

FEDERACJA NAUKOWA WSB-DSW MERITO

Anna Duda-Łyszczuk

**DZIAŁANIA NAUCZYCIELEK-  
INNOWATOREK WCZESNEJ EDUKACJI  
W PERSPEKTYWIE KULTURY OPORU**

Rozprawa doktorska  
napisana pod kierunkiem  
dr hab. Jolanty Zwiernik, prof. DSW

Gdańsk – Wrocław 2023

## Spis treści

Wstęp .....	5
Rozdział 1. Nauczyciel w placówkach edukacyjnych wczesnej edukacji.....	8
1.1. Placówki wczesnej edukacji jako przestrzeń kultury dominującej.....	8
1.2. Nauczyciel i jego rola we wczesnej edukacji .....	16
1.2.1. Nauczyciel tradycjonalista.....	24
1.2.2. Nauczyciel refleksyjny praktyk .....	31
Rozdział 2. Innowacje w edukacji.....	39
2.1. Krytycznie o wczesnej edukacji.....	39
2.2. Znaczenie innowacji w edukacji.....	46
2.3. Rodzaje (przykłady) innowacji edukacyjnych we wczesnej edukacji.....	52
Rozdział 3. Zjawisko oporu w edukacji .....	64
3.1. Kultura oporu jako element kultury szkoły .....	64
3.2. Jednostkowe i społeczne przesłanki działania oporowego.....	75
3.3. Opór jako proces emancypacyjny.....	83
Rozdział 4. Założenia metodologiczne badań własnych .....	89
4.1. Przedmiot badań, cel badań i problemy badacze.....	89
4.2. Wybór paradygmatu badawczego i jego uzasadnienie .....	92
4.3. Wywiad biograficzno-narracyjny jako metoda badań własnych.....	94
4.4. Dobór uczestniczek badania, organizacja i przebieg badań .....	100
4.5. Praca z materiałem empirycznym.....	104
Podsumowanie procedury badawczej.....	109
Rozdział 5. Rekonstrukcja procesu stawania się nauczycielką-innowatorką w narracjach nauczycielek - analiza wyników badań własnych .....	111
5.1. Nauczycielka A: <i>Przez zupełny przypadek spotkałam się z kodowaniem. Po prostu był pilotażowy program</i> .....	111
5.1.1. Rozpoczęcie pracy w projekcie .....	111
5.1.2. Realizowanie projektu w przedszkolu .....	113
5.1.3. Zakończenie wprowadzania innowacji i zmiana w życiu .....	114
Podsumowanie.....	116
5.2. Nauczycielka B: <i>Byłam taka jak każdy młody nauczyciel. Obserwowałam swoje koleżanki na praktyce, starałam się wdrażać jakieś swoje pomysły</i> .....	116
5.2.1. Początek pracy w zawodzie .....	117
5.2.2. Refleksja nad tym, co zastane.....	118
5.2.3. Edukacja domowa i działalność na własną rękę.....	120
Podsumowanie.....	122
5.3. Nauczycielka C: <i>Ja już na etapie studiów, tak jakby wiedziałam, że chciałabym uczyć</i>	

<i>w taki fajny, kreatywny sposób</i> .....	123
5.3.1. Poszukiwanie własnej drogi .....	123
5.3.2. Rozpoczęcie pracy zawodowej.....	124
Podsumowanie.....	128
5.4. Nauczycielka D: <i>Stworzyłam swoje miejsce pracy. Ale nie takie zwykle- wymarzone...</i>	129
5.4.1. Nowe miejsce, nowe szanse .....	129
5.4.3. Kultura dominująca a nowy dyskurs edukacji przedszkolnej .....	134
Podsumowanie.....	135
5.5. Nauczycielka E: <i>Okazało się, że w rzeczywistości inne oczekiwania miała wobec mnie dyrektorka i koleżanki niż ja sama</i> .....	136
5.5.1. Refleksyjna praktyka nauczyciela przedszkolnego .....	137
5.5.2. Nauczyciel refleksyjny praktyk jako dyrektor placówki prywatnej .....	140
Podsumowanie.....	143
5.6. Nauczycielka F: <i>To miejsce, gdzie zabawa jest nauką, nauka jest zabawą, więc im więcej zabawy, tym więcej nauki</i> .....	144
5.6.1. Nadzieje i plany na stworzenie placówki przyjaznej dzieciom.....	144
5.6.2. Zmiana kadry - zmiana perspektywy.....	147
Podsumowanie.....	148
5.7. Nauczycielka G: <i>Chcieć to znaczy móc</i> .....	149
5.7.1. Poszukiwanie nowych rozwiązań i sposobów pracy z dziećmi .....	149
Podsumowanie.....	152
5.8. Nauczycielka H: <i>Mnie napędzają te wygrane</i> .....	153
5.8.1. Innowacje projektowe.....	154
Podsumowanie.....	157
5.9. Nauczycielka I: <i>Postanowiłam, że zacznę się uczyć jak się uczyć</i> .....	158
5.9.1. Studia a rzeczywistość w szkole.....	159
5.9.2. Tworzenie własnej drogi zawodowej.....	163
Podsumowanie.....	166
5.10. Nauczycielki J, K, L: <i>Kreatywnie znaczy skutecznie</i> .....	167
5.10.1. Edukacyjne działanie z pasją.....	167
5.10.2. Praca jako przyjemne zadanie - motywacja do działania .....	168
Podsumowanie.....	171
5.11. Nauczycielka Ł: <i>Head of full ideas - głowa pełna pomysłów</i> .....	172
5.11.1. Placówka wczesnej edukacji jako miejsce rozwoju nauczyciela.....	173
5.11.2. Poszukiwanie własnej drogi zawodowej .....	175
Podsumowanie.....	177
5.12. Nauczycielka M: <i>Edukacja to moje życie</i> .....	178
5.12.1. Początki pracy w zawodzie.....	179

5.12.2. Angażowanie zespołu w zmianę szkoły .....	182
Podsumowanie.....	184
Rozdział 6. Działania innowacyjne badanych nauczycielek w kontekście wielowymiarowości oporu.....	187
6.1. Potencjał emancypacyjny oporu autentycznego.....	187
6.2. Działania, motywacje i przestrzenie nauczycielek-innowatorek wczesnej edukacji ..	189
Zakończenie.....	197
Streszczenie .....	202
Summary in English .....	204
Bibliografia.....	204
Wykaz rysunków i tablic .....	217
Aneks: Transkrypcja wywiadu przeprowadzonego z jedną z nauczycielek.....	219

## Wstęp

Współcześnie jesteśmy świadkami, i nierzadko uczestnikami, wielu zmian, które obejmują niemal wszystkie dziedziny naszego życia. Ujawniają się one zarówno w obszarze nowych technologii, jak też w nowych formach relacji społecznych. Zmiany te nie pozostają bez wpływu na kształt i kondycję polskiej edukacji, a przede wszystkim na pracę nauczycieli. Rozszerzenie zakresu obowiązków, niestabilne warunki pracy, a także rosnące oczekiwania współpracowników, organów nadrzędnych, uczniów i ich rodziców, dotyczące organizowania i realizowania procesu kształcenia, sprawiają, że współczesny nauczyciel zobowiązany jest do koncentrowania się na wielu różnych aspektach edukacji<sup>1</sup>. Dostrzeganie wspomnianych oczekiwań wymaga od nauczycieli postawy otwartości, refleksyjności i kreatywności. Przejawem takich kompetencji jest innowacyjność, czyli zdolność do wytwarzania nowych pomysłów, projektów, działań, które charakteryzują się nieszablonowymi i nieznanymi dotychczas rozwiązaniami. Nauczyciel-innowator to osoba, która postrzega instytucję edukacyjną jako miejsce niepewności poznawczej i praktycznej, a także miejsce, gdzie można eksplorować, inicjować nowe działania i próbować nowych metod pracy z dziećmi<sup>2</sup>.

W swojej pracy skoncentrowałam się na nauczycielkach wczesnej edukacji, do których zalicza się nauczycielki przedszkola oraz wczesnych klas szkoły podstawowej (klasy 1-3). Ze względu na charakterystykę rozwoju dziecka, to właśnie w tych placówkach konstruuje się indywidualne style adaptacji uczniów do warunków kształcenia instytucjonalnego, które przygotowują podłoże do ich efektywnego funkcjonowania na dalszych etapach edukacyjnych<sup>3</sup>. Są to także miejsca, w których nauczycielki twórczo asymilują nowatorskie działania i doświadczenia innych innowatorów do własnej działalności edukacyjnej. Jest to spowodowane danym im przyzwoleniem na swobodę organizowania i zarządzania procesem edukacyjnym, z którego jednak w większości korzystają tylko w niewielkim stopniu. Powolne tempo asymilowania nieznanych dotychczas metod i form pracy, wynika z instytucjonalnego charakteru przedszkoli i szkół przedstawianego, zarówno w opinii społecznej, jak i w dyskursie naukowym, w kontekście dominującej kultury zakorzenionej w tradycyjnym modelu edukacji<sup>4</sup>. Zależne jest ono także od specyfiki funkcjonowania szkoły, motywacji i kompetencji jej pracowników oraz osób zarządzających placówką.

---

<sup>1</sup> Z. Bauman (1996), *Etyka ponowoczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, za J. Szempruch (2012), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 7.

<sup>2</sup> J. Kozielecki (1987), *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 3–6.

<sup>3</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), *Style adaptacji uczniów do szkoły. Inspiracje dla nauczycieli wczesnej edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 4 (47), s. 26.

<sup>4</sup> Tamże, s. 26.

Podjęta przeze mnie tematyka jest dla mnie badawczo interesująca. Po ukończeniu studiów podjęłam pracę w przedszkolu, którego główną misją działalności edukacyjnej była innowacyjność i praca projektowa. Skłoniło mnie to do głębszej analizy tego tematu i poszukiwania odpowiednich dla siebie, nieszablonowych metod pracy z dziećmi. Podczas zatrudnienia w tej placówce podjęłam próbę stworzenia tabeli nagłosowej, będącej autorską pomocą dydaktyczną do kształtowania u dzieci świadomości fonologicznej. Szerzej opisuję tą metodę w artykule pt. *Przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole w refleksji początkującego nauczyciela*<sup>5</sup>.

Jako nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, który poszukuje nowatorskich metod i form pracy, systematycznie pogłębiałam wiedzę z tej dziedziny. Udało mi się dotrzeć do wielu artykułów naukowych podejmujących tematykę działań innowacyjnych w szkole (bądź ich braku) oraz rozważań na temat przyczyn utknięcia polskiej edukacji w nurcie tradycjonalizmu. Zgłębianie literatury przedmiotu, w której istnienie kultury oporu jest przeważnie pomijane, skłoniło mnie do zainteresowania się możliwością potraktowania działań innowacyjnych nauczycielek wczesnej edukacji jako form oporu wobec dominującej kultury szkoły. W pracy badawczej skupiałam się zatem na działaniach nauczycielek-innowatorek i postawiłam następujące pytanie główne: Jakiego rodzaju oporu ujawnia analiza działań nauczycielek-innowatorek? Miałam nadzieję, że po przeprowadzeniu badań uda mi się dowiedzieć, czy nieszablonowe działania nauczycielek można rozpatrywać w kategoriach działań oporowych i jaki rodzaj oporu przejawiają badane nauczycielki w podejmowanych przez nie działaniach.

Teoretyczne podstawy kultury oporu szkoły, wywiedzione z prac Anny Babickiej-Wirkus, odniosłam także do edukacji przedszkolnej. Uznałam, że skoro wczesna edukacja skupia się na rozwoju w okresie dzieciństwa, to obejmuje on zarówno etap przedszkola, jak i szkoły. Moje badania mogą stanowić podstawę do głębszego przyjrzenia się działaniom nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz zastanowienia się nad miejscem kultury oporu w tych środowiskach edukacyjnych.

Pierwsza część niniejszej dysertacji (Rozdziały 1-3) to teoretyczne rozważania dotyczące różnorodnych sposobów doświadczania rzeczywistości szkolnej przez przedstawicieli światów społecznych szkoły, takich jak świat uczniów, świat klasy szkolnej, świat nauczycieli, świat rodziców i świat pracowników niepedagogicznych. Ponieważ obiektem moich eksploracji badawczych były nauczycielki, starałam się usystematyzować

---

<sup>5</sup> A. Duda-Łyszczuk (2021), *Przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole w refleksji początkującego nauczyciela*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 18.

wiedzę na temat nauczyciela i działań innowacyjnych podejmowanych w placówkach wczesnej edukacji. Skupiłam się także na opisie kultury szkoły i miejsca kultury oporu opartego na sprzeciwie, powołując się na prace A. Babickej-Wirkus i stworzony przez nią model wielowymiarowego oporu. Autorka, w swoich publikacjach, podejmuje tematykę szkoły z perspektywy pedagogiki krytycznej. Przedstawia szkołę jako teren nieustannej walki pomiędzy kulturą dominującą a kulturą oporu i taką perspektywę również ja przyjąłam w mojej dysertacji.

Kolejną część mojej pracy poświęciłam nauczycielskim kulturom oporu w badaniach własnych. Tę część podzieliłam na trzy rozdziały. Pierwszy z nich (Rozdział 4) przeznaczyłam na opisanie założeń metodologicznych badań własnych. Zaprezentowałam w nim przedmiot i cel badań oraz postawione pytania badawcze. Odniosłam się także do motywów wyboru interpretatywnego paradygmatu badawczego i jego uzasadnienia. Przedstawiłam także osoby uczestniczące w badaniach i zasady ich doboru oraz omówiłam metody gromadzenia i analizy zebranego materiału empirycznego.

W następnym rozdziale (Rozdział 5) dokonałam analizy materiału badawczego. Każdy podrozdział poświęciłam innej nauczycielce-innowatorce. Narracje moich rozmówczyń podzieliłam na etapy, wyodrębnione w procesie analizy. Dla każdej z innowatorek stworzyłam heksaedr - model działań oporowych.

Ostatni rozdział pracy (Rozdział 6) to syntetyczne ujęcie rezultatów analizy narracji nauczycielek-innowatorek w odniesieniu do trzech wymiarów oporu: działania, motywacji i przestrzeni, w jakich funkcjonowały badane nauczycielki. Odpowiedziałam w nim także na postawione przeze mnie pytania badawcze określając, jaki rodzaj oporu prezentują badane nauczycielki oraz jaki jest jego potencjał emancypacyjny.

Podsumowaniem mojej pracy badawczej, której rezultatem jest ta rozprawa doktorska, jest Zakończenie. Zaprezentowałam w nim, wyłonione przez mnie, teoretyczne i praktyczne aspekty napisanej przeze mnie dysertacji oraz perspektywy dalszych badań, jakie nasunęły mi się w toku analizy materiału empirycznego. Teoretyczne rozważania niniejszej pracy rozpocząłam od przybliżenia sylwetki nauczyciela. Kończąc swój wywód ponownie skupiam się na nauczycielkach, które są bardzo istotnymi uczestniczkami kultury przedszkola/szkoły, szczególnie w perspektywie przejawów oporu w placówkach wczesnej edukacji.

Na końcu pracy znajduje się wykaz rysunków - modeli heksaedru charakteryzujących działania każdej z moich rozmówczyń - i Bibliografia. W Aneksie zamieściłam, tytułem przykładu, pełny zapis materiału badawczego, jaki uzyskałam na podstawie pogłębionej rozmowy z jedną z nauczycielek-innowatorek uczestniczących w moich badaniach.

## Rozdział 1. Nauczyciel w placówkach edukacyjnych wczesnej edukacji

### 1.1. Placówki wczesnej edukacji jako przestrzeń kultury dominującej

Na początku tego podrozdziału chciałabym wyjaśnić czym jest kultura dominująca. Jest to zagadnienie istotne dla moich badań ze względu na jej ścisły związek z kulturą oporu. Według Słownika Antropologii i Socjologii Kultury pod redakcją Małgorzaty Budyty-Budzyńskiej uznaje się ją za „kulturę, której język jest ustalonym wspólnym językiem komunikowania w danym społeczeństwie, narzucającą wszystkim obywatelom pewien wspólny zbiór wartości i symboli, również kalendarz świąt i rocznic”<sup>6</sup>. Możemy więc przyjąć, że kultura dominująca jest to kultura reprezentowana przez większość społeczeństwa i bezpośrednio, bądź pośrednio, wpływa na grupy mniejszościowe. Ma ona także znaczący wpływ na wszelkie organizacje, czy placówki publiczne, w tym także oświatowe. To właśnie kultura dominująca wyznacza ich kierunki i cele działań. Ja, w swojej pracy badawczej, podejmuję się rozważań na temat placówek wczesnej edukacji, które są miejscem spotkania nauczycieli i uczniów. Występują tam szeroko rozumiane procesy kształcenia i wychowania, których celem jest zakładany przez Podstawę Programową wszechstronny rozwój dziecka<sup>7</sup>. Między nauczycielami a uczniami zachodzą różnorodne interakcje, a osiągnięcie celu, jakim jest wyżej wspomniany rozwój dziecka, jest uwarunkowane indywidualnie i społecznie. Placówki oświatowe są miejscem reprodukcji obowiązującego porządku, są wrosnięte w kulturę danego społeczeństwa.

W związku z tym, że placówki wczesnej edukacji obejmują przedszkola i szkoły, oraz przez wzgląd na specyfikę pracy w tych miejscach, kwestię występowania w nich kultury dominującej omówię osobno. Rozpocznę jednak od stwierdzenia Pierra Bourdieu i Jean-Claude Passeron’a, którzy przypisują każdemu działaniu pedagogicznemu dążenie do „reprodukcji struktury dystrybucji kapitału kulturowego między grupami lub klasami, wspierając w ten sposób reprodukcję struktury społecznej”<sup>8</sup>. Przedszkole jest drugą, zaraz po żłobku, placówką oświatową odgrywającą niezwykle ważną rolę we wdrażaniu dzieci w obowiązujący ład społeczny, stając się tym samym miejscem, w którym dzieci muszą

---

<sup>6</sup> M. Budyta-Budzyńska (2013), *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s.109.

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356.

<sup>8</sup> P. Bourdieu, J-C, Passeron (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 84.



przyswoić sobie wartości, normy i zasady określonej kultury<sup>9</sup>. Jednym z zadań przedszkola jest „kreowanie [...] sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju”<sup>10</sup>, czyli wdrażanie do funkcjonowania w dominującej kulturze otoczenia. Przedszkole, ze względu na intensywny rozwój emocjonalno-społeczny dziecka w tym okresie, jest miejscem, gdzie tak naprawdę dzieci uczą się dopiero funkcjonowania społecznego i rozumienia norm, zasad i wartości społeczeństwa, w jakim żyją. Uwzględniając jednak duży autorytet osób znaczących w tym czasie, tworzą się tam podstawy rozumienia struktur społecznych i przynależności do grup.

P. Bourdieu ujmuje edukację jako środek reprodukcji kultury klasy dominującej, która ma utrzymywać i podtrzymywać władzę poprzez przemoc symboliczną. Według tego autora szkoła (w domyśle placówki oświatowej) nie daje możliwości awansu społecznego, gdyż narzuca warstwom niższym obowiązujący ład i kontynuuje obowiązujący porządek społeczny poprzez dominację najsilniejszej klasy<sup>11</sup>. Należy zadać w tym miejscu pytanie - jak wygląda kwestia wychowania w tak rozumianym porządku społecznym? Zygmunt Mysłakowski uważał, że wychowanie jest instrumentem zachowania ciągłości kulturowej i powinno przygotowywać do uczestnictwa w kulturze. Wychowanie rozgrywa się w grupach dzieci i młodzieży, będąc procesem społecznym, w którym grupy mają możliwość rozwijania własnego życia społecznego. Rola nauczyciela polega zatem nie tylko na odpowiedzialności za rozwój indywidualny uczniów, ale przede wszystkim za stosunki panujące w poszczególnych grupach szkolnych. Poprzez wychowanie, będące „siłą społeczną”, dokonuje się selekcji społecznej, która uwzględnia aspekty społeczne, aksjologiczne i polityczne procesów dydaktyczno-wychowawczych aż do kontekstów wewnątrzsystemowych i zewnętrznych<sup>12</sup>. Podobną rolę przypisywał wychowawcy Zbigniew Zaborowski, ujmując działanie nauczyciela za czynnik kształtujący „konstruktywną strukturę” w klasie poprzez konsekwencje w działaniu i taktowne oddziaływanie. Te cechy wpływały natomiast na rozbudzenie samorządności

---

<sup>9</sup> K. Gawlicz (2009), *Wrastanie w nierówność: edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje: szkoła polska a idee równości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 84.

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., *dz.cyt.*

<sup>11</sup> A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska (2016), *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, [w:] A. Minczanowska, A. Szafrńska, M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 11

<sup>12</sup> Z. Mysłakowski (1964), *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności: studia z filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa, za: A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska (2016), s.13.

uczniów i tworzenie prawidłowych relacji w klasie<sup>13</sup>. Katarzyna Gawlicz w swoim artykule pt. *Wrastanie w nierówność: edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania* zauważyła podczas swoich obserwacji badawczych, że nauczyciele, poprzez swoją pozycję społeczną (rolę nauczyciela), a także wiek (osoba dorosła, często osoba znacząca), nie tylko narzucają dzieciom porządek, ale wdrażają je w zjawisko hierarchii, przez co dzieci doświadczają jej siły i akcentują znaczenia istotne dla współżycia społecznego. W praktyce objawia się to nadmierną decyzyjnością nauczycielek w niemal każdym obszarze działania dzieci w przedszkolu, co ewidentnie jest ograniczeniem ich autonomii. Poprzez wprowadzanie określonych zasad funkcjonowania w obserwowanej przez badaczkę grupie, często nie były akceptowane podstawowe potrzeby dzieci w tym wieku. Przykładami takich regulacji jest nakaz bawienia się wskazanymi przez nauczyciela zabawkami, zakaz rozmów przy posiłkach, bądź zmuszanie do ich spożycia. To jedynie nieliczne przykłady stosowania przemocy symbolicznej. Utkwienie w takiej rzeczywistości umacnia hierarchiczne zróżnicowanie dorosłych i dzieci oraz umniejsza rolę podmiotowości i decyzyjności tych ostatnich. W mojej pracy nie podejmuję tej tematyki, jednak lektura omawianego artykułu<sup>14</sup>, w mojej opinii, jest wartościowa i ujawnia szerzej nieznaną perspektywę codziennego funkcjonowania dzieci w placówkach przedszkolnych.

Podejmując się analizy drugiej z placówek wczesnej edukacji, jaką jest szkoła, można za Anną Perkowską-Klejkman, rozpatrywać ją jako instytucję, system społeczny oraz organizację.

W literaturze przedmiotu szkoła jako instytucja była przedstawiana wielokrotnie, co jest widoczne choćby w sposobie jej definiowania. Wincenty Okoń określał szkołę jako „*instytucję oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów; osiąganiu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł*”<sup>15</sup>. Można wnioskować, że szkoła jest zatem instytucją przystosowującą dzieci i młodzież do życia społecznego. Potwierdza to stanowisko funkcjonalistów, takich jak Herbert Spencer, Emil Durkheim, Alfred Comte<sup>16</sup>, którzy szkołę traktują jako instytucję socjalizacyjną, mającą na celu

---

<sup>13</sup> Z. Zaborowski (1964), *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, za: A. Perkowska-Klejkman, A. Górka-Strzałkowska (2016), s.13.

<sup>14</sup> K. Gawlicz (2009), s. 84.

<sup>15</sup> W. Okoń (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak", s. 394.

<sup>16</sup> A. Perkowska-Klejkman, A. Górka-Strzałkowska (2016), s. 5.

dostosowanie jednostek do obowiązujących w społeczeństwie norm i zasad. Staje się ona tym samym nośnikiem kultury dominującej oraz przekazuje normy i wartości, które w tym konkretnym społeczeństwie funkcjonują.

Innym sposobem mówienia o szkole jest traktowanie jej jako systemu społecznego. Jan Szczepański określa szkołę jako „*system społeczny, który funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków między tymi przedmiotami oraz między ich cechami. Całość ta ma swoje właściwości, funkcje i cele, różne od własności, funkcji i celów elementów składniowych. Szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. One to bowiem, jeśli są prawidłowe, nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy*”<sup>17</sup>. Tak rozumiana szkoła stanowi ważny element państwowego i globalnego systemu społecznego, gdyż obejmuje swoim wpływem wielu ludzi młodych i starszych. Jest także komponentem środowiska i miejscem aktywności życiowej ludzi, którzy pracują w tejże placówce. Poprzez wychowanie i przekazywanie dorobku kulturowego jest także miejscem przygotowywania do pełnienia różnych ról życiowych i socjalizowania przebywających w niej uczniów.

Rozpatrując kwestię usytuowania szkoły w systemie społecznym należy zdefiniować zjawisko interakcjonizmu, które wynika z tego, iż placówki oświatowe są miejscem spotkań-interakcji i zachodzących podczas nich wymiany wiadomości, przekonań, emocji i znaczeń. Szkoła staje się miejscem przekazywania zasobów kulturowych na skalę masową, a z drugiej strony przekaz kulturowy nie jest możliwy bez istnienia szkół. Inną kwestią jest obserwowanie w szkołach wielu zależności interpersonalnych, zarówno w sytuacjach formalnych, jak i spontanicznych. W literaturze przedmiotu życie społeczne szkoły jest prezentowane jako powtarzalne rytuały interakcji<sup>18</sup>. Przykładem takich rytualnych praktyk mogą być obchody uroczystości szkolnych.

Jedną z najważniejszych interakcji zachodzących w szkole, jest interakcja nauczyciel - uczeń. Według Tadeusza Gołaszewskiego cały szkolny system społeczny jest układem ról uczniów i nauczycieli<sup>19</sup>. Przytoczona interakcja może być związana z przejawami władzy któregoś z podmiotów, bądź wzajemną współpracą; sympatią, bądź przeciwnymi uczuciami. Można opisać zatem całą gamę zachowań interpersonalnych nauczyciela wobec ucznia, wskazując na: wyrozumiałość, wsparcie, przywództwo, permissywność, czy też niepewność i niezadowolenie.

---

<sup>17</sup> J. Szczepański (1963), *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 38.

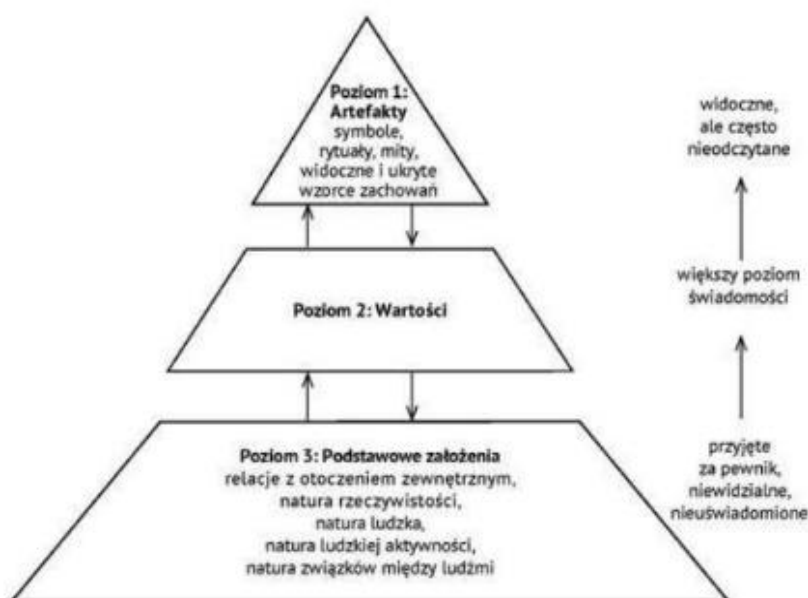
<sup>18</sup> A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska (2016), s. 11.

<sup>19</sup> T. Gołaszewski (1974), *Szkoła jako system społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 36.

Szkołę, jako celowo zorganizowaną grupę ludzi (grupę funkcjonalną), można zdaniem T. Gołaszewskiego, nazwać organizacją. Przyjmuje się, że w organizacji dominują procesy kierowania w celu osiągnięcia zakładanych celów i zadań. W szkole praca pedagogiczna jest zespołowa i polega na przekazywaniu elementów kultury, której odbiorcami jest społeczność uczniowska<sup>20</sup>. Oczywistym jest, według autora, że szkoła podlega ciągłym zmianom zachowując jednak swoją tożsamość. Wiąże się to z reagowaniem na zmiany środowiska, przy jednoczesnym pełnieniu funkcji formy przekazu kulturowego. Szkoła, jako miejsce nieustannej zmiany, staje się przestrzenią modyfikacji wewnętrznych i zewnętrznych. Te pierwsze wynikają z nieustannej walki grupy dominującej z grupą podporządkowaną, czyli nauczycieli z uczniami. Natomiast zmiany zewnętrzne wynikają z systemowych „de(re)reform”<sup>21</sup> zarządzanych przez władze państwowe. Należy jednak podkreślić, że istotne znaczenie dla sposobu funkcjonowania szkoły ma także dominująca w społeczeństwie kultura, obecnie kultura neoliberalna, manewrująca między „konsumeryzmem, urynkowaniem, proletaryzacją czy też biurokratyzacją edukacji”<sup>22</sup>.

W tym miejscu, chciałabym przywołać model kultury organizacyjnej Edgara Henry’ego Scheina, który jest często wykorzystywany w rozważaniach nad kulturą szkoły.

Rys. 1. Model kultury organizacyjnej E.H. Scheina



Źródło: U. Dernowska, A. Tuściak-Deliowska (2015), *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 56.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje - przestrzeń*, Wolters Kluwer, Warszawa, s. 100.

<sup>22</sup> Tamże.

Rysunek ten przedstawia trzywarstwową kulturę organizacyjną, w której każda z warstw różni się od siebie widocznością. Jej podstawę, będącą jednak nieuświadomioną i najmniej widoczną, stanowią fundamentalne założenia danej organizacji dotyczące ludzkiej egzystencji. Druga warstwa dotyczy norm i wartości dotyczących zachowań i procesów zachodzących w organizacji, których widoczność i stopień uświadomienia jest większy. W najwyższej warstwie lokują się całkowicie dostrzegalne artefakty. Przyjmują one postać wzorców zachowań, konstrukcji językowych i/lub wytworów materialnych. Istotne jest, że mimo największej widoczności, artefakty są często nieodczytane<sup>23</sup>. Powyższy model był wykorzystany do przedstawienia wymiarów funkcjonowania kultury organizacyjnej w szkole (W.K. Hoy, D. Tuohy i R. Maslowski).

Należy podkreślić, że zjawisko „kultury organizacyjnej szkoły”<sup>24</sup> jest podstawą organizacji placówki oświatowej i wyznacza jej reguły, zasady, a nawet przekonania i poglądy jej uczestników, co następnie wpływa na ramy codziennego dnia pracy, zachowania i wzajemne stosunki pracowników oraz pozwala zrealizować i osiągnąć jej cele organizacyjne.

