesz, umyjesz kurna z tej jednej kropli

Ania: └(mhm)

Adam: niektórzy tak jak na filmie, nie, po prostu weź tyle ((gest wylewania dużej ilości płynu na dłoń))

Magda: └leją

Adam: bo od razu kasa leci, bo kupisz następne, nie? ale weźmiesz kropelkę, ja już przetestowałem

Magda: |no tak

Ania: tak (mhm)

Uczestnicy dyskusji opisują samych siebie jako nieulegających przekazom medialnym w przeciwieństwie do innych ludzi. W licznych fragmentach dyskusji wszystkich grup pojawiają się wypowiedzi, w których rozmówcy plasują samych siebie ponad „przeciętnym człowiekiem”, który jest „biedny” i „nieświadomy”, przez co ulega presji systemu. Podobna sekwencja z *orientacją demaskacji-nieufności* pojawiła się samobieżnie w grupie trzeciej. Wykorzystuje ona ten sam przeciw-horyzont odniesienia:

Bartek: mam do w płynie gdzieś tam, to też sobie przelałem do dozownika i mogę sobie nacisnąć i tyle, ile potrzebuję wziąć, bo wystarczy mi nawet jakaś kropelka (.) nawet z pastą do zębów tak

Julia: L (mhm)

Bartek: odmierzam, że praktycznie ziarno grochu, a nie tak jak w reklamie, że tam @.@

Julia: | tak tak, że tam cała
szczoteczka, a potem i tak pójdzie do zlewu @@

Ania: |no bo w instrukcji jest ziarno grochu, nie

Asia: | no właśnie

Nieufność i nieposłuszeństwo wobec reklam w kontekście ilości zużywanych produktów jest podzielane przez wszystkich uczestników grupy. *Orientacja nieufności-demaskacji systemu* przywodzi na myśl świadomość krytyczną w rozumieniu Paulo Freire(2005), której uczenie się – *conscientização* – obejmuje zmierzanie w kierunku dostrzegania wielowymiarowej systemowej opresji i odmowy traktowania jej jako nieuchronnej. Dostosowując propozycję Freire do analizowanego tu kontekstu, możemy stwierdzić, że świadomość krytyczna związana z *orientacją nieufności-demaskacji systemu* pozwala dostrzec „przeszkody” utrudniające realizację pożądanej relacji ze światem (opartej m.in. na *orientacji troski-uwzględniania*) i służące uprzywilejowanym grupom. *Orientacja nieufności-demaskacji* powstrzymuje przed uznawaniem dominującego dyskursu za nieprzekraczalny i oczywisty. Pomaga podważyć *status quo* i dostrzec nowe, niepodporządkowane sposoby funkcjonowania (Freire, 2005, s. 102).

Dokumentujące się w powyższych sekwencjach odniesienia do nadmiernego zużycia zasobów wiążą się z uruchamianiem kolejnej ramy orientacji, jaką jest *rozważna eksploatacja*. Stoi ona w opozycji do dominującej logiki Marnocenu i dokumentuje się wielokrotnie we wszystkich dyskusjach. Marnowanie spotyka się nie tylko z reakcją śmiechu. Jest także „oburzające” i sprawia, że „boli serce”. Jako że „nie może tak być”, rozmówcy traktują oszczędność zasobów jako coś pożądanego i koniecznego. Świadczą o tym wspomniane wcześniej licytacje

o najbardziej oszczędną praktykę i towarzyszące im słowa uznania. Rozwaga eksploatacji polega na zastanawianiu się nad koniecznością wykorzystania danego zasobu, a także nad minimalnie niezbędną jego ilością. W analizowanych dyskusjach orientacja ta dotyczy rozmaitych praktyk – od tych związanych z żywnością, przez przedmioty codziennego użytku i zawartość śmietników, po energię elektryczną, papier, ogrzewanie czy wodę. Nie jest ona związana z oszczędnością finansową, lecz z postawą „nie marnujemy”, żeby „dokładać się jak najmniej” oraz „jak najmniej nadwyrężyć świat”. Widoczne jest to również w wielokrotnym wykorzystywaniu środowiska naturalnego jako horyzontu odniesienia. Orientacja *rozważnej eksploatacji* dokumentuje się także we fragmentach poświęconych wyrzucaniu, które uczestnicy starają się ograniczać, szukając sposobów na zachowanie przedmiotów w obiegu jak najdłużej. Zwróćmy uwagę na poniższą krótką sekwencję z grupy pierwszej, w której wypowiedź Adama dotycząca niewyrzucania zostaje natychmiast ratyfikowana przez Anię i Magdę, co wskazuje na kolektywną oczywistość tej praktyki:

Adam:	nie to, że wyrzucam, nie? Tylko tak, a dobra, to oddam tu (.) to tu
Ania:	tak
Magda:	znaczy wyrzucać (.)
	no wiadomo

Oszczędność poprzez ograniczanie wyrzucania dokumentuje się także w wypowiedzi Ani, która apeluje do pozostałych rozmówców: „kupujcie samotne banany, bo one się najszybciej (eee) psują” lub Julii, która specjalnie wybiera brzydkie egzemplarze produktów sklepowych, gdyż takie trafiają na śmietnik. Obie wypowiedzi zostają ratyfikowane przez grupę.

MOTYWY „ABY” I MOTYWY „PONIEWAŻ”

Dotychczas skupiałam się na częściowej rekonstrukcji znaczenia koniunktywnego dyskusji, będącej wynikiem analizy refleksywnej. Teraz chciałabym przyrzeć się poziomowi komunikatywnemu, w którym ujawniają się racjonalno-celowe motywy typu „aby” oraz motywy typu „ponieważ” (Bohnsack i Nohl, 2004). Kategorie te zostały zaproponowane w ramach fenomenologii społecznej Alfreda Schütza. Motywy „aby” odnoszą się do przyszłości, do zamierzonych przez jednostkę efektów działań (robię X, by uzyskać Y), podczas gdy motywy „ponieważ” dotyczą istotnych z punktu widzenia jednostki przeszłych doświadczeń, mających znaczenie dla opisywanych praktyk (robię X, ponieważ doświadczyłam Y) (Schütz, 1967). Eksploracja pierwszych pozwoli uzyskać wgląd w to, jaki sens uczestnicy dyskusji nadają swoim praktykom, natomiast przybliżenie drugich, zakorzenionych w biografii, pomoże naświetlić potencjalnie istotne z punktu widzenia uczestników przestrzenie doświadczeń, z których mogą wyrastać omawiane orientacje.

Motywy typu „ponieważ” stanowiły częsty samobieżny horyzont odniesienia w sekwencjach poświęconych tematom *codziennych praktyk* i *stosunku do dominującego systemu*. Z kolei motywy typu „aby” pojawiały się w dyskusjach przy trzech okolicznościach: (1) samobieżnie, jako odpowiedź na przytaczane przez uczestników wyrazy niezrozumienia ze strony nie-dekonsumentów; (2) samobieżnie, jako odpowiedź na wyrażane przez Łucję wątpliwości co do wartości omawianych praktyk w grupie drugiej; (3) w odpowiedzi na moją ingerencję w formie pytania o motywację i poczucie inności w końcowej fazie pytań zewnętrznych dyskusji w grupie pierwszej i trzeciej. Eksplikacja sensu podejmowania omawianych praktyk pojawiała się zatem zawsze w konfrontacji z obcością, niezrozumieniem lub wątpliwościami – czy to ze strony spotykanych nie-dekonsumentów, badaczki, czy też jednej z rozmówczyń. Grupa druga stanowi interesujący przypadek ze względu na pojawienie się wątpliwości niejako z wnętrza, w ramach bycia „wśród swoich”. Wprowadzone przez Łucję poczucie przytłoczenia rozpędzonym bezmiarem konsumpcji angażuje w późniejszych sekwencjach wszystkich uczestników w refleksję nad znaczeniem podejmowanych działań:

Łucja: A uważasz, że ten opór to jest coś realnego, coś, co realnie może? Bo ja widzę to jako kulę śnieżną (.) konsumpcjonizm na świecie, w tych czasach nigdy to nie było na taką skalę, nigdy w historii całej ludzkości (.) ludzie znaleźli sposób na to, żeby produkować szybko, masowo, tanio sprzedawać, to nigdy, nie, po prostu to nie było na taką skalę i ta kula śnieżna się toczy, jest coraz większa i coraz cięższa do zatrzymania i moim zdaniem nie ma czegoś takiego jak opór w tym momencie, który wpłynie na to pozytywnie (.) ona się po prostu przetoczy i i to już będzie koniec (.) bo mówisz o oporze, jakby on prowadził do jakiejś realnej zmiany

Rafał: [(eee) (1) ja jestem w tym temacie optymistą (.) uważam, że środowisko, no ogólnie mówiąc antykonsumpcyjne czy antysystemowe, to są idealisci, ludzie o silnych kręgosłupach moralnych z różnymi przypadłościami @.@ tak jak i ja (.) natomiast to są, to są jednostki zdeterminowane (.) uważam, że grupa zdeterminowanych jednostek jest w stanie wywrzeć większą presję niż po prostu bezwolna masa, która po prostu konsumuje, bo ona nie ma możliwości tworzenia koncepcji tworzenia oporu poza szumem w mediach społecznościowych, natomiast zdeterminowana grupa ludzi może wprowadzić zmiany legislacyjne, może zablokować pewne posunięcia (.) ja widzę to na przykładzie działań związanych z ochroną przyrody (.) mówię ogólnie, nam ale udało się wiele rzeczy (eee)

Stworzony przez Łucję opis *status quo* jest bogaty w szczegóły i metafory. Wielka kula śnieżna konsumpcjonizmu „absolutnie przytłacza i przeraża”. Dominujący system jest widziany jako rosnący w siłę i niemożliwy do zatrzymania. Jak stwierdza w innym miejscu: „i jak się spojrzy na takie statystyki, to ciężko tutaj

szukać jakiegoś ratunku, rozwiązania, wyjścia". Jej stosunek do przyszłości świata jest fatalistyczny, w związku z czym nie postrzega swoich praktyk jako mogących doprowadzić do jakiegokolwiek zmiany. Zapytany przez nią o wiarę w możliwość zmiany Rafał odpowiada w bardziej optymistycznym tonie. Jego nadzieja na zmianę społeczną wzmacniana jest osobistymi doświadczeniami związanymi z sukcesami w ramach ochrony środowiska. Istotnym aspektem wydaje się w tym kontekście wiek uczestników. Podczas gdy Rafał i Zosia oboje dorastali w okresie transformacji ustrojowej w Polsce i mają doświadczenia wywierania realnego wpływu na zmiany społeczno-polityczne, 20-letnia Łucja reprezentuje pokolenie wychowujące się w czasach kapitalistycznej hiperkonsumpcji i polikryzysów. Różnica ta znajduje odzwierciedlenie w wypowiedzi Rafała:

Rafał: natomiast młode pokolenie ma teraz większe wyzwanie i tak jak patrzę, to stoi przed potężnym wyzwaniem, bo to co się dzieje ze środowiskiem teraz, to jest coś, czego ja sobie nie wyobrażałem, a myśmy patrzyli, że tu jakaś elektrownia atomowa i wysyłanie listów przeciwko żarnowcowi i tak dalej (.) żarnowca nie ma, ale to, co mamy z krajobrazem i z przyrodą teraz, to przechodzi jakieś najczarniejsze moje (eee) wizje z tamtych czasów, kiedy wysyłałem listy albo jakieś tam protesty, petycje i wtedy uznaliśmy to za sukces, natomiast te demony weszły innymi drzwiami i z tym teraz dopiero jest czas walczyć

Łucja: └ mnie to w ogóle nie zniechęca, że to jednostkowo nie wpływa, nawet jeżeli w żaden sposób na moje otoczenie, to ja i tak dalej będę żyć tak jak żyję i nawet starać się lepiej, tylko po prostu to jest takie filozoficzne gdybanie, że, że jakie to realnie ma wpływ i nie ma, bo finalnie i tak skończy się źle, bo ludzie nie potrafią nie znają umiaru, tak, ale to mnie absolutnie nie zniechęca i no ja wiem, co jest moralnie jakieś tam poprawne, mam jakiś mój kompas i to tego nie zmienia, tylko po prostu widzę jakiś fatalizm w tej całej sytuacji, przez który czasem może jest ciężko pozytywnie podejść do ludzi i do ogółu społeczeństwa tego świata, ale to jest moja udręka

Rafał: └ (mhm)

Łucja: zupełnie osobista @.@

Zosia: └ nie, ja myślę, że my ją wszyscy mamy, że my wszyscy użyliśmy tego sformułowania, że mamy świadomość, że świat się kończy, tak (.) i ja myślę, że to jest coś co łączy wszystkie osoby, które jakoś tam deklarują o sobie, że są zero waste, less waste, jakkolwiek tak to nazwiemy, no to to chyba łączy nas właśnie to, że to jest świadomość, która nie jest miła, nie @.@ lepiej byłoby jej nie mieć i nie widzieć tych różnych rzeczy, które dzieją się w tym naszym świecie czy mieście (.) no to, to tak, ja się z tobą zgadzam, że to może prowadzić do udręki, do takiego fatalistycznego spojrzenia i może potrzebujemy też jakiegoś takiego więcej (eee) bufora, dania sobie luzu właśnie

my powiedzieć, że są to mobilizujące edukację momenty konfrontacji z kryzysem (Vlieghe i Pessers, 2025, s. 68)¹¹.