Próbując zdefiniować pojęcie szkoły jako organizacji udało mi się dotrzeć do kilku stanowisk. Według Czesława Sikorskiego jest to „[...] system wzorów myślenia i działania, które są utrwalone w środowisku społecznym organizacji i mają znaczenie dla realizacji jej formalnych celów”<sup>25</sup>. Bogdan Nogalski uzupełnia tę definicję uwzględniając kwestie społeczne i określając ją jako „[...] normy społeczne i systemy wartości stymulujące pracowników, właściwy klimat organizacyjny, sposób zarządzania, podzielane znaczenia i symbole, schematy poznawcze, wymogi zachowania”<sup>26</sup>. W literaturze przedmiotu można znaleźć pogląd, że każda placówka ma inne oblicze oraz składa się z zestawu elementów systemu kulturowego szkoły, charakterystycznego dla danej placówki, takich jak zbiór wartości, prawa i obowiązki, tradycje, wzory zachowań oraz normy i rytuały szkolne<sup>27</sup>. Tak rozumiana kultura organizacyjna jest gwarantem niepowtarzalności i atrakcyjności placówki. Inną kwestią jest zagadnienie ukrytego programu, który w literaturze przedmiotu jest określany jako skutek występowania różnorodnych kultur organizacyjnych. Sam ukryty program jest rozumiany jako „[...] to wszystko, czego uczniowie uczą się, co poznają i czego doświadczają w szkole, a co jest poza

---

<sup>23</sup> U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska (2015), *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 56.

<sup>24</sup> B. Borowska (2014), *Kultura organizacyjna szkoły jako instytucji wychowawczej – raport z badań*, [w:] A. Rynio, K. Stępień, *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 167.

<sup>25</sup> Cz. Sikorski (2002), *Kultura organizacyjna*, Wydawnictwo Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, s. 4.

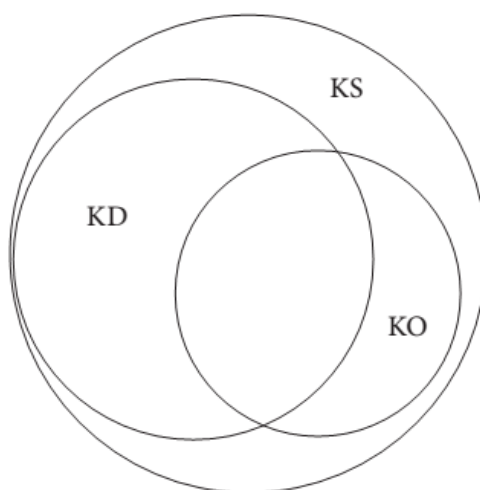
<sup>26</sup> B. Nogalski (1998), *Kultura organizacyjna. Duch organizacji*. Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz, s. 105.

<sup>27</sup> Tamże, s. 168.

oficjalnym programem nauczania, poza oficjalnymi celami nauczania, poza tym, czego świadomie chce nauczyć nauczyciel, a co jest niezmiernie ważne dla efektów uczenia się dzieci w szkole”<sup>28</sup>. Działalność ukrytego programu można zatem ująć jako utajnione działania organizacji dominującej wobec organizacji zdominowanych. Innym przypadkiem występowania takiego rodzaju działalności jest nierówność hierarchii wewnątrz organizacji, bądź wewnętrzna różnorodność organizacji.

Warto w tym miejscu zastanowić się w jaki sposób wspomniane wyżej utajone działania uczestników rzeczywistości szkolnej korespondują z kulturą szkoły. Dla głębszej analizy przywołam w tym miejscu rysunek A. Babickiej-Wirkus ilustrujący, w jaki sposób kształtuje się kultura szkoły:

Rys. 2. Kultury szkoły



KS – kultura szkoły, KD – kultura dominująca, KO – kultura oporu

Źródło: A. Babicka-Wirkus (2018), *Kultura szkoły w optyce metafory*, „Parezja”, nr 2 (10), s. 62.

Rysunek 1. wskazuje, iż na kulturę szkoły składa się kultura dominująca i kultura oporu. Poza kulturą oporu mieszczącą się w kulturze dominującej, jest jeszcze ta, która lokuje się poza jej granicami. W odniesieniu do przywołanego wyżej zagadnienia można wnioskować, że formą symbolicznego oporu mogą być subkultury, które socjalizując swoich uczestników (często niezgodnie z dominującymi normami) wytwarzają ukryte programy i dają przestrzeń do emancypowania się uczniów.

Zakładając, że kultura szkoły jest wypadkową współistniejących w niej kultur, nie możemy określać jej jako monolitu. Każdy uczestnik kultury szkoły wnosi do niej swoje

<sup>28</sup> J. Lenkiewicz (1994), *Czym są „ukryte programy” szkoły?*, „Edukacja i Dialog”, nr 6.

własne, indywidualne, szczególne doświadczenia<sup>29</sup>. Można, powołując się na stanowisko Marii Dudzikowej, określić ją jako wyraz najgłębszych potrzeb i oczekiwań członków społeczności szkolnej oraz ich sposobów nadawania znaczeń wspólnemu doświadczeniu<sup>30</sup>. Całościowe spojrzenie na różnorodne aspekty rzeczywistości szkolnej pomaga w poznaniu i zrozumieniu istoty funkcjonowania placówki edukacyjnej. W takim rozumieniu „*kultura szkoły stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu*”<sup>31</sup>. Składają się na nią kultury podmiotów wchodzących w interakcje, takich jak uczniowie, nauczyciele, rodzice i pracownicy niepedagogiczni. Istotny dla jej istnienia jest wpływ procesów i zjawisk o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym.

Zasadne jest w tym miejscu przedstawienie funkcji kultury szkoły. Za Mel Ainscow wymienię następujące jej funkcje:

- *budowanie poczucia tożsamości* poprzez jednakowe postrzeganie wartości, co jednocześnie wzmacnia poczucie odrębności jako grupy;
- *kształtowanie standardów zachowania* poprzez spójność behawioralną, określone normy i zasady (niepisane);
- *wzmacnianie zaangażowania* poprzez myślenie o ogóle, wyjście poza siebie i aktywność w interesie grupy;
- *zapewnienie kontroli społecznej* poprzez wspólne wartości kulturowe, praktyki i wierzenia, które zwiększają stabilność systemu społecznego, umacniają się one poprzez powtarzalność występowania<sup>32</sup>.

Powołując się na Terrence Deal i Kent Peterson wymienię określone przez nich funkcje kultury szkoły. Autorzy przypisują jej *koncentrację* nad tym, co jest istotne dla szkoły oraz *zaangażowanie* poprzez określanie sposobu identyfikowania się ze szkołą i jej założeniami, normami i wartościami. Ponadto kultury szkoły *motywują* poprzez określenie zaangażowania i wysiłku, z jakim podmioty szkoły wykonują pracę na jej rzecz. Ostatnią, wymienioną przez autorów, funkcją jest *produktywność* określająca stopień zrealizowania założonych celów<sup>33</sup>.

---

<sup>29</sup> M. Dudzikowa (2004), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 138.

<sup>30</sup> M. Dudzikowa (2010), *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) (2010), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 220.

<sup>31</sup> M. Dudzikowa, E. Bochno (2016), *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa.

<sup>32</sup> M. Ainscow (2000), s. 150, za: I. Nowosad (2018), *Kultura szkoły w rozumieniu deskryptywnym i normatywnym. Wybrane egzemplifikacje*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 41, s. 49.

<sup>33</sup> T.E. Deal, K. Peterson (1999), *Shaping school culture: the heart of leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, s. 10, za: Tamże.

Podsumowując powyższą kwerendę literatury kulturę szkoły można określić, że jest ona „szczególną wielowymiarową przestrzenią rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego, jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty”<sup>34</sup>.

Kulturę szkoły, jako miejsce kultury dominującej, można odnieść także do przedszkola, które, podobnie jak szkołę, można pojmować jako instytucję, system społeczny, czy też organizację. Również schemat kultury szkoły można odnieść do placówki przedszkolnej, w której także występuje kultura oporu przejawiająca się w inny sposób, adekwatnie do rozwoju dzieci. K. Gawlicz, w przywoływanym wcześniej artykule, wspomina o strategiach dzieci radzenia sobie z przytłaczającą je rzeczywistością przedszkolną. Wśród stosowanych strategii wymienia poszukiwanie „bezpiecznych miejsc” do wyrażania swoich uczuć i potrzeb, bądź strategię „walki” polegającą na ignorowaniu poleceń, umniejszaniu roli nauczycielek, aż do innych przejawów nieposłuszeństwa, takich jak łamanie kontraktów grupowych, oddalanie się od sali, używanie zakazanych słów<sup>35</sup>.

Kultura dominująca jest zatem nieodzownym elementem placówek oświatowych. Jest potrzebna nie tylko, aby tworzyć kulturę szkoły, ale także aby dać przestrzeń do pojawienia się kultury oporu, która jest istotnym elementem funkcjonowania instytucji społecznych. Z pewnością można powiedzieć, że szkoła jest instytucją, która jest powołana w celu realizowania przypisanych jej funkcji. Jest to miejsce gromadzenia się ludzi, różnych pod względem pochodzenia, wieku, upodobań, wyznawanych przekonań i wartości, a te osoby podlegają różnym działaniom. Szkoła jest również systemem społecznym, gdyż oznacza grupę społeczną o pewnym układzie relacji pomiędzy jej członkami, pozostając jednocześnie otwarta na środowisko zewnętrzne, w którym się znajduje. Nie może ona funkcjonować jako odrębna jednostka, ponieważ jest organizacją składającą się z ludzi wzajemnie ze sobą współżyjących<sup>36</sup>.

Analizując zagadnienie szkoły, jako miejsca działania kultury dominującej, należy uwzględnić specyfikę jej działalności, która znacząco różni się od warunków przedszkolnych, poprzez inne struktury organizacyjne, ale przede wszystkim inny etap rozwoju emocjonalno-społecznego uczących się w niej dzieci.

## **1.2. Nauczyciel i jego rola we wczesnej edukacji**

Ten fragment swojej dysertacji chciałabym poświęcić tematyce miejsca nauczyciela we

---

<sup>34</sup> R.E. Ward, M.A. Burke (2004) (red.), *Improving Achievement in Low Performing Schools: Key Results of School Leaders*, Sage Publ., London, za: M. Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 80.

<sup>35</sup> K. Gawlicz (2009), s. 86.

<sup>36</sup> A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska (2016), s. 4.



wczesnej edukacji w odniesieniu do kontekstu społecznego oraz zmian zachodzących we współczesnej rzeczywistości. Jak podkreśla Anna Brzezińska, rola nauczyciela jest jedną z najtrudniejszych ról zawodowych, gdyż z jednej strony ma on za zadanie transmitowanie szeroko rozumianej kultury, natomiast z drugiej strony wymaga się od niego przygotowania merytorycznego i metodycznego oraz ciągłego doskonalenia swoich kompetencji, aby w efekcie przygotowywać uczniów do coraz bardziej zmieniającej się rzeczywistości materialnej i społecznej. Wielu nauczycieli stawia sobie zatem pytanie: w jaki sposób łączyć „tradycję” z nowoczesnością, która wyposaży uczniów w wachlarz umiejętności pozwalających im poradzić sobie w ponowoczesnym świecie?<sup>37</sup>.

To osadzenie nauczyciela między przeszłością a przyszłością wytwarza konflikt, związany z wyborem „zagadnień kluczowych” oraz wyzwala stawianie pytań egzemplifikujących problemy nauczycieli. A. Brzezińska w swoim artykule pt. *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się* wymienia ważne pytania stawiane przez nauczycieli. Są to: 1) pytania o starzenie się wiedzy i nowe odkrycia; 2) pytania o efektywny transfer wiedzy, który określa, co uczniowie muszą opanować, aby móc samodzielnie wykorzystywać wiedzę w różnych działaniach; 3) problem skutecznej metody, który pyta o to w jakim stopniu uczniowie mają mieć przekazywaną wiedzę, a w jakim mają samodzielnie ją zdobywać; 4) problem relacji swoboda - kontrola, który zawiera się w pytaniu: jak zrównoważyć trudne wyzwania i wymagania ze wspieraniem ucznia w rozwoju, aby nie tłumić jego ciekawości poznawczej i nie ubezwłasnowolnić go nadużyciem kontroli?<sup>38</sup>.

Stawianie sobie tych pytań wymaga od nauczyciela refleksyjności i krytycznego spojrzenia na rzeczywistość, w jakiej funkcjonują uczniowie. Nie można nie zauważyć, że takiej umiejętności nie posiadają wszyscy nauczyciele, gdyż wtedy szkoła byłaby arkadią, a moja dysertacja byłaby pozbawiona sensu. Jak już podkreślałam, zauważenie problemów związanych z transformacją społeczną wymaga od nauczycieli szczególnych umiejętności, a także zgody poznawczej i emocjonalnej na zaakceptowanie faktu, że uczniowie są „inni” niż kiedyś. Z tymi zmianami wiąże się także akceptacja i zgoda na to, aby relacja nauczyciel - uczeń była dwustronna, a sytuacje edukacyjne płynne i dynamiczne<sup>39</sup>. W praktyce oznacza to, że nie tylko uczniowie uczą się od nauczyciela, a nauczyciel od uczniów, ale i uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Takie otwarcie relacji i komunikacji nakłada na nauczyciela nową rolę,

---

<sup>37</sup> A. Brzezińska (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się* [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW, Bydgoszcz, s. 35.

<sup>38</sup> Tamże, s. 35-36.

<sup>39</sup> Tamże, s. 36.

którą A. Brzezińska określa jako rolę menadżerską. W takim rozumieniu nauczyciel staje się organizatorem procesu kształcenia i organizatorem środowiska społecznego uczniów i swojego własnego. Można powiedzieć, że zarządza sytuacją edukacyjną. Tak rozumiane interakcje między nauczycielem a uczniem przedstawia rysunek nr 2.

Rys. 3. Interakcja edukacyjna oparta na kontakcie świata nauczycieli i uczniów oraz na wymianie zasobów



Źródło: A. Brzezińska (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW, Bydgoszcz, s. 39

Analizując powyższy schemat, nie sposób nie wyciągnąć wniosków, iż każda sytuacja edukacyjna, a także styl działania nauczyciela, przyczynia się do powstania nie tylko efektów dydaktycznych, ale także wychowawczych i społecznych po stronie uczniów. Idąc tym tokiem myślenia, tak samo nauczyciel, z każdego działania i sytuacji, z którą przyjdzie się mu zmierzyć, może wyciągnąć wnioski pozostawiające ślad w jego przekonaniach, zachowaniach, a nawet wartościach.

Nauczyciel jest ważną osobą w życiu swoich uczniów, jest tak zwaną osobą znaczącą. Nie ulega wątpliwości, że osoba znacząca musi posiadać pewne wyjątkowe cechy, które wyróżniają ją na tle innych osób, co sprawia, że nie każdy nauczyciel będzie taką funkcję pełnił. Aby stać się osobą znaczącą należy wyróżniać się jakością i częstością kontaktów z uczniami oraz przejawianiem szacunku wobec ich potrzeb rozwojowych. Nauczyciel, będący osobą znaczącą, musi zbudować silną więź z uczniami i stać się dla nich wzorem postępowania<sup>40</sup>. Należy zaznaczyć, że osoby znaczące są potrzebne na każdym etapie życia – od wczesnego dzieciństwa, aż po okres późnej starości. Tak jak dzieci potrzebują nauczycieli jako osób znaczących, tak i nauczyciele potrzebują osób znaczących, tak zwanych doradców

<sup>40</sup> Tamże, s. 44.

życiowych. Warto zastanowić się, czy każdy nauczyciel posiada taką osobę? W mojej opinii będąc edukatorem, wychowawcą zawsze odnosimy się do jakiś wzorców, szukamy kogoś, kto będzie nas inspirował i dawał poczucie pewności i bezpieczeństwa w stosowaniu wybranych metod pracy. Mogą to być starsze stażem pracy koleżanki, osoby o podobnych poglądach, bądź twórcy/autorzy koncepcji pedagogicznych poznanych, na przykład w trakcie studiów.

Okresem, będącym centrum mojego zainteresowania, jest okres przedszkolny i okres wczesnoszkolny. W pierwszym z nich dzieci zdobywają wiedzę przez własne doświadczenie i poprzez przekazywanie jej przez dorosłych, którzy towarzyszą dzieciom w procesie kształtowania umiejętności. Środowisko, w jakim dziecko zdobywa tę wiedzę i zachodzące w nim interakcje, jest bardzo ważne. Sposób prowadzenia komunikacji warunkuje pojawienie się refleksji w myśleniu dziecka. Natomiast w okresie szkolnym ścieżka osobistego doświadczenia słabnie, przez wzgląd na organizację czasu i przestrzeni obowiązującej w typowej polskiej szkole. Warto zatem propagować organizację procesu kształcenia tak, aby umożliwić uczniom samorozwój i aktywizować ich samodzielne „dojście do wiedzy”. Wymaga to tworzenia zróżnicowanego środowiska uczenia się<sup>41</sup>, a do zrealizowania tego są potrzebne odpowiednie kompetencje.

A. Brzezińska wyróżnia kilka cech nauczyciela warunkujących wpływ na uczniów i skuteczność jego działań. Są to: różnorodne, wieloaspektowe kompetencje; własne osiągnięcia, o których wiedzą uczniowie; wysoko ceniona skuteczność działania; samozadowolenie i dzielenie się radością z sukcesów; umiejętność motywowania uczniów o niskiej samoocenie i trudnych doświadczeniach życiowych oraz lojalność i uczciwość wobec uczniów<sup>42</sup>. Biorąc pod uwagę wymieniony zestaw cech, należy zastanowić się jakie zadania ma nauczyciel. Precyzując je, A. Brzezińska wymienia trzy obszary: organizacja fizycznego środowiska uczenia się, organizacja społecznego środowiska uczenia się oraz modelowanie stosunku uczniów do uczenia się<sup>43</sup>. W pierwszym obszarze zadaniem nauczyciela jest organizacja czasu i przestrzeni w taki sposób, aby dbać o jakość i efektywność edukacyjną. Przede wszystkim powinno się odchodzić od tradycyjnego ustawienia ławek i dostosować przestrzeń klasową do wieku i możliwości dzieci tak, aby stymulowała ona ich potrzebę eksperymentowania i ciekawości oraz umożliwiała interakcję między dziećmi. Drugi obszar obejmuje zarządzanie czasem przeznaczonym na pracę indywidualną, grupową i pod kierunkiem nauczyciela tak, aby jak najbardziej pobudzić ciekawość poznawczą uczących się.

---

<sup>41</sup> Tamże, s. 45.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże, s. 46-47.

Ostatni rodzaj zadań nawiązuje do roli osoby znaczącej, gdyż tylko wtedy nauczyciel jest dla swoich uczniów autorytetem naukowym lub/i moralnym. Pełniąc taką rolę nauczyciele mają wpływ na stosunek uczniów do nauki. Swoim postępowaniem wpływają na sposoby uczenia się, pracy na lekcji i kreowania procesu edukacyjnego<sup>44</sup>.

Jedną, z wymienionych w literaturze ról nauczyciela, jest określanie go jako *menadżera*. Przytoczę rozważania Astrid Męczkowskiej-Christiansen, autorki artykułu opisującego kwintesencję rozważań na temat transmisyjnego modelu kształcenia. W swojej publikacji A. Męczkowska-Christiansen, nawiązuje do przenikania korporacyjnych praktyk społecznych do sfery edukacji. Autorka mówi o utylitarnej funkcji nabywania informacji, która przejawia się na wszystkich poziomach kształcenia i prowadzi do „*opanowania informacji*” zamiast „*rozumiejącego wglądu w otaczający świat*”<sup>45</sup>, a to skutkuje bankową koncepcją edukacji w ujęciu Paula Freirego. Efektem tak rozumianej edukacji jest powielanie obojętnych etycznie i poznawczo modeli oraz bezkrytyczne pełnienie zastanych ról wynikających z miejsca jednostki w „*łańcuchu społecznej dominacji*”<sup>46</sup>. Celem takiej edukacji jest przede wszystkim efektywność działania szkoły rozumianej w kategoriach ekonomicznych. Mimo, że działalność placówek publicznych nie jest nastawiona na gromadzenie zysku, to istotne w nich są działania autopromocyjne, które wpływają na atrakcyjność szkoły pod względem wizualnym oraz wzmagają aktywność pracowników szkoły wspierających sukcesy ich uczniów<sup>47</sup>. Nie bez powodu w placówkach oświatowych prowadzi się badania nad losami absolwentów, a ich sukcesy są szeroko promowane w massmediach i lokalnej prasie.

W literaturze przedmiotu dyskurs menadżeryzmu zawiera wyzwania edukacyjne polegające na nieustannym reprodukowaniu jednostek, stanowiących przedmioty instrumentalnego zarządzania. Należy postawić w tym miejscu pytanie - jak przejawia się to w rzeczywistości edukacyjnej? Na pewno poprzez standaryzowane egzaminy z kluczem odpowiedzi, w których brak jest miejsca na inwencję twórczą uczniów. Inną kwestią jest dominacja podającego toku wiedzy, którą uczniowie biernie przyswajają. W takim rozumieniu menadżeryzm postrzega jednostkę, a w naszym przypadku nauczyciela, jako przedmiot zarządzania<sup>48</sup>. Ponadto, w obszarze korporacyjnego dyskursu o edukacji i nauczycielu, można odnaleźć takie kategorie, jak: zarządzanie klasą i relacjami w klasie szkolnej, zarządzanie

---

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> A. Męczkowska-Christiansen (2015), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel?*, „Forum Oświatowe”, nr 2(27), s. 18.

<sup>46</sup> Tamże, s. 18

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> Tamże.

kompetencjami, czasem, bezpieczeństwem pracy i tym podobne. W takim kontekście edukacyjnym, nauczyciel jest stawiany w pozycji producenta lub usługodawcy, a jego postępowanie jest skierowane na następujące działania:

- przygotowanie pracowników dla „gospodarki opartej na wiedzy”;
- nauczanie jako „inwestowanie” w kapitał ludzki;
- działania wspierające jakość pracy szkoły oraz wspieranie wymiernych osiągnięć uczniów;
- kształtowanie pozytywnego wizerunku szkoły, która ma na celu zorientowanie uwagi na potrzeby klienta;
- pozyskiwanie wsparcia wśród sponsorów na działania na rzecz szkoły;
- zarządzanie własnym rozwojem, który jest zorientowany na realizowanie systemowo narzuconej strategii awansu zawodowego<sup>49</sup>.

Wymienione aktywności wiążą się z biurokracją i wprowadzeniem do systemu oświatowego reguł administrowania i zarządzania znanych z gospodarki rynkowej, a nauczyciel, jako jednostka im podlegająca, musi je respektować. Przez wzgląd na współpracę nauczyciela z osobami reprezentującymi różne grupy wiekowe jest on poddany ciągłej, formalnej i nieformalnej, kontroli społecznej. Nauczyciele są utożsamiani z kulturą dominującą, obowiązującą w szkole, poprzez reprezentowanie jej struktur. Jednak, gdy przyjrzymy się bliżej szkole, to możemy zauważyć, że nauczyciele to nie tylko „nośniki kultury oficjalnej”, ale także tworzą oni kulturę nieformalną, będącą manifestacją niezgody na to, co dzieje się w szkole. A. Babicka-Wirkus podaje za Piotrem Mikiewiczem elementy kultury nauczycielskiej, takie jak: autonomia, lojalność, przeciętność, cynizm, antyintelektualizm i kategoryzowanie<sup>50</sup>. Rozwijając tę myśl, pokrótce omówię każdy z tych elementów oraz postaram się ukazać zależności, które zauważyła A. Babicka-Wirkus. Autonomia jest przywilejem nauczyciela związanym z jego pracą w klasie, w której nie współpracuje on z innymi nauczycielami, nie podlega ich ocenie, natomiast istnieje między nimi lojalność związana z solidarnością zawodową nauczyciela. Przeciętność wiąże się z chęcią pozostania niezauważonym, a jednocześnie przejawia się w cynizmie, czyli niewierze w powodzenie wprowadzanych w szkole ulepszeń, czy też w realizację określonych celów. Kolejnym elementem, wyróżnionym przez P. Mikiewicza, jest antyintelektualizm przejawiający się w pragmatycznej postawie wobec pracy i przyjmowaniem roli nauczyciela, bez wnikania w szczegóły sytuacji i zdarzeń z życia szkoły, które mogłyby zakłócić jego życie prywatne.

---

<sup>49</sup> Tamże, s. 20.

<sup>50</sup> P. Mikiewicz (2005), *Spoleczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trahektorii elity*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 108.

Ostatnim elementem jest kategoryzowanie, które jest tendencją do etykietowania uczniów<sup>51</sup>.

A. Babicka-Wirkus podsumowując powyższe elementy kultury nauczycielskiej, wskazuje na dwie role nauczyciela, który z jednej strony jest reprezentantem dominującego ładu, a z drugiej człowiekiem posiadającym system norm i wartości oraz przypisującym swojej roli zawodowej, uczniom i szkole, określony etos<sup>52</sup>. Można zatem wnioskować, iż nauczyciele w tej drugiej roli, będą (podobnie jak uczniowie) przedstawicielami kultury ulicy, którą będą realizować w przestrzeni dla siebie bezpiecznej, takiej jak pokój nauczycielski, czy fora internetowe przeznaczone dla nauczycieli. W ten sposób nieformalna kultura nauczycielska staje się miejscem urzeczywistnienia oporu, który jest aktem niezgody na krytykę pracodawców, współpracowników, czy rodziców oraz na podleganie zewnętrznym i wewnętrznym regulacjom. Często oczekuje się od nauczycieli spełniania powinności wobec orientacji politycznej przeważającej w organie prowadzącym, czy też akceptacji przekonań osób zarządzających placówką.

Nauczyciel funkcjonujący w tak rozumianej rzeczywistości szkolnej może, zdaniem A. Babickiej-Wirkus, przyjmować jedną z trzech postaw: pana i władcy, sztukmistrza, czy osoby służącej progowi<sup>53</sup>.

Nauczyciel jako *pan i władca* w szkole jest, zgodnie z powierzchownym rozumieniem roli nauczyciela w placówce, osobą uprzywilejowaną w klasie i w szkole, a jego celem jest dążenie do utrzymania tej pozycji. Taka osoba jest autorytetem bezwzględny, charakteryzuje ją brak refleksyjności. Chce osiągnąć prestiż i ma za zadanie dopilnować, aby jego podopieczni przestrzegali szkolnych norm i uregulowań poprzez utrzymanie dyscypliny i uzyskanie wysokich wyników testów, co pozwoli sprostać kulturze biurokratyzacji w szkole<sup>54</sup>. Przedstawione przez A. Babicką-Wirkus cechy tego typu nauczyciela, są kompatybilne z rolą nauczyciela menadżera przedstawioną wcześniej w tym podrozdziale. Menadżer ma tak organizować proces kształcenia, aby uczniowie osiągnęli jak najwyższe sukcesy, co nie tylko odpowiada standaryzowanym wymaganiom, ale podwyższa prestiż szkoły. Wiąże się to także z oczekiwaniem wobec uczniów przyjmowania gotowej wiedzy, przekazywanej im przez wszechwiedzącego nauczyciela. Szkoła staje się zatem miejscem, gdzie tylko jego głos ma znaczenie, co zupełnie odbiega od wizji szkoły jako miejsca, gdzie jednostka ma możliwość wielostronnego rozwoju. Warto skupić się chwilę na tym, czy pan i władca będzie przejawiał

---

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 189.

<sup>53</sup> Tamże, s. 194.

<sup>54</sup> Tamże, s. 194.

opór i w jakiej formie. Według A. Babickiej-Wirkus jest to osoba „tragicznie szczęśliwa”<sup>55</sup>, gdyż z jednej strony jest pewna swojej siły i sprawczości w relacjach z uczniami, a z drugiej nie wierzy w pomyślność działań opartych na niezgodzie. Według pana i władcy świat poza szkołą nie istnieje, a formą sprzeciwu wobec rzeczywistości szkolnej będzie odgrywanie roli reprezentanta kultury dominującej, także w relacjach z uczniami traktowanymi jako osoby nieuprzywilejowane<sup>56</sup>.

Drugim typem postawy, omawianym przez autorkę, jest nauczyciel jako *super(wo)man* czyli *sztukmistrz*. Stwarza on pozory poszanowania praw człowieka i ucznia. Ten typ nauczyciela jest prezentowany jako „fajny kumpel”, który rozumie uczniów i ich potrzeby, krytykując jednocześnie bezmyślne postawy swoich współpracowników. Między nauczycielem a uczniami powstaje pewnego rodzaju umowa, która prowadzi do zredukowania ilości problemów generowanych przez uczniów, co sprawia, że autorytet nauczyciela nie będzie podważany. W odróżnieniu od poprzedniego typu, sztukmistrz pozwala uczniom na konstruowanie wiedzy i opiera się na ich doświadczeniach. Nauczyciele będący sztukmistrzami mają cały wachlarz działań oporowych, jednak opierają się one na strategiach defensywnych. Przejawia się to, na przykład poprzez humor, który jest pewnego rodzaju poczuciem swobody, czy partnerstwa w interakcji, jednak daje on władzę osobie rozgrywającej, czyli nauczycielowi. Zatem możemy tu mówić o pozorze równości nauczyciela i ucznia. Humor może być także czynnikiem przełamania nudy i rutyny w codzienności szkolnej. Jest także narzędziem kreowania figury „fajnego kumpla” dla uczniów, a co za tym idzie, wprowadza niezgodę na próby przejęcia przez nich władzy<sup>57</sup>.

Powyższe typy nauczycielskich postaw wobec uczniów nie są przedmiotem mojej dysertacji. Chciałam jedynie przybliżyć ich postać, aby umożliwić lepszą perspektywę oglądu pozycji nauczyciela w kulturze szkoły. Najbardziej pożądanym typem nauczycielskiej aktywności i postawą, którą chciałabym zgłębić w trakcie swoich badań jest *nauczyciel służący progowi*, czyli *ignorant*<sup>58</sup>. Ta postawa charakteryzuje się wprowadzaniem antykultur w ustanowiony porządek życia społecznego i działaniem, które ma na celu równość w relacjach edukacyjnych. Ignorant działa na pograniczu kultury dominującej i opozycyjnej, ale ma na celu prowadzenie dialogu. Nauczyciel ignorant to osoba zdolna do krytycznej refleksji nad rzeczywistością, w której przyszło jej funkcjonować, co skutkuje dopuszczeniem zawieszenia

---

<sup>55</sup> Tamże, s. 199.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> Tamże, s. 206-208.

<sup>58</sup> J. Rancière (1991), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, przekł. K. Ross, Stanford University Press, California, za A. Babicka-Wirkus (2019), s. 211.

ról i funkcji oraz wzorców zachowań przypisanych kulturze dominującej. Modelowi nauczyciela służącego progowi przypisany jest opór, gdyż on sam, swoją postawą, neguje istniejący symboliczny porządek szkoły i tworzy przestrzeń do dialogu prowadzącego do wprowadzenia zmian<sup>59</sup>.