Innym istotnym motywem „ponieważ” jest także przekaz pokoleniowy. Basia, Ania, Adam, Julia, Łucja, Bartek i Zosia formułowali liczne wypowiedzi na temat obserwowania praktyk dekonsumpcyjnych u starszych pokoleń. Przyglądanie się oszczędności zasobów, naprawianiu, ograniczaniu kupowania oraz braniu pod uwagę środowiska naturalnego jest ujmowane jako ułatwiające prowadzenie dekonsumpcyjnego stylu życia w dorosłości. Rodzinny habitus stworzył w tych przypadkach podwaliny dla dzisiejszego, omawianego w tym tekście habitusu reprodukowanego w dorosłym życiu uczestników. Nie bez znaczenia wydaje się także przynależność w okresie adolescencji do antysystemowych subkultur typu punk rock, o których wspominają Rafał, Asia i Zosia.

Biograficzna praca uczestników oraz dane socjodemograficzne wskazują na kilka przestrzeni doświadczeń (typik), z których mogą wyrastać omawiane w poprzedniej części opozycyjne wobec dominującego systemu orientacje: *troski-uwzględniania*, *nieufności-demaskacji* i *rozważnej eksploatacji*. Do przestrzeni tych należą: wykształcenie, wychowanie, specyficzne dla wieku warunki, uczestnictwo w antysystemowych subkulturach oraz konfrontacja z kryzysem. Wniosek ten stanowi jedynie wstępny zarys potencjalnie istotnych przestrzeni doświadczeń i zostanie rozwinięty w ramach typologizacji socjogenetycznej na dalszym etapie badań.

PODSUMOWANIE

Przedstawiona w tekście analiza obejmowała rekonstrukcję dokumentującego się w dyskusjach kolektywnego wzoru *opozycji wobec dominującego systemu* i składających się na niego ram orientacji: *troski-uwzględniania*, *nieufności-demaskacji systemu* oraz *rozważnej eksploatacji*. Eksplorowane tu koniunktywne orientacje dotyczyły wspólnej przestrzeni doświadczeń *oporu w oikos*. Składają się one na habitus uczestników i dają wgląd w sposób, w jaki rozmówcy sytuują się w relacji ze światem, z innymi ludźmi, a także z samymi sobą. Proces uczenia się w codzienności wiąże się z ich stałą reprodukcją w ramach podejmowanych praktyk.

Habitus rozmówców ma wymiar krytyczny oraz pokrytyczny¹². Jest on zorientowany opozycyjnie wobec dominującego systemu oraz reprezentujących go ludzi (wymiar krytyczny) i dlatego nie jest ukierunkowany na reprodukcję logiki Marnocenu, a raczej na uwzględnianie więcej-niż-ludzkich podporządkowanych innych w codzienności (pokrytyczna troska o świat). Orientacja *rozważnej eksploatacji* jest niepośluszną wobec praktyk marnowania, a nieustępliwa *nieufność-de-*

11 W tym miejscu mamy do czynienia z tym, co Mezirow określa mianem „dezorientującego dylematu” (Pleskot-Makulska, 2007), a Koller konfrontacją z nieznanym: „To, co nieznanne, jest zatem czymś, co można zauważyć tylko wtedy, gdy odmawia bycia częścią panującego porządku społecznego i kulturowego, a raczej: gdy wkracza w nasz porządek, nawiedzając nas i niepokojąc” (2017, s. 38).

12 W odniesieniu do pedagogiki krytycznej i pedagogiki pokrytycznej.

maskacja pozwala odrzucić narzucane przez dominującą logikę reguły i wybierać niepodporządkowane systemowi działania. Prezentowane badania pozostają zatem w dystansie wobec idei całościowego uczenia się jako „środka do ekonomicznego wzrostu i globalnej konkurencji” (Biesta et al., 2010, s. 5). Rekonstrukcja motywów „aby” wskazuje ponadto na istotną rolę motywu *wplywu w skali mikro*, a także motywu *indywidualnej integralności*, związanego z autentycznym byciem przeciwstawionym umasowionemu byciu Się.

Joris Vlieghe i Alexander Pessers odnoszą się za Biestą do kategorii „dorosłej egzystencji w świecie”, którą edukacja ma umożliwiać. Składają się na nią dwa elementy korespondujące z rekonstruowanymi orientacjami. Pierwszym z elementów jest uzmysłowienie sobie, że nie stanowimy centrum świata, a jesteśmy w nim zanurzeni, co przywodzi na myśl *orientację troski-uwzględniania*. Drugi element dotyczy przearanżowania naszych pragnień w taki sposób, byśmy potrafili opierać się naszym impulsom i stali się odpowiedzialni. To z kolei wydaje się dotyczyć wielu omawianych praktyk związanych z *rozważną eksploatacją i troską-uwzględnianiem* (odmawianie sobie niektórych komfortów) oraz *nieufnością-demaskacją systemu* (np. nieuleganie reklamom) (Vlieghe i Pessers, 2025, s. 64). Możemy zatem stwierdzić, że uczestnicy badania uczą się w swojej codzienności dorosłej egzystencji w świecie. Jest to spójne z perspektywą badaczy zajmujących się *Bildung* jako transformacją, którzy postrzegają zachodzące w tym procesie zmiany w relacji ze sobą i ze światem jako wychodzenie z niedojrzałości (Neubauer i Lehmann, 2017).

Wyniki analizy skłaniają do postawienia pytania o obecność dokumentujących się w dyskusjach orientacji w praktyce edukacyjnej. Istotne wydaje się np. usytuowanie edukacji w stosunku do dominującego porządku Marnocenu – czy jest ono opozycyjne, czy też zgodne z jego logiką? Na ile pedagogika reprodukuje orientację troski-uwzględniania? Co włącza, a co wyłącza z obszaru troski? Co czyni figurą, a co tłem? Co skazuje na zmarnowanie?¹³

Na uwagę zasługuje także prerażenie Łucji w konfrontacji z nieuchronnością „kuli śnieżnej konsumpcjonizmu”. Prowadzi ono do fatalizmu, który utrudnia – sugerowane przez Donnę Haraway – pozostawanie w zamęcie (ang. *staying-with-the-trouble*). Jak stwierdza: „Istnieje cienka granica między uznaniem rozmiaru i powagi tego zamętu, a uleganiem abstrakcyjnemu futuryzmowi oraz jego afektom wzniosłej rozpacz i polityce wzniosłej obojętności” (Haraway, 2016, s. 4). Wskazuje to na istotność wprowadzania do nauki dyskursów afirmujących to, co warte zachowania, jako że wspiera to postawę nadziei-w-teraźniejszości (ang. *hope-in-the-present*), na co zwraca uwagę pedagogika pokrytyczna (Hodgson et al., 2017).

¹³ W zbliżonym, choć nieco innym sensie, kwestię uwzględniania-pomijania w pedagogice podejmuje Maksymilian Chutorański (2020).

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (2020). *Kondycja ludzka*. Wydawnictwo Aletheia.
- Armiero, M. (2021). *Wasteocene. Stories from the Global Dump*. Cambridge University Press.
- Biesta, G. (2007). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G., Field, J., Hodgkinson, P., Macleod, F. J., & Goodson, I. F. (2010). *Improving Learning through the Lifecourse. Learning Lives*. Routledge.
- Bińczyk, E. (2017). Dyskursy antropocenu a marazm środowiskowy początków XXI wieku. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 112, 47–59. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2017.112.4>
- Bińczyk, E. (2022). Kapitałocen, ekologiczna ekonomia dewzrostu i filozofia Herberta Marcusego. *Analiza i Egzystencja*, 59, 117–134. <https://doi.org/10.18276/aie.2022.59-06>
- Bohnsack, R. (2004). Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji. W: S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej* (s. 17–35). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Bohnsack, R., & Nohl, A.-M. (2004). Kultury młodzieżowe i akcjonizm – o kolektywnych praktykach konstruowania tożsamości. W: S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej* (s. 112–130). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Chutorzański, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. <https://doi.org/10.18276/978-83-7972-809-1>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, tłum.). Continuum.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for Post-Critical Pedagogy*. Punctum Books.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. W: K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning* (s. 7–20). Routledge.
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
- Koller, H.-C. (2017). Bildung as a Transformative Process. W: A. Laros, T. Fuhr, E. T. Taylor (red.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (s. 34–43). Sense Publishers.
- Krzychała, S. (2010). Metoda dokumentarna jako teoria i praktyka badań edukacyjnych. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych* (s. 11–30). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Krzychała, S. (red.). (2004). *Spółeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Laros, A., Fuhr, T., & Taylor, E. W. (red.). (2017). *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Sense Publishers.
- Moore, J. (2015). *Capitalism in the Web of Life. Ecology and the Accumulation of Capital*. Verson.
- Nentwig-Gesemann, I. (2004). Tworzenie typologii – w stronę wielowymiarowej rekonstrukcji przestrzeni doświadczenia. W: S. Krzychała (red.), *Spółeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej* (s. 86–111). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Neubauer, T., & Lehmann, A. (2017). *Bildung as Transformation of Self-World-Relations*. W: A. Laros, T. Fuhr, E. T. Taylor (red.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (s. 57–69). Sense Publishers.
- Nohl, A.-M. (2004). Analiza komparatywna – w stronę fundamentalnej zasady interpretacji dokumentarnej. W: S. Krzychała (red.), *Spółeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej* (s. 64–85). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Pleskot-Makulska, K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*, 81–96. <https://yadda.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-d6ce467b-a692-4a77-8192-e-e526f168bfa>
- Prokopski, J. A. (2007). *Egzystencja i tragizm. Dialektyka ludzkiej skończoności. Krytyka nowożytnej i współczesnej myśli egzystencjalistycznej*. Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Rutkowiak, J. (2010). Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 177–202). Wydawnictwo Impuls.
- Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World* (G. Walsh, F. Lehnert, tłum.). Northeastern University Press.
- Szczygieł, P. (2016). Podmiot w neoliberalizmie – Kilka refleksji krytycznych. *Adult Education Discourses*, 17, 35–42. <https://doi.org/10.34768/dma.vi17.98>
- Szyska, K. (w druku). Uczenie się troski o więcej-niż-ludzki świat. *Dyskursy Młodych Andragogów*.
- Szyska, K. (2023). (Kon)teksty dekonsumpcji – Systematyczny przegląd literatury. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 77–96. <https://doi.org/10.34767/PP.2023.02.04>
- Taylor, E. W. (2017). Transformative Learning Theory. W: A. Laros, T. Fuhr, E. T. Taylor (red.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (s. 17–32). Sense Publishers.
- Vlieghe, J., & Pessers, A. (2025). Education as Resisting the Coming Barbarism: A Post-critical perspective on Education, the School and Teaching in the Face of Social- and Environmental Catastrophe. *Educational Reflective Practices*, 1, 55–69. <https://doi.org/10.3280/erpoa1SI-2025oa19366>

- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centered Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer.
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wydawnictwo Naukowe DSW.

RESISTANCE IN THE WASTEocene: TOWARDS A CARING RELATIONSHIP WITH THE WORLD

ABSTRACT: This article aims to present the results of research on the everyday lives of individuals learning to form a caring relationship with the more-than-human world in the era of the Capitalocene/Wasteocene. The participants were deconsumers, viewed as individuals engaged in informal learning. The research utilised Ralph Bohnsack's documentary method, which is based on a distinction between communicative meaning (what is said) and conjunctive meaning (how it is said). Data collection was conducted through group discussions. The text presents a partial reconstruction of the most important conjunctive patterns and frames of orientation concerning fundamental self-self and self-world relations, related to the collective space of experience called *resistance in the oikos*. The article also explores the meaning participants give to their practices.

KEYWORDS: Wasteocene, resistance in everyday life, Capitalocene, Bildung as transformation, documentary method, care for the world

Małgorzata Karwasz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3109-1438>

Potrzeby społeczne nauczycieli i ich dobrostan w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne

ABSTRAKT: Celem artykułu jest ukazanie dobrostanu nauczycieli z perspektywy realizacji ich potrzeb społecznych oraz kultury organizacyjnej szkoły, a także przedstawienie propozycji autorskiego kwestionariusza TSN, opartego na systemowej koncepcji potrzeb Tomasza Kocowskiego. Opracowanie prezentuje pierwszy etap konstruowania i wstępnej weryfikacji narzędzia, obejmujący jego teoretyczne osadzenie, operacjonalizację wymiarów oraz ocenę rzetelności. W badaniach uwzględniono cztery potrzeby społeczne: społecznej gratyfikacji, społecznej akceptacji, współuczestnictwa oraz ochrony i autonomii, których zaspokojenie zależy od jakości kontaktów interpersonalnych i wzajemnych oddziaływań różnych podmiotów. Wyniki wskazują na niższy poziom realizacji potrzeby społecznej gratyfikacji przy najwyższym poziomie zaspokojenia potrzeb ochrony i autonomii, następnie współuczestnictwa i społecznej akceptacji. W artykule podkreślono znaczenie relacji interpersonalnych i uwarunkowań organizacyjnych w kształtowaniu dobrostanu nauczycieli oraz potrzebę rozwijania kultury organizacyjnej opartej na współpracy i przywództwie relacyjnym.

SŁOWA KLUCZOWE: dobrostan nauczyciela, potrzeby społeczne, systemowa koncepcja potrzeb człowieka, kultura organizacyjna

Kontakt:	Małgorzata Karwasz malgorzata.karwasz@ukw.edu.pl
Jak cytować:	Karwasz, M. (2026). PPotrzeby społeczne nauczycieli i ich dobrostan w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 245–265. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.14
How to cite:	Karwasz, M. (2026). PPotrzeby społeczne nauczycieli i ich dobrostan w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 245–265. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.14

WPROWADZENIE

Współczesne myślenie o potrzebach społecznych akcentuje ich fundamentalny, relacyjny i systemowy charakter, warunkujący dobrostan psychiczny, rozwój tożsamości oraz uczestnictwo w życiu społecznym. Potrzeby społeczne definiowane są dziś relacyjnie, kontekstowo i dynamicznie – jako powstające i realizujące się w interakcjach z innymi ludźmi oraz instytucjami społecznymi (Baumeister i Leary, 1995; Deci i Ryan, 2000). Z perspektywy badań nad dobrostanem zawodowym (np. nauczycieli) potrzeby społeczne stanowią kluczowy obszar analizy, pozwalający wyjść poza narrację indywidualnej odporności na rzecz refleksji nad jakością relacji i środowiska pracy. Współczesne teorie potrzeb odrzucają hierarchiczność na rzecz współwystępowania i wzajemnego przenikania się zróżnicowanych potrzeb człowieka, podkreślając znaczenie potrzeb społecznych dla jakości funkcjonowania psychicznego jednostki (Deci i Ryan, 2017).

Realizacja potrzeb społecznych odgrywa istotną rolę nie tylko w zapewnianiu dobrostanu jednostki, ale jest ważna także dla rozwoju społeczeństwa. Literatura zarówno psychologiczna, jak i socjologiczna wskazuje, że zaspokajanie potrzeb społecznych nie jest jedynie instrumentem komfortu, ale fundamentem rozwoju osobistego i zdrowia psychicznego. Kondycja emocjonalna, poczucie sensu i satysfakcji z życia dla człowieka jako istoty społecznej w znacznym stopniu warunkowane są jakością i dostępnością relacji interpersonalnych. Potwierdza to chociażby teoria autodeterminacji (*Self-Determination Theory*), zgodnie z którą potrzeba relacyjności (poczucia bliskości i przynależności) obok poczucia autonomii (wolności i kontroli) oraz kompetencji (skuteczności i wpływu) stanowi jedną z trzech podstawowych potrzeb psychologicznych (Deci i Ryan, 2000, 2017). Istotnym punktem odniesienia dla podejmowanego problemu jest także koncepcja potrzeby przynależności Roy’a Baumeistera i Marka Leary’ego (1995), z której wynika, że trwałe, pozytywne relacje interpersonalne są niezbędne dla zdrowia psychicznego, a ich brak wiąże się z samotnością, obniżonym dobrostanem i problemami emocjonalnymi. W tym ujęciu potrzeby społeczne nie mają charakteru wtórnego, lecz są uniwersalne i biologicznie zakorzenione. Badania z zakresu psychologii pozytywnej wskazują, że relacje społeczne są jednym z najsilniejszych predyktorów subiektywnego dobrostanu, a jakość relacji społecz-

nych ma większe znaczenie dla satysfakcji z życia niż wiele czynników materialnych czy indywidualnych cech osobowości (Diener et al., 2018). Podobnie Corey L. M. Keyes (2002), analizując dobrostan psychiczny, wskazuje na jego społeczny wymiar, obejmujący poczucie integracji społecznej i akceptacji. Brak satysfakcji na płaszczyźnie kontaktów międzyludzkich może ujemnie wpływać na zdrowie psychiczne, a także prowadzić do izolacji społecznej (Deci i Ryan, 2000).

Na przestrzeni ostatnich lat w potocznym i naukowym dyskursie na temat edukacji coraz częściej wybrzmiewa kwestia dobrostanu nauczycieli, a umiejętność troski o niego postrzegana jest jako ważna kompetencja w nauczycielskiej profesji, która owocuje lepszymi efektami w pracy z uczniami, a także w zakresie współpracy z różnymi podmiotami edukacyjnymi. W tym znaczeniu dobrostan zawodowy nauczyciela może być postrzegany jako jeden z fundamentów skutecznej edukacji. Zawód nauczyciela w Polsce znajduje się w stanie narastającego kryzysu. Nauczyciele napotykają poważne problemy związane z warunkami pracy, niskim wynagrodzeniem, niewystarczającym wsparciem oraz niedoborem kadry. Biorąc pod uwagę wyniki *Ogólnopolskiego badania dobrostanu zawodowego nauczycieli* (Paliga, 2023), dotyczące między innymi niekorzystnego poziomu wymagań zawodowych wobec grona pedagogicznego w odniesieniu do dostępnych zasobów osobistych i zasobów w pracy, chronicznej obecności stresorów, która wiąże się z narażeniem na zmęczenie i wyczerpanie, stanowiące objawy wypalenia zawodowego – koniecznym wydaje się wdrożenie działań wspierających oraz prewencyjnych wobec dalszego postępującego nasilenia stresu i emocji odczuwanych jako obciążające i negatywne w odniesieniu do grona pedagogicznego.

Współczesne koncepcje dobrostanu coraz wyraźniej akcentują jego społeczny wymiar. Dobrostan nie jest postrzegany wyłącznie jako indywidualne doświadczenie emocjonalne, lecz jako efekt jakości relacji, uczestnictwa we wspólnocie oraz poczucia bycia częścią większego całościowego porządku społecznego (Huppert, 2009; Keyes, 1998). Dobrostan rozumiany jest jako wielowymiarowy konstrukt, obejmujący zarówno komponent poznawczy (satysfakcja z życia i pracy), jak i emocjonalny (doświadczenie pozytywnych emocji oraz ograniczenie emocji negatywnych), a także poczucie sensu i skuteczności w realizowanych rolach społecznych (Keyes, 2002). W odniesieniu do nauczycieli dobrostan zawodowy wiąże się nie tylko z indywidualnymi zasobami psychicznymi, lecz również z warunkami społecznymi i organizacyjnymi środowiska pracy. Szkoła postrzegana jako wspólnota oparta na współpracy, wzajemnym zaufaniu i wsparciu może pomóc w ochronie dobrostanu nauczycieli, a także wzmocnić ich odporność psychiczną (Hargreaves i O'Connor, 2018). W tym ujęciu dobrostan nauczycieli przestaje być wyłącznie kwestią indywidualną, a staje się kategorią społeczną i instytucjonalną, silnie osadzoną w kulturze organizacyjnej szkoły.

Kultura organizacyjna rozumiana jako system wspólnych założeń, norm i wartości oraz artefaktów (Schein, 2010) jest także filtrem, przez który ocenia się wartość wykonywanej pracy, jakość relacji interpersonalnych oraz poczucie sensu i bezpieczeństwa w środowisku szkolnym. Badania wskazują, że poziom dobro-

stanu nauczycieli pozostaje w ścisłym związku z jakością realizowanych przez nich działań dydaktyczno-wychowawczych (OECD, 2014), satysfakcją z pracy, a także klimatem szkoły (Diener et al., 2018; Skaalvik i Skaalvik, 2017). Pozytywny klimat szkoły pomaga obniżyć poziom stresu czy wypalenia zawodowego, wzmacniając przy tym zaangażowanie i motywację do pracy (Skaalvik i Skaalvik, 2017). Tym samym działania ukierunkowane na jego poprawę mogą być traktowane jako strategia wspierania dobrostanu nauczycieli.

Warto zwrócić tutaj uwagę na aktualną niepokojącą tendencję polegającą na odchodzeniu z zawodu przez nauczycieli, określaną jako zjawisko *drop outu*, która staje się problemem o zasięgu globalnym, stanowiąc poważne ryzyko w dziedzinie edukacji (Räsänen et al., 2020). Powody tego stanu rzeczy są różne – od niskich zarobków (przede wszystkim nieadekwatnych do wkładu pracy), przez trudności we współpracy z rodzicami, warunki wykonywanej pracy, klimat emocjonalny, sposób zarządzania placówką, po brak satysfakcjonujących relacji z innymi nauczycielami i dyrekcją czy ograniczone możliwości rozwoju zawodowego (Dobkowska et al., 2024). Nauczyciele opuszczają szkołę głównie z powodów ekonomicznych i prestiżowo-uznaniowych, połączonych z doświadczanym brakiem społecznego uznania, szacunku oraz prestiżu osobistego w zawodzie. Nie bez znaczenia jest także jakość relacji interpersonalnych, które postrzegane są jako źródło złego samopoczucia i poczucia osamotnienia, braku wsparcia w sytuacjach trudnych (Łukasik et al., 2023).

Problem braku szacunku i uznania, upadek prestiżu nauczycielskiej profesji, krytyczny, a wręcz nieprzychylny stosunek do postulatów nauczycieli (mających na celu między innymi zmianę warunków pracy) podsycany przez opinię publiczną, pogarszający się dobrostan grona pedagogicznego i nasilające się w konsekwencji zjawisko *drop outu* to kwestie, które w dużym stopniu wiążą się z kategorią potrzeb społecznych, o których traktuje niniejszy artykuł.

Celem artykułu jest ukazanie dobrostanu nauczycieli z perspektywy realizacji ich potrzeb społecznych oraz kultury organizacyjnej szkoły, a także przedstawienie propozycji autorskiego kwestionariusza TSN, służącego do diagnozy stopnia zaspokojenia tych potrzeb.

Kształtowanie kultury organizacyjnej szkoły – kultury opartej o satysfakcjonujące relacje międzyludzkie – może być traktowane jako istotny element profilaktyki wypalenia zawodowego. Artykuł podejmuje próbę ukazania, że relacje interpersonalne oraz wsparcie społeczne w środowisku szkolnym mogą wpływać na subiektywne poczucie satysfakcji, sensu pracy oraz równowagi psychicznej nauczycieli. To kolejny argument przemawiający za odejściem od technokratycznego i biurokratycznego traktowania pracy pedagogicznej na rzecz uznania podmiotowości, sensu działania i potrzeb psychospołecznych nauczycieli (Kwiatkowska, 2008; Śliwerski, 2015) jako kluczowych kategorii warunkujących ich poczucie dobrostanu.

POCZUCIE DOBROSTANU NAUCZYCIELI A KULTURA ORGANIZACYJNA SZKOŁY – W TEORII I Z BADAŃ

Analiza dobrostanu nauczycieli była przedmiotem żywego zainteresowania badaczy w okresie pandemii COVID-19. Brano pod uwagę między innymi korelacje między dobrostanem nauczycieli a ich postawami wobec edukacji zdalnej, dowodząc, że jest on ważnym zasobem wpływającym na adaptację do pracy zdalnej i radzenie sobie z wyzwaniami zawodowymi – wyższe poczucie dobrostanu respondentów wiązało się z lepszą oceną edukacji zdalnej (Jankowiak et al., 2023). Badania Ilony Dąbrowskiej (2021) pokazały z kolei, że pandemia COVID-19 zadziałała jak soczewka powiększająca istniejące wcześniej problemy środowiska nauczycielskiego. Wysoki poziom stresu, przeciążenie obowiązkami, brak jasnych wytycznych i presja odpowiedzialności za uczniów nie były zjawiskami nowymi, lecz w warunkach kryzysu stały się bardziej widoczne i dotkliwe.

Kultura organizacyjna szkoły jako jeden z kluczowych kontekstów funkcjonowania zawodowego nauczycieli odgrywa istotną rolę w kształtowaniu ich dobrostanu. Szkoła nie jest wyłącznie instytucją realizującą cele edukacyjne, lecz także przestrzenią społeczną, w której codzienne doświadczenia nauczycieli nabierają znaczenia psychologicznego i emocjonalnego (Schein, 2010). Kultura organizacyjna oparta na zaufaniu, współpracy i partycypacji sprzyja zaspokajaniu podstawowych potrzeb psychologicznych nauczycieli (Deci i Ryan, 2017). W środowisku szkolnym o wspierającej kulturze nauczyciele częściej doświadczają autonomii w podejmowaniu decyzji dydaktycznych, poczucia kompetencji oraz przynależności do zespołu, co wzmacnia ich motywację wewnętrzną i satysfakcję z pracy (Collie et al., 2012). Z kolei kultura organizacyjna charakteryzująca się nadmierną kontrolą, hierarchicznością i niskim poziomem wsparcia społecznego może prowadzić do chronicznego stresu, obniżenia zaangażowania oraz wzrostu ryzyka wypalenia zawodowego nauczycieli (Maslach i Leiter, 2016). W takich warunkach nauczyciele częściej doświadczają rozbieżności między wartościami osobistymi a praktyką instytucjonalną szkoły, co negatywnie wpływa na ich poczucie sensu pracy i dobrostan psychiczny.

Istotnym elementem kultury organizacyjnej szkoły są relacje pomiędzy nauczycielami a dyrekcją. Przywództwo oparte na dialogu, wsparciu i uznaniu pracy grona pedagogicznego sprzyja budowaniu pozytywnego klimatu organizacyjnego oraz wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i sprawczości kadry pedagogicznej (Leithwood et al., 2019). Badania pokazują, że nauczyciele pracujący w szkołach o wysokim poziomie zaufania organizacyjnego deklarują wyższy poziom dobrostanu oraz niższy poziom stresu zawodowego (Bryk i Schneider, 2002).