Bycie nauczycielem wymaga całozyciowego doskonalenia się i odpowiadania na potrzeby uczniów, otaczającego świata, ale także uwzględniania swoich potrzeb. Nie można jednak zapomnieć, że nauczyciel podlega zwierzchnikom, czyli organowi zarządzającemu, który ma bardzo duży wpływ na przebieg procesu kształcenia. Obecnie coraz więcej mówi się o zmianie, a sama szkoła i nauczyciel, według Mirosławy Nowak-Dziemianowicz jest w *procesie permanentnej zmiany*<sup>60</sup>. Warto zatem przyjrzeć się temu zagadnieniu bliżej. W swojej pracy badawczej interesuję się głównie osobą nauczyciela w procesie zmian zachodzących w edukacji. Zarówno w literaturze, jak i w codziennej praktyce edukacyjnej, można znaleźć wiele typów nauczycieli. Należy jednak zadać pytanie: jakiego nauczyciela oczekuje dzisiejszy, tak bardzo zmieniający się świat? Zastanawiając się nad odpowiedzią na to pytanie odwołam się do dwóch typów pedagogów: nauczyciela tradycjonalisty oraz nauczyciela refleksyjnego praktyka.

### **1.2.1. Nauczyciel tradycjonalista**

Systemy edukacyjne różnią się od siebie celami, metodami, formami i założeniami ideologicznymi, ale możemy znaleźć także wspólną cechę - wszystkie systemy zakładają, że dobre kształcenie i wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy<sup>61</sup>. To dobre kształcenie i dobre wychowanie, a także sama osoba dobrego nauczyciela-wychowawcy może być postrzegana w różnorodny sposób, zgodnie z założeniami teoretycznymi danego systemu. Na potrzeby swojej dysertacji chciałabym podjąć się analizy osoby nauczyciela tradycjonalisty, który jest charakterystyczny dla szkoły tradycyjnej.

Prekursorem szkoły tradycyjnej był Jan Fryderyk Herbart - niemiecki filozof, psycholog i pedagog. Szkoła herbartowska, bo tak ówczesnie była nazywana szkoła tradycyjna, za najważniejszy cel wychowania stawiała sobie kształcenie moralnie silnych charakterów, które przejawiają się w takich cechach, jak: doskonałość, życzliwość, prawo, słuszność i wewnętrzna wolność. Osiągnięcie tychże moralnie silnych charakterów dzieci i młodzieży było możliwe poprzez stałą organizację zajęć, dyscyplinę i karność, pielęgnowanie ich fizycznego rozwoju

---

<sup>59</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 215.

<sup>60</sup> M. Nowak-Dziemianowicz (2014), *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2(19), s. 195.

<sup>61</sup> W. Okoń (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 267.



i nauczanie wychowujące. Nazwa nauczania wychowującego wskazuje, że wychowanie nie może być oddzielone od nauczania, gdyż wola i charakter rozwijają się jednocześnie z rozumem<sup>62</sup>. Teoretyczne założenia herbartyzmu były podstawą szkoły tradycyjnej, inaczej zwanej konserwatywną, w której panują autokratyczne stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami. Nauczyciel przyjmuje pozycję dominującą i wyraża ją w stosowaniu nauczania frontального, surowej dyscyplinie podczas lekcji oraz sterowaniu aktywnością uczniów za pomocą systemu kar i nagród. Działania edukacyjne są podejmowane w ramach szkolnych przedmiotów nauczania odpowiednich do danej dziedziny nauki. Wiedza zostaje przekazywana w toku podającym, jest traktowana jako pewna. Metody podające wymagają asymilacji wiedzy przez uczniów<sup>63</sup>.

Ten utarty schemat szkoły tradycyjnej ewoluował wraz ze zmieniającym się światem, jednak należy poddać dyskusji, czy zastane, zakorzenione schematy z przeszłości nie są bezrefleksyjnie powielane także w dzisiejszej szkole? Szkoła tradycyjna jest kojarzona z mechanizmami sterowania wiedzą, kontrolą i blokadą naturalnego rozwoju dzieci.

Agnieszka Nowak-Łojewska, w jednym ze swoich artykułów, podnosi kwestię niechęci nauczycieli wobec zmiany i modyfikowania tradycyjnych, szkolnych rozwiązań przesączonych konserwatywnością i szkołą tradycyjną. Na potrzeby swojego artykułu, autorka takich nauczycieli nazywa „konserwą”. Co ciekawe, pojęcie to zaczerpnęła z wypowiedzi jednego ze swoich badanych, który w ten sposób podkreślał niechęć do zmiany konserwatywnych podstaw kształcenia. A. Nowak-Łojewska, idąc tym tropem, określa szkołę skansenem, a archaiczną postawę nauczyciela traktuje jak zakonserwowany relikwiarz będący symbolem trwania w szkole herbartowskiej. Badaczka podjęła się przeprowadzenia badań, dzięki którym udało jej się wyłonić 11 kategorii nauczycieli, których opisuje w 3 typach dyskursów. Przytoczę sylwetki nauczycieli wyłonionych w dyskursie behawiorystycznym, gdyż ten podrozdział poświęcam właśnie temu typowi nauczyciela. Cechuje ich instruktorskie i dystrybutorskie podejście do wiedzy. Ich działania mają charakter korekcyjno-interwencyjny, zmierzają do naprawiania zachowań uczniów, bądź ich ukierunkowania na właściwy, wyznaczony odgórnie, program nauczania<sup>64</sup>. A. Nowak-Łojewska podkreśla, że sposoby myślenia nauczycieli o sobie, a także sposoby, w jaki to wyrażają, są zdominowane przez wzorce i utarte schematy z przeszłości<sup>65</sup>. Do powyższej kategorii autorka zaliczyła takie typy nauczycieli, jak: nauczyciel przewodnik,

---

<sup>62</sup> Cz. Kupisiewicz (1988), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 32.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> A. Nowak-Łojewska (2011), *Nauczyciel „konserwa”(?) – odporny na zmianę relikwiarz w skansenowej szkole*, „*Studia Pedagogiczne*” t. L XIV, s. 175-178.

<sup>65</sup> Tamże.

nauczyciel doskonały (ekspert), nauczyciel dawca („wiedzodawca”), nauczyciel guru (autorytet z nadania), nauczyciel strażnik, nauczyciel „konserwa” (zamknięty na zmianę), nauczyciel „worek z wiadomościami” (omnibus w wersji mini)<sup>66</sup>.

Badani przez A. Nowak-Łojewską nauczyciele w swoich opisach postrzegali przedmiotowo zarówno siebie, jak i uczniów. Na przykładzie nauczyciela konserwy, można pokusić się o założenie, iż uczniowie takiego edukatora nie będą mieli swojej przestrzeni na rozwój, zgodnie z nowymi trendami ponowoczesnego świata. Pisze o tym Dorota Klus-Stańska, która ukazuje nauczyciela przez pryzmat wieloletniej formacji intelektualnej w duchu behawiorystycznym, która pozbawia go zdolności samodzielnego myślenia, a co za tym idzie, prowokuje sytuację podporządkowania i usidlenia aktywności swojej i uczniów<sup>67</sup>. Nauczyciel tradycjonalista swoimi konserwatywnymi poglądami próbuje formować sposób rozumienia świata przez uczniów, ale tego „starego” świata, wcześniej wspomnianego skansenu. Brak krytycznej refleksji nad swoją aktywnością prowadzi go do niemożności podejmowania modyfikacji własnych działań, a wtedy najwygodniejsze stają się stosowane od lat schematy, które wydają się już nie do zastąpienia.

Henryka Kwiatkowska określa ten typ zachowań nauczyciela jako orientację retrospektywną<sup>68</sup>, która jest związana z odtwarzaniem minionego doświadczenia bez zdolności do kreowania nowego. Nauczyciel nie jest gotowy do działań innowacyjnych i prowokujących zmiany, przez co, realizowana przez niego, szkolna edukacja może być nieadekwatna do współczesnego świata.

A. Nowak-Łojewska na podstawie swoich badań nawiązuje do uwiedzenia nauczycieli, którzy pozwalają na manipulowanie sobą i uczestniczą w manipulowaniu uczniami, poprzez transmisję swojego obrazu świata na sposób postrzegania go przez uczniów. Uwodzenie uczniów polega na indoktrynalnie wpajanych im przekonaniach podczas szkolnej edukacji, co redukuje rolę nauczycieli do wykonawców narzucanych im zadań. W ten sposób dochodzi do instrumentalizacji pracy nauczyciela, co przejawia się również w stosunku do uczniów. Autorka takie zachowanie przypisuje nauczycielowi przewodnikowi<sup>69</sup>.

Wśród badanych przez A. Nowak-Łojewską nauczycieli pojawiało się także przekonanie o tym, iż mają oni prawo wiedzieć lepiej niż uczniowie, a tym samym mają prawo

---

<sup>66</sup> Tamże, s. 178-179.

<sup>67</sup> D. Klus-Stańska (2007), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1, za A. Nowak-Łojewską (2011), s. 180.

<sup>68</sup> H. Kwiatkowska (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 86.

<sup>69</sup> A. Nowak-Łojewska (2011), s. 175-178.

decydować za uczniów, narzucać im swoją wiedzę i sprawować nad nimi techniczną kontrolę. Badania wskazują także, że nauczyciele przypisują sobie cechy ekspertów i specjalistów w wielu dziedzinach, nawet tych, które nie są im dogłębnie znane. Postrzegają siebie jako pośredników w transmisji wiedzy. Przekonanie o swojej doskonałości nauczycieli ekspertów potwierdza ich odporność na zmiany i satysfakcja z powielanych narzędzi uważanych za dorobek wieloletniego warsztatu pracy. Takie spostrzeganie własnej osoby prowadzi do zachowań autorytarnych<sup>70</sup>.

Autorka wyróżnia takie cechy omawianego typu nauczycieli, jak: interwencyjność poznawcza i fundamentalizm interpretacyjny. Pierwsza cecha dotyczy utwierdzenia jednostki w swoim światopoglądzie i podtrzymywanie własnego obrazu świata. Nauczyciel jest przekonany o swojej wystarczalności i działa schematycznie. Wprowadzanie zmian w jego działaniu i stosowanych metodach jest wynikiem przymusu zewnętrznego, na przykład polecenia służbowego. Druga cecha przejawia się w negowaniu u uczniów wszystkiego, co różni się od postrzegania świata przez nauczyciela. Jego myślenie jest sztywne i bezdyskusyjne. A. Nowak-Łojewska zauważyła w swoich badaniach powtarzający się bardzo niski poziom refleksyjności u tego typu nauczycieli, a także kult stereotypowych poglądów na temat uczenia<sup>71</sup>. Relacjonowane tu wyniki badań skłaniają do refleksji na temat transmisji kultury konserwatywnej oraz szkoły, która niezmiennie uczestniczy w „produkowaniu” dogmatycznych uczniów.

Również D. Klus-Stańska w swoim artykule pt. *Wiedza, która zniewala - transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji* wskazuje na przejawy tradycjonalizmu, który zniewala uczniów w polskiej szkole. Autorka dopatruje się źródeł tego zjawiska w pozytywizmie i logicznym empiryzmie, który wygenerował „obraz wiedzy niezależnej od wytwórcy i posiadacza [...] której treści są oparte na „nagich faktach”<sup>72</sup>. D. Klus-Stańska mówi o przekopiowaniu treści, struktury, języka i jego pozytywistycznej koncepcji wiedzy do modelu wiedzy szkolnej, gdzie podręcznik stanowi substytut publikacji naukowych. Wiedza podręcznikowa staje się zatem wiedzą pewną i obiektywną. Również rola nauczyciela podlega wpływom tradycjonalizmu poprzez nakładanie mu charakterystycznych zadań: bycia dysponentem wiedzy, strażnikiem jej poprawności oraz bycia autorytetem z nadania<sup>73</sup>. Już pierwsze określenie wskazuje na autorytarność nauczyciela, który decyduje, co uczniowie powinni wiedzieć, a czego nie

---

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> D. Klus-Stańska (2012), *Wiedza, która zniewala - transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 1(46), s. 27

<sup>73</sup> Tamże.

powinien im przekazywać. Strażnik poprawności czuwa nad zakresem dopuszczonych treści i formą ich przekazu, zaś autorytet z nadania wskazuje na uzyskiwanie uznania poprzez zajmowaną pozycję społeczną. Taki nauczyciel chroni swoją pozycję, działając tak, żeby „*asymetria ról nauczycielskich i uczniowskich nie została naruszona*”<sup>74</sup>. Ten model nauczania wpisuje się w model kultury postfiguratywnej, w której młodsze pokolenia przyswajają przyjęte w społeczeństwie wzorce kulturowe, a zmiany w kulturze zachodzą powoli i są trudne do zauważenia<sup>75</sup>.

Można zastanowić się w jakiej formie występuje, wspomniane wyżej, zniewolenie uczniów. W tym samym artykule D. Klus-Stańskiej możemy znaleźć próbę odpowiedzi na to pytanie. Pierwszy z jego przejawów jest nazwany przez autorkę jako *zniewolona tożsamość*. Termin ten nawiązuje do eksperckiej wiedzy, która przyjmowana jest jako pewnik i stawia ucznia w roli odbiorcy<sup>76</sup>. Zjawisko to jest obserwowane w praktyce edukacyjnej poprzez przekazywanie gotowej, podręcznikowej wiedzy, gdzie nie ma miejsca na subiektywną, osobistą refleksję uczniów. W szkole muszą oni mieścić się w pewnych ramach, począwszy od pierwszej klasy, gdzie ważna jest nauka kaligraficznego pisania, po odpowiedzi pod tak zwany „klucz” podczas egzaminów państwowych, klasówek i innych form sprawdzania wiedzy i umiejętności starszych uczniów. Inny przejaw zniewolenia to *pozór kompetencji*. Uwidacznia się on w pracy uczniów, którzy za cel stawiają sobie uzyskanie „przepustki” do następnej klasy, a sposób w jaki to osiągną, nie jest istotny. Dlatego często realizacja tego celu jest wzmacniana przez kulturę ściągania, plagiatu i, jak określa to D. Klus-Stańska, edukacji „*readymade*”<sup>77</sup>. Coraz powszechniejsze staje się także przejmowanie roli ucznia przez rodziców, którzy wykonują prace domowe za dzieci. W szkole natomiast można to zjawisko obserwować podczas lekcji, kiedy zamiast problemów dywergencyjnych stawia się pytania z jedną odpowiedzią, na którą nakierowuje się uczniów. W tej pozornej grze uczestniczy także nauczyciel, przyjmując skopiowane prace i uznając je za samodzielne, a także sam pozoruje i nadaje profesjonalny charakter swojej pracy, na przykład w sprawozdaniu z realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela ubiegającego się o kolejny stopień awansu. Szkoła staje się pozorną wspólnotą społeczną, w której symuluje się aktywność podczas lekcji, kopiuje innowacyjne formy i metody pracy<sup>78</sup>.

---

<sup>74</sup> Tamże.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> Tamże, s. 32.

<sup>77</sup> Tamże, s. 33-34.

<sup>78</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka (2006), *Nauczyciele na drodze awansu zawodowego – między pozorem a profesjonalizacją*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1(3).

D. Klus-Stańska upatruje przyczyn pozorności w szkole w „prerefleksyjnym stosunku do form edukacji jako form kulturowych, inercyjnej rytualizacji oraz dogmatycznym myśleniu „oczywistościami””<sup>79</sup>. Przyczyny te są wzajemnie zależne, a ich zakresy zachodzą na siebie i tworzą przyzwolenie na rezygnację z refleksyjnego myślenia. W sytuacji szkolnej prerefleksyjny stosunek do form edukacji przejawiać się będzie w ten sposób, że nauczyciele nie będą dopuszczać innej, niż znana im dotychczas, formy nauczania, wypracowanej przez lata w tradycyjnej kulturze szkoły. Zamknięcie na to, co nowe i nieznanne powoduje blokowanie możliwości zmiany metod pracy oraz niezrozumienie innych, bardziej otwartych na nowości, nauczycieli. Jest to wzmacniane przez inercyjne myślenie, czyli pewną sztywność umysłu, która dąży do utrzymywania określonych schematów, mimo zmian kulturowych, jakie zachodzą w otoczeniu. Szkoła nie zmienia swoich zadań, stale postrzega je jako takie same, wymagające jedynie drobnych korekt i uzupełnień. To zjawisko wzmacnianie jest jeszcze bardziej przez zjawisko rytualizacji, na które składają się codziennie powtarzane czynności lub celebrowane uroczyste okazje. W klasie szkolnej będzie to przejawiać się niezmiennością wyglądu klasy, sztywno ustawionych ławek, które wyznaczają granice strefy uczniów i nauczyciela; dogmatyzacją stosunków i interakcji między nauczycielem – pewnikiem i ekspertem wiedzy a uczniem - biorcą; bądź dogmatyzacją metod - stosowaniem niezmiennie tych samych metod nauczania<sup>80</sup>.

Rozważając tematykę dogmatyzacji i rytualizacji, warto zwrócić uwagę na strukturę klasy szkolnej, która stanowi jeden z elementów ukrytego wymiaru edukacji. O niej w swoim artykule pod tytułem *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji* pisze Wiesław Sikorski, który podejmując tematykę ukrytego programu szkoły dokonuje przeglądu badań na temat znaczenia fizycznego środowiska klasy szkolnej dla uczniów, przebiegu procesu kształcenia, klimatu uczenia się oraz wzajemnego komunikowania i jego jakości.

Na proksemikę klasy szkolnej składają się następujące elementy: strefa dystansu fizycznego, zatłoczenie, aranżacja miejsc siedzących, orientacja (kierunek usadowienia), wystrój wnętrza sali lekcyjnej<sup>81</sup>. Strefa dystansu społecznego jest jednym z najważniejszych pojęć proksemicznych i jest związana ze strefą dystansu interpersonalnego, z którego wynika rodzaj interakcji nawiązywanych między nauczycielem a uczniami w trakcie lekcji<sup>82</sup>. Okazuje się, iż mają one bardzo duże znaczenie w edukacji. Według autora interakcje w przestrzeni

---

<sup>79</sup> D. Klus-Stańska (2012), s. 35.

<sup>80</sup> Tamże.

<sup>81</sup> W. Sikorski (2013), *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja”, nr 3 (123), s. 92.

<sup>82</sup> Tamże.

intymnej i osobistej mogą prowadzić do lepszych osiągnięć edukacyjnych niż interakcje w innych strefach.

Innym, zasadniczym elementem w badaniu klasy szkolnej, jest zatłoczenie, które wynika z niemożności osiągnięcia komfortowego poziomu prywatności. Przyczyną tego są niewłaściwe gabaryty sali lekcyjnej oraz duża liczba uczniów. Inną kwestią jest fakt, że faktyczna przestrzeń, którą dysponuje uczeń, ma mniejsze znaczenie niż ta, którą uznaje za własną. Jeśli przydzielony mu teren jest niewystarczający, to następuje zjawisko zatłoczenia. Uczniowie mogą też odczuwać naruszanie swojej przestrzeni przez innych uczniów. Będzie to skutkowało problemami z koncentracją i dokładnością wykonania zadania, a w najtrudniejszych sytuacjach może doprowadzić do zachowań agresywnych<sup>83</sup>.

Aranżacja w klasie szkolnej również ma ogromny wpływ na interakcje zachodzące między nauczycielem a uczniem. W szkole tradycyjnej i w większości współczesnych szkół, preferuje się układ rzędowo-szeregowy. Badania przeprowadzone przez W. Sikorskiego wskazują, iż taki układ sprzyja aktywizowaniu jedynie tych uczniów, którzy siedzą z przodu klasy, a także uniemożliwia komunikację typu uczeń - uczeń. Ponadto uczniowie podkreślają, iż czują się w takim układzie kontrolowani. Bezpośrednio z aranżacją klasy szkolnej związana jest strefa aktywności, którą autor nazywa *efektem lejka*<sup>84</sup>. Polega on na tym, że osoby, nawet te zazwyczaj mniej aktywne, posadzone przez nauczyciela w przednich ławkach, są automatycznie aktywizowane. Również wielkość sali ma znaczenie - im mniejsza sala, tym bardziej wymusza na uczniach aktywność. Podobnie jest z dystansem społecznym, im większy dystans między nauczycielem a uczniem, tym mniejsza aktywność. Natomiast nie ma badań potwierdzających wpływ wyglądu sali na stymulowanie uczniów, jednak zmiana i innowacyjny wygląd sali spotkał się z ich aprobatą i zadowoleniem<sup>85</sup>. Warto więc zadać pytanie, jak współczesna klasa szkolna wpływa na uczniów? Zwróćmy uwagę na wygląd sal - większość z nich robi wrażenie chłodnych, surowych i formalnych, z rzędowo-szeregowym układem ławek i wyznaczonym miejscem dla nauczyciela. Podział przestrzeni jest zdecydowanie nierówny i niedemokratyczny. Wskazuje na autorytarny charakter pracy nauczyciela, który przybiera także rolę kontrolera swoich uczniów, nie ma tu miejsca na dialog i dyskusję. Uczniowie w takim układzie są zorientowani na „patrzenie i słuchanie” wiedzy pewnej, przekazywanej przez nauczyciela. Tradycyjna aranżacja przestrzeni sal lekcyjnych jest, na pierwszy rzut oka, wskaźnikiem różnic społecznych i promuje dominującą rolę nauczyciela.

---

<sup>83</sup> Tamże, s. 93-94.

<sup>84</sup> Tamże, s. 101.

<sup>85</sup> Tamże, s. 101-103.

Dotychczasowe rozważania na temat tradycyjnego nauczania urzeczywistniają się we współczesnych polskich, choć nie tylko, szkołach, zarówno poprzez aranżację przestrzeni, poprzez relacje nauczyciel - uczeń, postawę i zachowania nauczycieli, ale są także widoczne w sposobie pracy nauczycieli i korzystaniu przez nich z pomocy dydaktycznych. Współczesną klasę charakteryzuje praca z podręcznikiem i wykonywanie przez wszystkich uczniów jednakowych ćwiczeń, zadań, bez uwzględnienia ich indywidualności. Wskazuje to na brak refleksyjności nauczycieli i zauważania potrzeb dzieci, szczególnie tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których zaliczyć trzeba nie tylko tych z dysfunkcjami, ale też wybitnie zdolnych. Nauczyciele często dostają gotowe pomoce typu przewodniki metodyczne, gotowe konspekty lekcji, czy nawet schematy oceny uczniów. Tym samym w większości klas lekcje wyglądają podobnie, zgodnie z przyjętym schematem, z gotowym „arkuszem” oczekiwanych odpowiedzi. Taki sposób pracy wydaje się być wygodny, gdyż nie wymaga wysiłku od nauczyciela, przygotowywania do zajęć i rozmyślenia nad tym, co się zadziało, co się dzieje i co może się zadziać w przyszłości.

### **1.2.2. Nauczyciel refleksyjny praktyk**

Nauczyciel, niezależnie od tego jaki styl pracy wybiera, jest bardzo ważną postacią w procesie edukacyjnym. Wybitny pedagog Jan Władysław Dawid w swoim dziele *O duszy nauczycielstwa*<sup>86</sup> rozprawiał o idealnej postawie nauczyciela-wychowawcy, stawiając tezę, iż w żadnym zawodzie człowiek nie ma takiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim<sup>87</sup>. Ponadto twierdził, że zły człowiek nie może być dobrym nauczycielem. Może przekazać wiedzę, coś wyćwiczyć, nauczyć, ale nie rozbudzi zainteresowań, wiary w bezinteresowność dobrych intencji, nie zaszczepi wiary w drugiego człowieka, nie ukształtuje radości z procesu poznania, ani nie rozwinie siły, którą jednostka może kształtować przez całe swoje życie. Dobry pedagog dba o rozwój swojego ucznia. Oczywiście powinien być specjalistą w swoim przedmiocie, ale też sprawnie stymulować swoich podopiecznych do aktywności oraz motywować ich do działania. Zadaniem nauczyciela jest także reagowanie na zmieniające się sytuacje i rozwiązywanie napotkanych problemów, zarówno tych, z którymi borykają się dzieci, jak i tych, które dotyczą nauczycieli<sup>88</sup>. Można wnioskować, że ideałem nauczyciela jest zatem postawa otwartości na zmiany wynikające z przeobrażeń społecznych. Jedną z takich postaw

---

<sup>86</sup> J.W. Dawid (2002), *O duszy nauczycielstwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

<sup>87</sup> J. Jarocka-Piesik (2015), *Wartości w procesie edukacji*, [w:] E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz (red.), *Edukacja wczoraj- dziś- jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowania lepszej przyszłości*, Radomskie Towarzystwo Naukowe, Radom, s. 317-324.

<sup>88</sup> E. Sałata (2017), *Innowacyjny nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej*, "Szkoła - Zawód - Praca", nr 13, s.103

nastawionych na zmianę, jest postawa nauczyciela innowatora.

Zdaniem Romana Schulza nauczyciel-innowator „*to szczególny rodzaj innowatora, to podmiot twórczy zaangażowany w specyficzną dziedzinę ludzkiej pracy, działalności dydaktyczno-wychowawczej, to podmiot twórczości pracowniczej (pedagogicznej) albo inaczej: podmiot aktywności kulturotwórczej, innowacyjnej w dziedzinie kształcenia i wychowania*”<sup>89</sup>. Jest on zazwyczaj obdarzony bogatą wyobraźnią. W artykule Elżbiety Sałaty pt. *Innowacyjny nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej* jest on nawet określony jako osoba niezdyscyplinowana i trudna do kierowania<sup>90</sup>. Również wśród nauczycieli-innowatorów nie ma dwóch takich samych osób, każdy człowiek ma inną osobowość, temperament i sposób bycia, jednak innowator kojarzy się z osobą twórczą<sup>91</sup>, samodzielną, taką, która podejmuje decyzje i wykonuje działania<sup>92</sup>. Nauczyciel-innowator jest ukierunkowany na własny rozwój, ustawiczne kształcenie, doskonalenie zawodowe i zdobywanie nowych umiejętności, przez co możemy go traktować jako specjalistę, ale nie tożsamego z tym, jaki występował w tradycyjnym modelu kształcenia, gdyż jest on otwarty na nowości, kompetentny, kreatywny.

Należy zastanowić się w tym miejscu, skąd pojawia się ta otwartość na to, co nowe, nieznane. Według Marii Czerepaniak-Walczak refleksja jest tym, co stwarza nauczycielowi szansę stawania się twórcą w zawodzie, zamiast odbierania i realizowania gotowych pomysłów innych nowatorów<sup>93</sup>. Refleksja, według Słownika Języka Polskiego, to „*głębsze zastanowienie, zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś*”<sup>94</sup>. Jest to zatem zatrzymanie się na określonym problemie, przyjrzenie się mu i ostatecznie jego interpretacja, dzięki czemu refleksja determinuje racjonalne, świadome działanie, które umożliwi wprowadzenie zmian w codziennym postępowaniu, a w przypadku moich badań, w pracy nauczyciela-innowatora.

Można wyodrębnić, powołując się na Davida Boud, Rosemary Keogh i Davida Walkera, trzy stadia refleksji: stadium przygotowania, stadium aktywności i stadium rozmyślenia o tym,

---

<sup>89</sup> R. Schulz (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 160.

<sup>90</sup> Tamże, s. 104.

<sup>91</sup> Tamże, s. 105.

<sup>92</sup> D. Ekiert-Oldroyd (2003), *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki i twórczości i ich paradygmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 135-158.

<sup>93</sup> M. Czerepaniak-Walczak (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR s.c, Toruń–Poznań, s. 22.

<sup>94</sup> E. Sobol (red.) (1996), *Mały słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 945.



co miało miejsce<sup>95</sup>. Wskazują one na możliwość dokonywania refleksji podczas procesu uczenia się przez doświadczenie. W pracy nauczyciela odzwierciedlają się one w następujący sposób: rozpoczyna je przygotowywanie się do zajęć z uczniami, kolejny krok to realizowanie zajęć w zorganizowanych sytuacjach dydaktycznych i ich odzwierciedlenie polegające na poddaniu analizie. Jest to tożsame z trzema etapami refleksji: etapem projektowania, etapem realizacji i etapem ewaluacji. Przedmiot refleksji, czynionej przez nauczyciela podczas pierwszego etapu, to wyobrażenie możliwych konsekwencji opracowanego planu w perspektywie edukacyjnej, zbiorowej i indywidualnej. Poprzez wizualizacje, nauczyciel już na tym etapie może dokonywać korekty planu, zanim jeszcze praktycznie zostanie on wprowadzony w życie. Drugi etap wymaga od nauczyciela monitorowania tego, co dzieje się podczas działań, duże znaczenie mają te obserwacje, które prowadzą do modyfikowania planu, bądź informują o braku potrzeby wprowadzania zmian. Do ostatniego, ewaluacyjnego etapu, można zaprosić także uczniów i/lub koleżanki/kolegów nauczycieli<sup>96</sup>.

M. Czerepaniak-Walczak wskazuje, że to właśnie refleksja pozwala na krytyczną analizę własnego doświadczenia, co pozwala zauważać pewne prawidłowości, określać treści i formy sytuacji edukacyjnych, konstruować wnioski<sup>97</sup>. Zatem refleksja pozwala nauczycielowi oceniać poziom swojej wiedzy i umiejętności, a tym samym dostrzegać obszary wymagające zmiany. Podążając dalej za autorką można uznać refleksję za profesjonalny namysł sprzyjający uwalnianiu się od stereotypów i otwartości na nieszablonowe sposoby postępowania oraz nowe rozwiązania. Należy podkreślić, że refleksja chroni także przed chwilową i nieuzasadnioną fascynacją nowymi ofertami<sup>98</sup>. Tak rozumiana refleksja będzie sprzyjać rozwijaniu umiejętności organizowania warunków uczenia się, które oddają specyfikę, złożoność, brak stałości i konflikty wartości współczesnego świata, przez co nauczyciel może uwzględnić zmieniający się kontekst i dostosować do niego podejmowane działania. Takie systematyczne badanie i teoretyzowanie własnej praktyki jest nacechowane kolegialnością, czyli wspólnym poszukiwaniem i dążeniem do zmiany przez uczestników procesu edukacji oraz nieustannym podejmowaniem pracy nad własnym nauczaniem w celu udoskonalenia go<sup>99</sup>. Refleksja w tym wymiarze jest bezpośrednio związana z profesjonalizacją nauczyciela i ma go chronić przed

---

<sup>95</sup> B.D. Gołębiak (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR s.c, Toruń–Poznań, s. 149.

<sup>96</sup> A. Brzezińska (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne”, nr 3, s. 125–126.

<sup>97</sup> M. Czerepaniak-Walczak (1997), s. 22.

<sup>98</sup> Tamże.