W polskich badaniach związanych z kulturą organizacyjną szkoły także podkreśla się znaczenie kultury organizacyjnej dla kondycji psychofizycznej członków organizacji, akcentując takie kategorie jak: praca zespołowa, wsparcie koleżeńskie, relacje interpersonalne, warunki organizacyjne czy jakość przywództwa (Tłuściak-Deliowska i Dernowska, 2016; Wiśniewska 2015). Nauczyciele oczekują

zmian w kierunku współpracy w zespole i ograniczenia kontroli, co może mieć wpływ na obniżenie stresu i poprawę dobrostanu w środowisku pracy. Zdradzają to także ich preferencje w obszarze zarządzania zespołem związane z zaufaniem wobec pracowników, zachęcaniem do podejmowania własnych inicjatyw, decentralizacją ośrodka władzy czy delegowaniem uprawnień (Karwasz, 2024).

Dobrostan nauczycieli jako element kultury organizacyjnej oraz jego wpływ na zaangażowanie w pracę i organizację pojawia się w także w badaniach Renaty Sochy (2023), które wykazały, że istnieje pozytywny związek pomiędzy dobrostanem w pracy a zaangażowaniem w pracę i organizację, i to niezależnie od długości stażu w palcówce.

Wartość kontaktów interpersonalnych oraz przywództwa w zakresie kształtowania pozytywnej kultury pracy podkreślają także Aleksandra Tłuściak-Deliowska i Urszula Dernowska (2016), pisząc o wspólnym przewodzeniu, które stanowi proces podejmowania działań, kreowania sytuacji uprawniających innych do działania, modelowania relacji między nauczycielami. Badania wskazują, że kultura współpracy jest kluczowym elementem kultury organizacyjnej i może wpływać na satysfakcję zawodową nauczycieli oraz ich postrzeganie środowiska pracy jako wspierającego dobrostan.

Znaczenie relacyjnego wymiaru kultury organizacyjnej szkoły dla dobrostanu nauczycieli podkreślają również badania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii edukacji. Klimat szkoły, jako przejaw kultury organizacyjnej, wpływa na jakość relacji nauczyciel-nauczyciel oraz nauczyciel-dyrektor co przekłada się na poziom stresu zawodowego i poczucie przynależności do wspólnoty zawodowej (Adrian, 2011). W tym ujęciu dobrostan nauczycieli jest rezultatem doświadczenia bycia częścią znaczącej wspólnoty, w której ich głos jest słyszany i respektowany.

Związek między kulturą organizacyjną szkoły a dobrostanem nauczycieli ma zatem charakter systemowy i długofalowy. Kultura może pełnić funkcję zarówno czynnika ryzyka, jak i zasobu ochronnego, wpływając na zdrowie psychiczne nauczycieli, ich zaangażowanie zawodowe oraz gotowość do podejmowania działań innowacyjnych (Przyborowska, 2007). Uwzględnienie kultury organizacyjnej szkoły w działaniach na rzecz wzmacniania dobrostanu nauczycieli wydaje się zatem niezbędnym elementem polityki oświatowej oraz praktyki zarządzania szkołą.

POZIOM REALIZACJI POTRZEB SPOŁECZNYCH NAUCZYCIELI – KONTEKST TEORETYCZNY BADAŃ WŁASNYCH

W badaniach przyjęto definicje potrzeb oraz potrzeb społecznych właściwe dla systemowej koncepcji potrzeb Tomasza Kocowskiego (1982), zgodnie z którą „potrzebą człowieka ze względu na dany cel jest każdy niezbędny lub sprzyjający warunek tego celu, dający się określić obiektywnie”, a potrzeby społeczne to warunki regulujące współżycie i współdziałanie z innymi, czyli konieczności wynikające ze społecznej natury człowieka. Kocowski, podobnie jak współczesne teorie,

ujmuje potrzeby jako element systemu regulacji zachowania człowieka, podkreślając ich dynamiczny charakter oraz związek ze środowiskiem i relacjami społecznymi w procesie realizacji. Różne potrzeby funkcjonują w systemie wzajemnych zależności oraz są powiązane z celami, wartościami i sytuacją społeczną.

Wspomniana koncepcja obejmuje (1) potrzeby egzystencjalne, (2) potrzeby prokreacji i rozwoju, (3) potrzeby funkcjonalne, (4) **potrzeby społeczne** oraz (5) potrzeby psychiczne. Potrzeby społeczne zostały podzielone na trzy kategorie ze względu na warunki osiągania celu koegzystencji rozumiane jako: (a) warunki współżycia i współdziałania, (b) warunki, jakie powinna spełniać jednostka, aby uzyskać akceptację zbiorowości i korzystać ze społecznie wytwarzanych systemów okazji oraz (c) warunki, jakie powinna zabezpieczać grupa społeczna, by koegzystencja z nią była dla jednostki istotnie korzystna. Do podgrupy (a) autor zaliczył: potrzeby przynależności, potrzeby łączności, potrzeby organizacji oraz potrzeby więzi emocjonalnej. W podgrupie (b) znalazły się: potrzeby konformizmu, potrzeby uspołecznienia oraz potrzeby społecznej użyteczności. Wśród potrzeb z podgrupy (c) wymienić należy: potrzeby społecznej gratyfikacji, potrzeby społecznej akceptacji, potrzeby współuczestnictwa oraz potrzeby ochrony i autonomii (Kocowski, 1982).

Biorąc pod uwagę specyfikę uwarunkowań pracy nauczyciela skupioną wokół różnych grup interesariuszy i podmiotów procesu edukacyjnego, w tym: instytucji oświatowych, całego grona pedagogicznego, rodziców i wreszcie samych uczniów, a także stanowisko, że szkoła jest organizacją, a funkcjonowanie nauczycieli osadzone jest w szerszym, organizacyjnym kontekście – prezentowane narzędzie dotyczy tej podgrupy potrzeb społecznych (c), których zaspokojenie zależy od jakości wzajemnych kontaktów i oddziaływań wspomnianych podmiotów.

Potrzeba społecznej gratyfikacji związana jest z dostępnością do społecznie wytwarzanych okazji, które autor definiuje jako: zarobki i wszelkie inne dochody finansowe, uprawnienia lub bezpośrednią pomoc ze strony innych osób oraz instytucji w przypadku, gdy ich udział jest niezbędny dla zaspokojenia potrzeb jednostki. **Potrzeby społecznej akceptacji** wiążą się z postawami i stosunkiem innych członków grupy do jednostki, dotyczą więc sfery psychicznej, przyjmując formy: aprobaty, uznania, szacunku, prestiżu lub sławy (wymiar oceniający) lub życzliwości, przyjaźni, oddania, kiedy oznaczają ładunek emocjonalny. Zaspokojenie potrzeb z tej grupy jest warunkiem poczucia bezpieczeństwa rozumianego jako przynależność społeczna, a jednocześnie czynnikiem chroniącym przed odrzuceniem i poczuciem osamotnienia. **Potrzeby współuczestnictwa** rozumiane jako współudział w decydowaniu o sprawach zbiorowości są realizowane przez prawo głosu w sprawach publicznych, współudział w zarządzaniu czy wyborze społecznych celów, prawa wyborcze itp. **Potrzeby ochrony i autonomii** wiążą się z kolei z zabezpieczeniem jednostki przed skutkami niekorzystnych dla niej zdarzeń i samej egzystencji, które oznaczają zagwarantowanie środków do życia w razie choroby, kalectwa lub starości, prawa do pracy, a także pomocy w wypadkach losowych (w przypadku ochrony), a w przypadku autonomii – zapewnienie

wolności osobistej w zakresie wyboru celów, grup przynależności czy poglądów, prawa do prywatności, ochrony godności ludzkiej oraz do samoobrony w sytuacji naruszenia tych uprawnień (Kocowski, 1982).

Cel badań

Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy. Ich celem było wstępne rozpoznanie opinii nauczycieli na temat szkoły jako miejsca pracy umożliwiającego realizację wybranych potrzeb społecznych oraz ocena poziomu ich zaspokojenia. Równolegle podjęto wstępną weryfikację autorskiego kwestionariusza TSN. Badania stanowiły pierwszy etap procesu konstruowania narzędzia, obejmujący jego teoretyczne osadzenie w systemowej koncepcji potrzeb Tomasza Kocowskiego, operacjonalizację poszczególnych wymiarów oraz początkową ocenę właściwości psychometrycznych.

Narzędzie badawcze

W badaniach wykorzystano autorski Kwestionariusz TSN (potrzeb społecznych nauczycieli) opracowany na podstawie systemowej koncepcji potrzeb człowieka Tomasza Kocowskiego (1982). Narzędzie zostało skonstruowane w celu diagnozy stopnia zaspokojenia wybranych potrzeb społecznych nauczycieli, obejmujących **potrzebę społecznej gratyfikacji, potrzebę społecznej akceptacji, potrzebę współuczestnictwa oraz potrzebę ochrony i autonomii**. Zgodnie z założeniami przyjętej koncepcji teoretycznej pozycje kwestionariusza przyporządkowano do czterech wymiarów odpowiadających wymienionym kategoriom potrzeb. Każdy z nich obejmuje zestaw twierdzeń odnoszących się do określonych obszarów funkcjonowania nauczycieli w środowisku pracy. Treść pozycji dotyczy między innymi: możliwości uzyskiwania gratyfikacji materialnych i niematerialnych, dostępu do rozwoju zawodowego i uczestnictwa w życiu kulturalnym, społecznego uznania dla wykonywanej pracy, relacji z otoczeniem, możliwości wyrażania własnych opinii i współdecydowania o sprawach szkoły, wpływu na życie społeczne, a także poczucia bezpieczeństwa, autonomii i poszanowania godności osobistej. Strukturę narzędzia, zakres treściowy poszczególnych wymiarów oraz liczbę przypisanych im pozycji przedstawiono w tabeli 1.

Kwestionariusz obejmuje 28 twierdzeń ocenianych w pięciostopniowej skali Likerta (od 1 – „zdecydowanie nie zgadzam się” do 5 – „zdecydowanie zgadzam się”).

W celu określenia poziomu realizacji poszczególnych potrzeb należy obliczyć wyniki łączne dla każdej kategorii poprzez zsumowanie wartości przypisanych odpowiednim pozycjom. Następnie, przyjmując trzy przedziały wyników (poniżej 18 punktów, 18–26 punktów, powyżej 26 punktów), wyróżnia się odpowiednio: niski, średni i wysoki poziom zaspokojenia danej potrzeby.

Kwestionariusz uzupełniono metryczką umożliwiającą charakterystykę badanej grupy nauczycieli pod względem płci, wieku, stopnia awansu zawodowego oraz stażu pracy.

Konstrukcja narzędzia stanowiła pierwszy etap procesu jego opracowywania i oceny właściwości psychometrycznych.

Tabela 1. Struktura teoretyczna kwestionariusza TSN (potrzeb społecznych nauczycieli)

Wymiar teoretyczny	Zakres treści pozycji	Numerы pozycji	Liczba pozycji
Potrzeba społecznej gratyfikacji	Wynagrodzenie, dodatkowe gratyfikacje materialne i niematerialne, dostęp do różnych form doskonalenia zawodowego oraz uczestnictwo w życiu kulturalnym	1–7	7
Potrzeba społecznej akceptacji	Społeczne uznanie wykonywanej pracy, prestiż zawodu nauczyciela, docenianie przez rodziców i przełożonych, życzliwość otoczenia oraz akceptacja ze strony uczniów	8–14	7
Potrzeba współuczestnictwa	Możliwość wyrażania opinii, współdecydowania o funkcjonowaniu szkoły, realizacji własnych pomysłów i innowacji; udział w życiu szkoły i środowiska lokalnego	15–21	7
Potrzeba ochrony i autonomii	Wsparcie społeczne, poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji zawodowej, poszanowanie przekonań i godności osobistej, swoboda działania i niezależność w pracy	22–28	7

Źródło: opracowanie własne

Próba badawcza

Przyjęty celowy dobór próby uznano za adekwatny do pilotażowego charakteru badań oraz etapu prac nad autorskim kwestionariuszem TSN. Kolejne etapy, obejmujące badania walidacyjne i standaryzacyjne prowadzone na większych i bardziej zróżnicowanych próbach, mogłyby przyczynić się do dalszego doskonalenia narzędzia oraz poszerzenia możliwości jego wykorzystania w badaniach nad dobrostanem nauczycieli, implikowanego poziomem zaspokojenia ich potrzeb społecznych.

W badaniach wzięło udział 107 nauczycieli ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Badania realizowane były w 2024 r. na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Grupę badawczą scharakteryzowano ze względu na dane zawarte w metryczce, tj. płeć, wiek, stopień awansu zawodowego oraz staż pracy (por. Tabela 2).