<sup>99</sup> J. Szymczak (2015), *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (28), s. 144.

rutynowymi i automatycznymi działaniami, gdyż umożliwia mu dostrzeganie i ocenianie nieuświadomianych procesów rozumienia określonych problemów, które są konsekwencją ciągłego powtarzania tych samych działań w praktyce. Pozwala także zrozumieć niepowtarzalność i niepewność sytuacji, jakich nauczyciel doświadcza w swojej pracy zawodowej, oraz rozwijać umiejętności radzenia sobie z nimi<sup>100</sup>. Można zatem przyjąć, że refleksyjność jest zdolnością do refleksji, czyli „*obserwowania rzeczywistości, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania i (lub) kreowania rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego (rozumiejącego), wprowadzania ich do własnych działań*”<sup>101</sup>.

Skoro refleksyjność jest tak wartościowym, w kontekście edukacyjnym, procesem, to jednym z najbardziej pożądanym typów nauczyciela będzie refleksyjny praktyk. Spróbuję przedstawić teraz ten typ nauczyciela odnosząc się do koncepcji zawartych w literaturze przedmiotu. Refleksyjny nauczyciel to „*osoba, która podejmuje trud czynienia namysłu nad swoim postępowaniem zawodowym, warsztatem pracy, metodami oraz technikami, które wykorzystuje*”<sup>102</sup>. Jest to zatem osoba, która uważnie przygląda się sobie, swoim działaniom i dokonuje obiektywnej oceny z dystansu, niwelując swój subiektywizm. Postawa uczenia się przez doświadczenie nie rozwija się jedynie w nauczycielu, ale także w uczniach: „*refleksyjni nauczyciele stają się nauczycielami–autorytetami, którzy wiodą za sobą innych, tworząc wyzwania dla swych uczniów i organizując środowisko wychowawcze*”<sup>103</sup>.

Refleksyjny nauczyciel działa na dwóch poziomach. Pierwszy związany jest z przemyślanym, adekwatnym przygotowaniem sytuacji edukacyjnej w kontekście rodzaju zajęć, które przejawia się w kreowaniu projektu działania, organizowaniu przestrzeni edukacyjnej, czy wchodzeniu w interakcje z uczniami, natomiast drugi, to namysł nad stworzoną sytuacją, który przejawia się w obserwowaniu uczniów, interpretowaniu ich zachowań i na tej podstawie podejmowaniu decyzji dotyczących dalszych działań<sup>104</sup>. Tak ujmowana praktyka edukacyjna nie jest przypadkowa, lecz systematycznie rozważana i doskonała, a dzięki modelowaniu osób znaczących, jakimi są nauczyciele, uczniowie również mają szansę stawać się refleksyjnymi uczniami.

Refleksyjny nauczyciel charakteryzuje się dokonywaniem samooceny, wytrwałością,

---

<sup>100</sup> Tamże, s. 145.

<sup>101</sup> Tamże.

<sup>102</sup> S.G.Paris, L.R.Ayres (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 111.

<sup>103</sup> Tamże, s. 112.

<sup>104</sup> A. Brzezińska (1997), s. 123–124.

dbałością o własny rozwój, roztroprym postępowaniem oraz chęcią współpracy<sup>105</sup>. Wielokrotnie zaznaczałam już, iż nauczyciel, dokonując refleksji, systematycznie i wnikliwie obserwuje to, co robi, a następnie dekonstruuje to, co wymaga udoskonalenia. Tym samym podejmuje ciągłą pracę nad sobą, wyznacza sobie określone cele i do nich zmierza. Wiąże się to z wyżej wspomnianą wytrwałością w osiąganiu swoich celów i pokonywaniu trudności, które są dla niego sytuacją edukacyjną. Nie tylko w ten sposób refleksyjni nauczyciele dokonują swojego rozwoju. Podnoszą oni swoje kompetencje także poprzez korzystanie z literatury naukowej, czy różnego rodzaju konsultacji i szkoleń. Chętnie dzielą się swoją wiedzą, doświadczeniem, ale czerpią też wiele od innych nauczycieli, czy specjalistów; cenią ich opinie, spostrzeżenia i doświadczenia. Warto zaznaczyć, iż każda ich decyzja jest starannie przemyślana i stanowi konsekwencję systematycznie czynionego procesu myślowego. Nie jest to decyzja przypadkowa, nacechowana emocjonalnie, lecz wynika z analizy zdarzeń. Taka postawa jest umacniana optymizmem w działaniu nauczyciela, który wierzy we własny rozwój i powodzenie swoich działań.

Prekursorem rozważań na temat koncepcji refleksyjnego praktyka był Donald Schön. Autor był przekonany, iż większą wartość niż wiedza teoretyczna ma „refleksja w działaniu” i „refleksja nad działaniem”<sup>106</sup>. D. Schön twierdził, iż wiedza zwiększa efektywność działania, a podczas namysłu korzysta się z niej w sposób świadomy, co daje szansę na modyfikację podejmowanych działań. W codziennej pracy nauczyciele często znajdują się w sytuacji, kiedy nie ma możliwości skorzystania z gotowych materiałów, programów, czy wcześniej opracowanych schematów postępowania, zatem, poza przygotowaniem merytorycznym i metodycznym, powinni też cechować się umiejętnością dokonywania namysłu nad sytuacjami (zdarzeniami, faktami) oraz osobami w nich uczestniczącymi<sup>107</sup>.

„Refleksja w działaniu” to namysł czyniony podczas wykonywania określonych czynności. Jest ona dynamicznym procesem, który stanowi wyraz właściwego oceniania sytuacji i adekwatnego do niej postępowania. Według M. Czerepaniak-Walczak jest to „*spirala myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości, dostrzegania i rozumienia przestrzeni, zjawisk i procesów oraz przewidywania ich następstw*”<sup>108</sup>. Obejmuje ona zarówno nauczyciela, jego zachowanie, stany emocjonalne, jak i przeżycia innych uczestników sytuacji edukacyjnej, szczególnie uczniów. Można powiedzieć, że ten rodzaj refleksji jest czyniony „tu i teraz”

---

<sup>105</sup> S.G. Paris, L.R. Ayres (1997), s. 102–103.

<sup>106</sup> B.D. Gołębiak (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 16.

<sup>107</sup> M. Czerepaniak-Walczak (1997), s.12.

<sup>108</sup> Tamże, s. 14.

w konkretnej sytuacji i wymaga od nauczyciela otwartości umysłu. W rzeczywistości szkolnej bardzo często spotykamy się z sytuacjami, które nas zaskakują, a pewne reakcje i decyzje muszą być podejmowane pod wpływem chwili.

Inny rodzaj namysłu to „refleksja nad działaniem”, która odnosi się do zdarzeń, które dopiero następują, bądź już zaistniały. Ważny jest kontekst zdarzeń. Do składników tego namysłu należy: krytyczne spojrzenie na sytuację, wyobraźnia oraz wiedza zawodowa (pedagogiczna i merytoryczna)<sup>109</sup>. Ten rodzaj refleksji jest skierowany na konkretny „obiekt”, którym może być na przykład zachowanie ucznia, w jakiejś konkretnej sytuacji i reakcja nauczyciela. Jest ona także źródłem inspiracji do stawiania pytań: „[...] *Co się wydarzyło? Jak się zachowałam? Dlaczego tak postąpiłam? Czy podjęta forma aktywności była «najlepsza» z możliwych? Jakie były jej konsekwencje? Czy mogłam zachować się inaczej?*”<sup>110</sup>. Pytania te są podstawą do podjęcia próby interpretacji zdarzenia. Nauczyciele, szukając odpowiedzi na nurtujące ich pytania, często sięgają do wiedzy naukowej, przeglądają koncepcje, które są najbardziej użyteczne, a zarazem uznawane za najlepsze. Systematycznie poszukując wskazówek mogących pomóc im w podjęciu właściwej decyzji dążą do tworzenia wiedzy profesjonalnej<sup>111</sup>, a czynienie namysłu nad konkretnymi zdarzeniami, poddawanie ich analizie i próby odpowiedzi na wskazane pytania, są przykładem kreowania zdarzenia krytycznego.

Według M. Czerepaniak-Walczak „refleksja nad działaniem” jest związana z czynnościami zawodowymi nauczyciela, takimi jak planowanie i ocenianie oraz ma charakter perspektywny (jest zwrócona ku przyszłości) oraz retrospektywny (skłania do podróży w przeszłość)<sup>112</sup>. Zdaniem autorki zawodowa refleksja „*umożliwia odwoływanie się do rzetelnej wiedzy zawodowej i krytycznej racjonalności w procesie wyboru (kształtowania) własnej teorii edukacyjnej*”<sup>113</sup>. Tak rozumiany profesjonalny namysł umożliwia otwartość na innowacyjne rozwiązania i sposoby postępowania, pozwala na uwolnienie się od tradycyjnych schematów, rozwiązań i stereotypów. Podejmowanie się analizy własnych działań i odwoływanie się do wiedzy naukowej pozwala nauczycielowi uchronić się przed przypadkowymi zdarzeniami. Pogłębiona refleksja umożliwia mu stawanie się kreatorem działań, a nie tylko realizatorem czyichś pomysłów i gotowych wzorów postępowania. Twórcza i pełna namysłu praca nauczyciela daje mu możliwość zauważenia określonych prawidłowości, wyciągania wniosków i tym samym modyfikowania sytuacji edukacyjnych, a co najważniejsze,

---

<sup>109</sup> Tamże, s. 17.

<sup>110</sup> B.D. Gołębnik (2002), s. 17.

<sup>111</sup> Tamże, s. 17-18.

<sup>112</sup> M. Czerepaniak-Walczak (1997), s. 17.

<sup>113</sup> Tamże, s. 21.

pozwała mu określić źródło swojego zawodowego powodzenia. Poczucie spełnienia i zawodowego powodzenia umacnia nauczyciela w swojej niezależności i odporności na naciski ze strony innych podmiotów edukacji, a kiedy refleksja wskazuje na satysfakcjonującą efektywność działań, to tym samym daje podstawy do posługiwania się określoną metodą, udoskonalania jej i wdrażania w życie. Ten proces, za M. Czerepaniak-Walczak, nazwany został sztuką nauczania. Istotne jest także, iż opanowanie tej sztuki pozwala nabywać umiejętność odbioru sytuacji problemowych jako rozwojowych, traktować je jako trudności i poszukiwać nowych sposobów ich rozwiązywania. Można wnioskować, że refleksja pomaga świadomie i odpowiedzialnie radzić sobie z problemami.

Z punktu widzenia nauczyciela-wychowawcy niezwykle istotna jest także refleksja nad własnym poglądem na ucznia, nad „*interpretacją dzieciństwa i młodości jako etapów w życiu człowieka*” oraz nad „*pojmowaniem roli i znaczenia kształcenia w rozwoju człowieka*”<sup>114</sup>. Zrozumienie tych kwestii jest niezwykle ważne, gdyż implikuje podejmowanie racjonalnych decyzji w sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, a także pozwala określać cele i zadania kształcenia, adekwatne do poziomu rozwoju dzieci. Respektowanie indywidualności każdego z uczniów prowadzi do dostosowania metod i form pracy adekwatnie do możliwości dziecka. Namysł nad tą indywidualnością pozwala na uświadomienie sobie własnych poglądów na temat ucznia, co umożliwia ich zmienianie i modyfikowanie. Te czynności pozwalają zrozumieć swoje postępowanie, a także racjonalnie uzasadniać swoje działania<sup>115</sup>.

Ponadto refleksja, jako teoretyzowanie swojej praktyki i jej systematyczne badanie, jest jednocześnie zaproszeniem do wspólnych poszukiwań, dążeniem do zmiany i poprawy, a także namysłu nad swoim nauczaniem w celu udoskonalenia tego procesu. Cechuje ją kolegialność. Pomaga ona nauczycielowi w uświadomieniu sobie, jakimi wartościami i przekonaniami kieruje się, podejmując praktyczne działania<sup>116</sup>. To wszystko daje nauczycielowi poczucie świadomego sprawstwa i racjonalnego działania, zgodnie z wartościami, jakimi się kieruje. Jest to bardzo ważny element pracy nauczyciela, gdyż tylko taki rodzaj namysłu daje możliwość zauważenia, że w edukacji najważniejszy jest uczeń i jego potrzeby, co prowadzi do wszelkiego rodzaju zmian w procesie kształcenia, w tym też wszelkich działań innowacyjnych. Dzięki dokonującym się procesom namysłu, nauczyciel dostaje informację zwrotną o sobie i o rzeczywistości, w jakiej żyje. Konstruuje pewnego rodzaju „budowlę”, składającą się z opisów, wyjaśnień, ocen i norm, które odpowiadają pewnym fragmentom rzeczywistości

---

<sup>114</sup> Tamże, s. 23.

<sup>115</sup> Tamże.

<sup>116</sup> B. D. Gołębnik (2002), s. 153.

pedagogicznej, w której urzeczywistniają się jego wartości<sup>117</sup>. Ważne jest, że nieodłącznym elementem refleksji pedagogicznej jest systematyczne i ciągle jej doskonalenie. Mogę się pokusić o stwierdzenie, że refleksyjny praktyk i jego działalność edukacyjna jest nieskończona, gdyż chce on sprostać ciągle zmieniającej się rzeczywistości, a tym samym ciągle podejmuje namysł nad tym, co się wokół niego dzieje.

Nauczyciel wczesnej edukacji to bardzo ważna osoba w kształceniu młodego pokolenia. Funkcjonuje on w rzeczywistości szkolnej, będącej miejscem przecinania się wielu kultur, przekonań i wartości, które mniej lub bardziej bezpośrednio na niego wpływają. Starłam się dotychczas napisać o zależnościach w obrębie tychże wpływów. Chciałam w ten sposób zaprezentować miejsce nauczyciela w edukacji i zaakcentować, że odgrywa on w niej szczególną rolę.

Warto odpowiedzieć na pytanie, jakiego typu nauczyciela potrzebuje dzisiaj edukacja? Biorąc pod uwagę przedstawione w tym rozdziale rozważania oraz widoczne w życiu szkolnej codzienności zmieniające się realia edukacyjne, a tym samym oczekiwania uczniów i ich rodziców, pożądanym jest nauczyciel refleksyjny praktyk. Tylko taka postawa pozwala mu zauważyć coraz to nowe potrzeby uczniów, wynikające z ich sytuacji rodzinnych, społecznych, ekonomicznych oraz szukać właściwych sposobów pomocy sobie, uczniom i innym uczestnikom kultury szkoły w odnalezieniu swojego miejsca we współczesnej przestrzeni edukacyjnej.

---

<sup>117</sup> Tamże.

## Rozdział 2. Innowacje w edukacji

### 2.1. Krytycznie o wczesnej edukacji

W swojej dysertacji poruszam temat szeroko pojętej edukacji. Rozpocznę zatem od próby zdefiniowania tego pojęcia i odniesienia go do wczesnej edukacji. Edukacja jest to „ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka”<sup>118</sup>. Ogół oddziaływań może mieć charakter indywidualny, bądź instytucjonalny. Edukacja w tym rozumieniu może być domowa, szkolna, może mieć charakter świadomych albo nieświadomych działań. Według Zbigniewa Kwiecińskiego edukacja to „ogół instytucji zorganizowanego kształcenia i wychowania”<sup>119</sup>. Autor zwraca uwagę na rolę i znaczenie szkoły, która może być postrzegana zarówno jako instytucja rozwojowa, jak i blokująca/ograniczająca rozwój dzieci i młodzieży<sup>120</sup>. W. Okoń określa edukację jako procesy i oddziaływania ukierunkowane, których celem jest zmienianie ludzi, w naszym przypadku dzieci i młodzieży, odpowiednio do ideałów i celów wychowawczych panujących w danym społeczeństwie<sup>121</sup>. Oznacza to, że edukacja zmierza do zmiany zachowania dzieci i młodzieży na zachowania przyjęte jako ogólnie akceptowane i narzucane przez normy społeczne obowiązujące w danym kręgu społeczno-kulturowym.

Szerszą definicję edukacji prezentuje Bogusław Śliwerski, który ukazuje ją jako wielowymiarowe procesy i działania dążące do wychowania i kształcenia osób lub grup społecznych. Wielowymiarowość, wynikająca z teoretycznych przesłanek i uwarunkowań społeczno-politycznych, może przyjmować różne formy: jako proces całożyciowego uczenia się, prawa i powinności obywatelskie człowieka, instrument władzy politycznej do osiągnięcia zamierzonych celów społecznych, politycznych, kulturowych, narodowych i tym podobnych; jako proces samoregulacji społecznej; typ przemocy symbolicznej narzucającej kulturę dominującą; jako ekran kultury tłumaczący złożoność pola znaczeń i symboli oraz typ normatywnego dyskursu, który prezentuje określoną perspektywę myślową, pozwalającą na opowiedzenie się po jednej ze stron konfliktu światopoglądowego, ideologicznego i/lub moralnego<sup>122</sup>. B. Śliwerski uważa, że edukacja spełnia dwie główne funkcje:

---

<sup>118</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.) (2000), *Pedagogika. Leksykon*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa, s. 54.

<sup>119</sup> Z. Kwieciński (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 21-22.

<sup>120</sup> Tamże.

<sup>121</sup> W. Okoń (2001), s. 87.

<sup>122</sup> B. Śliwerski (2003), *Edukacja*, [w:] E. Różycka, T. Pilch, U. Śmietana (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 905-906.

socjalizacyjną i wyzwalającą. Funkcja socjalizacyjna polega na „*uspołecznieniu jednostki zdolnej do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społeczeństwie w sposób akceptowalny do stawania się członkiem społeczności ludzkiej i do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi*”<sup>123</sup>. Natomiast druga funkcja ma za zadanie „*wyzwolenie od dominacji społecznej, środowiskowej, wykraczania poza status quo, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia, by umożliwić im [ludziom] twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia*”<sup>124</sup>. Na podstawie opisu sposobu rozumienia zaprezentowanych funkcji można powiedzieć, że edukacja kształtuje tożsamość człowieka, będąc także koniecznym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju. Rozbieżność pomiędzy tymi funkcjami wskazuje, że kształtują one dwa różne typy osobowości: konformisty i osoby wolnej w działaniu. Ta dychotomia może prowokować pytanie, w którą stronę powinna zmierzać dzisiejsza edukacja? Należy także zwrócić uwagę, iż edukacja jest tożsama z przejawami przemocy symbolicznej, która narzuca odbiorcom przyjęte schematy i sposoby działania.

Używając pojęcia wczesnej edukacji, mam na myśli edukację przedszkolną i wczesnoszkolną. Zachodzące we współczesnym świecie zmiany społeczne, kulturowe i cywilizacyjne sprawiają, że zmieniają się oczekiwania społeczne wobec wczesnej edukacji. Ten temat podejmowany jest w literaturze przedmiotu przez polskie pedagogożki, między innymi, takie jak Dorota Klus-Stańska, Monika Wiśniewska-Kin, Agnieszka Nowak-Łojewska, Ewa Mroczka. W tym podrozdziale chciałabym odnieść się do analizy kondycji wczesnej edukacji dokonanej przez wymienione autorki.

D. Klus-Stańska, w artykule przywoływanym już w mojej dysertacji (s. 25), zarzuca polskiej szkole, że mimo deklarowania otwartości na nowoczesne metody i respektowania zasady indywidualizacji kształcenia, nadal stanowi „*kulturowy bastion*” tradycyjnej edukacji. D. Klus-Stańska pisze o oczekiwaniach społecznych odnoszących się do przekazywania uczniom „*znaczącej wiedzy*”. Autorka artykułu wymienia źródła zniewalającego tradycjonalizmu, a wśród nich: atrybuty wiedzy szkolnej, atrybuty roli nauczyciela i atrybuty roli ucznia<sup>125</sup>. Pierwsze z nich opiera się na pozytywistycznym przeświadczeniu o przekazywaniu wiedzy obiektywnej i pewnej, co jest widoczne w podręcznikach szkolnych. Zwolennicy tego podejścia uważają, że wiedza szkolna, podręcznikowa, opanowana przez

---

<sup>123</sup> Tamże.

<sup>124</sup> Tamże.

<sup>125</sup> D. Klus-Stańska (2012), s. 25.



uczni, jest gwarantem jego sukcesu życiowego. Źródło tradycjonalizmu ulokowane w roli nauczyciela, wpisuje się w logikę kultury postfiguratywnej, a autorytet z nadania powoduje utrzymanie obowiązującego ładu i brak przestrzeni na dyskusję. Według autorki nauczyciele chronią swoją pozycję, a uczniowie, którzy wykazują się wiedzą większą niż ta, która została im przekazana, są uznawani za osoby zakłócające porządek szkolny. Ułatwieniem dla tej formy nauczycielskiego panowania jest obowiązujący formalizm wiedzy, która przyjmuje określoną postać, ramę i zakres<sup>126</sup>. Ostatnim źródłem edukacyjnego tradycjonalizmu są atrybuty roli ucznia i przypisywanie mu pozycji wynikającej z postawy zamknięcia na rozwój i indywidualne kreacje. Stereotypowe pojmowanie roli uczniów, wymaganie od nich przeciętności i wyraźnej unifikacji zachowań i wypowiedzi, uwidacznia się również w przekazywaniu im wiedzy w formie kolektywnej, dążącej do jednakowości<sup>127</sup>. W rozdziale o nauczycielu tradycjoniście szerzej opisałam, wyróżnione przez D. Klus-Stańską, charakterystyczne cechy sylwetki takiego nauczyciela (s. 25-27).

Przedstawione powyżej cechy tradycyjnego systemu szkolnego przejawiają się we współczesnej szkole poprzez przekazywanie uczniom jednoznacznej wiedzy szkolnej, która ma wystarczyć im do rozumienia świata społecznego i przyrodniczego. W rzeczywistości, ta fragmentaryczna wiedza, przekazywana w sposób bezdyskusyjny, utrudnia kreatywne myślenie. Pozycja ucznia w opracowywaniu wiedzy jest bierna, a jego aktywność ogranicza się do jej recepcji i odtwarzania. D. Klus-Stańska pisze o treningu intelektualnym i tożsamościowym, który nie jest pojedynczym zjawiskiem w szkołach dążących do „produkcji” uczniów, wpisujących się w sylwetkę absolwenta szkoły. Człowiek staje się produktem systemu organizacji. Proces ten zaczyna się już w przedszkolu<sup>128</sup>. Rosabeth Moss Kanter zidentyfikowała organizację przedszkola jako miejsce konstruowania osobowości biurokratycznej. Wynika to z rutyny, zarządzania czasem i przestrzenią, kontrolowania wolności dzieci przez nauczyciela i określonego porządku zdarzeń. W tak zorganizowanej przestrzeni nie ma miejsca na własne kreacje dzieci. Już podczas przyjęcia do przedszkola/szkoły uczniowie są oceniani poprzez kwestionariusze przystosowania i gotowości do podjęcia nauki. Stosowane w wielu polskich szkołach regulaminy zachowania uczniów i kryteria oceny ich zachowania, również sprzyjają konstruowaniu osobowości biurokratycznej<sup>129</sup>.

---

<sup>126</sup> Tamże, s. 27-28.

<sup>127</sup> Tamże, s. 28.

<sup>128</sup> Tamże, s. 33.

<sup>129</sup> R. Moss-Kanter (1972), *The Organization Child: Experience Management in a Nursery School*, „Sociology of Education”, nr 45, za D. Klus-Stańską (2012), s. 33.

Refleksji na temat wczesnej edukacji podejmuje się także Monika Wiśniewska-Kin w swoim artykule pt. *Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze*. Autorka, podobnie jak D. Klus-Stańska, upatruje powodów zamknięcia się nauczycieli na zmiany kulturowe w ich zakorzenieniu w paradygmacie pozytywistycznym. M. Wiśniewska-Kin zauważa także polityczne zaprogramowanie modelu kształcenia i ideologiczne ograniczenia w przekazywaniu treści edukacyjnych. Tym samym, wiedza staje się narzędziem manipulowania i sprawowania nadzoru nad uczniami. Jest to forma przemocy symbolicznej, prowadząca do alienacji jednostki i pozbawienia jej możliwości krytycznego myślenia. Według autorki konieczna jest zmiana koncepcji edukacji z modelu transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanej teorii uczenia się, na model respektujący potrzeby uczniów, wiedzę psychologiczną oraz na budowanie własnego modelu świata. Obecnie uczeń jest postrzegany instrumentalnie, a nie jako człowiek, który się rozwija. Potwierdza to oparcie funkcjonowania polskiej szkoły w modelu „afirmatywnym”, gdzie wymaga się od dziecka bezwarunkowej akceptacji, uznanych za jedynie słuszne, norm i znaczeń. Wiąże się to także z przekazywaniem uczniom treści „poprawnych”, „akceptowalnych”, „przystępnych”, odrywając ich od osobistych doświadczeń, pragnień i potrzeb. Powoduje to utkwienie edukacji w idyllicznej rzeczywistości i oderwanie jej od zmian kulturowych współczesnego świata<sup>130</sup>. O konieczności zmiany modelu edukacji i wkroczenia w „dramatyczny model wychowania” mówi także D. Klus-Stańska. Autorka sądzi, że szkoła powinna wspierać uczniów w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy oraz doświadczania rzeczywistości w odpowiedni dla nich sposób, co może pobudzać ich krytyczne myślenie, refleksję i rozwijać zdolność do zadawania pytań<sup>131</sup>.

Odnosząc się do systemu szkolnego M. Wiśniewska-Kin zwraca uwagę na pozory stwarzane już poprzez Podstawę programową, następnie przez podręczniki, wskazówki metodyczne, kończąc na koncepcji egzaminów. Przyjęty w programach edukacyjnych model rozwoju dziecka, dopasowuje treści kształcenia do przekonań o ich niewielkich możliwościach poznawczych. Powoduje to infantyлизację treści kształcenia, co następnie blokuje ciekawość poznawczą uczniów. Polskie podręczniki zawierają wiele zadań odtwórczych. Zagadnienia trudne i wymagające głębszej analizy są marginalizowane. Podobnie jest z egzaminami, które

---

<sup>130</sup> M. Wiśniewska-Kin (2016), *Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze*, „Studia Edukacyjne”, nr 38, s. 134.

<sup>131</sup> D. Klus-Stańska (2007), *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings* [w:] R. Rinkeviča (red.), *Literatūra un kultūra: process, mijiedarbība, problēmas. Bērnus kultūrā. Zinātnisko rakstu krājums/Daugavpils Universitāte, Daugavpils Saule*, za M. Wiśniewska-Kin (2016), s. 133.

sprawdzają wymaganą wiedzę, bez osobistego namysłu egzaminowanego. Autorka nazywa to promowaniem nowego encyklopedyzmu, a polskiej szkole zarzuca nie uwzględnianie ciągłości w edukacji i procesualności w kształtowaniu u dzieci pojęć i umiejętności<sup>132</sup>. Odnosząc się do roli nauczyciela, autorka również widzi konieczność zmiany jego warsztatu pracy i podejmowania refleksji nad swoją pracą. Preferowanym przez nią typem nauczyciela jest „refleksyjny praktyk”, który poprzez krytyczną refleksję jest w stanie uwzględnić potrzeby i możliwości swoich uczniów. Wiąże się to ze zmianą myślenia o innowacyjności, która dotychczas pozostawała na poziomie deklaracji, a powinna zostać włączona do praktyki edukacyjnej w formie nowatorskich metod pracy odpowiednich dla rozwoju i potrzeb uczniów.

Istotna jest także zmiana myślenia o uczeniu, które powinno wymagać wysiłku poznawczego. M. Wiśniewska-Kin upatruje szansy dla współczesnej szkoły, w stworzeniu przestrzeni dla refleksji o problemach kształcenia, szczególnie tego, żeby zachęcać uczących się do rozwijania naturalnej ciekawości poznawczej. Zdaniem autorki szkoła powinna stać się dla ucznia, a także dla nauczyciela, miejscem odkrywania swojego potencjału i rozwijania go, przy jednoczesnym krytycznym czerpaniu z dziedzictwa kulturowego<sup>133</sup>.

A. Nowak-Łojewska, w swoich licznych publikacjach, również wskazuje na zarzuty, z jakimi spotyka się współczesna wczesna edukacja. Wśród nich wymienia prezentowanie w niej: utopijnej wizji rzeczywistości, a także stosunków międzyludzkich<sup>134</sup>; ukazywanie w podręcznikach świata pozbawionego problemów, co prowadzi uczących się do pasywności i bierności społecznej<sup>135</sup>; zamknięcie szkoły na osobiste doświadczenia i zainteresowania uczniów, co odbiera im motywację do odkrywczego poznawania<sup>136</sup>. Autorka w swojej książce pt. *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela* zarzuca też nauczycielom posiadanie powierzchownej wiedzy i lekceważenie, wygaszanie, bądź unikanie w tematach lekcji problemów społecznych, z którymi muszą zmagać się współczesne dzieci<sup>137</sup>.

Przytaczane przeze mnie autorki zwracają również uwagę na utopijność przekazywanych treści dotyczących rzeczywistości społecznej, co może wynikać zarówno

---

<sup>132</sup> M. Wiśniewska-Kin (2016), s. 134.

<sup>133</sup> Tamże, s. 135.

<sup>134</sup> M. Nowicka (2005), *Dziecko w ślepych zaułku socjalizacji szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2, za A. Nowak-Łojewska (2015), *Efekt „widza w działaniu” czy „gapia w uśpieniu” – o przejawach edukacji społecznej w szkole*, „Studia Pedagogiczne”, t. LXVIII, s. 94.

<sup>135</sup> E. Zalewska (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, za A. Nowak-Łojewska (2015), s. 94.

<sup>136</sup> M. Wiśniewska-Kin (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, za A. Nowak-Łojewska (2015), s. 94.

<sup>137</sup> A. Nowak-Łojewska (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

z dążenia do hamowania samodzielnego myślenia uczniów, jak i zależności edukacji od politycznych ideologii. A. Nowak-Łojewska w swoim artykule pt. *Efekt „widza w działaniu” czy „gapa w uśpieniu” – o przejawach edukacji społecznej w szkole* opisuje przeprowadzone przez siebie badania, których celem było zrekonstruowanie cech wiedzy społecznej i sposobu, w jaki jest ona zdobywana podczas lekcji. Autorka, podczas prowadzonych w szkole obserwacji, zauważyła dominującą rolę nauczyciela i prowadzenie lekcji w toku podającym przejawiającym się w tym, że nauczyciele stosowali rozmowę kierowaną, a zadawane pytania były schematyczne i sugerujące odpowiedź. Lekcja bazowała na wiedzy, którą uczniowie już posiadli, a osoba nauczyciela kreowała się na osobę posiadającą wiedzę pewną. Podczas obserwowanych zajęć brakowało prowokowania uczniów do myślenia przyczynowo-skutkowego, poszukiwania własnej perspektywy, reorganizowania doświadczeń, czy pytań pobudzających myślenie<sup>138</sup>. Obserwacje A. Nowak-Łojewskiej potwierdzają problemy zgłaszane także przez innych autorów wobec wczesnej edukacji, które przejawiają się głównie poprzez podający model nauczania, nieadekwatność kulturową, a także brak miejsca na interpretację uczniów i ich krytyczne myślenie. Autorka zarzuca nauczycielom infantyilizowanie i upraszczanie przekazywanych treści oraz przekłamywanie przekazywanej dzieciom wiedzy<sup>139</sup>.

O współczesnym nauczycielu pisze także Ewa Mrocza w artykule pt. *Infantylicyzacja jako istotny rys tożsamości zawodowej nauczycieli wczesnej edukacji*. Autorka przedstawia model praktyki edukacyjnej, w jakiej działają polscy nauczyciele wczesnej edukacji. Mieści się on w ramach „edukacji zamkniętej” i potwierdza dotychczas przytaczane spostrzeżenia, o dominującej w polskim szkolnictwie, wiedzy pewnej, niepodważalnej i nienegocjowalnej<sup>140</sup>. Zakres zawodowego funkcjonowania nauczycieli jest zatem ściśle określony i tożsamy z atrybutami roli nauczyciela tradycjonalisty opisywanymi przez D. Klus-Stańską. Funkcjonowanie w tak konstruowanej roli zawodowej sprawia, że nauczyciele oczekują wskazówek i zaleceń, zamykając się na inspiracje do konstruowania własnej przestrzeni edukacyjnej. D. Klus-Stańska mówi także o „mentalnym zniewoleniu” nauczycieli wczesnej edukacji, które wynika z braku krytycznej refleksji wobec teoretycznych podstaw własnych działań. Powoduje to brak zdolności do zmiany swoich nawyków, co następnie nie pozwala na

---

<sup>138</sup> A. Nowak-Łojewska (2015), s. 97-100.

<sup>139</sup> A. Nowak-Łojewska (2011), s. 97-100.

<sup>140</sup> E. Zalewska (1995), *Tożsamość zawodowa nauczyciela w „edukacji otwartej” i „edukacji zamkniętej”*, [w:] E. Rodziewicz (red.), *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 103, za E. Mrocza (2009), *Infantylicyzacja jako istotny rys tożsamości zawodowej nauczycieli wczesnej edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 2(41), s. 110.

zmianę silnie utrwalonej praktyki edukacyjnej<sup>141</sup>. E. Mrocza w swoim artykule porusza bardzo ważną kwestię infatylizacji zawodu nauczyciela. Wskazuje ona, za T. Booth, K. Nes, M. Strømstad, na zarządzanie instytucjonalne placówek wczesnej edukacji, w taki sposób, aby nauczyciele mieli ściśle określone zasady życia zawodowego, wykonywali bezdyskusyjnie polecenia służbowe i nie mieli przestrzeni do podejmowania decyzji zgodnie ze swoimi przekonaniami<sup>142</sup>. Inną kwestią są masowe szkolenia nauczycieli, w których uczestniczą, aby sprostać wymaganiom doskonalenia zawodowego, szczególnie nauczycieli starających się o ukończenie kolejnego stopnia awansu zawodowego. Spełnienie wymogów awansu zawodowego, wymaga od nauczycieli posłuszeństwa i brania udziału w licznych formach doskonalenia, przekazywanego również jako wiedzę pewną i niezmienną. Umniejszenie roli nauczyciela odbywa się także poprzez treści kształcenia na etapie wczesnej edukacji, jak i ich formę przekazu. Autorka wspomina o, opisanym przez D. Klus-Stańską, „Dyskursie Systemu z Deficytami”, który odbiera dzieciom prawo do kompetencji poznawczej, przy jednoczesnym przeświadczeniu, że niedopilnowanie ich może być zagrożeniem dla dominującego porządku społecznego<sup>143</sup>. E. Mrocza podsumowuje swoje rozważania refleksją, odnosząc ją do wspomnianego dyskursu, w którym nauczyciele pozwalają na nieustanny nadzór i spełnianie kolejnych wymogów, zarówno organów prowadzących placówkę, jak i nadzoru pedagogicznego<sup>144</sup>.

Podsumowując, wczesna edukacja w polskiej szkole musi mierzyć się z zakotwiczeniem w modelu behawiorystycznym<sup>145</sup>. Mimo zmian społecznych i przełomu społeczno-politycznego, jakie nastąpiły po roku 1989, nauczyciele tkwią w marazmie tradycyjnych metod nauczania. W przytoczonej literaturze, powtarzają się zarzuty wobec polskiej edukacji, takie jak przekazywanie uczniom wiedzy oczywistej, niesproblematyzowanej, nie skłaniającej do zadawania pytań i wywoływania dyskusji. Według autorek uczniowie są bierni, co jest związane także z brakiem wiary osób przygotowujących programy nauczania, w możliwości poznawcze uczniów. Również rola nauczyciela jest pojmowana jako źródło wiedzy pewnej. W tak rozumianej edukacji nie ma miejsca na refleksję zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów. Wszelkiego rodzaju odstępstwa od pożądaných

---

<sup>141</sup> D. Klus-Stańska (2005), za E. Mrocza (2009), s. 111.

<sup>142</sup> E. Potulicka (1997), *Autonomia zarządzania szkołami w walce dyskursów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 104, za E. Mrocza (2009), s. 114.

<sup>143</sup> D. Klus-Stańska (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1/2, za E. Mrocza (2009), s. 116.

<sup>144</sup> E. Mrocza (2009), s. 117.

<sup>145</sup> D. Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

i akceptowanych zachowań, są odbierane jako chęć zaburzenia *status quo* szkoły. Nauczyciele, będący nośnikami kultury dominującej, nieustannie dążą do sprostania wymogom, co nie pozwala im na podjęcie krytycznej refleksji nad swoim działaniem, a tym samym otwarcie się na nowe, inspirujące i pobudzające do działania idee. W mojej opinii, tak funkcjonujący nauczyciel, nie jest w stanie pobudzić ciekawości poznawczej u swoich uczniów. Aby tak się stało, konieczne jest tworzenie warunków do podejmowania przez nauczycieli innowacyjnych sposobów pracy z uczniami i szeroka akceptacja dla takich rozwiązań.

## 2.2. Znaczenie innowacji w edukacji

Innowacje pedagogiczne, zdaniem Anny Klim-Klimaszewskiej, to nowe wytwory, które mają na celu wprowadzenie do praktyki nieznanymi, pozytywnymi zmianami. Wytwory te mogą być materialne, bądź symboliczne. We wczesnej edukacji innowacje mogą polegać na zmianie struktury całego systemu oświaty, bądź tylko niektórych jego składników. W takim wypadku mowa jest o wprowadzeniu ulepszeń o charakterze wymiernym i mogą one dotyczyć metod pracy, środków dydaktycznych i metod kształcenia i wychowania dzieci, a także treści programowych, czy w końcu warunków materialno-społecznych pracy nauczyciela<sup>146</sup>.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele różnych definicji innowacji pedagogicznej, zatem trudno jednoznacznie określić, czym tak naprawdę ona jest. Po wnikliwej analizie, przytoczę kilka najważniejszych, według mnie, definicji innowacji. Uzasadnionym jest podanie jako pierwszej, definicji Wincentego Okonia, który określa, że „*innowacja pedagogiczna (łac. innovatio–odnowienie) to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym*”<sup>147</sup>. Mówiąc o zmianie, W. Okoń miał na myśli zmiany, które ulepszą system, czyli na przykład metody i środki pracy nauczyciela, treści programowe, bądź warunki materialno-społeczne pracy szkolnej. Innowacja nie jest zatem zmianą w obrębie poszczególnych składników, ale odnosi się do zmiany wzajemnych związków między składnikami systemu<sup>148</sup>.

Inną znaczącą definicją, jest propozycja Romana Schulza, który wyodrębnił trzy główne znaczenia pojęcia „innowacja”: atrybutowe, czynnościowe i rzeczowe. W znaczeniu atrybutowym innowacja to twórczy i nierutynowy charakter zachowania, bądź działania. Innowacyjność jest „*wspólną własnością określonych zachowań i działań, mianowicie takich,*

---

<sup>146</sup> A. Klim–Klimaszewska (2010), *Pedagogika przedszkolna*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa, s. 175.

<sup>147</sup> A. Klim-Klimaszewska (2011), *Klasa autorska jako przykład innowacji pedagogicznej w edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 4, s. 37.

<sup>148</sup> Tamże.

które przebiegają w sposób refleksyjny, nierutynowy, plastyczny”<sup>149</sup> i można je przypisać nie tylko indywiduom, ale także grupom społecznym, organizacjom formalnym lub większym systemom społecznym. W znaczeniu czynnościowym innowacja jest określonym działaniem, bądź kategorią czynności będącej procesem mającym określony cel, który dąży do wprowadzenia zmiany. Natomiast interpretacja rzeczowa jest związana z określonym produktem, rezultatem bądź wynikiem działania, a sama „innowacja” jest składnikiem kultury<sup>150</sup>.

Andrzej Pomykański ujmując innowację „jako proces obejmujący wszystkie działania związane z kreowaniem pomysłu, a następnie jego wdrażaniem, a innowacyjność oznacza zdolność organizacji do poszukiwania, wdrażania i upowszechniania innowacji”<sup>151</sup>.

Innowacje można rozpatrywać jako coś nowego i oryginalnego, a cytując Eugenię Lesiak-Laske można ją wyodrębnić jako nowość absolutną i nowość względną. Nowość absolutna określa rozwiązania dotychczas nieznanne, a względna może dotyczyć rozwiązań stosowanych w innym środowisku, społeczności, czy miejscu<sup>152</sup>.

Innowacje pedagogiczne mają określone cele i rozpatruje się je w pięciu aspektach: placówki, nauczyciela, dzieci, rodziców i administracji placówki. Odnosząc się do innowacji w aspekcie placówki, można stwierdzić, że poprawiają one skuteczność działania placówki oświatowej poprzez podnoszenie efektywności kształcenia, modyfikacje praktyk oświatowych, czy też polepszanie warunków edukacji. Bez wątpienia wpływa to na zwiększenie atrakcyjności placówki, co tym samym przekłada się na większe zainteresowanie potencjalnych uczniów konkretnym miejscem. Drugi aspekt dotyczy bezpośrednio nauczycieli i ich postawy wobec edukacji. Celem stosowania innowacji jest rozbudzenie u nauczycieli potrzeby pracy niekonwencjonalnej, zaspokojenie ich ambicji zawodowych i inicjacja aktywności rozwijającej własny warsztat. Zmiany zachodzące w nauczycielach mają bezpośredni wpływ na dzieci klasyfikujące się jako kolejny aspekt innowacji edukacyjnych. Rozwój nauczyciela i dokonane zmiany jego praktyki zawodowej pozytywnie wpływają na dzieci i przynoszą korzyści edukacyjne. A. Klim-Klimaszewska ciekawie odnosi się do rozszerzania kompetencji innowacyjnych na rodziców poprzez ich twórcze włączanie się w proces edukacji oraz stworzenie podmiotowej relacji z pozostałymi uczestnikami życia, na przykład przedszkolnego.

---

<sup>149</sup> B. Dudel, M. Kowalczyk-Wałędziak, K.M. Łogwiniuk (2014), *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej na przykładzie województwa podlaskiego*, Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, Białystok, s. 52.

<sup>150</sup> Tamże.

<sup>151</sup> Tamże, s. 53.

<sup>152</sup> Tamże, s. 52.

Z kolei w odniesieniu do administracji przedszkolnej, celem innowacji jest zmiana sposobu organizowania warsztatu pracy nauczyciela w taki sposób, aby mógł on jak najlepiej wypełniać swoje funkcje, realizować zadania, a dopiero potem nadzorowanie, kontrolowanie i egzekwowanie wyników jego pracy<sup>153</sup>.

Podsumowując, celem wprowadzania innowacji pedagogicznych jest wprowadzanie ulepszeń w różnych dziedzinach działalności edukacyjnej. To stanowisko podtrzymuje Marta Kotarba-Kańczugowska, która jako główny cel innowacji stawia maksymalizowanie wydajności pracy przy zminimalizowanym wysiłku, usprawnienie organizacji pracy i podnoszenie skuteczności procesu kształcenia<sup>154</sup>. Następuje to poprzez powrót do wcześniejszych koncepcji i rozwiązań, bądź wprowadzanie nowości. Autorka traktuje nowości i modernizację jako rozwiązania, które mają podążać za rozwojem współczesnego świata i spełniać jego wymagania. Modernizacje mają za zadanie unowocześnić pracę nauczyciela<sup>155</sup> i, jej zdaniem, najczęściej przybierają formę nowych technologii, bądź pomocy dydaktycznych wprowadzanych w proces kształcenia. Celem innowacji jest również nowatorstwo, rozumiane jako autorskie opracowanie twórczego i oryginalnego projektu, który ma być nowością i odpowiedzią na specyficzne potrzeby dydaktyczno-wychowawcze konkretnej placówki<sup>156</sup>. Omawiając działalność innowacyjną autorka podkreśla, że najistotniejszym celem przyświecającym ideom związanym z wywoływaniem zmiany, powinno być dobro uczniów, dostarczanie im bodźców kształtujących logiczne myślenie, wyobraźnię i zachęcanie do aktywności własnej. Innowacje powinny inicjować konstruktywne przemiany w myśleniu, emocjach i zachowaniu uczniów<sup>157</sup>.

O innowacjach wypowiedają się nie tylko teoretycy, ale znajdują one należyte miejsce w przepisach prawnych. Zgodnie z *Ustawą Prawo oświatowe*, która jest podstawą prawną określającą funkcjonowanie szkolnictwa, „działania innowacyjne są integralnym elementem działalności szkoły”<sup>158</sup>. W związku z nowymi, w stosunku do poprzednich przepisów z 2002 roku, regulacjami prawnymi dotyczącymi działalności innowacyjnej, od września 2017 roku prowadzenie tychże aktywności zostało pozbawione wielu formalności, takich jak konieczność zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu oraz spełnienie wymagań warunkujących rozpoczęcie działalności innowacyjnej. Oznacza to, że

---

<sup>153</sup> A. Klim-Klimaszewska (2010), s. 175-176.

<sup>154</sup> M. Kotarba-Kańczugowska (2007), *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 28-29.

<sup>155</sup> Tamże.

<sup>156</sup> Tamże.

<sup>157</sup> B. Dudel, M. Kowalczyk-Walędziak, K.M. Łogwiniuk (2014), s. 60.

<sup>158</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017 r., poz. 60.



przedszkola i szkoły mogą samodzielnie podejmować decyzję, jakie innowacje będą realizować i w jaki sposób je udokumentują. Odnosząc się do regulacji dotyczących działalności innowacyjnej należy podkreślić, że Ustawa o Prawie oświatowym zakłada „*obowiązek stwarzania przez dyrektora szkoły warunków do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki*”<sup>159</sup>. Dodatkowo, regulacje te dają możliwość wspierania nauczycieli w realizowaniu zadań, które służą poprawie istniejących rozwiązań, bądź wdrażaniu nowych poprzez stosowanie nowatorskich działań<sup>160</sup>. Jak już wspomniałam, celem innowacji są odbiorcy działalności innowacyjnej, czyli uczniowie, a system oświaty powinien kształtować u nich postawy przedsiębiorczości i kreatywności poprzez stosowanie rozwiązań programowych, organizacyjnych i metodycznych za pomocą kształcenia innowacyjnego<sup>161</sup>. Prawo oświatowe nakłada tym samym obowiązek tworzenia przez szkoły i placówki edukacyjne warunków do rozwoju aktywności, w tym kreatywności, co doskonale wpisuje się w postulaty działalności innowacyjnej.

W literaturze przedmiotu przedstawiono wiele klasyfikacji innowacji realizowanych na gruncie edukacji. Można wyróżnić następujące kategorie: podział ze względu na obszar zastosowań, funkcje szkoły, treści innowacji i ich źródło, powtarzalność rozwiązań i inne.

Innowacje ze względu na obszar zastosowania to innowacje dydaktyczne, dotyczące infrastruktury szkolnej oraz dotyczące zarządzania oświatą. Mogą mieć charakter czynnościowy, bądź rzeczowy. Innowacje czynnościowe są rozumiane jako całościowy cykl projektowania i/lub zastosowania nowości, na przykład wdrażanie nowych form kształcenia, czy opracowanie nowych treści programowych. Innowacje rzeczowe to program zmiany, wytwór aktywności twórczej jako nowy element pedagogicznego doświadczenia, na przykład nowy program edukacyjny, nowa ustawa oświatowa, nowe narzędzia pracy.

Innowacje można także skategoryzować na podstawie funkcji szkoły i tym samym wyróżnia się innowacje dydaktyczne i wychowawcze. Innowacje dydaktyczne, inaczej kształceniowe, mają za zadanie usprawnić proces nauczania-uczenia się i mogą one dotyczyć każdego z elementów kształcenia, czyli: celów, treści kształcenia, zasad i metod pracy oraz wykorzystywanych środków dydaktycznych. Innowacje wychowawcze mają na celu

---

<sup>159</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017 r., poz. 60, art. 68 ust. 1 pkt 9.

<sup>160</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017 r., poz. 60, art. 55 ust. 1 pkt 4.

<sup>161</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017 r., poz. 60, art. 1 pkt 18.

rozwiązywanie problemów wychowawczych, aktywizowanie uczniów, stwarzanie im sytuacji do rozwoju wszystkich sfer osobowości oraz budowanie klimatu sprzyjającego uczeniu<sup>162</sup>.

Innym kryterium podziału innowacji są ich treści. Na tej podstawie wyróżnia się innowacje programowe - dotyczące zmian treści lub programów kształcenia; metodyczne – dotyczą one metod nauczania i są związane bezpośrednio z warsztatem pracy nauczyciela; organizacyjne – dotyczą organizacji życia szkoły, współpracy ze środowiskiem i organizacjami zarządzania oświatą; ustrojowe - są związane ze zmianą modelu ustrojowego systemu oświatowo-dydaktycznego w całości, bądź części, na przykład powstawanie szkół niepublicznych oraz innowacje systemowe, które dotyczą całego systemu edukacyjnego, są to reformy, najczęściej wprowadzane przez władze centralne<sup>163</sup>.

W literaturze pedagogicznej można znaleźć także podział innowacji ze względu na źródło i wyróżnia się tu innowacje zewnętrzne i wewnętrzne. Innowacje zewnętrzne (makrosystemowe), które tworzone są dla całego systemu oświatowego i inicjowane są przez władze oświatowe, są odpowiedzią na kryzys w oświacie i nastawione są na skuteczność działania. Innowacje wewnętrzne (mikrosystemowe) są inicjowane przez nauczycieli wewnątrz placówki i służą rozwiązywaniu konkretnych problemów. Tworzone są indywidualnie, przyjmując postać oryginalnych systemów wychowawczo-dydaktycznych odpowiadających potrzebom i możliwościom uczniów<sup>164</sup>.

Innowacje można także podzielić ze względu na powtarzalność rozwiązań innowacyjnych i wyróżnia się wówczas innowacje powtarzalne, częściowo powtarzalne i niepowtarzalne. Innowacje powtarzalne, inaczej dyfuzyjne, są łatwe do zastosowania i użyteczne, przez co przenikają do różnych dziedzin życia szkolnego i wychodzą poza obręb jednej placówki. Innowacje częściowo powtarzalne, inaczej częściowo dyfuzyjne, są uwarunkowane innymi czynnikami, na przykład właściwościami innowacji, możliwościami ich zastosowania, bądź czynnikami pozaedukacyjnymi, takimi jak na przykład zmiana miejsca pracy przez nauczyciela. Innowacje niepowtarzalne, czyli niedyfuzyjne, są rozwiązaniami niemożliwymi do skopiowania, o wysokim stopniu twórczości i są zazwyczaj reakcją nauczyciela na bieżącą sytuację pedagogiczną<sup>165</sup>.

Na podstawie powyższego przeglądu wyróżnię za Julianem Piotrem Sawińskim cechy innowacji, które są właściwe zarówno dla innowacji dydaktycznej, wychowawczej, jak

---

<sup>162</sup> B. Dudel, M. Kowalcuk- Wałędziak, K.M. Łogwiniuk (2014) s. 55.

<sup>163</sup> Tamże.

<sup>164</sup> Tamże, s. 56.

<sup>165</sup> Tamże, s. 57.

i organizacyjnej. Cechują się one przede wszystkim wymiernymi i konkretnymi efektami dydaktyczno-wychowawczymi w porównaniu z dotychczasowymi sposobami pracy. Innowacje są też obiektywną, bądź subiektywną, nowością i oryginalnością programową, a także mają ściśle określoną strukturę działania, odpowiadającą strukturze rozwiązywania problemów. Innowacje mają precyzyjnie określone cele i zadania edukacyjne, inne niż cele programów nauczania i wychowania. Opierają się na oryginalnej i wartościowej dydaktycznej koncepcji teoretycznej, a w praktyce są eksperymentalnie i fachowo weryfikowane, co sprawia, że istnieje możliwość ewaluacji osiągnięć uczniów i nauczyciela, a także upowszechnienia wyników tej innowacji<sup>166</sup>.

Należy podkreślić, że „innowacja” i „innowacyjność” nie są pojęciami jednoznacznymi. Innowacja, jak już zostało przedstawione, to nowość, coś nowego, przeciwnego rutynie. Jest to również wprowadzanie nowych, zmodyfikowanych i ulepszonych sposobów pracy. Z kolei innowacyjność jest nabytą cechą człowieka, działania, instytucji, czy przedsiębiorstwa. Jest to bardzo ważna cecha behawioralna, którą można ukształtować w procesie edukacji. Kompetencja innowacyjności jest zależna od przygotowania jednostki do podjęcia się innowacji, postawy wobec innowacji i zaangażowania podczas ich wprowadzania<sup>167</sup>. W pedagogice owa innowacyjność jest twórczym udoskonalaniem funkcjonowania placówki edukacyjnej w odniesieniu do pełnionych przez nią funkcji. Jest poszukiwaniem coraz bardziej efektywnych rozwiązań w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dzieje się to poprzez przekształcanie rzeczywistości edukacyjnej, której nadrzędnym celem jest wspieranie wielostronnego rozwoju uczniów<sup>168</sup>. Innowacyjność w placówce edukacyjnej może przybierać różne rodzaje aktywności, od systemowych (tworzenie nowych instytucji) poprzez organizacyjno-pedagogiczne (na przykład wprowadzanie nowych sposobów organizowania społeczności szkolnej, przełamywanie systemu klasowo-lekcyjnego), do częściowo wprowadzanych zmian, przejawiających się zmianą metod i form pracy z zespołem klasowym<sup>169</sup>.

Działalność innowacyjna ma duży wpływ na zdolności adaptacyjne systemu szkolnictwa. Nauczyciele, którzy stosują innowację, doskonalą swój warsztat pracy, doksztalcają się, mają wpływ na swoich współpracowników tworząc kulturę innowacyjną

---

<sup>166</sup> J. P. Sawiński (1994), *Innowacje i pseudo innowacje*, „Edukacja i Dialog”, nr 9, s. 24.

<sup>167</sup> B. Przyborowska (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Toruń, s. 49.

<sup>168</sup> D. Waloszek (2005), *Istota innowacji pedagogicznych i ich znaczenie w procesie zmian edukacyjnych*, [w:] D. Waloszek (2005), *Innowacje a jakość w edukacji*, CODN, Warszawa, s. 24.

<sup>169</sup> B. Przyborowska (2013), s. 56-57.

placówki, pobudzającą ich do działania i krytycznego spojrzenia na własną pracę. Aktywizowanie i propagowanie działalności innowacyjnej może przybierać różne formy, od popularyzacji własnych działań do organizowania różnych form doskonalenia zawodowego<sup>170</sup>. Ma to ścisły związek ze stymulowaniem innowacji oddolnych, czyli wewnętrznych i wiąże się z popieraniem działań nowatorskich, nadając im odpowiednie formy, które umożliwią upowszechnienie tych działań, a następnie powstawanie kolejnych innowacji. Nauczyciel jako innowator jest zarówno autorem, jak i odbiorcą nowego rozwiązania. Jest podmiotem działalności innowacyjnej, inicjatorem i egzekutorem zmiany<sup>171</sup>. Twórcza praca pedagoga polega na formułowaniu i urzeczywistnianiu nowych celów edukacyjnych, a także określaniu i kształtowaniu cech uczniów. Należy podkreślić, że całokształt tych działań charakteryzuje się refleksyjnością, elastycznością, adaptacyjnością i wewnątrzsterownością. Nauczyciel, poprzez swoje działania, dąży także do samorealizacji i samorozwoju, zatem jest nie tylko podmiotem działań twórczych, ale także ich „produktem”.

### **2.3. Rodzaje (przykłady) innowacji edukacyjnych we wczesnej edukacji**

W tym miejscu chciałabym zaprezentować przykładowe innowacje pedagogiczne we wczesnej edukacji, które zaistniały w polskiej praktyce edukacyjnej. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele takich przykładów. W swojej dysertacji przedstawię wybrane, nowatorskie rozwiązania realizowane w przedszkolach i szkołach z podziałem na rodzaje innowacji. Wyróżnia się innowacje: organizacyjne, metodyczne i programowe. Rozpocznę od *innowacji organizacyjno-programowych*.

Pierwszą z nich jest metoda Rudolfa Steinera - niemieckiego pedagoga, twórcy idei wychowania i nauczania dzieci zgodnie z antropozoficzną nauką o człowieku. Według jej założeń dzieci mogą rozwijać i doskonalić drzemiące w nich nadzmysłowe, wyższe możliwości, poprzez ćwiczenia duchowe, medytację i koncentrację. W 1919 roku autor założył w Stuttgarcie niezależną Wolną Szkołę typu Waldorf. W przedszkolu steinerowskim istotnie ważne jest kształtowanie woli i przyswajanie świata za pomocą zmysłów. Dziecko uczy się przez naśladowanie otoczenia społecznego i zdobywa doświadczenia, które w późniejszym wieku pozwolą mu dojść do przekonania, że świat jest dobry. W przedszkolu steinerowskim nie należy dzieci do niczego zmuszać, jedynie dostarczać im przykładów do naśladowania oraz zapewnić warunki, które będą sprzyjały rozwojowi dziecka. Autor koncepcji określa je jako zdrową żywność, wygodny strój, drewniane zabawki, rytmiczne piosenki, gry i zabawy

---

<sup>170</sup> Tamże, s. 58-59.

<sup>171</sup> Tamże, s. 165.

ruchowe oraz pogodna twarz nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jest poznanie temperamentu każdego dziecka poprzez wnikliwą obserwację. Dzieci są grupowane na podstawie temperamentów, pracują w takiej grupie, aby mogły podejmować zachowania odpowiadające ich temperamentowi. W przedszkolach typu Waldorf nauka czytania odbywa się mimochodem, a główną metodą nauczania jest słowo mówione. Dużą rolę odgrywają tam zajęcia artystyczne, szczególnie w opanowaniu umiejętności czytania i pisania. Przestrzeń jest organizowana w zależności od poziomu rozwoju dziecka, gdzie istotną rolę odgrywają czynniki, takie jak: wielkość pomieszczeń, elementy dekoracyjne, gra światła oraz barwa ścian, ponieważ każdemu wiekowi odpowiada określona barwa<sup>172</sup>. Współcześnie na całym świecie są tworzone przedszkola steinerowskie, bądź takie, które stosują jedynie elementy tego nurtu. W Polsce funkcjonuje Niepubliczne Przedszkole Waldorfskie w Warszawie. Jest to zatem przykład innowacji powtarzalnej.

Innym przykładem innowacji *organizacyjno-programowej* w edukacji przedszkolnej jest, znany na całym świecie, system pedagogiczny Marii Montessorii. Koncepcja ta, oparta na naturalnym rozwoju dziecka i poznawaniu świata poprzez zmysły, traktuje dziecko jako indywidualum oraz zakłada indywidualny tok kształcenia, dostosowany do potrzeb i możliwości jednostki<sup>173</sup>. Dzieciom, wychowywanym zgodnie z ideami tej koncepcji, daje się wolność i swobodę w organizowaniu pracy własnej, co służy nie tylko ich rozwojowi intelektualnemu, ale także kształtowaniu się osobowości. System wychowawczy M. Montessorii określa rolę dorosłego jako towarzysza rozwoju dziecka, a jego głównym zadaniem jest organizowanie otoczenia wspierającego indywidualny rozwój dziecka, dostarczającego mu bodźców adekwatnych do wrażliwych faz rozwoju i umożliwiającego polaryzację uwagi<sup>174</sup>. Ważny jest dostęp do natury, zatem budynek przedszkola powinien być niski i umożliwiać dzieciom wyjście do ogrodu. Organizacja przestrzeni dotyczy także odpowiednio zagospodarowanej sali, która powinna być jasna, w ciepłych kolorach, a meble znajdujące się w niej – proste i dostosowane do wzrostu dzieci. Miejsca dostępne dla dzieci w przedszkolu M. Montessori wyposażone są w akcesoria rozwojowe, które mają służyć dziecku, a nie nauczycielowi. Rozmieszczony w klasie i udostępniony dzieciom materiał jest tak przygotowany, że tworzy logicznie uporządkowaną całość programową. Umożliwia on uczenie się dziecka poprzez

---

<sup>172</sup> A. Klim-Klimaszewska (2010), s. 179-180.

<sup>173</sup> A. Klim-Klimaszewska (2010), s. 181.

<sup>174</sup> Terminem tym Maria Montessori nazywała taki stan, w którym dziecko, przy zaspokojeniu wszystkim potrzeb, głęboko i długotrwale interesuje się jedną czynnością, bądź przedmiotem, podejmując tę aktywność z własnej woli: M. Montessori (1991), *The Advanced Montessori Method*, vol. 1, Clío Press Ltd., Oxford England, s. 75.

doświadczenie i poznanie zmysłowe<sup>175</sup>. Autorka koncepcji była przekonana, że eksplorowanie rzeczywistości dokonuje się nie tylko przez intelekt, ale też przez emocje i instynkty, zatem uważała ona, że uwzględnienie tych form kontaktu dziecka ze światem pozwoli wyzwolić w dzieciach potrzebę zdobywania wiedzy<sup>176</sup>.

Ze względu na ukierunkowanie dzieci do 6. roku życia na język mówiony i pisany, na ruch, zachowania społeczne oraz porządek, głównymi zadaniami metody M. Montessori są uczenie przez działanie, dążenie do samodzielności i wywoływanie koncentracji na wykonywanym zadaniu. Dzieci uczą się umiejętności przestrzegania porządku oraz współpracy podczas zajęć indywidualnych i grupowych. Poprzez lekcje ciszy odnajdują własne sposoby na odnalezienie spokoju, uczą się kontroli ruchu, twórczej ekspresji ruchowej, co nie tylko wpływa na wydłużenie czasu i jakości koncentracji uwagi, ale na ich bardziej efektywną pracę. To następnie pozwala na odkrycie swojego wnętrza i samorozwój. Dzieci uczą się także zasad współżycia niezbędnych do harmonijnego funkcjonowania społecznego<sup>177</sup>. Także te przedszkola cieszą się w Polsce popularnością. W moim rodzinnym mieście Jaworze mieści się prywatna placówka, której przyświecają idee montessoriańskie.