Tabela 2. Metryczka

Parametr		
Płeć	Kobieta	97 (90,65%)
	Mężczyzna	8 (7,48%)
	Brak danych	2 (1,87%)
	Łącznie (N)	107
Wiek	Średnia (SD)	46,54 (10,06)
	Mediana (kwartyle)	46 (40 – 55)
	Zakres	21 – 65
	Łącznie (N)	99
Stopień awansu zawodowego	Bez stażu	2 (1,87%)
	Nauczyciel początkujący	7 (6,54%)
	Nauczyciel kontraktowy	2 (1,87%)
	Nauczyciel mianowany	17 (15,89%)
	Nauczyciel dyplomowany	70 (65,42%)
	Brak danych	9 (8,41%)
Staż pracy	Średnia (SD)	21,98 (11,57)
	Mediana (kwartyle)	22 (14 – 31)
	Zakres	1 – 42

* pytanie wielokrotnego wyboru – odsetki nie sumują się do 100

Źródło: badania własne

W badaniach wzięło udział 97 kobiet oraz ośmiu mężczyzn, dwie osoby nie ujawniły informacji na temat swojej płci, w wieku od 21 do 65 lat. Zdecydowana większość respondentów (65,42%) posiadała stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego oraz ponaddwudziestoletni staż pracy, na drugim miejscu uplasowali się nauczyciele mianowani (15,89%), następnie – nauczyciele początkujący (6,54%) oraz nauczyciele kontraktowi (1,87%). Dwie osoby w momencie przeprowadzenia badania nie realizowały stażu zawodowego.

Wyniki kwestionariusza

Poniżej przedstawiono wyniki zgromadzonego materiału badawczego, przedstawiając kolejno: liczbę punktów w poszczególnych skalach; liczbę wyników niskich, średnich i wysokich w poszczególnych skalach; wyniki pojedynczych pytań oraz analizę rzetelności alfy – Cronbacha.

Liczba punktów w poszczególnych skalach

Każda skala składa się z siedmiu pytań punktowanych od 1 do 5, a więc zakres punktowy dla każdej z nich wynosi od 7 do 35 punktów.

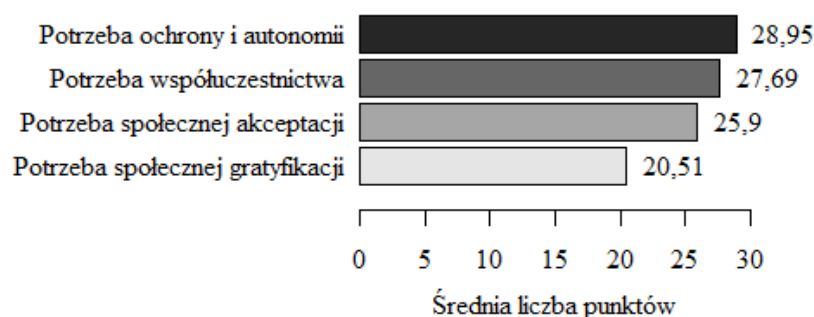
Tabela 3. Wyniki dla poszczególnych potrzeb społecznych

Parametr	N	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3
Potrzeba społecznej gratyfikacji	107	20,51	6,28	20	9	33	16	24
Potrzeba społecznej akceptacji	107	25,9	5,34	27	10	35	22	29,5
Potrzeba współuczestnictwa	107	27,69	5,69	29	12	35	23	33
Potrzeba ochrony i autonomii	107	28,95	4,98	30	16	35	25	33

SD – odchylenie standardowe, Q1 – kwartył dolny, Q3 – kwartył górny

Źródło: badania własne

Wykres 1. Wyniki dla poszczególnych potrzeb społecznych



Źródło: badania własne

Analiza materiału badawczego umożliwiła sformułowanie następującej konkluzji: zdaniem respondentów szkoła w zbliżonym stopniu umożliwia realizację trzech z czterech potrzeb społecznych (por. Tabela 3, Wykres 1), z najwyższym wynikiem dla **potrzeby ochrony i autonomii** (28,95) oraz **potrzeby współuczestnictwa** (27,69), a w następnej kolejności – **potrzeby społecznej akceptacji** (25,9) i **potrzeby społecznej gratyfikacji** (20,51).

Liczba wyników niskich, średnich i wysokich w poszczególnych skalach

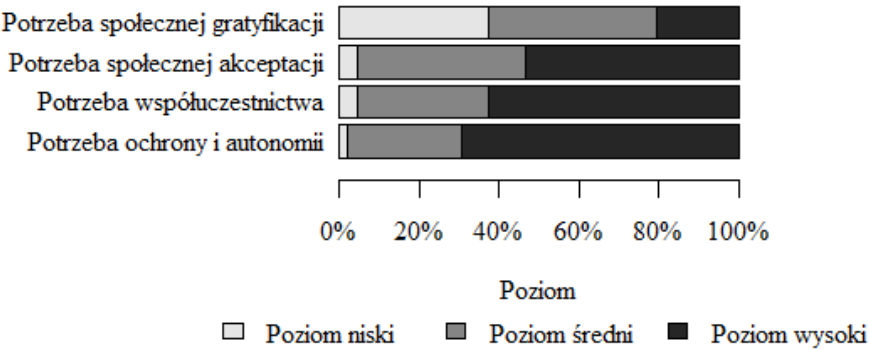
Jak już wspomniano, przyjęto trzy poziomy realizacji potrzeb społecznych w odniesieniu do badanej grupy nauczycieli, wyznaczone przez sumę punktów uzyskanych w poszczególnych podskalach, takie jak: (1) poziom niski – poniżej 50% (do 17 punktów uzyskanych w skali ocen), (2) poziom średni – 50–75 % (18–26 punktów uzyskanych w skali ocen) oraz (3) poziom wysoki – powyżej 75% (ponad 26 punktów uzyskanych w skali ocen). Uzyskane wyniki z uwzględnieniem wyżej wymienionych poziomów zawarto w tabeli 4 oraz na wykresie 2.

Tabela 4. Poziom realizacji potrzeb społecznych nauczycieli

Poziom	Skala			
	Potrzeba społecznej gratyfikacji	Potrzeba społecznej akceptacji	Potrzeba współuczestnictwa	Potrzeba ochrony i autonomii
Poziom niski	40 (37,38%)	5 (4,67%)	5 (4,67%)	2 (1,87%)
Poziom średni	45 (42,06%)	45 (42,06%)	35 (32,71%)	31 (28,97%)
Poziom wysoki	22 (20,56%)	57 (53,27%)	67 (62,62%)	74 (69,16%)

Źródło: badania własne

Wykres 2. Poziom realizacji potrzeb społecznych nauczycieli



Źródło: badania własne

Z badań wynika, że respondenci w największym stopniu są zadowoleni z poziomu realizacji **potrzeby ochrony i autonomii** – blisko 70% badanych oceniło go jako wysoki, a niespełna 30% jako średni. Tylko dwie osoby określiły go jako niski. Zbliżony poziom satysfakcji obserwuje się przy **potrzebie współuczestnictwa**, której poziom zaspokojenia nieco ponad 62% respondentów opisało jako wysoki, niespełna 33% jako średni, a blisko 5% jako niski. Ponad połowa nauczycieli (53%) wskazała, że szkoła realizuje **potrzebę społecznej akceptacji** na poziomie wysokim, 42% oceniło go jako średni, a niespełna 5% jako niski. Z badań wynika, że szkoła w najmniejszym stopniu umożliwia realizację **potrzeby społecznej gratyfikacji**, tj. średnio co piąty badany określił go jako wysoki, 42% respondentów jako średni, a blisko 38% jako niski.

Wyniki pojedynczych pytań

Analizując zgromadzony materiał badawczy, zwrócono także uwagę na wyniki dla poszczególnych pytań, które uszeregowano według średniej arytmetycznej (por. Tabela 7). Najwyższe noty ($SD > 4$) uzyskały pozycje 28, 24, 25, 13, 16, 17, 20, 27,

dotyczące kolejno: swobody w zakresie warsztatu pracy, autonomii w kwestiach przekonań i wartości, poszanowania godności osobistej, sympatii w środowisku uczniów, realizacji pomysłów usprawniających proces kształcenia, współdecydowania o organizacji i przebiegu nauczania, wpływu na postawy i system wartości młodego pokolenia oraz stabilizacji zawodowej. Najniższe noty ze średnią poniżej 3 ($SD < 3$) przypisano pozycjom 5, 2, 4, 7, odnoszącym się do potrzeby społecznej gratyfikacji realizowanej poprzez: udział w projektach i konkursach z możliwością otrzymania nagrody, prowadzenie zajęć pozaobowiązkowych z dostępnością do dodatkowej gratyfikacji pieniężnej, ułatwioną dostępność do różnych form życia kulturowego oraz nieodpłatne uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych (por. Tabela 5).

Tabela 5. Wyniki dla poszczególnych pytań kwestionariusza TSN

Numer pytania	1	2	3	4	5	Brak odpowiedzi	Średnia	SD
28	1 (0,93%)	1 (0,93%)	6 (5,61%)	28 (26,17%)	71 (66,36%)		4,56	0,73
24	0 (0,00%)	5 (4,67%)	8 (7,48%)	30 (28,04%)	64 (59,81%)		4,43	0,83
25	1 (0,93%)	3 (2,80%)	12 (11,21%)	33 (30,84%)	58 (54,21%)		4,35	0,86
13	0 (0,00%)	2 (1,87%)	12 (11,21%)	45 (42,06%)	48 (44,86%)		4,30	0,74
16	0 (0,00%)	8 (7,48%)	14 (13,08%)	26 (24,30%)	59 (55,14%)		4,27	0,96
17	1 (0,93%)	5 (4,67%)	16 (14,95%)	33 (30,84%)	52 (48,60%)		4,21	0,93
20	1 (0,93%)	5 (4,67%)	19 (17,76%)	31 (28,97%)	51 (47,66%)		4,18	0,95
27	2 (1,87%)	6 (5,61%)	16 (14,95%)	33 (30,84%)	50 (46,73%)		4,15	1,00
19	8 (7,48%)	6 (5,61%)	13 (12,15%)	30 (28,04%)	49 (45,79%)	1 (0,93%)	4,00	1,23
26	1 (0,93%)	7 (6,54%)	26 (24,30%)	34 (31,78%)	39 (36,45%)		3,96	0,98
11	0 (0,00%)	9 (8,41%)	24 (22,43%)	39 (36,45%)	35 (32,71%)		3,93	0,94
6	8 (7,48%)	9 (8,41%)	18 (16,82%)	30 (28,04%)	42 (39,25%)		3,83	1,25
15	4 (3,74%)	12 (11,21%)	22 (20,56%)	28 (26,17%)	40 (37,38%)	1 (0,93%)	3,83	1,17
23	1 (0,93%)	10 (9,35%)	28 (26,17%)	37 (34,58%)	31 (28,97%)		3,81	0,99
12	6 (5,61%)	8 (7,48%)	24 (22,43%)	34 (31,78%)	32 (29,91%)	3 (2,80%)	3,75	1,15
18	5 (4,67%)	12 (11,21%)	23 (21,50%)	37 (34,58%)	29 (27,10%)	1 (0,93%)	3,69	1,13
14	2 (1,87%)	11 (10,28%)	29 (27,10%)	40 (37,38%)	23 (21,50%)	2 (1,87%)	3,68	1,00
22	5 (4,67%)	13 (12,15%)	23 (21,50%)	35 (32,71%)	30 (28,04%)	1 (0,93%)	3,68	1,15
10	6 (5,61%)	10 (9,35%)	27 (25,23%)	40 (37,38%)	23 (21,50%)	1 (0,93%)	3,60	1,10
9	3 (2,80%)	15 (14,02%)	22 (20,56%)	48 (44,86%)	18 (16,82%)	1 (0,93%)	3,59	1,02
21	7 (6,54%)	11 (10,28%)	28 (26,17%)	37 (34,58%)	22 (20,56%)	2 (1,87%)	3,53	1,14
3	16 (14,95%)	20 (18,69%)	19 (17,76%)	23 (21,50%)	28 (26,17%)	1 (0,93%)	3,25	1,42
8	9 (8,41%)	30 (28,04%)	23 (21,50%)	35 (32,71%)	8 (7,48%)	2 (1,87%)	3,03	1,13
1	11 (10,28%)	15 (14,02%)	44 (41,12%)	33 (30,84%)	3 (2,80%)	1 (0,93%)	3,02	1,00
5	20 (18,69%)	21 (19,63%)	22 (20,56%)	32 (29,91%)	12 (11,21%)		2,95	1,31
2	47 (43,93%)	13 (12,15%)	13 (12,15%)	12 (11,21%)	22 (20,56%)		2,52	1,62
4	37 (34,58%)	24 (22,43%)	16 (14,95%)	19 (17,76%)	11 (10,28%)		2,47	1,39
7	42 (39,25%)	20 (18,69%)	13 (12,15%)	19 (17,76%)	12 (11,21%)	1 (0,93%)	2,42	1,45

Źródło: badania własne

Analiza rzetelności – alfa Cronbacha

W celu zweryfikowania rzetelności zastosowanego narzędzia badawczego posłużono się metodą analizy alfy Cronbacha, przyjmując wartość współczynnika $\alpha > 0,7$ (Nunnally, 1978). Informacje o rzetelności testu przedstawiono w tabelach 6–9. Wartość alfy Cronbacha dla poszczególnych podskal wyniosła kolejno: 0,774 (potrzeba społecznej gratyfikacji), 0,867 (potrzeba społecznej akceptacji), 0,869 (potrzeba współuczestnictwa) oraz 0,876 (potrzeba ochrony i autonomii).