Ciekawą inicjatywą był, w latach 80. ubiegłego wieku, projekt edukacyjno-badawczy pt. „Alternatywa w edukacji przedszkolnej” realizowany w ramach programu Wrocławska Szkoła Przyszłości. Przewidywał on zmianę tradycyjnego sposobu nauczania, odejście od toku podającego, sformalizowanego, na rzecz konstruktywistycznego modelu kształcenia. Projekt ten zakładał zadania, jakie mają być istotne dla całego przedszkolnego szczebla edukacji, bez przypisywania ich do określonej grupy wiekowej, takie jak samodzielność, innowacyjność i kooperacja. Ważne było odejście od szczegółowych celów, przeznaczonych do realizacji z okreśłą grupą wiekową dzieci, sprzyjających schematyzowaniu rytmu dnia i relacji nauczycielek i dzieci, oraz odejście od oparcia edukacji na „Programie wychowania w przedszkolu” zawierającym szczegółowy rejestr tematów do zrealizowania. W zamian zostały określone zadania wspierające naturalne trendy rozwoju osobowości. Obejmowały one: kształtowanie wewnętrznej motywacji do działania, aby inicjować samodzielność poznawczą i praktyczną; kształtowanie samokontroli, jako wspomaganie koncentracji na zadaniu w poczuciu odpowiedzialności za podjęte zadanie i zdolności do ingerowania w bieg zdarzeń; rozwijanie umiejętności społecznych przejawiających się w dostrzeganiu i rozumieniu potrzeb

---

<sup>175</sup> A. Klim-Klimaszewska (2010), s. 182-183.

<sup>176</sup> M. Miksza (2010), *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 17.

<sup>177</sup> S. Guz (1998), *Edukacja w systemie Montessori*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 31.

innych ludzi i gotowości do podejmowania zadań realizujących cele ponadosobiste, wspólne. Treści edukacyjne nie były tu priorytetem, zależały od pomysłów nauczycielek i były bezpośrednią odpowiedzią na obserwację dzieci i ich zainteresowań. Realizowanie projektu miało na celu zastąpienie dotychczasowych, na ogół podających, metod pracy, innymi - takimi, które będą wspierać możliwości rozwojowe dzieci. W tym celu zmieniono formę konspektów zajęć na bardziej elastyczne projekty zajęć, umożliwiające wprowadzanie zmian na bieżąco, w odpowiedzi na potrzeby i zainteresowania dzieci. Zmianie miała ulec relacja nauczyciel - dziecko i dziecko - dziecko na rzecz współdziałania i współpracy w procesie wzajemnego uczenia się. Sale edukacyjne uległy przeorganizowaniu, co sprzyjało realizacji metody projektowania okazji edukacyjnych. Przestrzeń miała dać dzieciom możliwość samodzielnego wyboru akcesoriów, materiałów i narzędzi adekwatnych do podejmowanych przez nie działań. Ostatnią zmianą była zmiana organizacji czasu pracy polegająca na odejściu od limitowanego czasu zajęć na rzecz bardziej „płynnej” formy, umożliwiającej połączenie zajęć z zabawami swobodnymi<sup>178</sup>. Innowacja ta miała charakter wewnętrzny, jednak była próbą zmiany obserwowanych w wielu placówkach schematów działania i, powszechnych wówczas, dyrektywnych sposobów kształcenia w przedszkolach.

Kolejnym przykładem innowacji w edukacji wczesnoszkolnej jest klasa autorska, czyli „oddział lub jeden ciąg klas w cyklu kształcenia, w którym sprawdzana jest indywidualna koncepcja nowatorstwa pedagogicznego”<sup>179</sup>. Jest to zatem oryginalne rozwiązanie nauczyciela o charakterze *organizacyjno-programowym*, gdyż podstawą takiej klasy są programy autorskie. Takie rozwiązanie może być miejscem samorealizacji nauczycieli i uczniów. Klasa autorska ma swoje charakterystyczne cechy, jest sprofilowana i skoncentrowana wokół zainteresowania określoną dziedziną wiedzy, bądź problemami życia. Uczniowie są aktywowani, przejmują inicjatywę, a wszelkie decyzje są podejmowane w drodze dialogu. Współpraca i dialog jest także podstawą relacji nauczycieli, rodziców i uczniów. Ważną kwestią jest motywowanie uczniów, co ułatwia atrakcyjna i interesująca forma zajęć, wprowadzanie dodatkowych, interesujących dla uczniów przedmiotów oraz przyjazna atmosfera związana ze stylem pracy i postawą nauczyciela. Klasa autorka spełnia następujące funkcje: dydaktyczna – włączenie innych nauczycieli w pracę sprofilowanej klasy autorskiej w celu wzmocnienia działań;

---

<sup>178</sup> J. Zwiernik (2013), *Polityka rzeczy małych i projekt „Alternatywa w edukacji przedszkolnej” w latach osiemdziesiątych XX wieku: studium przypadku*, [w:] H. Cervinkowa, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 349-352.

<sup>179</sup> Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z dn. 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia Pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych (Dz.Urz.MEN.1989.7.64).

wychowawcza – wdrażanie do samodzielności, dorosłości i samowychowania; opiekuńcza - przestrzeganie przed niebezpieczeństwem i złem; emancypacyjna – samostanowienie i samorealizacja uczniów, nauczycieli i rodziców; prowokacyjna - pobudzanie aktywności innych członków środowiska społecznego szkoły<sup>180</sup>.

Z powyższymi funkcjami związane są określone zadania klasy autorskiej, która tak samo jak klasa tradycyjna, jako priorytetowe zadanie stawia sobie stworzenie jak najlepszych warunków do rozwoju osobowości uczniów. W klasie autorskiej równie ważne jest stwarzanie sytuacji, które dają szansę każdemu dziecku na osiągnięcie sukcesu, jak najlepsze wykazanie się tym, co potrafi oraz budowanie i utwierdzanie swojego „ja” poprzez dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości uczniów. Uczeń jest ważnym podmiotem procesu kształcenia, jest aktywny i twórczy, ma przestrzeń do rozwoju, ma prawo do błędów, a jego ocena zależy od jego zaangażowania i możliwości, a nie od opanowanych umiejętności. Wszystkie działania podejmowane w klasie powinny dążyć do podmiotowości uczniów i wdrażać ich do samodzielności. Zmianie podlega także rola nauczyciela; ma on dążyć do samorozwoju, tworzyć własne koncepcje i pomysły pedagogiczne, a także wdrażać je w swojej pracy wspierając i wspomagając w rozwoju swoich uczniów. Nauczyciel ciągle podlega różnym formom doskonalenia, przez co znajduje różnorodne inspiracje do wprowadzania nowatorskich metod. Niezwykle ważna w tym procesie jest współpraca, uznanie i pomoc rodziców, którzy również podmiotowo uczestniczą w procesie kształcenia swoich dzieci<sup>181</sup>.

Zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w praktycznych działaniach nauczycieli opisywanych na stronach internetowych placówek oświatowych, można odnaleźć nowatorskie *metody pracy* polskich pedagogów. Przykładem jest Dziecięca matematyka Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i metoda fonetyczno-literowo-barwna Bronisława Rocławskiego.

Dziecięca matematyka E. Gruszczyk-Kolczyńskiej to autorski program służący stymulowaniu uzdolnień matematycznych dzieci i przygotowaniu ich do nauki matematyki w szkole. Podstawą tej metody są osobiste doświadczenia dziecka, na których opiera się tworzenie pojęć i nabywanie nowych umiejętności. Zdaniem twórczyni tej metody, należy zadbać o staranny dobór doświadczeń, gdyż tylko taki przyczynia się do rozwoju myślenia dzieci. Zamiast tradycyjnego układu treści, E. Gruszczyk-Kolczyńska proponuje kręgi tematyczne, takie jak: orientacja przestrzenna, rytmy, kształtowanie umiejętności liczenia, wspomaganie rozwoju rozumowania operacyjnego, rozwijanie umiejętności mierzenia

---

<sup>180</sup> B. Śliwerski (2009), *Klasy autorskie - realia i nadzieje*, [w:] W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków, s. 19-26.

<sup>181</sup> A. Klim-Klimaszewska (2011), s. 41-45.



długości, klasyfikacja, układanie i rozwiązywanie zadań arytmetycznych, zapoznanie z wagą i sensem ważenia, mierzenie płynów, intuicje geometryczne, konstruowanie gier przez dzieci i zapisywanie czynności matematycznych zgodnie z możliwościami dzieci. Wymienione kręgi należy realizować w podanej kolejności, gdyż uwzględniają one zasadę stopniowania trudności i prawidłowości rozwoju dzieci. Program zakłada, że wraz z podręcznikiem przeznaczonym dla nauczyciela, należy korzystać z zestawu pomocy, dzięki któremu można zrealizować większość ćwiczeń. Do prowadzenia zajęć wykorzystywane są rzeczy/przedmioty codziennego użytku, na przykład klocki do budowania, kasztany, klamerki, miarka krawiecka i tym podobne; aby uzyskać oczekiwane efekty zajęcia tą metodą powinny być realizowane przynajmniej trzy razy w tygodniu. Innowacyjność tego sposobu pracy polega na tym, że zamiast tradycyjnego układu treści proponowane są bloki tematyczne, nie ma też podręczników, jednak realizowanie tego programu wymaga przygotowania określonych pomocy dydaktycznych. Nie ma także monografii liczby, dzieci zapoznają się z liczbami za pomocą podstawowych działań matematycznych oraz poprzez różnorodne gry, zabawy i ćwiczenia<sup>182</sup>. Jest to innowacja metodyczna i wewnętrzna, jednak powtarzalna i wykorzystywana w wielu placówkach przedszkolnych.

Innym polskim pedagogiem, który wprowadził swoją nowatorską metodę nauczania, jest Bronisław Rocławski. Jest on twórcą metody fonetyczno-literowo-barwnej, która łączy technikę płynnego czytania ze zrozumieniem z nauką pisania, gdyż tych dwóch procesów nie można oddzielać. Według autora poznawanie liter pozwala wyzwolić w dziecku spontaniczną chęć pisania. B. Rocławski w swojej pracy stosował holistyczne spojrzenie na dziecko, uwzględniał strefę najbliższego rozwoju dzieci, bacznie obserwował i respektował prawo dziecka do własnego rytmu i tempa rozwoju. Przygotowanie dziecka do nauki czytania i pisania wiązało się z osiągnięciem najwyższego poziomu sprawności analizatora słuchowego, wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego oraz orientacji przestrzennej. Kształcenie językowe autor innowacji pojmował jako proces długotrwały, złożony i trudny, dlatego wszelkie zabawy i ćwiczenia dostosowywał do fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka oraz jego sprawności artykulacyjnej i słuchowej. W czasie proponowanych przez niego zajęć dzieci nabywają i rozwijają umiejętność czytania z zastosowaniem klocków LOGO, które tworzą swego rodzaju ruchomy alfabet. Każda litera jest zapisana na cztery sposoby: małą i wielką literą, pisaną i drukowaną. B. Rocławski wprowadził kolor czerwony i zielony, aby zilustrować różnicę głosek i liter w jednym wyrazie, na przykład w przypadku dwuznaków. Czytanie

---

<sup>182</sup> Tamże, s. 234-236.

wyrazów należy rozpoczynać techniką „ślizgania się” z litery na literę z wydłużaniem głosek w początkowym etapie w odczytywaniu krótkich wyrazów, sylab, aż do krótkich tekstów. Czytanie metodą „ślizgania się” z litery na literę sprzyja szybkiemu i płynnemu czytaniu. Dzieci uczone tą metodą efektywnie odczytują pierwsze słowa, teksty, a tym samym wzmacniają poczucie własnej wartości. Posługują się piękną, poprawną polszczyzną, samodzielnie czytają książki, zwracają uwagę na ortografię. Autor bardzo dużą wagę przywiązuje do liter pisanych i stosowania ćwiczeń, podczas których kreśli się przybliżony kształt litery. W początkowym okresie nie pisze się w liniaturze, a znaki grupuje się według podobieństwa kształtów. Wynika to ze znajomości liter przez dzieci, jednak nieznane są dla nich punkty startu i kierunki kreślenia. Ważne jest, że w założeniach tej metody zapisywanie pojedynczych wyrazów nie wymaga płynnego czytania, wystarczy literowanie. Na jakość czytania i pisania duży wpływ ma stan mowy, więc należy dbać o jej rozwój i poprawną wymowę dzieci. W metodzie fonetyczno-literowo-barwnej nie stosuje się podręczników, natomiast zastępują ją zestawy zadań, zabaw i ćwiczeń zmierzających do osiągnięcia przez dzieci odpowiedniego poziomu sprawności artykulacyjnej i słuchu fonematycznego oraz doskonalenia analizy i syntezy fonemowej<sup>183</sup>. Metoda B. Ročławskiego dziś jest jedną z rozpoznawalnych metod nauki czytania i pisania, zatem jest to innowacja metodyczna, powtarzalna i współcześnie wykorzystywana przez nauczycieli jako alternatywna metoda pracy. Zaprezentowane przeze mnie innowacje są jedynie przykładami, wybranymi z wielu opisywanych w literaturze innowacyjnych metod. Do grona ich autorów należą między innymi: Carl Orf, Alfred i Maria Kniessowie, Weronika Sherborn, Paul E. Denison.

Ostatnim rodzajem innowacji, jaki chcę zaprezentować, są *innowacje programowe*. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest jedynym dokumentem określonym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Nie jest to jednak program nauczania, ale ma ona charakter otwarty i pozwala na przyjmowanie różnych rozwiązań metodycznych. Wydawnictwa proponują różnorodne programy nauczania, jednak są one, w zdecydowanej większości, w duchu nauczania tradycyjnego. Istnieją także autorskie programy, stosowane przez nauczycieli w swojej placówce, ale można znaleźć też takie, które są rozpowszechnione i ogólnodostępne dla innych nauczycieli. Przykładem takiej innowacji jest program wychowania przedszkolnego *Tablit*. Program ten został sfinansowany w ramach Programu

---

<sup>183</sup> Tamże, s. 246-248.

Operacyjnego Kapitał Ludzki i Europejskiego Funduszu Społecznego<sup>184</sup>. Koncepcja projektu opracowana została na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przez zespół kierowany przez prof. dr hab. Katarzynę Dziubalską-Kołączyk, w skład którego wchodził: dr Dawid Pietrala, dr Anna Basińska, Teresa Pietrala i Urszula Zielińska. Program bazuje na powszechnie znanej metodzie projektów i technice modelowania dialogów w klasie Questioning the Author (QtA) oraz programie integrującym realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego z nauką języka angielskiego. Zaproponowany program pozwala dzieciom na poznawanie świata przez doświadczanie, działanie, odkrywanie, przeżywanie i dyskutowanie. Podstawowym założeniem jest aktywne słuchanie, stawianie pytań otwartych i zachęcanie do dyskusji nad problemem zgodnie z koncepcją konstruktywistycznego podejścia do wiedzy i uczenia się. Ważna jest samodzielność ucznia i stawianie go w sytuacjach problemowych, tak aby wywołać konflikt poznawczy zmuszający do działań niwelujących ten stan. Nauczanie bardziej polega na rozpoznawaniu co myśli uczeń, niż skłanianiu ucznia do odgadywania co nauczyciel ma na myśli. Planowanie nauczania polega na projektowaniu okazji dydaktycznych, bez precyzyjnego określenia cząstkowych efektów. Metoda ta uwzględnia także narzędzia kulturowe obecne w teorii uczenia się Lwa S. Wygotskiego, który uważał, że uczenie się dziecka oparte jest na aktywnym dążeniu do zrozumienia natury świata, a nie na biernym przyswajaniu wiedzy. Autor podkreślał, że najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce we współpracy z innymi. Kontekstem wszelkiej działalności dziecka w tym programie jest świat przyrody. W związku z tym, że program wykorzystuje metodę projektów, zawiera on propozycje tematów i zadań dla nauczyciela, ale inicjatywę przejmują dzieci. Jeden temat jest realizowany przez miesiąc. Sala i jej wygląd są dostosowane do realizowanego tematu tak, aby stworzyć dzieciom jak najbardziej naturalne warunki do pogłębiania wiedzy w określonym dziale tematycznym. W trakcie zajęć wykorzystuje się także platformę internetową TABLIT, w której są propozycje różnych działań dla dzieci. Uwieńczeniem projektu jest wydarzenie kulminacyjne, przygotowywane przez cały czas projektu. Jest to cenna cecha projektów dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Ta faza pozwala dzieciom dostrzec jak wiele się nauczyły, przez co wzmacnia i buduje się w nich poczucie kontroli i sukcesu. W latach 2013/2014 oraz 2014/2015 program testowano w kilku przedszkolach i był on modyfikowany w miarę pojawiających się wątpliwości i sugestii dzieci, nauczycieli, rodziców. Dzięki temu stał się rodzajem badań w działaniu – najlepszej, jak się wydaje, strategii doskonalenia praktyki

---

<sup>184</sup> A. Basińska, T. Pietrala, U. Zielińska, D. Pietrala, K. Dziubalska-Kołączyk (2015), *Tablit. Innowacyjny program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 11-13.

kulturowej, jaką jest edukacja<sup>185</sup>.

Również na gruncie edukacji wczesnoszkolnej pojawiają się innowacyjne przedsięwzięcia. Jednym z takich przedsięwzięć była Szkoła „Żak” założona w 1994 roku przez D. Klus-Stańską, która powstała jako alternatywa szkoły tradycyjnej i dominującym w niej typem kształcenia transmisyjnego. Głównym motywem założenia i celem tej placówki była stymulacja poznawcza uczniów poprzez partnerstwo poznawcze. Zgodnie z założeniami Szkoła „Żak” stawiała na indywidualność i eksplorację badawczą uczących się oraz stwarzanie środowiska uczenia się, które stymuluje do aktywności. Działania opierały się na współpracy rówieśniczej, w szkole panowała zasada pluralizmu strategii postępowania i demokratycznej obywatelskości. Podstawą działań edukacyjnych nie była wiedza przekazywana przez nauczyciela, ale wiedza osobista uczniów, która jest niezbędna do rozwoju uczniów i projektowania aktywności podczas lekcji. Szkoła alternatywna podlegała prawu oświatowemu, jednak szkoły niepubliczne o uprawnieniach publicznych miały dużą możliwość wprowadzania modyfikacji w postaci, na przykład wprowadzenia nowych przedmiotów lub większej ilości godzin. Zmieniła się także rola nauczyciela, który organizował i moderował lekcje, stwarzał warunki do twórczego wysiłku intelektualnego, co aktywizowało uczniów. Dbano o to, żeby proponowane treści były dla nich nowe, atrakcyjne. W szkole „Żak” respektowano strefę aktualnego i najbliższego rozwoju, co prowadziło do indywidualizacji pracy oraz stopniowania trudności. Poza kryterium nowości znalazły się jeszcze: warunek naukowości, warunek problemowości, zgodnie z którym należy wzbudzić konflikt poznawczy oraz warunek eksploracyjności, według którego uczniowie mają badać, eksplorować bądź debatować. Zajęcia miały charakter projektowy, a tematy, takie jak „Dinozaury”, czy „Prehistoria” pojawiały się już w pierwszej klasie. Tematy były realizowane przez cały tydzień, a przestrzeń klasowa zmieniała się zgodnie z tematyką zajęć. Społeczność „żakowskiej” szkoły dążyła do samodzielności uczniów i wzmocnienia ich pozycji w zespole klasowym. Ważne było, aby relacje z nauczycielem opierały się na zasadzie wzajemnego szacunku i swobody. Również współpraca z rodzicami i włączenie ich w proces edukacji, była bardzo ważna. Jest to przykład szkoły, gdzie to uczeń jest sprawcą zdobywania wiedzy i umiejętności poprzez działanie i współpracę rówieśniczą, którą dziś można by było nazwać tutoringiem rówieśniczym<sup>186</sup>.

Coraz więcej nauczycieli decyduje się na pisanie programów autorskich samodzielnie,

---

<sup>185</sup> Tamże, s. 11-63.

<sup>186</sup> D. Klus-Stańska (2013), *Szkoła jakiej nie znalazłam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*, [w:] H. Cervinkowa, B.D. Gołębiak (red.) (2013), s. 306-336.

bądź we współpracy z innymi autorami. Dzielią się także pomysłami w postaci swoich autorskich osobistych stron na portalach społecznościowych, bądź publikując je w czasopiśmie pedagogicznych. W 2018 roku odbyła się pierwsza edycja konkursu pt. *Innowacyjna szkoła. Innowacyjny nauczyciel* zorganizowanego przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Celem tego konkursu było propagowanie nowatorstwa pedagogicznego wśród nauczycieli i prezentacja ich działań w zakresie dydaktyki i wychowania. Konkurs na innowacyjne działanie odbywał się w trzech kategoriach: Innowacyjna szkoła/placówka oświatowa; Innowacyjny nauczyciel; Innowacyjne zarządzanie szkołą/placówką oświatową. Po rozstrzygnięciu konkursu został opublikowany artykuł pt. *Innowacyjna szkoła. Innowacyjny nauczyciel*<sup>187</sup>. Jedną z innowacji, jakie uczestniczyły w konkursie, była realizowana w przedszkolu *innowacja programowo-organizacyjna* pt. Wielka Gastronomia małych kucharzy Magdaleny Zegadło i Magdaleny Pomaskiej z Samorządowego Przedszkola im. Krasnala Hałabały w Serocku. Inspiracją do stworzenia tej innowacji były zainteresowania kulinarne nauczycielek wcielane podczas codziennej pracy. Celem nowatorskich działań było wprowadzenie dzieci w świat osób dorosłych, wykonujących różne zawody o charakterze kulinarnym. Wszystkie działania były realizowane w formie zabaw dramowych oraz sensorycznych. Dzieci poznając zawody wcielały się w role kucharza, cukiernika, kelnera, przebierały się w stroje, mogły przygotowywać posiłki, smakować je i poznawać ich konsystencję. Przy okazji przygotowywania potraw dzieci poznawały właściwości produktów spożywczych i uczyły się wybierać odpowiednio wartościowe produkty. Prowadzone działania rozwijały kreatywność dzieci, ich wyobraźnię, wdrażały je do samodzielności, zespołowego planowania i działania. W ramach innowacji przeprowadzony został konkurs kulinarny pt. „Mini Masterchef”. Zwieńczeniem innowacji było napisanie książki z autorskimi przepisami i materiały promujące przedszkole w środowisku lokalnym<sup>188</sup>.

W omawianym konkursie brała udział także *innowacja programowa* „Z kulturą w świat” Anny Marii Januszek. Celem tej innowacji było kształtowanie u dzieci potrzeby korzystania z zasobów kultury wysokiej, postrzeganej pozornie jako niekoniecznej do życia. W ramach innowacji rozwijane były umiejętności literackie poprzez akcje: „Czarowanie przez czytanie”, plastyczne „Jak Nikifor” oraz muzyczne, taneczne i teatralne. Nawiązano współpracę z Filharmonią Narodową, muzeum, teatrem, organizowane były warsztaty artystyczne i spotkania autorskie, między innymi z Joanną Papuzińską, Ewą Chotomską, Agnieszką Frączek, powstała Korytarzowa Poczytalnia, Literacka Aleja Gwiazd. W ramach

---

<sup>187</sup> A. Karaśkiewicz (2019), s. 72.

<sup>188</sup> Tamże, s. 72.

akcji „Jak Nikifor” powstała ekspozycja dotycząca słynnych malarzy oraz odbywały się warsztaty plastyczne, na których dzieci mogły poznać różnorodne techniki plastyczne. Mimo zakończenia innowacji niektóre z wymienionych działań zostały wdrożone do pracy przedszkola i nadal są stosowane w nim podczas codziennych zajęć<sup>189</sup>.

Dzięki tego typu projektom udało się stworzyć przestrzeń edukacyjną do promowania innowacyjnych działań nauczycieli przedszkoli i szkół w postaci Pierwszego Międzynarodowego Forum Nowatorstwa Pedagogicznego zorganizowanego w Warszawie i Pułtusk w dniach 4-5 października 2018 roku. Celem konferencji było przedstawienie eksperymentów pedagogicznych, dobrych praktyk innowacji oraz zainspirowanie innych nauczycieli do podejmowania nowatorskich działań dydaktycznych i wychowawczych. Poza celami edukacyjnymi, organizatorzy zaplanowali stworzenie sieci innowacyjnych szkół/placówek oświatowych. W ramach dwudniowego spotkania odbyła się sesja posterowa; wykłady, takie jak *Innowacyjna szkoła, czyli jaka...?*; *Nowatorstwo pedagogiczne w światowych systemach edukacyjnych*; *Design Thinking jako sposób kreowania pomysłów i rozwiązywania problemów*; panel dyskusyjny z udziałem ekspertów, spotkania z pracownikami Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” i Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji; wymiany dobrych praktyk oraz praca w sekcjach tematycznych. Ważnym elementem tego Forum była wizyta studyjna w Szkole Podstawowej nr 4 w Pułtusk, realizującej innowację pedagogiczną z matematyki, oraz prezentacja rezultatów projektów międzynarodowych podjętych w ramach programu ERASMUS+. Podsumowaniem konferencji była prezentacja pomysłów mających na celu stworzenie sieci współpracy i samokształcenia w nurcie nowatorskiej edukacji oraz deklaracja udziału w takiej sieci<sup>190</sup>.

Podsumowując powyższe rozważania, można zauważyć, że działania innowacyjne są często podejmowane przez nauczycieli wszystkich szczebli edukacyjnych, wśród których dominują reprezentanci wczesnej edukacji. Wraz z rozwojem myśli pedagogicznej, pojawiającymi się doniesieniami o wynikach badań, wskazujących na skuteczność innowacyjnych rozwiązań w edukacji w odniesieniu do współczesnych zmian społecznych, widoczna jest coraz większa świadomość nauczycieli o potrzebie zmiany tradycyjnego modelu edukacji. Bardzo często podjęcie się przez nauczycieli wprowadzania innowacji wynika z ich niezgody na dotychczasowe metody pracy. Zmiana wymogów formalnych, związanych z przeniesieniem na poziom ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe przepisów

---

<sup>189</sup> Tamże, s. 73-74.

<sup>190</sup> Tamże.

regulujących wprowadzanie innowacji sprawiła, że nauczyciele mają ułatwione zadanie i mogą korzystać z gotowych programów, bądź tworzyć swoje autorskie. Nie muszą już oni spełniać szeregu formalności, do jakich przed tą datą byli zobowiązani.

## Rozdział 3. Zjawisko oporu w edukacji

### 3.1. Kultura oporu jako element kultury szkoły

Zajmując się tematyką oporu w edukacji należy zacząć od postawienia pytania „Czym jest opór?”. Pojęcie oporu nie jest obce zarówno edukacji, jak i ruchom społecznym. Potocznie kojarzy się on z działaniami niezgodnymi z oczekiwaniami innych, natomiast w kontekście szkoły jest związany z niedostosowaniem się do wymogów systemu szkolnego. Opór jest łączony z niezgodą, buntem wobec zastanego stanu rzeczy, często przybierając pejoratywny wydźwięk, przejawiający się manifestowaniem tych postaw w sposób niezgodny z normami społecznymi. W literaturze przedmiotu jest on rozumiany jako „*wielowymiarowy, niestabilny, złożony konstrukt społeczny znajdujący się w dynamicznych relacjach zależnych od różnorodnych kontekstów*”<sup>191</sup>. Opór wykazuje zatem dużą zmienność i może przybierać różne formy, może być aktem przemocy lub być jej pozbawionym; może być indywidualny i zbiorowy; produktywny lub hamujący; prowokacyjny bądź niekonfrontacyjny; dekonstrukcyjny lub rekonstrukcyjny; przystosowawczy lub egzekwujący<sup>192</sup>. W kontekście edukacji opór jest wieloaspektowy, ponieważ działania edukacyjne mogą zarówno doprowadzić do emancypacji jednostki, jak i do jej podporządkowania. Należy podkreślić, że każdy człowiek ma prawo do zachowań opozycyjnych.

Edukacja „dzieje się” w szkole, czyli miejscu ścierania się wielu kultur. Według Zygmunta Baumana dzisiejsza kultura składa się z ofert, cechuje się zmiennością i ma charakter eventowy, natomiast kiedyś była nośnikiem stabilnych znaczeń, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Współcześnie niezwykle ważne jest zaznajamianie młodych ludzi ze specyfiką oporu i jego znaczeniem dla podtrzymania, bądź zmiany ładu społecznego, ponieważ opór jest naturalnym składnikiem rzeczywistości społecznej. Odgrywa także ważną rolę we wzmacnianiu tożsamości uczniów i kształtowaniu w nich szacunku dla odmienności innych ludzi<sup>193</sup>.

Człowiek, poprzez funkcjonowanie w różnych środowiskach społecznych, ma styczność z wieloma kulturami. Podobnie jest w środowisku szkolnym, gdzie mamy do czynienia z wielością kultur, z których jedna przyjmuje rolę dominującą. Kultura jest obecna w każdym aspekcie życia człowieka, zarówno kształtując je, jak i będąc przez nie kształtowana. A. Babicka-Wirkus przytacza za Frederickiem Ericsonem definicję kultury określającą ją jako

---

<sup>191</sup> M. Lilja, M. Baaz, S. Vinthagen, *Exploring 'irrational resistance'*, „Journal of Political Power” 2013/6, no. 2, za A. Babicka-Wirkus (2019), s. 25.

<sup>192</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 25.

<sup>193</sup> Tamże.



„system porządku, uznanych wartości i znaczeń z ich jawną i ukrytą zawartością, które są umyślnie lub nieumyślnie przyswajane i dzielone między członkami naturalnie ukształtowanych grup”<sup>194</sup>. W kontekście szkoły można zatem wysunąć tezę, że każda organizacja posiada swoją kulturę dominującą, określaną w naszym przypadku jako kulturę szkoły. Jest ona odtwarzana przez większość osób związanych z daną placówką. A. Babicka-Wirkus wymienia następujące elementy kultury szkoły: nauczyciele, rodzice, uczniowie, przestrzeń, personel niepedagogiczny<sup>195</sup>. Autorka ujmuje także kulturę szkoły z perspektywy walki/gry rozgrywanej między graczami (przeciwnikami) i relacji zachodzących między zawartością kultury a specyficzną sytuacją życiową osób i grup, które ją odtwarzają (za F. Ericksonem). Nowa wiedza kulturowa może zostać przyswojona, bądź odrzucona. Teoria zaproponowana przez F. Ericsona wskazuje na dynamiczny charakter kultury, której pozornie stałe cechy podlegają ciągłej negocjacji w ramach toczonych walk/gier. Polscy badacze również wskazują na procesualny charakter kultury. M. Czerepaniak-Walczak wyodrębnia sześć procesów mających wpływ na kształt kultury: 1) obrona status quo, 2) rekonstrukcja i transmisja wzorców kulturowych, 3) transformacja, 4) krytyka i propozycja odnowy rozumienia ugruntowanych znaczeń, 5) transgresja, 6) emancypacja<sup>196</sup>. Istotne jest, że nie każda kultura przechodzi przez wszystkie powyższe etapy, natomiast działanie oporowe uwidacznia się w każdym z nich.

Kultura szkoły (szerzej opisana w rozdziale 1.1.) jest zarówno nośnikiem wartości i reguł regulujących życie danej społeczności, jak też przenika do świata zewnętrznego i go kształtuje. Na podstawie jej zewnętrznych prezentacji (w relacjach uczniów, bądź obecności szkoły w mediach) kształtowany jest obraz instytucji na zewnątrz. Kultura szkoły nie jest hermetyczna, ani skostniała; założenie, że szkoła to pole walki/gry przytoczone powyżej, zakłada współistnienie wielu kultur. Warto nadmienić, że kulturę szkoły tworzą reprezentanci różnych środowisk pełniący różnorodne role społeczne, co wpływa na ich zróżnicowany dostęp do władzy<sup>197</sup>.

Wracając do kwestii kultury szkoły i w nawiązaniu do tematu dysertacji należy zająć się jej relacją z kulturą oporu. Niepodważalny jest fakt, iż kultura szkoły jest specyficzna dla danej placówki, natomiast kultury oporu są bardzo zróżnicowane. Szkoła nie jest zatem jedynie miejscem odtwarzania kultury dominującej, generują się w niej także „nowe porządki”. P. Mikiewicz szkolną kulturę oporu ujmuje jako „...specyficzny zestaw przekonań i postaw oraz

---

<sup>194</sup> F. Erickson (1987), *Conceptions of School Culture: An Overview*, „Educational Administration Quarterly”, no. 4(23), s. 12, za A. Babicka-Wirkus (2019), s. 53.

<sup>195</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 54.

<sup>196</sup> M. Czerepaniak-Walczak (2018), *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa, s. 72–73.

<sup>197</sup> Tamże, s. 64.

wzorców interakcji, zbudowany wokół wartości opozycyjnych wobec oficjalnej kultury szkolnej, mającej na celu zerwanie oficjalnych definicji sytuacji i odwrócenie jej symboliki... ”<sup>198</sup>. Istotne jest tu zaznaczenie, że sprawcami oporu nie muszą być jedynie uczniowie, mogą nimi być także nauczyciele, rodzice i inni pracownicy szkoły. Co więcej, jest to zjawisko niezwykle ważne jako kategoria interpretacji zjawisk, które zachodzą w indywidualnym i zbiorowym życiu jednostki, w tym także w życiu szkoły, gdzie istnieją trzy przestrzenie rzeczywistości szkolnej, które występują pod postacią wyróżnionych przez P. Mikiewicza trzech światów szkoły: świat uczniów, świat klasy szkolnej oraz świat nauczycieli<sup>199</sup>. A. Babicka-Wirkus uzupełnia ten podział o świat rodziców i świat pracowników niepedagogicznych. Analizując rzeczywistość szkolną należy przyjrzeć się relacjom zachodzącym między tymi światami. Uczniowie, będąc w swoim świecie, definiują wiele sytuacji szkolnych, nauczycieli, innych uczniów oraz reguł, które należy przestrzegać, bądź traktować z dystansem. Natomiast nauczyciele i ich świat funkcjonują w relacjach nieformalnych, tworzą go niepisane reguły życia szkolnego. Nauczyciele ustalają w swoim świecie kwestie związane ze sposobem traktowania uczniów, sposobami pracy z nimi oraz obowiązującym etosem pracy nauczyciela. Ostatni z wyodrębnionych przez P. Mikiewicza światów, czyli świat klasy, jest najważniejszą rzeczywistością, gdyż pełni on kluczową rolę i jest miejscem ścierania się dwóch pozostałych światów, czyli światów uczniów i nauczycieli<sup>200</sup>. Ponadto, świat uczniów może być rozpatrywany jako próba wprowadzenia, przemycenia do szkoły tzw. „kultury ulicy” będącej przejawem niezgody na dominujące i despotycznie ustalone normy, reguły oraz sposoby interpretacji zdarzeń. Można zatem ująć opór jako kluczowy i złożony aspekt rzeczywistości edukacyjnej. Odzwierciedla to metafora Andreja Zevnika, który ujmuje go jako labirynt, pełen dróg prowadzących donikąd, pułapek, zagadek i przeszkód, a z drugiej strony autor wskazuje, że jest on miejscem, umożliwiającym osiągnięcie zakładanych celów<sup>201</sup>.

Można w tym miejscu przytoczyć, za Rafałem Drozdowskim, pułapki zastawiane przez kulturę dominującą na jej uczestników.

Jedną z nich jest pozorne demaskowanie hegemonicznej struktury szkoły, która prowadzi do reprodukcji struktur, zamiast do ich obalenia. Wynika to z posiadania przez kulturę dominującą mechanizmów neutralizujących, które powodują, że wszelkiego rodzaju bunt w rzeczywistości reprodukuje istniejące struktury, zamiast je naruszać.

---

<sup>198</sup> P. Mikiewicz (2016), *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 266.

<sup>199</sup> P. Mikiewicz (2005), s. 106.

<sup>200</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 145.

<sup>201</sup> Tamże, s. 52.

Innym zagrożeniem jest wykorzystywanie buntu jako narzędzia konformizmu, poprzez dążenie podmiotu buntu do wpisania się w propagowane przez daną kulturę wzorce, w celu ukazania jego niezgody, ale w ramach wyznaczonych przez struktury dominujące.

Następnie autor wyróżnia zagrożenie zrośnięcia się działań opozycyjnych z kulturowym mainstreamem. Jest ono związane z przytoczoną wcześniej opinią Z. Baumana wskazującą na zmienność i elastyczność kultury, która łatwo adaptuje się do nowych warunków. Ponadto, kultura ma duże zdolności absorpcyjne, przez co potrafi szybko wchłonąć to, co na jej krańcach, bądź poza nią.

Kolejnym zagrożeniem, wymienionym przez R. Drozdowskiego, jest pozór otwartości i egalitarności kultury oporu, która powinna być krytycznym namysłem i dialogiem z obowiązującymi strukturami, a następnie prowadzić do wyłonienia się nowego porządku poddawanego krytyce. Tworzy się wtedy otwarta przestrzeń dla jego kontestacji i zmiany<sup>202</sup>.

Przywołując, proponowane przez P. Mikiewicza społeczne światy szkoły, można wnioskować, że „ścieranie się” świata uczniów i nauczycieli może doprowadzić do dialogu, w wyniku którego dochodzi się do konsensusu. Tak rozumiana droga oporu ma charakter transformacyjny i emancypacyjny, zatem należy do kultur wyzwalających.

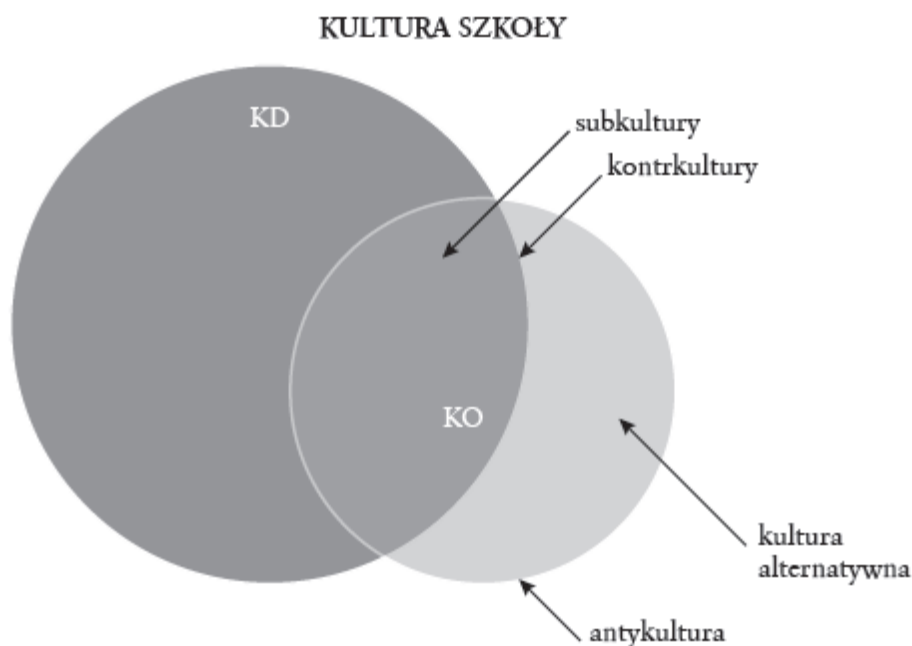
W szkole kultura oporu może przybierać różną postać: subkultury, kontrkultury, kultury alternatywnej i antykultury. Istotne jest, że każda z nich zajmuje pewne miejsce w kulturze szkoły, jednak nie zawsze muszą ujawniać się w tym samym czasie. Jest to zależne od okoliczności sprzyjających, bądź niesprzyjających ich występowaniu<sup>203</sup>. Poniżej przedstawiam schemat, opracowany przez A. Babicką-Wirkus, obrazujący kultury wchodzące w skład kultury szkoły.

---

<sup>202</sup> R. Drozdowski (2010), *Kultury oporu na jałowym biegu?*, „Kultura Współczesna” nr 2, Warszawa, za A. Babicką-Wirkus (2019), s. 67-69.

<sup>203</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 56-57.

Rys. 4. Schemat obrazujący kultury wchodzące w skład kultury szkoły



KD - kultura dominująca, KO - kultura oporu

Źródło: A. Babiicka-Wirkus (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje - przestrzeń*, Wolters Kluwer, Warszawa, s. 62.

Z powyższego schematu wynika, że kontrkultury i subkultury stanowią wewnętrzne mechanizmy regulacyjne kultury, działają od środka i korzystają z wachlarza symboli, wartości i norm kultury dominującej. Różnica między tymi dwoma rodzajami kultury jest taka, że subkultury negują pewne elementy panującego ładu, ale nie sprzeciwiają się całości, natomiast kontrkultury negują całość kultury dominującej. Totalną opozycją wobec kultury dominującej jest kultura alternatywna i antykultura, które sytuują się na zewnątrz niej. Bazują one na oporze wobec całości porządku hegemonicznego<sup>204</sup>. Zatem, jaka jest różnica między tymi rodzajami kultury oporu? Kultura alternatywna działa na zasadzie konfrontacji i jest alternatywnym sposobem organizacji życia, natomiast antykultura całkowicie odrzuca obowiązujący porządek, jednak nie oferuje nic w zamian. Ostatni rodzaj kultury oporu nie jest wyzwajający.

Kultura oporu obecna w szkole ma swoje komponenty, odróżniające ją od kultur konformizmu. P. Mikiewicz wymienia następujące elementy oporu szkolnego: 1) całkowite odrzucenie zasad panujących w szkole i opozycja wobec autorytetu, 2) traktowanie grupy rówieśniczej jako nośnika kultury oporu i grupy odniesienia dla poszczególnych jednostek,

<sup>204</sup> Tamże, s. 58.

3) lekceważący stosunek i umniejszanie powagi praw, wartości, rytuałów charakterystycznych dla poszczególnych jednostek, 4) podstawowe formy aktywności uczniów to „nuda” i „podniecenie”, 5) siła fizyczna jako naczelną wartość, 6) „logika cierpienia” charakteryzująca się przejawami oporu w formie na przykład złych ocen, które sprawiają, że wzrasta szacunek ze strony rówieśników<sup>205</sup>. Przedstawione elementy kultury oporu wskazują na bardzo agresywną i restrykcyjną formę przejawiania niezadowolenia. Również A. Babicka-Wirkus w swojej książce *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje - przestrzeń* odnosi się do powyższych komponentów i wyjaśnia pewne kwestie.

Już w pierwszym komponentcie można zwrócić uwagę, iż całkowite odrzucenie norm szkolnych będzie miało miejsce w przypadku pojawienia się antykultur, natomiast kiedy mamy do czynienia z kontrkulturami i subkulturami przeciwstawianie się będzie dotyczyć jedynie wybranych elementów wyznaczonych przez hegemoniczny ład. Ponadto, opór może być także skierowany przeciwko niektórym przedstawicielom ładu szkolnego, takim jak konkretny nauczyciel i prowadzone przez niego zajęcia.

W drugim podpunkcie jako grupę oponentów przedstawia się uczniów, natomiast jak już wcześniej przytaczałam, szkoła jest miejscem ścierania się kultur także innych uczestników życia społecznego szkoły, nauczycieli, rodziców i pracowników niepedagogicznych, którzy również mogą prezentować działania opozycyjne.

W trzecim podpunkcie porusza się ważną kwestię lekceważącego stosunku do zasad panującego ładu. Istotne jest, że zachowania oparte na niezgodzie zaburzają obowiązujący porządek i jego reprodukcję, w celu stworzenia sytuacji chaosu i odmiennego ładu sprzyjającego zmianie.

Kolejnym komponentem jest „nuda”, bądź silne „pobudzenie” uczniów, będące istotnym zjawiskiem zakorzenionym i niezmiernie ważnym w instytucji edukacyjnej. Poczucie znudzenia często prowadzi do uruchomienia mechanizmu oporu uczniowskiego, które bazuje na „podnieceniu”, pobudzeniu jednostki. A. Babicka-Wirkus zwraca uwagę na bardzo ważną kwestię przemęczenia i przepracowania w szkole, które dotyczy nie tylko uczniów, ale także nauczycieli. Prowadzi to do pozorowania uczestnictwa w procesie edukacyjnym, a następnie do frustracji, która u obu stron może mieć różne skutki.

Wyjaśnienia wymaga kolejny komponent oporu, który wskazuje na znaczenie siły fizycznej dla urzeczywistnienia i istnienia kultury oporu. Analiza literatury przedmiotu skłoniła mnie do refleksji i utożsamiania siły fizycznej, za A. Babicką-Wirkus, nie aktem agresji

---

<sup>205</sup> P. Mikiewicz (2016), *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 261.

fizycznej, ale z przejawianiem się jej w formie siły fizycznej w postaci werbalnej i twórczej. Działania kreatywne, pomysłowość i sprawstwo werbalne w formie na przykład sztuki (karykatury, memy, rysunki, wierszyki), jak i manifestacja przez ubiór, makijaż również może być przejawem uczniowskich działań opozycyjnych.

Ostatnim komponentem, któremu chciałabym się przyjrzeć, jest „logika cierpienia”, która charakteryzuje się gotowością do poniesienia negatywnych konsekwencji opozycyjnego działania. Należy tu zaznaczyć, że nie jest to komponent konieczny, gdyż nie wszystkie akty oporu są uświadomione. Inną kwestią, związaną z tym komponentem, jest fakt, że „logika cierpienia” może być z jednej strony czynnikiem wyzwalamym opór (kiedy stosowana jest przemoc słowna w formie wypowiedzi „Jesteś głupia”, bądź fizyczna), a z drugiej celem działań oporowych (kiedy upokarzanie jest techniką stosowaną przez osoby sprzeciwiające się). Nie mniej jednak działania te prowadzą do obniżenia pozycji społecznej podmiotu i wywołania jego dyskomfortu psychicznego<sup>206</sup>.

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, że opór jest zjawiskiem, w którym mieści się cały wachlarz zachowań i sposobów manifestowania niezadowolenia oraz, że mogą one przyjąć formę destrukcyjną, bądź konstruktywną. Z drugiej strony, zachowania opozycyjne dążące do zmiany, mogą przynieść pozytywne konsekwencje w zastanym i zakorzenionym łańdźie instytucji oświatowych. Biorąc pod uwagę wieloaspektowość i kontekstowość kultur oporu, trudno jest stworzyć zbiór cech charakteryzujących to zjawisko, jednak A. Babicka-Wirkus, w przytaczanej wcześniej publikacji, taką próbę podejmuje

Pierwszą, wymienioną przez autorkę, cechą jest iwentowość i/lub procesualność tworząca spiralę oporu. Opór może być działaniem jednorazowym, wynikającym z okoliczności, przez co posiada niepowtarzalny charakter. To iwentowe wydarzenie oporowe może zapoczątkować proces, przyjmujący postać spirali, zataczającej coraz szersze kręgi. Są jednak przypadki, które mogą powodować zawężanie się kręgów, czyli obszarów działania. Przykładem jest sytuacja, kiedy nauczyciele, chcąc „poradzić” sobie z nazywanymi przez nich jako „niegrzeczne”, zachowaniami uczniów, przesadzają ich do bliższych ławek, co daje im pozorne poczucie sukcesu, stłamszenia działań opozycyjnych. Autorka zaznacza, że część działań opozycyjnych ma charakter jedynie symboliczny, w celu „oczyszczenia” swoich frustracji<sup>207</sup>.

Kolejną cechą jest niezgoda (sprzeciw) będąca wynikiem ścierania się odmiennych logik, z których żadna nie jest na tyle dominująca, aby mieć wyższość nad drugą. Chodzi

---

<sup>206</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 70-77.

<sup>207</sup> Tamże, s. 79.

o możliwość uczestnictwa w społecznym dyskursie i próbowanie wprowadzenia do kultury dominującej elementów dotychczas niewidzialnych. Przykładem takich zachowań są akcje protestacyjne przeciw zmianom kwestii obowiązku szkolnego. Kultury oporu zawsze znajdują się pomiędzy, na przykład kulturą dominującą a zdominowaną, między kulturą wysoką a kulturą niską. Umieszczenie oporu „pomiędzy” wynika z działań oporowych, które mogą wykorzystywać obowiązujące sposoby interpretacji i nadawania znaczeń, bądź całkowicie wykraczać poza nurt dominujący. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że kultury oporu są nierozdzielnie związane z kulturą dominującą, która wyznacza pewien zakres akceptowalnych zachowań opozycyjnych, co w praktyce oznacza, że pewne działania, mające formę sprzeciwu, są lekceważone przez władze<sup>208</sup>.

Inną, istotną cechą kultur oporu, jest ich zależność od kontekstu. Każde działanie opozycyjne wykorzystuje wachlarz środków symbolicznego przekazu, które odwołując się do obowiązujących symboli, zmieniają je i dokonują przeciwstawnych interpretacji. Ponadto, nie można podejmować się analizy działań oporowych bez znajomości ich tła politycznego, społecznego i kulturowego. Działania opozycyjne mają potencjał odsłaniania i demaskowania założeń przyjętych za podstawę danego porządku, co prowadzi do refleksji nad zasadnością obowiązującego ładu. Wynika to z krytycznego myślenia, będącego podstawą do podejmowania działań opozycyjnych, ale może także skłonić do refleksji osoby, wobec których jest skierowany opór. Zmiany, zachodzące pod wpływem oporu, są dynamiczne, ciężko przewidzieć kierunek rozwoju i zmiany reguł gry, zachodzące w ramach aktu niezgody. Ponadto, dynamika może z jednej strony mieć na celu podtrzymanie i utrwalanie istniejących granic i podziałów, bądź dążyć do ich zakwestionowania<sup>209</sup>.

A. Babicka-Wirkus wskazuje też ważną cechę kultury oporu, jaką jest *praxis*, czyli realne działania uwarunkowane świadomymi motywami. W przypadku działań nieświadomych to obserwator i obiekt nadają znaczenie przejawom niezgody i podejmują adekwatne działania. Każde działanie opozycyjne ma potencjał wyzwalający, czyli emancypacyjny, jednak osiągnięcie go jest uzależnione od wielu czynników. Największy potencjał emancypacyjny mają działania, które dążą do konfrontacji i zaistnienia agonizmu prowadzącego następnie do transformacji. Eksklawowy i enklawowy charakter oporu jest związany z umiejscowieniem aktów niezgody w kulturze. Te pierwsze są umiejscowione wewnątrz dominującego nurtu i przejawiają się jako kontrkultury, natomiast drugie podporządkowują się kluczowym aspektom kultury szkoły, przy jednoczesnym podważaniu jej

---

<sup>208</sup> Tamże.

<sup>209</sup> Tamże, s. 80.

wybranych elementów i stanowią one subkultury<sup>210</sup>.

Ostatnią, z wymienionych przez A. Babicką-Wirkus, cechą kultury oporu jest estetyczność, która odnosi działania oporowe do sztuki. Takie znaczenie nadał temu terminowi Jacques Rancière, który aktom niezgody nadawał znaczenie autonomicznych doświadczeń zmysłowych. Poprzez pozór i grę oporu tworzy się chwilowo odmienna rzeczywistość, która poszerza obowiązującą i lokuje się obok niej<sup>211</sup>.

Podsumowując, powyższe rozważania pozwalają rozumieć kulturę oporu jako werbalizację podmiotowej niezgody na zastany porządek i ład, co następnie powoduje motywację do podjęcia działań opozycyjnych, które w tym aspekcie są performatywne.

A. Babicka-Wirkus opracowała typologię kultur oporu, zagadnienia dotychczas mało zbadanego. Stworzyła ona trójwymiarowy model oporu (heksaedr oporu), który ukazuje przenikanie się trzech jego aspektów: działania, motywacji i przestrzeni. Jest on istotny dla zgłębienia istoty kultury oporu. Poniżej przedstawię opracowaną przez autorkę tabelę.

Tabela 1. Typologia kultur oporu

kryterium	potencjał emancypacyjny	
	duży	mały
działanie	transgresywne	zachowawcze
	wyzwalające	blokujące
motywacja	inkluzyjne	ekskluzywne
	autentyczne	pozorne
przestrzeń (położenie)	peryferyjne	centralne
estetyka	skandaliczne	przyzwoite

Źródło: A. Babicka-Wirkus (2019), s. 85.

Tabela ilustruje trzy kryteria, adekwatne do stworzonego przez A. Babicką-Wirkus modelu oporu i jego wymiarów, takich jak: działanie, motywacja oraz przestrzeń. W opracowaniu została dodana jeszcze jedna kategoria, jaką jest estetyka, opisywana jako jedna z cech kultury oporu. Każda z tych kategorii jest rozpatrywana przez pryzmat potencjału emancypacyjnego. Należy jednak zaznaczyć, że dana kultura może być przypisana do konkretnego typu przez pewien czas, zgodnie z wyżej opisywaną cechą, jaką jest dynamika oporu. Wyróżnione w tabeli typy kultur oporu ułożone są biegunowo, co wskazuje na ich

<sup>210</sup> Tamże, s. 81.

<sup>211</sup> Tamże, s. 83.



polaryzacje.

W kryterium „działania” wyznaczone zostały kultury oporu o dużym potencjalnie emancypacyjnym i są to kultury transgresywne, nakierowane na zmiany i wyzwalające, na przykład dialog dążący do zmian. Natomiast kultury o słabym potencjale emancypacyjnym są zachowawcze, nastawione na utrzymanie *status quo* oraz blokujące i wynikają z zamknięcia się na dialog, braku egalitarności. Panuje w nich hierarchia i przymus.

W kategorii „motywacja” wyróżnia się kultury inkluzyjne - otwarte dla wszystkich, którzy utożsamiają się z niezgodą i pozbawione są konieczności spełnienia określonych warunków, aby móc przynależeć do grupy opozycjonistów. Ich przeciwieństwem są ekskluzywne kultury oporu, w których uczestnictwo jest warunkowe i należy spełnić określone wymagania, aby do nich przynależeć. Przykładem są subkultury młodzieżowe. W tej kategorii znajdują się także typy: autentyczny i pozorny, które rozróżnia jakość i sprawczość aktów niezgody. Kultury autentyczne są rzeczywistą niezgodną, a Robert Merton określa je jako „bunt” i/lub „innowacje”, natomiast kultury pozorne są powierzchowną niezgodą motywowaną chęcią zaistnienia w kulturze dominującej.

Analizując kategorię „przestrzeń” wyróżniamy kultury peryferyjne i, znajdujące się na przeciwnym biegunie, kultury centralne. Istotne jest, że lokalizacja kultur ma ogromny wpływ na siłę ich oddziaływania. Te ulokowane centralnie, są znane w społeczności szkolnej, a ich działanie nie jest szokujące. Przykładem są źli uczniowie, którzy przez swoje zachowanie są etykietowani jako niegrzeczni, a ich działania opozycyjne są traktowane jako przejaw „niegrzeczności”. Natomiast kultury peryferyjne to w kontekście szkoły akty niezgody dobrych uczniów wobec narzuconych zasad. Te kultury mają większy potencjał emancypacyjny, gdyż lokują się na obrzeżach kultury dominującej, czyli uprzywilejowanej, mogą tym samym przekraczać jej granice i nadawać nowe znaczenia.

Ostatnie analizowane kryterium to estetyka, a w jej ramach kultury skandaliczne o dużym potencjale emancypacyjnym oraz kultury przyzwoite na przeciwnym biegunie polaryzacji. W przypadku pierwszego typu kultur, formy sprzeciwu mają charakter skandaliczny i nieprzyzwoity, co sprawia, że pojawiają się wówczas, gdy nikt się ich nie spodziewa i są przekroczeniem obowiązujących granic. Z drugiej strony bieguna lokują się kultury przyzwoite, mieszczące się na marginesie kultury dominującej i wyrażające się w formie sprzeciwu wobec działań skandalicznych w celu przywrócenia normalności. Tego typu działania zwolenników władzy dążą do utrzymania *status quo*<sup>212</sup>.

---

<sup>212</sup> Tamże, s. 85.

W swojej dysertacji zajmuję się badaniem zjawiska oporu w kontekście wprowadzania innowacji pedagogicznych do praktyki edukacyjnej. Spodziewam się, że analiza wyników moich badań w perspektywie modelu kultury oporu pozwoli mi na zlokalizowanie działań badanych nauczycielek na biegunach powyższych typologii. Należy poddać dyskusji kwestię, jaki typ oporu jest najbardziej pożądany w kulturze szkoły?

Jak już wielokrotnie podkreślałam, szkoła jest miejscem ścierania się różnych kultur, a także polem dla polemiki między światem nauczycieli, uczniów, rodziców oraz innych pracowników szkoły. Istotną pozycję w niej zajmuje oczywiście także dyrekcja placówki. Każde działanie, pochodzące z jednej z rzeczywistości szkolnych, może lokować się na innym biegunie przez wzgląd na kontekstowość i dynamikę kultury oporu (za P. Mikiewiczem). Wracając do postawionego przeze mnie pytania, zwrócę się w kierunku oporu autentycznego, który posiada duży potencjał wyzwalający. Według Marka Krajewskiego opór autentyczny posiada trzy zasadnicze elementy: jest świadomy (uczestnicy aktów niezgody świadomie podejmują działania), daje możliwość zmiany dążącej do samorealizacji i wzbogacenia zbioru opcji dostępnych jednostce sprzeciwiającej się oraz jest działaniem dyskretnym, to znaczy jest wpisany w codzienność, przez co nie przyciąga uwagi tak, jak działania spektakularne. Ten sam autor zwraca uwagę, że opór autentyczny wymaga dużego samozaparcia, trudu i doświadczenia braku komfortu. Te założenia sprzeciwiają się panującemu trendowi konsumpcjonizmu sprzyjającemu wygodzie, byciu widzialnym i rozpoznawalnym. Na poziomie motywacji opór powinien zakładać modyfikację, bądź transformację, przez co nie ma być działaniem na pokaz, ale rzeczywistą zmianą zarówno postaw, sposobów działania, jak i relacji podmiotów z podmiotami. Jednocześnie musi stać się aktem publicznej niezgody, gdyż tylko wtedy jest w stanie zmieniać panujący porządek<sup>213</sup>.

W związku tym, że kultury oporu pozostają w ścisłej relacji z kulturą dominującą, może dochodzić do zjawiska dekulturacji, które polega na zanikaniu składnika kultury dominującej na rzecz nowego elementu, w wyniku zetknięcia się dwóch lub więcej systemów norm, wartości i reguł działania<sup>214</sup>. Tym samym kultura dominująca podlega ciągłym modyfikacjom poprzez zaistnienie w jej granicach aktów niezgody, w których także dokonują się przemiany uwzględniające nowe formy dominacji i wyzysku.

---

<sup>213</sup> M. Krajewski (2010), *Dyskretna niezgoda. Opór i kultura materialna*, "Kultura Współczesna. Teoria, Interpretacje, Praktyka", nr 2 (64).

<sup>214</sup> Tamże.

### 3.2. Jednostkowe i społeczne przesłanki działania oporowego

Zjawisko oporu w szkole zostało szeroko omówione w poprzednim rozdziale. W tym miejscu chciałabym rozwinąć zagadnienie oporu, rozumianego jako opór społeczny, przez pryzmat refleksyjności. Rozważania na ten temat należy zacząć od ponownego przyjrzenia się kategorii podmiotowości i refleksyjności, które w literaturze przedmiotu są określane jako podstawy motywacji działań oporowych. Według Karla-Dietera Oppa akt niezgody dzieje się, kiedy przedstawiciele grupy społecznej w procesie interpretacji dochodzą do wniosku, że funkcjonują w opresyjnych warunkach. Dla opozycjonistów indywidualne uczestnictwo w akcie sprzeciwu jest zdarzeniem znaczącym, dającym możliwość osiągnięcia korzyści społecznych<sup>215</sup>.

Warto w tym momencie postawić pytanie: jakie znaczenie, w kontekście oporu, ma *podmiotowość*? Zacznę zatem od zdefiniowania tego pojęcia. W ujęciu Floriana Znanieckiego podmiotowość jest zdolnością do obierania za przedmiot refleksji aktu myślenia<sup>216</sup>, co pozwala na aktywną partycypację w rzeczywistości społecznej, a także na wywieranie na nią wpływu, współtworzenie jej i definiowanie własnej tożsamości oraz zewnętrznych faktów społecznych<sup>217</sup>. Z kolei dla Zbigniewa Pietrasieńskiego podmiotowość jest umiejętnością wpływania na rzeczywistość i realizowania zaplanowanych zmian w jej obrębie w wyniku działań podyktowanych wartościami i standardami, z którymi identyfikuje się jednostka. Podmiotowość jest zatem zestawem cech, które określają zdolność jednostki do wpływania na istotę własnego działania<sup>218</sup>, korespondując jednocześnie z wolnością i odpowiedzialnością. Jest także warunkiem transgresji i podstawą refleksji nawiązującej do koncepcji indywidualizmu, refleksyjności, autonomii i subiektywności. Podążając tym tokiem myślenia, przytoczę pogląd Marii Jarymowicz, według której kategoria podmiotowości określa osobę aktywną, transgresyjną, otwartą na świat, inicjującą oraz świadomą w określaniu reguł funkcjonowania w relacjach społecznych<sup>219</sup>. Rozpatrując podmiotowość w tym ujęciu należy rozumieć ją jako samoświadomość i zdolność do aktów autokreacji odnoszących się do własnej tożsamości.