Tabela 6. Potrzeba społecznej gratyfikacji

Pozycja	Alfa po wykluczeniu pozycji	Moc dyskryminacyjna
1	0,785	0,296
2	0,762	0,436
3	0,729	0,574
4	0,74	0,522
5	0,71	0,67
6	0,765	0,391
7	0,725	0,589

Źródło: badania własne

Tabela 7. Potrzeba społecznej akceptacji

Pozycja	Alfa po wykluczeniu pozycji	Moc dyskryminacyjna
8	0,842	0,67
9	0,831	0,748
10	0,85	0,626
11	0,843	0,678
12	0,862	0,554
13	0,859	0,559
14	0,845	0,685

Źródło: badania własne

Tabela 8. Potrzeba współuczestnictwa

Pozycja	Alfa po wykluczeniu pozycji	Moc dyskryminacyjna
15	0,843	0,693
16	0,835	0,788
17	0,844	0,713
18	0,846	0,648
19	0,853	0,679
20	0,874	0,448
21	0,862	0,597

Źródło: badania własne

Tabela 9. Potrzeba ochrony i autonomii

Pozycja	Alfa po wykluczeniu pozycji	Moc dyskryminacyjna
22	0,858	0,669
23	0,853	0,694
24	0,856	0,682
25	0,858	0,661
26	0,851	0,705
27	0,847	0,734
28	0,878	0,471

Źródło: badania własne

Ograniczenia badań

Pomimo pewnych ograniczeń metodologicznych, związanych z trafnością narzędzia oraz celowego, nielosowego doboru próby, badania mogą stanowić inspirację do dalszych analiz i prac walidacyjnych. Uzyskane wyniki oraz przeprowadzone analizy teoretyczno-empiryczne podkreślają znaczenie zaspokojenia potrzeb społecznych i rolę relacyjnego oraz organizacyjnego kontekstu funkcjonowania szkoły dla dobrostanu nauczycieli. Wskazują, że dobrostan nauczycieli nie jest wyłącznie efektem indywidualnych zasobów, lecz pozostaje ściśle powiązany z jakością środowiska pracy. Przedstawione ustalenia mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych, pogłębionych badań prowadzonych na większych i losowo dobranych próbach oraz do dalszego doskonalenia opracowanego narzędzia badawczego.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Kondycja psychofizyczna nauczycieli, ujmowana często w kategoriach dobrostanu, nasilające się zjawisko *drop outu*, czy wreszcie wyniki przywołanych badań zobowiązują do refleksji nad możliwymi działaniami zarówno o charakterze prewencyjnym, jak i interwencyjnym wobec grona pedagogicznego.

Poszukiwania inspiracji dla działań ukierunkowanych na poprawę dobrostanu nauczycieli warto zacząć od namysłu nad paradygmatami dydaktycznymi. Dobrostan nauczyciela ma swoje źródło nie tylko w warunkach organizacyjnych szkoły czy w indywidualnych zasobach kadry, ale także w paradygmacie, w jakim funkcjonuje nauczyciel. Świadoma refleksja nad procesem edukacji i własnym działaniem może wpływać na poczucie sensu pracy i tożsamość zawodową. Różne modele kształcenia nauczycieli, odzwierciedlające określone paradygmaty, mają różne konsekwencje dla rozwoju zawodowego i dobrostanu nauczycieli (Klus-Stańska, 2018, 2024).

Dobrostan nauczycieli mogą wspierać: działalność edukacyjna, wspólnotowa rezyliencja oraz dialog między teorią a praktyką. Szeroko rozumiane doskonalenie zawodowe nauczycieli powinno uwzględniać szersze uwarunkowania systemowe i kulturowe, które wpływają na psychospołeczne funkcjonowanie kadry

pedagogicznej. Zdarza się, że istniejące teorie i praktyki dydaktyczne bywają przestarzałe wobec realnych potrzeb, co ma znaczenie dla poczucia satysfakcji i efektywności zawodowej. Współczesne działania szkoleniowe oraz badania w działaniu mogą stanowić ważny element we wspieraniu dobrostanu psychicznego nauczycieli, szczególnie w kontekście zmieniających się oczekiwań wobec zawodu nauczyciela. Ponadto dobrze rozumiana rezyliencja nie powinna być tylko indywidualną cechą nauczyciela, lecz wynikać z relacji, struktur społecznych i wsparcia wspólnotowego. Oznacza to budowanie środowiska pracy, w którym nauczyciele działają i wspierają się nawzajem. Konieczna w tym względzie okazuje się refleksja nad kulturą pracy, teoriami edukacyjnymi i relacjami społecznymi w szkole (Gołębniak, 2025). To sami nauczyciele powinni być aktywnymi twórcami własnej pracy i wiedzy, co może wzmacniać ich wewnętrzne zasoby i poczucie sprawczości. Nowy profesjonalizm nauczycieli jako dynamiczna koncepcja, proces rozwojowy, pokazuje także, że otoczenie systemowe ma znaczenie dla budowania poczucia dobrostanu kadry pedagogicznej (Gołębniak i Zamorska, 2014). Szkoły o kulturze współpracy, dialogu i wzajemnego wsparcia tworzą warunki sprzyjające rozwojowi zawodowemu oraz utrzymaniu dobrostanu psychicznego nauczycieli na różnych etapach kariery (Kędzierska, 2012).

Coraz więcej badaczy zwraca uwagę także na interwencje edukacyjne lub programy wsparcia dobrostanu, co wskazuje na kierunek praktycznej aplikacji wiedzy naukowej. Przykładem takich praktyk może być program „Dobrostan w szkole”, oparty między innymi na pozytywnej psychologii, mindfulnessie i rezyliencji. Choć program nie doprowadził do statystycznie istotnego wzrostu mierzonej odporności psychicznej (rezyliencji) uczestników podczas okresu badania, to zaobserwowano istotne zmiany w ich postawach wobec własnego dobrostanu, co uznano za ważny krok w budowaniu zdrowia psychicznego nauczycieli. Badania pokazały, że programy interwencyjne mogą kształtować motywację i świadomość, co jest podstawą do wprowadzenia realnych zmian w codziennym funkcjonowaniu nauczycieli (Ilczuk et al., 2024).

Ważnym wątkiem w kontekście rekomendacji dla praktyki wydają się także działania na rzecz zwiększenia stabilności zawodowej nauczycieli. Liczne zmiany, konieczność ciągłej i szybkiej adaptacji do nowych standardów, różne modele kariery generują u większości nauczycieli poczucie niepewności co do przyszłości pracy. Antidotum na te problemy mogłaby stanowić przewidywalna i spójna ścieżka zawodowa. To ważny aspekt dla zbudowania czy odzyskania poczucia kontroli nad rozwojem zawodowym oraz satysfakcji i sensu wykonywanej pracy. Jeśli nauczyciel jest wewnętrznie przekonany, że jego kariera zawodowa ma osobiste znaczenie i sens, jego dobrostan jest zwykle wyższy (Kędzierska, 2012).

Nie sposób nie wspomnieć tutaj także o potrzebie kształtowania kultury otwartej komunikacji, współpracy i wsparcia, co w szerszym kontekście dotyczy kreowania kultury organizacyjnej szkoły w ogóle, na którą składa się szereg subkultur, np. kierowniczej, zespołów nauczycielskich czy indywidualnych nauczycieli (Przyborowska, 2007; Wiśniewska, 2015).

Współczesne ujęcia podkreślają, że potrzeby społeczne nie są wyłącznie cechą jednostki, lecz ujawniają się i realizują w określonych kontekstach instytucjonalnych, kulturowych i organizacyjnych. Oznacza to, że możliwość ich zaspokojenia zależy nie tylko od kompetencji interpersonalnych jednostki, ale także od: kultury organizacyjnej, norm relacyjnych, jakości przywództwa oraz struktury ról i oczekiwań społecznych (Haslam et al., 2018; Honneth, 1995).

BIBLIOGRAFIA

- Adrian, B. (2011). *Kultura szkoły: w poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Dąbrowska, I. (2021). Edukacja zdalna w czasie pandemii – perspektywa rodziców i opiekunów. *Horyzonty Wychowania*, 20(54), 43–52. <https://doi.org/10.35765/hw.2036>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2, 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Dobkowska, J., Zielińska, A., & Żytka, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gołębniak, B. D. (2025). Troska o dobrostan nauczycieli. Głos do wiosennych wydarzeń konferencyjnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 60(1), 37–46. <https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.03>
- Gołębniak, B. D., & Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Haslam, S. A., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G. A., & Haslam, C. (2018). *The new psychology of health: Unlocking the social cure*. Routledge.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.

- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137–164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Ilczuk, E., Mykowska, A., & Ziętek, D. (2024). Jak zachęcić nauczycieli do dbania o własny dobrostan? Wnioski z wdrożenia programu „Dobrostan w Szkole”. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 25(1), 129–156. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.25.1.8>
- Jankowiak, B., Jaskulska, S., & Soroko, E. (2023). Psychiczny dobrostan nauczycieli polskich i ich postawy wobec edukacji zdalnej podczas pandemii COVID-19. *Rocznik Pedagogiczny*, 46, 57–79. <https://doi.org/10.14746/rp.2023.46.5>
- Karwasz, M. J. (2024). Kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich – diagnoza i tendencje zmian. *Studia Pedagogiczne*, 45, 97–120. <https://bibliotekacyfrowa.ujk.edu.pl/publication/14275>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kocowski, T. (1982). *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Łukasik, J. M., Mróz, A., Twardosz, N., Jagielska, K., & Milczanowski, J. (2023). Zjawisko drop out w zawodzie nauczyciela. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 122(3), 61–76. <https://doi.org/10.34866/qfrt-fs94>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (Wyd. 2.). McGraw-Hill.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Paliga, M. (2023). *Ogólnopolskie badanie dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Librus. Raport_SKROCONY_dobrostan_zawodowy_nauczycieli_Librus_mazrec2023.pdf

- Przyborowska, B. (2007). *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23, 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Wyd. 4). Jossey-Bass.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Socha, R. (2023). Dobrostan nauczycieli jako element kultury organizacyjnej w zarządzaniu nowoczesną placówką oświatową. W: M. Czopek (red.), *Zarządzanie-Edukacja-Nowoczesność* (s. 49–66). Wydawnictwo Naukowe FNCE.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tłuściak-Deliowska, A., & Dernowska, U. (2016). Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych. *Studia Edukacyjne*, 40, 127–148. <https://doi.org/10.14746/se.2016.40.8>
- Wiśniewska, M. (2015). *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – badania – rekomendacje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ZAŁĄCZNIK*Kwestionariusz do pomiaru poziomu realizacji potrzeb społecznych nauczycieli (TSN)*

1	Za wykonywaną pracę otrzymuję satysfakcjonujące wynagrodzenie.	1	2	3	4	5
2	Jako nauczyciel tej szkoły mam możliwość prowadzenia zajęć pozaobowiązkowych, za które otrzymuję dodatkową gratyfikację pieniężną.	1	2	3	4	5
3	W szkole, w której pracuję, mam szansę otrzymać różnego rodzaju wyróżnienia/dyplomy za szczególne wykazanie się w pełnieniu obowiązków zawodowych.	1	2	3	4	5
4	Jako nauczyciel tej szkoły mam łatwiejszy dostęp do różnych form życia kulturowego (kino, teatr itp.).	1	2	3	4	5
5	W swoim miejscu pracy mam możliwość wzięcia udziału w różnego rodzaju projektach/konkursach dla nauczycieli i otrzymania atrakcyjnej nagrody.	1	2	3	4	5
6	Szkola, w której pracuję, zapewnia mi nieodpłatny dostęp do różnych form doskonalenia swojego warsztatu pracy (szkolenia, kursy, konferencje itp.).	1	2	3	4	5
7	Dzięki pracy w tej szkole mam możliwość uczestniczenia nieodpłatnie w różnych ważnych wydarzeniach kulturalnych.	1	2	3	4	5
8	Mam poczucie, że moja praca w tej szkole jest doceniana przez społeczeństwo.	1	2	3	4	5
9	Mam poczucie, że moja praca w tej szkole cieszy się uznaniem rodziców.	1	2	3	4	5
10	Mam poczucie, że moja praca w tej szkole jest doceniana przez moich zwierzchników.	1	2	3	4	5
11	Jako nauczyciel tej szkoły spotykam się z życzliwym nastawieniem otoczenia do mojej osoby.	1	2	3	4	5
12	Dzięki pracy w tej szkole stałem się rozpoznawalny jako nauczyciel.	1	2	3	4	5
13	Jestem lubiany przez środowisko uczniów.	1	2	3	4	5
14	W szkole liczą się z moim zdaniem w sprawach edukacji.	1	2	3	4	5
15	W szkole, której pracuję, mogę swobodnie wyrażać swoje opinie/ uwagi dotyczące funkcjonowania tej instytucji.	1	2	3	4	5
16	Jako nauczyciel tej szkoły mam możliwość realizowania własnych pomysłów/wprowadzania innowacji usprawniających proces kształcenia.	1	2	3	4	5
17	Szkola, w której pracuję, zapewnia mi prawo do współdecydowania o organizacji i przebiegu prowadzonego przeze mnie procesu nauczania.	1	2	3	4	5
18	Jako nauczyciel tej szkoły jestem informowany z odpowiednim wyprzedzeniem o wszelkich zmianach, jakie mają zaistnieć w funkcjonowaniu tej instytucji.	1	2	3	4	5
19	Szkola, w której pracuję, umożliwia mi udział w różnego rodzaju konferencjach/posiedzeniach, w czasie których poruszane są istotne kwestie dotyczące edukacji.	1	2	3	4	5

20	Mam poczucie, że poprzez swoją pracę kształtuję postawy i system wartości młodego pokolenia.	1	2	3	4	5
21	Jako nauczyciel tej szkoły mam wpływ na życie środowiska lokalnego (imprezy kulturalne, przedsięwzięcia społeczne itp.).	1	2	3	4	5
22	Praca w tej szkole zapewnia mi poczucie bezpieczeństwa w niesprzyjających sytuacjach losowych.	1	2	3	4	5
23	W przypadku problemów/trudności w życiu zawodowym bądź osobistym mogę liczyć na pomoc ze strony innych osób czy instytucji.	1	2	3	4	5
24	Szkola, w której pracuję, nie ingeruje w mój system przekonań i wartości.	1	2	3	4	5
25	W swoim miejscu pracy nie dostrzegam działań, które mogłyby naruszyć moją godność osobistą.	1	2	3	4	5
26	W przypadku zaistnienia sytuacji naruszających moje uprawnienia/ przywileje jako nauczyciela mam nieskrępowane prawo do samoobrony.	1	2	3	4	5
27	Praca w tej szkole zapewnia mi poczucie stabilizacji zawodowej.	1	2	3	4	5
28	W szkole mam swobodę w zakresie mojego warsztatu pracy.	1	2	3	4	5

Źródło: opracowanie własne

TEACHERS' SOCIAL NEEDS AND THEIR WELL-BEING IN THE SCHOOL'S ORGANIZATIONAL CULTURE. A THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDY

ABSTRACT: The aim of the article is to present teachers' well-being from the perspective of meeting their social needs and the organizational culture of the school as well as presenting a proposition for the original TSN questionnaire, based on Tomasz Kocowski's systemic concept of needs. The study presents the first stage of construction and initial verification of the tool, including its theoretical embedding, operationalization of dimensions and assessment of reliability. The research took into account four social needs: social gratification, acceptance, participation, protection and autonomy, the satisfaction of which depends on the quality of interpersonal contacts and mutual interactions between various entities. The results indicate a lower level of satisfaction of the need for social gratification with the highest level of satisfaction of the needs for protection and autonomy, followed by participation and social acceptance. The article highlights the importance of interpersonal relationships and organizational conditions in shaping teachers' well-being and the need to develop an organizational culture based on cooperation and relational leadership.

KEYWORDS: teachers' wellbeing, social needs, system concept of human needs, organizational culture

RECENZJE

REVIEWS

Olga Kacprowska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2842-6279>

Recenzja: Anna Sarbiewska. (2025). *Uczeń i nauczyciel w duecie. Partycypacyjna kultura kształcenia w praktyce szkolnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 257.

Kontakt:	Olga Kacprowska o.kacprowska@doktorant.uksw.edu.pl
Jak cytować:	Kacprowska, O. (2026). Recenzja: Anna Sarbiewska. (2025). <i>Uczeń i nauczyciel w duecie. Partycypacyjna kultura kształcenia w praktyce szkolnej</i> . Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 257. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 269–273. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.15
How to cite:	Kacprowska, O. (2026). Recenzja: Anna Sarbiewska. (2025). <i>Uczeń i nauczyciel w duecie. Partycypacyjna kultura kształcenia w praktyce szkolnej</i> . Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 257. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 269–273. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.15

Książka Anny Sarbiewskiej *Uczeń i nauczyciel w duecie. Partycypacyjna kultura kształcenia w praktyce szkolnej* ukazała się w 2025 roku nakładem wydawnictwa Adam Marszałek. Autorka jest nauczycielką języka angielskiego oraz badaczką edukacji, od lat zaangażowaną w refleksję nad praktyką szkolną i jej teoretycznymi uwarunkowaniami. W swojej pracy łączy doświadczenie dydaktyczne z podejściem badawczym charakterystycznym dla nurtu badań nauczycielskich (*teacher research*), co nadaje publikacji wyraźnie praktyczno-analityczny charakter.

Publikacja Anny Sarbiewskiej stanowi interesującą próbę krytycznego namysłu nad dominującymi modelami pracy dydaktycznej w polskiej szkole. Autorka, odwołując się zarówno do zaplecza teoretycznego, jak i do własnego wieloletniego doświadczenia nauczycielskiego, proponuje koncepcję kształcenia opartą na partnerskiej relacji ucznia i nauczyciela. Książka wpisuje się tym samym w nurt refleksji nad podmiotowością ucznia oraz rolą nauczyciela jako towarzysza procesu uczenia się, a nie wyłącznie transmitera wiedzy. To publikacja unikatowa, ponieważ, mimo że jest to opracowanie naukowe, adresatami poza środowiskiem akademickim są nauczyciele i uczniowie.

Podstawą rozważań teoretycznych Sarbiewskiej jest metafora duetu instrumentalistów, w którym nauczyciel i uczeń realizują odmienne, lecz komplementarne role. Nauczanie i uczenie się zostają tu przedstawione jako dwie odrębne „melodie”, które dopiero we wzajemnym dialogu tworzą spójną całość procesu kształcenia. Centralnym pojęciem staje się (samo)kształcenie rozumiane jako autonomiczna aktywność ucznia, sprzężona z działaniami nauczyciela na zasadzie partnerstwa, a nie prostej reakcji na polecenia. Autorka wyraźnie kontrastuje ten model z tradycyjnym, linearnym ujęciem edukacji, w którym nauczyciel pełni rolę „rzemieślnika” formującego pasywnego ucznia poprzez przekaz gotowych treści. W proponowanym modelu partycypacyjnym nauczyciel wspiera ucznia w konstruowaniu wiedzy, a sam uczeń stopniowo staje się „własnym nauczycielem” dzięki refleksji nad własnym procesem uczenia się.

Istotnym walorem publikacji są jej solidne podstawy metodologiczne. Sarbiewska konsekwentnie promuje ideę nauczyciela-badacza, który poddaje własną praktykę dydaktyczną systematycznej analizie naukowej. W książce zaprezen-

towano studium przypadku przeprowadzone w szkole średniej w roku szkolnym 2019/2020, obejmujące 171 uczniów. Badani zostali podzieleni na grupy zaangażowane, pracujące zgodnie z modelem partycypacyjnym, oraz grupy porównawcze funkcjonujące w tradycyjnym systemie nauczania. Na uwagę zasługuje rzetelność badawcza autorki, przejawiająca się w zastosowaniu triangulacji metod. Wykorzystano m.in. sondaże diagnostyczne, testy kompetencji, obserwacje oraz analizę dokumentów osobistych uczniów, w tym portfolio refleksyjne, co pozwoliło na wielostronne ujęcie badanego zjawiska.

Trzecia część książki, poświęcona analizie wyników badań, stanowi kluczowy fragment publikacji. Autorka przedstawia w niej empiryczne konsekwencje wprowadzenia partycypacyjnej kultury kształcenia. Z perspektywy recenzenckiej szczególnie istotny jest zaobserwowany wzrost poczucia sprawstwa i odpowiedzialności uczniów z grup zaangażowanych, którzy częściej samodzielnie planowali proces uczenia się oraz rzetelniej dokonywali samooceny. Zmianie uległo również podejście do błędów – w modelu partycypacyjnym przestają one pełnić funkcję sankcji, a stają się naturalnym elementem procesu uczenia się i punktem wyjścia do korekty działań edukacyjnych. Autorka wskazuje także, że dobre oceny i wysokie wyniki egzaminów maturalnych pojawiają się jako swoisty „produkt uboczny” partycypacji. Grupy zaangażowane osiągały wyniki porównywalne, a niekiedy lepsze niż uczniowie o wyższym statusie początkowym, funkcjonujący w tradycyjnym modelu nauczania.

Ważnym uzupełnieniem rozważań teoretyczno-empirycznych są praktyczne wskazówki skierowane do nauczycieli. Sarbiewska zwraca uwagę na znaczenie jasności przekazu dydaktycznego, w tym stosowania analogii i przykładów osadzonych w doświadczeniach uczniów. Postuluje rezygnację z obowiązkowych prac domowych na rzecz bazy zadań dla chętnych, wyposażonej w klucze odpowiedzi, co sprzyja samodzielnej kontroli postępów. Istotnym elementem proponowanego podejścia jest promowanie samooceny poprzez umożliwienie uczniom samodzielnego sprawdzania wiedzy i uzasadniania wystawianych sobie ocen. Autorka akcentuje także konieczność budowania poczucia sprawstwa oraz doceniania wysiłku ucznia, stawiając nakład pracy ponad formalny wynik ocenowy.

Struktura książki jest przejrzysta i logicznie podporządkowana głównemu celowi publikacji, jakim jest przedstawienie oraz empiryczna weryfikacja partycypacyjnej kultury kształcenia w praktyce szkolnej. Monografia składa się z trzech zasadniczych części, poprzedzonych wprowadzeniem teoretycznym i zwięzłym rozdziałem o charakterze aplikacyjnym.

Część pierwsza, zatytułowana „Uczeń i nauczyciel na lekcji – solo czy w duecie?”, pełni funkcję teoretycznego fundamentu dalszych rozważań. Autorka precyzuje w niej kluczową terminologię, w tym pojęcia „kształcenia”, „partycypacji” oraz „kultury kształcenia”, podejmując jednocześnie refleksję nad genezą tych terminów. Szczegółne znaczenie ma przeciwstawienie idei kształcenia rzemieślniczemu „urabianiu”, co stanowi punkt wyjścia do krytyki transmisyjnego modelu

edukacji. W kolejnych rozdziałach Sarbiewska prezentuje dwa odmienne modele działania dydaktycznego: linearny, oparty na jednokierunkowym przekazie wiedzy, oraz komplementarny, w którym nauczyciel wspiera aktywność poznawczą ucznia. Kulminacyjnym elementem tej części jest przedstawienie autorskiego modelu partycypacyjnej kultury kształcenia, w którym centralną rolę odgrywa (samo)kształcenie rozumiane jako proces prowadzący do stopniowego przejmowania przez ucznia odpowiedzialności za własne uczenie się. Rozważania te zostają osadzone w realiach szkolnych poprzez analizę założeń dydaktycznych lekcji języka angielskiego w odniesieniu do obowiązujących podstaw programowych oraz kompetencji kluczowych.

Druga część książki, określona metaforycznie jako „Partytura duetu, czyli podstawy metodologiczne badania własnego”, poświęcona jest zagadnieniom metodologicznym. Autorka uzasadnia w niej zasadność prowadzenia przez nauczycieli badań pedagogicznych wykraczających poza bieżące potrzeby dydaktyczne klasy szkolnej. Następnie formułuje cele i problemy badawcze oraz omawia wybór strategii badawczej w postaci studium przypadku. Szczegółowo przedstawiony zostaje dobór próby badawczej, obejmującej 171 uczniów, a także zastosowane metody i narzędzia gromadzenia danych. Sarbiewska opisuje wykorzystanie triangulacji metod, łączącej sondaż diagnostyczny, obserwację oraz analizę dokumentów, a także sposób analizy pozyskanych informacji. Część ta kończy się charakterystyką grup badawczych – zaangażowanych i porównawczych – oraz opisem organizacji i przebiegu badań prowadzonych w roku szkolnym 2019/2020.

Trzecia część publikacji, zatytułowana „Partycypowanie na lekcji – jak to działa?”, stanowi empiryczne dopełnienie wcześniejszych rozważań teoretycznych i metodologicznych. Autorka analizuje w niej funkcjonowanie partycypacyjnego modelu kształcenia w praktyce szkolnej, koncentrując się na interakcjach pomiędzy nauczycielem a uczniami. Szczególną uwagę poświęca sytuacjom trudnym, w tym przypadkom oporu uczniów wobec zmiany dotychczasowego stylu pracy. W dalszej części Sarbiewska zestawia partycypacyjny schemat pracy ucznia z modelem tradycyjnym, odwołując się m.in. do obserwacji zajęć prowadzonych przez *native speaker*a. Istotnym elementem tej części jest analiza efektów uczenia się, w której autorka wykazuje, że wysokie wyniki egzaminacyjne, w tym maturalne, mogą stanowić rezultat uboczny odpowiedzialnego zaangażowania uczniów w proces uczenia się. Część trzecia kończy się rozdziałem o charakterze prognostycznym, poświęconym perspektywom rozwoju partycypacyjnej kultury kształcenia w polskim systemie oświaty.

Książkę zamyka rozdział zatytułowany „Nie taki bączek straszny...”, pełniący funkcję podsumowania oraz praktycznego przewodnika dla nauczycieli. Autorka formułuje w nim konkretne wskazówki dydaktyczne, postulując m.in. rezygnację z obowiązkowych prac domowych na rzecz zadań dla chętnych oraz promowanie samooceny poprzez udostępnianie uczniom kluczy odpowiedzi. Metafora dziecięcego bączka, przywołana na zakończenie publikacji, syntetycznie oddaje wizję kształcenia proponowaną przez Sarbiewską: rolę nauczyciela nie jest ciągłe

sterowanie działaniami ucznia, lecz dostarczanie impulsów umożliwiających mu samodzielny, stabilny rozwój edukacyjny.

Książka Anny Sarbiewskiej stanowi wartościowy i spójny głos w dyskusji nad zmianą paradygmatu kształcenia szkolnego. Na szczególną uwagę zasługuje konsekwencja autorki w łączeniu refleksji teoretycznej z rzetelnie zaplanowanym i przeprowadzonym badaniem empirycznym, osadzonym w realiach codziennej praktyki szkolnej. Zaproponowany model partycypacyjnej kultury kształcenia został nie tylko klarownie opisany, lecz także empirycznie zweryfikowany, co istotnie wzmacnia jego wiarygodność poznawczą.

Walorem publikacji jest również jej przystępność dla praktyków, wynikająca z licznych przykładów dydaktycznych oraz jasno sformułowanych wskazówek aplikacyjnych. Jednocześnie należy zauważyć, że publikacja koncentruje się na studium przypadku realizowanym w określonym kontekście edukacyjnym, co może ograniczać możliwość bezpośredniego uogólniania wniosków na inne typy szkół lub przedmioty nauczania. Ograniczenie to nie obniża jednak wartości pracy, lecz raczej wskazuje na potrzebę dalszych badań nad partycypacyjną kulturą kształcenia w zróżnicowanych warunkach instytucjonalnych.

Książka *Uczeń i nauczyciel w duecie. Partycypacyjna kultura kształcenia w praktyce szkolnej* może stanowić cenną lekturę zarówno dla badaczy edukacji, jak i dla nauczycieli poszukujących refleksyjnych, opartych na dowodach sposobów modyfikowania własnej praktyki dydaktycznej. Publikacja ta wpisuje się w nurt pedagogiki zaangażowanej, ukazując kształcenie jako proces dialogiczny i współodpowiedzialny, a tym samym w istotny sposób wzbogaca debatę nad podmiotowością ucznia i rolą nauczyciela we współczesnej szkole.

SPRAWOZDANIA

REPORTS

Patrycja Brudzińska

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7095-0082>

Julia Grzywińska

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1322-4975>

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Zapomniane i zaniedbane obszary wczesnej edukacji”, Gdańsk, 28–29 maja 2026 r.

Kontakt:	Patrycja Brudzińska patrycja.brudzinska@ug.edu.pl Julia Grzywińska julia.grzywinska@ug.edu.pl
Jak cytować:	Brudzińska, P., Grzywińska, J. (2026). Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Zapomniane i zaniedbane obszary wczesnej edukacji”, Gdańsk, 28–29 maja 2026 r. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 277–280. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.16
How to cite:	Brudzińska, P., Grzywińska, J. (2026). Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Zapomniane i zaniedbane obszary wczesnej edukacji”, Gdańsk, 28–29 maja 2026 r. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 277–280. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.16

Edukacja wczesnoszkolna w Polsce pozostaje silnie uwikłana w kategorię oczywistości rozumianą jako proces, w którym określone założenia i praktyki zaczynają być postrzegane jako naturalne i niepodlegające refleksji. To, co wielokrotnie doświadczane i instytucjonalnie oswojone, łatwo przestaje być przedmiotem pytania, a zaczyna uchodzić za naturalny porządek szkoły. Istnienie rutynowych praktyk, automatycznych sposobów działania i utrwalonych narracji prowadzi do marginalizowania zagadnień i problemów niebędących aktualnie przedmiotem ogólnej debaty pedagogicznej. W ten sposób utrwała się dominująca narracja paradygmatyczna, która, jak pokazują liczne badania, nie pozostaje obojętna dla rozwoju dzieci. Jej konsekwencją jest nie tylko reprodukcja szkolnego *status quo*, lecz także pomijanie tych obszarów wczesnej edukacji, które wymykają się utrwalonym sposobom rozumienia dziecka, uczenia się i codzienności szkolnej.

Starając się stworzyć przestrzeń do dyskusji nad obszarami nieobecnymi w pedagogice wczesnej, Zakład Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Uniwersytetu Gdańskiego zrealizował w dniach 28–29 maja 2026 roku Ogólnopolską Konferencję Naukową „Zapomniane i zaniedbane obszary wczesnej edukacji”. Nadrzędnym celem wydarzenia było odkrycie zagadnień oraz pól badawczych, które z różnych powodów są dziś pomijane. Ideą tej interdyscyplinarnej dyskusji, do której zaproszono przedstawicieli środowiska akademickiego zajmujących się obszarem pedagogiki małego dziecka oraz reprezentantów instytucji edukacyjnych, była nie tylko prezentacja wyników badań, ale także wymiana doświadczeń i wspólny namysł nad kształtem współczesnej edukacji wczesnej. W konferencji udział wzięli badacze reprezentujący osiemnaście ośrodków akademickich z całego kraju.

Obrazy konferencyjne zostały rozłożone na dwa dni i obejmowały trzy sesje plenarne oraz sześć równoległych sekcji tematycznych. Pierwszą z sesji plenarnych moderowała przewodnicząca Komitetu Naukowego, prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański). Wystąpienia prof. dr hab. Marii Groenwald (Akademia Ateneum w Gdańsku), dr hab. Bogusławy Doroty Gołębiak, prof. Uniwersytetu DSW Ideis, oraz dr hab. Marzenny Nowickiej, prof. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, rozpoczęły konferencję namysłem nad niejednoznacz-

nością współczesnej praktyki edukacyjnej. Wykład wygłoszony przez prof. dr hab. Marię Groenwald ukazał kategorię niepewności w pracy nauczyciela edukacji wczesnej. Uwidocznili złożoność doświadczeń nauczycieli związanych z niepewnością, która może uruchamiać refleksję nad posiadanymi kompetencjami, sensem wykonywanej pracy czy cechami osobowymi zarówno dzieci, jak i rodziców. Prof. dr hab. Maria Groenwald wskazała także strategie podejmowane przez nauczycieli w celu redukcji niepewności. Z kolei dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak, prof. UDSW Idei w swoim wystąpieniu omówiła znikome powiązanie założeń dotyczących edukacji włączającej z rzeczywiście realizowanymi działaniami praktycznymi. Odwołując się do wyników badań własnych, nawiązała do pojęcia inkluzji nakazowej, wskazując jej implikacje dla rozwoju tzw. nowego profesjonalizmu wśród nauczycieli. Ostatnie z wystąpień w pierwszej sesji plenarnej, wygłoszone przez dr hab. Marzenę Nowicką, prof. UWM, dotyczyło wieloznaczności kategorii sprawczości dziecka, z uwzględnieniem aktualnego zjawiska redukcji tego pojęcia do samodzielności, aktywności zadaniowej czy skuteczności działania. Odwołując się do sprawczości rekonstruowanej w obszarze Childhood Studies, wskazała, iż różne jej ujęcia mają znaczenie w interpretacji zmian w nowych podstawach programowych. Jednocześnie ukazała niespójne rozumienie sprawczości w dokumentach programowych.

Druga sesja plenarna, prowadzona przez prof. dr hab. Marię Groenwald, przesunęła akcent ku dziecięcemu potencjałowi poznawczemu oraz tym wymiarom edukacji, które mimo swojej wartości bywają w szkole pomijane. Prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska poruszyła problem udaremnionego dzieciństwa w praktyce szkolnej. Zwróciła uwagę na to, iż dominacja myślenia metodycznego, kierownictwa roli nauczyciela oraz uczenie się podporządkowane nauczycielskim instrukcjom sprzyjają uszkolnieniu dzieciństwa i sprawiają, iż namysł nad dzieciństwem dzieci staje się „nieadekwatny”. Podkreśliła praktykę ograniczania swobody, autonomii oraz zubożenia relacji rówieśniczych dzieci w szkole. Natomiast dr hab. Jan Amos Jelinek, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, podkreślił, iż współczesne lekcje techniki w szkołach tracą na znaczeniu, a jakość kształcenia technicznego dzieci systematycznie się obniża. Skupiając się na przyczynach prowadzących do obecnego stanu, zwrócił także uwagę na skutki zubożania edukacji technicznej oraz możliwe sposoby przeciwdziałania temu zjawisku. Ostatnie z wystąpień w tej sesji dotyczyło uczniowskich sposobów rozwiązywania problemów matematycznych i przyrodniczych. Dr hab. Małgorzata Żytko, prof. Uniwersytetu Warszawskiego oraz dr Dorota Sobierańska (Uniwersytet Warszawski) ukazały rozdzźwięk między dziecięcą potrzebą eksploracji a transmisyjnym modelem nauczania w szkole. Zaakcentowały zubożanie doświadczeń dziecięcych i marginalizowanie ich sprawstwa, a także wyróżniły alternatywne propozycje dydaktyczne oparte na ucieleśnionym uczeniu się, które mogą przełamywać schematyzację tradycyjnych metod dydaktycznych.

Trzecia sesja plenarna wieńczyła konferencję w dniu 29 maja. Dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni wprowa-

dziła kategorię wytrwałości w edukacji wczesnej, ukazując ją jako istotny, lecz zaniedbany wymiar ludzkiej aktywności w warunkach współczesnej zmienności. Odwołując się do inteligencji personalnych, przedstawiła modele wspierania wytrwałości i aktywności uczniów. Dr hab. Monika Wiśniewska-Kin, prof. Uniwersytetu Łódzkiego, podjęła problem ograniczeń we współczesnych praktykach nauki pisanie i czytania, które koncentrują się głównie na zadaniach językowych i poznawczych, wykluczając emocje, motorykę, relacje społeczne oraz twórczość dziecka. Na podstawie wyników badań własnych przedstawiła poznawanie liter jako proces twórczy i zindywidualizowany, podkreślając znaczenie łączenia go z zadaniami problemowymi. Trzeci wykład wygłosiła dr hab. Jolanta Kruk, prof. Uniwersytetu WSB Merito w Gdańsku. W swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na złożoność współczesnych doświadczeń poznawczych dziecka, spowodowaną koniecznością odbioru bodźców zarówno materialnych, jak i cyfrowych. Omówiła zjawisko immersji w przestrzeniach muzealnych oraz szanse i zagrożenia płynące z tych doświadczeń.

Obrady w sekcjach, które odbyły się w dniach 28–29 maja, pozwoliły na refleksję na temat źródeł zaniedbań w edukacji wczesnej. Wśród omawianych zagadnień można dostrzec uwarunkowania instytucjonalne, systemowe, kulturowe czy rynkowe. Prelegenci podkreślali różnice między deklaracjami obecnymi w dokumentach programowych a codziennością zarówno przedszkolną, jak i szkolną. Ukazali dziecko jako podmiot, którego potencjał jest marginalizowany. Zwrócili także uwagę na nauczyciela, który funkcjonując w polu różnorodnych napięć, mierzy się ze stereotypizacją i deprecją wykonywanego zawodu. W wystąpieniach odniesiono się także do nieobecnych obszarów treściowych i przedmiotowych. Interdyscyplinarne obszary analiz koncentrowały się wokół edukacji muzycznej, matematycznej, przestrzeni edukacyjnej, relacji, oceniania, czy ukrytych wymiarów organizowania dziecięcego doświadczenia. Poruszono także kwestię społecznego wymiaru wczesnej edukacji, ukazując szkolną codzienność jako przestrzeń, w której dziecięce relacje, uczestnictwo i poczucie sprawstwa mogą być zarówno wspierane, jak i pozostawać niezauważone.

Konferencja „Zapomniane i zaniedbane obszary wczesnej edukacji” stała się impulsem do dostrzeżenia różnorodnych perspektyw i krytycznej refleksji nad powszechnymi przekonaniem obecnymi w dyskursach dotyczących edukacji wczesnej. Równocześnie pytania stawiane w trakcie dyskusji ujawniły kolejne pola naukowych poszukiwań związanych z obszarami pomijanymi w debacie pedagogicznej. Potwierdza to zasadność podejmowania tej problematyki oraz zachęca do kontynuowania i rozwijania inicjatywy.

POŻEGNANIA

FAREWELLS

Zmarła Feliksa Kwiecińska



Zdjęcie ze zbiorów rodzinnych

Pierwszy numer *Forum Oświatowego* w 2026 roku otwieramy smutną wiadomością. W dniu 10 grudnia 2025 roku zmarła Feliksa (Ela) Kwiecińska - Współtwórczyni i wieloletnia Współpracowniczka oraz Przyjaciółka.

Ela towarzyszyła powstaniu i dbała o wysoki poziom prac redakcyjnych *Forum Oświatowego* od powołania czasopisma przy Polskim Towarzystwie Pedagogicznym. Od 1992 roku kierowała procesem jego wydawania, pełniąc funkcję dyrektora w pierw w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, a następnie w niezależnej Oficynie „Edytor”. Po przejściu w 2007 roku na emeryturę kontynuowała tę „opiekę”, współpracując kolejno z Wydawnictwem Naukowym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i z Wydawnictwem Naukowym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

Niezwykle zasłużona dla publikowania artykułów ważnych z punktu widzenia Zmiany po 1989 roku, nie tylko z zakresu pedagogiki, ale i innych dyscyplin społecznych i szeroko rozumianej humanistyki, zostanie przez nas zapamiętana jako Osoba o ujmującym sposobie bycia, nadzwyczajnie łącząca sprawy merytoryczne z troską o człowieka, wrażliwością na potrzeby osób i środowisk związanych z kreowaniem zaangażowanego dyskursu oświatowego.

Jej wkład w kształt i rozwój wydawanego przez nas czasopisma nie sposób przecenić.

Członkowie Redakcji i Komitetu Redakcyjnego