---

<sup>215</sup> K.-D. Opp (2009), *Theories of Political Protest and Social Movements. A Multidisciplinary Introduction, Critique and Synthesis*, Routledge, London–New York, s. 3, za E. Bielska (2013), *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 86.

<sup>216</sup> F. Znaniecki (1991), *Pisma filozoficzne*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 148–151.

<sup>217</sup> J. Modrzewski (2004), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 48.

<sup>218</sup> E. Bielska (2013), s. 83.

<sup>219</sup> M. Jarymowicz (2008), *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 9.

Kategorię człowieka zdolnego do podmiotowego działania stworzyła Ewa Marynowicz-Hetka, odwołując się do Paula Ricoeura, który wskazał na trzy cechy charakteryzujące tę kategorię, takie jak: zaangażowanie, wierność i przyrzeczenia. Zdolność do działania, według autorki, obejmuje następujące kompetencje: zdolność do samorefleksji, wyrażania opinii, gotowość do podejmowania inicjatywy, kreowania tożsamości narracyjnej oraz gotowość do działania wynikająca z umów i podjętych zobowiązań. Działania, których podstawy opierają się na wyróżnionych cechach i kompetencjach, mają szansę na kreowanie „nowości” bez względu na zewnętrzne naciski, czy sugestie<sup>220</sup>.

Ważnym aspektem dla analizy podmiotowości aktu niezgody jest kapitał kulturowy, który uzupełnia to zagadnienie. P. Bourdieu rozważa podmiotowość uwzględniając następujące elementy: aspekt ucieleśnienia, aspekt instytucjonalny oraz aspekt uobiektywniony<sup>221</sup>. Aspekt ucieleśnienia składa się z uczestnictwa kulturowego, aspiracji, preferencji i gustu, natomiast aspekt instytucjonalny obejmuje wykształcenie i kredencjały, takie jak posiadanie dóbr kulturowych nadających prestiżowy status. Ostatni aspekt wyrażony jest poprzez dobra kulturowe w postaci posiadanych dzieł sztuki i antyków, które są wyrazem świadomości kulturowej<sup>222</sup>. Inne ujęcie kapitału kulturowego określa go jako zespół kompetencji cywilizacyjnych, które pozwalają na codzienne funkcjonowanie jednostki, sprzyjają poprawie jej jakości życia i uzyskanie zadowalającego statusu społecznego, przez co sprzyjają kreowaniu kapitału społecznego, a co za tym idzie, poprawie jakości życia poprzez uzyskanie satysfakcjonującego statusu społecznego<sup>223</sup>.

Poprzez podmiotowość jednostka wyraża zaufanie wobec własnej sprawczości i zdolności do działania, a także osiągania celów. Określa ona także zdolność jednostki do tworzenia własnej biografii, a także uzyskania autonomii wolnej od zewnętrznych nacisków<sup>224</sup>. W innej perspektywie podmiotowość jest warunkiem podjęcia oporu, poprzedzonego krytyczną świadomością sytuacji społecznej i posiadaniem kompetencji czynienia krytycznej refleksji. Samo działanie oporowe jest pochodną decyzji jednostki<sup>225</sup>. Jednostka, decydująca się na akt niezgody, posiada potencjał oporowy, który charakteryzują specyficzne czynniki. Opisują je Stellan Vinthagen i Mona Lilja, według których impulsem do działania oporowego jest

---

<sup>220</sup> E. Marynowicz-Hetka (2007), *Uwagi na zakończenie – w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 558.

<sup>221</sup> E. Bielska (2013), s. 85.

<sup>222</sup> Tamże.

<sup>223</sup> Tamże.

<sup>224</sup> Tamże, s.89.

<sup>225</sup> Tamże, s. 90.

przynależność do grupy podporządkowanej. Wiąże się to także z doznawaniem frustracji i dysponowaniem kapitałem niezbędnym do podjęcia działań oporowych, który wynika ze świadomości swojego sprawstwa i kompetencji przeciwstawiania się opresji, powiązanych z poczuciem podmiotowości<sup>226</sup>.

Działania opozycyjne są działaniami uwarunkowanymi wartościami i normami, jakimi kierują się opozycjoniści i, na podstawie prezentowanych przez nich postaw, są oni identyfikowani jako aktorzy społeczni. Samo „działanie” jest w literaturze przedmiotem zainteresowania wielu dziedzin nauki, w tym psychologii, pedagogiki i socjologii. Możemy zatem znaleźć wiele definicji działania. W swojej dysertacji przytoczę dwie, które według mnie najlepiej oddają sens działania w kontekście oporu. Według Jacka Piekarskiego działanie jest to sensownie ukierunkowana aktywność mająca znaczenie moralne i akceptująca podmiotowość aktora społecznego i podejmowanych przez niego aktywności<sup>227</sup>. Uzupełnieniem tej definicji jest ujęcie tematu przez F. Znanieckiego, który za działanie przyjmuje już sam proces poznawczy (akt myślenia), a najwyższym przejawem świadomości jest współlistnienie procesów myślowych z odczuciami estetycznymi i czynami moralnymi<sup>228</sup>. W perspektywie pedagogicznej kategoria działania jest rozpatrywana w kontekście normatywnym<sup>229</sup>. W tym rozumieniu jest uwzględniany porządek działania, czyli jego cel, uzasadnienie i strategia. Można to odnieść także do oporu, które jest działaniem i rozpatrywać je w kontekście tych trzech aspektów. Biorąc pod uwagę przytoczone wyżej definicje działania zakładamy, iż jest ono czynnością celową, zamierzoną oraz instrumentalną, to znaczy odnosi się do kategorii celu i środka. Działanie zyskuje w ten sposób cechę racjonalności, która może być formalna lub rzeczowa. Racjonalność formalna jest zorientowana na środki, które skutecznie mają prowadzić do osiągnięcia założonego celu. Natomiast racjonalność rzeczowa wiąże się z wyznaczaniem celów. Podsumowując powyższe kwestie, racjonalne działanie to takie, którego cele są zgodne z przyjętymi standardami w obrębie konkretnej grupy, czyli uwzględnia ono ich wartości, motywy i preferowane cele<sup>230</sup>. Racjonalność wartości uznawanych przez podmiot wynika z jego interpretacji rzeczywistości<sup>231</sup>, zatem analizując

---

<sup>226</sup> Tamże.

<sup>227</sup> J. Piekarski (2007), *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 93–96.

<sup>228</sup> F. Znaniecki (1991), *Zagadnienie wartości w filozofii*, [w:] F. Znaniecki, *Pisma filozoficzne*, t. 2, PWN, Warszawa, s. 98–99.

<sup>229</sup> Działanie normatywne jest podyktowane wartościami, które służą identyfikacji podmiotu. Wartość jest kategorią metafizyczną, bądź praktyczną i określa sam obiekt, jego właściwości i relacje między obiektami. Może mieć charakter absolutny, bądź względny, czyli być pochodną relacji podmiotu i przedmiotu: F. Znaniecki (1991), s. 75–84.

<sup>230</sup> J. Piekarski (2007), s. 100–103.

<sup>231</sup> F. Znaniecki (1991), s. 89.

podstawy działań oporowych pomocna dla podmiotu będzie hermeneutyczna analiza ich interpretacji. Według J. Piekarskiego działanie ma istotne znaczenie przy utrzymaniu bądź destabilizacji porządku społecznego, zatem specyfiką działania jest zmiana społeczna<sup>232</sup>.

Zaprezentowana kategoria oporu ujmowanego jako działanie, którego motywem jest wprowadzenie zmian odbiegających od aktualnie preferowanych w łaździe społecznym, implikuje relację między jednostką a społeczeństwem. Refleksja, której przedmiotem jest działanie, jest realizowana w obrębie środowiska, w którym funkcjonuje jednostka<sup>233</sup>. W swoich interpretacjach podkreśla to także H. Giroux, według którego „*specyfika oporu wynika z dialektycznej interakcji między podmiotowością aktora społecznego a strukturą społeczną, w obrębie której działa*”<sup>234</sup>. To stwierdzenie wskazuje, iż czynnikami, które pośredniczą między strukturą społeczną a indywiduum są podmiotowe doświadczenia i działania<sup>235</sup>. Odwołując się w tej kwestii do kategorii oporu, należy podkreślić, że podmiotowość koresponduje z kategorią transgresji poprzez nawiązywanie do refleksyjności. Aktorzy społeczni, w ramach swoich doświadczeń, przekształcają sytuacje w działania nacechowane wolnością, co w praktyce oznacza sprzeciw wobec określonych aspektów rzeczywistości społecznej na podstawie wytworzonej przez nich interpretacji<sup>236</sup>.

Na funkcjonowanie podmiotu wpływa specyfika systemu społecznego, w którym uczestniczy, co jest istotne dla rozwoju jego podmiotowości. Można zatem przyjąć, że wpływają na niego uwarunkowania społeczne, które interpretują tożsamość jednostki jako projekt indywidualny, przez co zachęcają ją do refleksyjnego poszukiwania czynników oddziałujących na nią i wprowadzania modyfikacji w obrębie przestrzeni, w jakich uczestniczy jednostka.

Literatura przedmiotu charakteryzując opór społeczny zakłada, że bazuje on na różnorodnych uzasadnieniach wynikających z kontekstu, w jakim jest on realizowany: nowoczesności lub późnej nowoczesności, zwanej również ponowoczesnością. W moim przypadku jest to okres ponowoczesności i wiąże się on ze zmianami związanymi z kontekstem pracy, osiągnięciami nauki oraz wynikającymi z nich przeobrażeniami w różnych przestrzeniach życia codziennego. Społeczeństwo w tym okresie charakteryzuje indywidualizacja, etatyzacja, konsumpcjonizm, a przede wszystkim dominacja tendencji globalnych w kontekście politycznym, ekonomicznym, gospodarczym, społecznym

---

<sup>232</sup> Tamże, s. 97.

<sup>233</sup> J. Piekarski (2007), s. 99.

<sup>234</sup> E. Bielska (2013), s. 89.

<sup>235</sup> Tamże.

<sup>236</sup> Tamże.

i kulturowym<sup>237</sup>. Odnosząc się do kontekstu gospodarczego należy wspomnieć o postindustrializmie, zgodnie z którym następowało przejście od produkcji przemysłowej do usług, czemu towarzyszyły zmiany w strukturze zawodów poprzez dominację profesjonalistów i pracowników o zawodach technicznych. W rozważanym okresie kapitał ludzki staje się najbardziej cenionym typem kapitału, a edukacja podstawowym czynnikiem mobilności społecznej. Ponadto, podstawowym czynnikiem stymulującym rozwój i sprzyjającym poprawie życia staje się kapitał ludzki połączony z technologią. Duże znaczenie przypisywane jest wiedzy, stającej się podstawą rozwiązywania problemów oraz źródłem innowacji i inwencji, a także komunikacji<sup>238</sup>.

W kontekście nowoczesności istotną rolę zyskuje władza i sposoby sprawowania przez nią kontroli. Analizując sytuację placówek oświatowych, można przyjąć, że stają się one instytucją, która będzie umacniała władzę przedstawicieli klasy dominującej. Przyjmując, że w szkole występuje system hierarchiczny, a między jednostkami (uczestnikami kultury szkoły) zachodzą różne stosunki społeczne, przejdę do analizy kategorii dominacji, opresji, hegemonii i podporządkowania. W tym celu skieruję swoją uwagę na zagadnienia szkoły jako systemu stratyfikacyjnego oraz jej struktury społecznej, w szczególności na zróżnicowane poziomy odnoszące się do: organizacji społecznej, w skład której wchodzi: mikrostruktury, mezostruktury oraz makrostruktury; organizacji formalnej, takiej jak instytucje społeczne oraz organizacji nieformalnej, włączającej zbiorowości, takie jak wspólnoty, grupy rówieśnicze<sup>239</sup>. Zagadnienia stratyfikacyjne odnoszą się do teorii strukturalno-funkcjonalnej Talcotta Parsonsa, która określa zasady umiejscawiania jednostek na pozycjach stratyfikacyjnych (pozycjach struktury społecznej). Określa ona także normy dystrybucji nagród i znaczenia właściwości jednostek w procesie osiągnięcia pozycji statusowych. Struktura społeczna jest interpretowana przez Stanisława Ossowskiego jako pochodna stosunków między grupami społecznymi a jednostką. Wymienia on trzy kategorie stosunków: wynikające z podziału pracy; dystansów, więzi społecznych i antagonizmów oraz zależności jednostronnych, wynikających ze środków przymusu stosowanych przez przedstawicieli innych pozycji<sup>240</sup>. Podsumowując, struktura społeczna jest wyrażana przez system stosunków, jakie zachodzą między grupami tworzącymi zbiorowość oraz system stosunków między jednostkami wynikającymi z przynależności jednostek do różnych kategorii społecznych. Przyczynia się to do tworzenia struktury

---

<sup>237</sup> Tamże, s. 96.

<sup>238</sup> Tamże, s. 97.

<sup>239</sup> Tamże, s. 98.

<sup>240</sup> Tamże, s. 99.

hierarchicznej, w której jednostki zajmują określone pozycje społeczne, wynikające ze sprecyzowanych przywilejów i obowiązków związanych z pełnioną rolą w danym systemie.

Można postawić tezę, że działania oporowe są stymulowane konfliktem, który według Alaina Touraine'a, dąży do reorganizacji kontekstu społecznego poprzez dezorganizację. Jest to zatem dążenie do zmiany obowiązującego porządku poprzez kreowanie nowego, zgodnego z dążeniami podmiotów oporujących<sup>241</sup>. Natomiast Peter McLaren, nawiązując do analiz Victora Turnera, zakłada, iż działania oporowe lokują się w obrębie antystruktury, w której współistnieją sprzeczne interpretacje faktów i konflikty, wraz z rytualnymi symbolami i metaforami. Akty niezgody zachodzą więc w „przestrzeni liminalnej”<sup>242</sup>. W przestrzeni tej jednostki charakteryzuje ambiwalencja, co potwierdza czasowe umiejscowienie jej poza ukonstytuowaną strukturą społeczną.

Przedstawię przykłady z całego wachlarza kategorii ryzyka, które mogą wywoływać specyficzne i niespecyficzne strategie oporu. Rozważając kwestię oporu należy zwrócić uwagę na przestrzenie doznawanego ryzyka. Odwołując się do charakterystyki ponowoczesności, zwłaszcza w wymiarze konsumeryzmu, istotne jest ryzyko związane z *fetyszyzacją towaru – przedmiotu konsumpcji przez konsumenta* będącego jednocześnie twórcą i usługodawcą<sup>243</sup>. To stanowisko w literaturze przedmiotu prezentują Małgorzata Bogunia-Borowska i Marta Śleboda. Autorki uważają, że człowiek jest ofiarą konsumpcjonizmu, uwięzioną przez fetysze oraz towar, który wybiera klientów, co skutkuje zjawiskiem reifikowania człowieka jako konsumenta. Inną przestrzenią ryzyka są, wynikające ze słabości państwa, zagrożenia ekologiczne, zdrowotne (związane z globalną turystyką), terrorystyczne (terroryzm globalny).

Innym aspektem społecznego oporu są znaczące konteksty transformacji tożsamości szkół wyższych i uniwersytetów. Według Jean'a François Lyotard'a celem tychże jednostek jest kształcenie kompetencji pożądaných przez rynek pracy, pomijając funkcję emancypacyjną, która zakłada kształcenie elit<sup>244</sup>. W polskiej literaturze Zbyszko Melosik ukazuje uwikłanie uniwersytetów w idee ponowoczesnej konsumpcji, która dostarcza usług i produktów, rezygnując z zaangażowania społecznego i emancypacji<sup>245</sup>. Podążając za tym tokiem myślenia, wiedza ma charakter komercyjny i jest zorientowana na rozwój kompetencji instrumentalnych, do jakich prowadzi przekazywanie wiedzy wąsko specjalistycznej i fragmentarycznej.

---

<sup>241</sup> Tamże, s. 100.

<sup>242</sup> Tamże.

<sup>243</sup> M. Bogunia-Borowska (2003), *Dylemat drugi: konsumpcja*, [w:] M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*, Universitas, Kraków, za E. Bielską (2013), s. 102.

<sup>244</sup> Tamże, s. 101.

<sup>245</sup> Tamże.



Rozpatrując zagadnienia społecznego oporu nie należy pominąć socjologicznej teorii strukturyzacji Anthony'ego Giddensa, stanowiącej próbę przezwyciężenia dualizmu jednostka-społeczeństwo poprzez wprowadzenie koncepcji dualności struktury. Zakłada ona, że struktura nieustannie produkuje reguły działania, ale daje też przestrzeń na zaistnienie działań społecznych. Staje się jednocześnie medium i wynikiem działania. W analizie procesów становienia społeczeństwa A. Giddens nadaje bardzo ważne znaczenie kategorii refleksyjności oraz rozpatruje intencjonalną świadomość jako atrybut ludzkiego działania, które jest niekończącym się procesem<sup>246</sup>. Autor podkreśla także, iż *refleksyjne monitorowanie działania*<sup>247</sup> zakłada refleksję świadomości, rozumianej najpierw jako świadomość praktyczną (świadomość zdarzeń i umiejętności dostosowanych do działania jednostki), która pozwala kontrolować podmiotowi własne działania, oczekując tego także od innych. Następnie „włącza” się świadomość dyskursywna, która jest racjonalizacją własnego działania. Tak rozumiana refleksyjność jest uniwersalną wartością umysłu<sup>248</sup>.

W niniejszej dysertacji, przy omawianiu koncepcji refleksyjnego praktyka, podejmowałam już rozważania dotyczące refleksyjności i refleksji (rozdział 1.2.2. Nauczyciel refleksyjny praktyk). Chciałabym ponownie odnieść się do tego zagadnienia poprzez rozróżnienie refleksyjności będącej samorozumieniem i tej będącej rozumieniem Innego. Jest to zagadnienie odróżniające refleksyjność od koncepcji refleksji podmiotu. Według A. Giddensa, refleksyjność jest środkiem działań społecznych i jest zależna od społecznego charakteru języka<sup>249</sup>. Kompetencje językowe refleksyjnych podmiotów warunkują wytwarzanie społeczeństwa, stając się tym samym narzędziem *refleksyjnej autoregulacji społeczeństwa*<sup>250</sup>, które uzyskuje wiedzę na temat mechanizmów reprodukcji systemu i może wykorzystać ją do kontroli tego procesu.

Refleksja i refleksyjność nabierają nowego znaczenia w teorii systemów Niklasa Luhmanna, który odłącza jednostkę od społeczeństwa, włączając ją jednocześnie do środowiska systemu społecznego. Refleksja, jak i refleksyjność, staje się jedną z form autoreferencji systemów społecznych, czyli odnoszenia się do siebie samych poprzez obserwację i opis. Samoodnoszenie się, nazywane autoreferencją, jest głównym założeniem teorii N. Luhmanna i zakłada, że systemy społeczne można obserwować i opisywać właśnie

---

<sup>246</sup> E. Hałas (2011), *Refleksyjność jako zasada i problem w teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 2 (188), s. 193.

<sup>247</sup> A. Giddens (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. Stefan Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań, s. 43, za E. Hałas (2011), s. 193.

<sup>248</sup> Tamże.

<sup>249</sup> A. Giddens (2003), s. 224, za E. Hałas (2011), s. 194.

<sup>250</sup> Tamże, s. 195.

uwzględniając ich odnoszenie się do siebie<sup>251</sup>.

Autor odróżnia także systemy społeczne i psychiczne, a skoro system społeczny polega na komunikacji, to nie musi zakładać świadomości. Tak pojmując samoodniesienie zakłada się, że refleksyjność jest autoreferencją szczególną, procesualną i polega na rozróżnieniu między tym, co przedtem i tym, co potem, między elementem a relacją<sup>252</sup>. Tak rozumiana refleksyjność jest rozumiana jako proces, który można odnieść do samego siebie, a tym samym kontrolować się i sterować sobą, a szczególnie procesami komunikacji.

Trzecim rodzajem samoodniesienia jest refleksja, która prowadzi do rozróżnienia między systemem a środowiskiem. Refleksyjność przejawia się jako komunikacja o komunikacji w systemach społecznych. Autor przeciwstawia refleksyjność rytuałom, które są pojmowane jako blokujące refleksyjną komunikację. Autor, w przeciwieństwie do A. Gidensa, twierdzi, że refleksyjność jest nowoczesna, pozbawiając ją uniwersalności i historyczności<sup>253</sup>.

Spróbuję teraz odnieść analizowane treści do placówek oświatowych, które stanowią centrum moich zainteresowań. Szkoła jest miejscem ścierania się wielu kultur, co podkreślałam w swojej pracy wielokrotnie. Należy jednak dodać, że jest to instytucja wielowymiarowa i zachodzą w niej procesy kształcenia, wychowania, a także socjalizacji uczniów, które mają przygotować jednostkę do życia w określonym społeczeństwie. Cytując A. Babicką-Wirkus *„jest to miejsce, (...) w którym jednostka zdobywa cenne doświadczenia i wiedzę oraz uczy się współżycia z innymi (...)”*<sup>254</sup>. Jest to też miejsce, gdzie narzuca się uczniom pewne normy i sposoby postępowania, przez co staje się ona przestrzenią normatywną. Przekazywanie norm, wartości, reguł i zasad odbywa się w procesie opartym na autorytecie nauczyciela, który wchodząc w interakcje z uczniami uczy ich, co w tej przestrzeni jest „dobre”, a co „złe”. Pewne kwestie są regulowane w ogólnie stanowionych aktach regulujących funkcjonowanie placówki, ale większość trzeba opracować w kontakcie z jej uczestnikami.

Podsumowując powyższe rozważania - opór jest w różny sposób manifestowany przez jego uczestników, co można zauważyć poprzez różne formy aktów niezgody. Można znaleźć szerokie spectrum tych zachowań, które mogą mieć potencjał emancypacyjny i równie dużo takich, które nie są rozwojowe. Podczas aktów niezgody czasami dochodzi do zmiany obowiązującego porządku i wypracowanego ładu. Należy podkreślić, że akty niezgody są stałym elementem rzeczywistości szkolnej. Wartościową byłaby próba odpowiedzi na pytanie,

---

<sup>251</sup> Tamże.

<sup>252</sup> E. Hałas (2011), s. 195.

<sup>253</sup> Tamże, s. 196.

<sup>254</sup> A. Babicka-Wirkus (2015), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 21.

jaka jest przyczyna powstawania i manifestowania aktów niezgody? Powołując się na prezentowane powyżej treści, może to wynikać z różnorodności i/lub nadmiaru normatywnych uregulowań w danym środowisku edukacyjnym. Jest to też powiązane z umiejętnościami uczestników kultury oporu do czynienia refleksyjności w działaniu i nad działaniem, co wpływa znacząco na formę prezentowanych działań opozycyjnych. Istotnym zagadnieniem w tym temacie jest dialog, który w wyniku przejawiania oporu, może prowadzić do negocjacji z opresorem. Paulo Freire i P. McLaren twierdzą, że pedagogika oparta na dialogu dąży do osiągnięcia świadomości krytycznej będącej podstawą transformacji społecznej<sup>255</sup>, a miejscem, które powinno kształtować takie umiejętności, są właśnie instytucje oświatowe.

### 3.3. Opór jako proces emancypacyjny

Rozważając kategorię oporu i zachowań opozycyjnych, należy skłonić się ku rozpatrzeniu sprzeciwu, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, jako przejawu ich dążenia do zmiany. Człowiek, jako istota wolna, autonomiczna, ma tendencję do sprawowania kontroli nad otoczeniem i wywierania na nie wpływu. Ograniczenie, bądź pozbawienie człowieka wolności na ogół wywołuje jego chęć przeciwstawienia się<sup>256</sup>. Słuszne jest zatem stwierdzenie, za Ewą Bilińską-Suchanek, że „*tendencją motywacyjną człowieka jest dążenie do sprawstwa*”<sup>257</sup>. Według autorki, jest to zasadnicza przyczyna zaistnienia oporu wobec kultury dominującej.

Wiele na temat zjawiska oporu zostało już napisane w niniejszej pracy. W ujęciu tradycyjnym (funkcjonalno-psychologicznym), kategorii oporu w edukacji nadawane jest pejoratywne znaczenie. Jest on postrzegany jako niedostosowanie społeczne, zachowania niezgodne z oczekiwaniami kultury dominującej i/lub jako problem wychowawczy<sup>258</sup>. Natomiast w ujęciu krytycznym, szkołę ukazuje się jako miejsce konfliktu i próby uwolnienia się od przymusów narzucanych przez szkołę (na przykład bycia grzecznym dzieckiem, dobrym uczniem). Według P. McLarena i H.A. Giroux szkoła jest miejscem tworzenia kultury w procesie interakcji dyskursów hegemonicznych i opozycyjnych, czyli instytucji szkoły i jej aparatu władzy z jednostkami i grupami uczniów<sup>259</sup>. H. A. Giroux pisze także o „twórczych aktach oporu”, których podstawą jest potrzeba wolności i krytyczna świadomość nie

---

<sup>255</sup> Tamże, s. 83.

<sup>256</sup> E. Bilińska-Suchanek (2003), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 67.

<sup>257</sup> Tamże.

<sup>258</sup> Tamże, s. 71-72.

<sup>259</sup> T. Szkuclarek (2009), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 96.

zmierzająca jedynie do kontestacji systemu szkolnego<sup>260</sup>. Krytyczna świadomość jest warunkiem oporu wyzwającego i umożliwia wyjście poza dyskurs dominacji (za Tomaszem Szuklarkiem). Również E. Bilińska-Suchanek określa opór jako formę protestu, sposób przeciwstawienia się dominacji i przemocy. Pełni on funkcję odkrywczą, ponieważ krytyka zastanego stanu rzeczy prowadzi do refleksji i przemyśleń o dominującej kulturze szkoły<sup>261</sup>. Opór dodaje człowiekowi odwagi w walce o wyzwolenie i samostanowienie, pozwala przetrwać presję ze strony otoczenia, ale jest też aktem samostanowienia. Dostrzeżenie przez przedstawicieli kultury dominującej, że opór jest działaniem pozytywnym, daje możliwość doświadczenia wolności, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli.

Według M. Czerepaniak-Walczak, opór, rozumiany jako dążenie do zmiany i reakcja buntu w sytuacji ograniczeń i opresji, ma potencjał emancypacyjny, a opozycjonista posiada wysoki poziom dojrzałości w „sferze rozumowania moralnego”<sup>262</sup>. Autorka wyróżnia następujące świadome reakcje/działania opozycyjne: konkordans, bunt i innowację. Konkordans jest świadomym funkcjonowaniem w systemie zależności i polega na pozornej akceptacji ustalonych zasad. Jest przejawem świadomego dążenia do osiągnięcia uznawanych wartości. Bunt to świadome odrzucenie zależności, krytyka i aktywna postawa wobec doświadczanych ograniczeń, czy wywieranej presji przez kulturę dominującą. Natomiast innowacja jest krytycznym i świadomym odrzuceniem znanych rozwiązań, poszukiwaniem nowych sposobów wyzwiania się i zniesienia opresji<sup>263</sup>. Według autorki podstawową cechą umożliwiającą emancypację jest odwaga cywilna. Ważne jest także krytyczne myślenie prowadzące do dialogu. Nauczanie, poprzez ofertę treści kształcenia oraz premiowanie określonych sposobów i możliwości zachowania się w sytuacjach dominacji i konfliktu, jest niezbędne do wyzwiania kreatywności oporu. Zadaniem nauczyciela jest zatem uczenie bycia wolnym oraz rozpoznawanie szans na uwolnienie. Ważne jest także uświadomienie uczniom znaczenia konsekwencji tej wolności<sup>264</sup>.

Rodzajem oporu, wyróżnionym przez E. Bilińską-Suchanek<sup>265</sup>, mającym na celu wywołanie zmiany, jest opór transformatywny. Wynika on z twórczej i aktywnej postawy

---

<sup>260</sup> H. A. Giroux (1991), *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, [w:] Z. Kwieciński (1992), *Nieobecne dyskursy*, cz.1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 34.

<sup>261</sup> E. Bilińska-Suchanek (2003), s. 68.

<sup>262</sup> M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk, s. 140.

<sup>263</sup> Tamże, s. 142.

<sup>264</sup> M. Czerepaniak-Walczak (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin, s. 77.

<sup>265</sup> Autorka wyróżniła następujące typy oporu: transformatywny, akomodacyjny, bierny i agresywny: E. Bilińska-Suchanek (2003), s. 85-86.

jednostki, ale też z jej krytycznego namysłu wobec szkoły. Ten rodzaj sprzeciwu przejawia się dużym zaangażowaniem, które nie prowadzi do konfliktu, lecz do znalezienia kompromisu. Jest to działanie określane jako transgresyjne (autokreacyjne), ponieważ polega na przekraczaniu swojej podmiotowości poprzez zdobywanie lub tworzenie nowych wartości. Sprzeciw ten jest determinowany przez osobowość jednostki i jej zdolności twórcze, motywację poznawczą, wiedzę (szczególnie wiedzę o sobie) oraz odwagę i wytrwałość. Opór transformatywny to zdolność pokonywania trudności i tworzenia nowych rozwiązań, zatem jego istotą są umiejętności kreatywne i ekspansywne. Dzięki nim człowiek odczuwa zadatki swojej podmiotowości, rozwijanej następnie poprzez własną aktywność. Jest to także samodzielność myślowa, odwaga cywilna i wysoka wrażliwość moralna, wynikająca ze zdolności do refleksji. Nauczyciel prezentujący ten rodzaj oporu, będzie przejawiał kompetencje w definiowaniu sytuacji, w jakiej się znajduje; będzie potrafił ją kontrolować oraz twórczo tworzyć<sup>266</sup>.

E. Bilińska-Suchenek, powołując się na P. McLarena, wyodrębniła następujące świadome sposoby przeciwstawiania się zasadom i normom szkolnym: protest, sabotaż i ucieczkę. Protest jest stawianiem kontrargumentów, aby osłabić nacisk ze strony hegemonicznego ładu. Sabotaż jest ukrywaniem, kamuflowaniem zachowań niepożądanych przez kulturę dominującą, a ucieczka jest opuszczeniem/wyjściem poza zasięg nacisku<sup>267</sup>. Autorka odnosi powyższe rodzaje oporu do uczniów, jednak w kontekście poczynionych już refleksji na temat wielowymiarowości oporu, można przyjąć, że te rodzaje zachowań oporowych mogą być charakterystyczne także dla nauczycieli. Należy w tym miejscu podkreślić, że z wielowymiarowości oporu wynika także niepowtarzalność aktów niezgody. Żaden z przejawów sprzeciwu wobec kultury dominującej nie powtórzy się w jednakowej formie.

W tej dysertacji posługiwałam się już koncepcją wielowymiarowości oporu według A. Babickiej-Wirkus (rozdział 3.1. i 3.2., s. 62-81). Chciałabym odnieść się jeszcze do wskazywanych przez autorkę przestrzeni nauczycielskiej aktywności, czyli „*oficjalnego odgrywania roli nauczyciela jako reprezentanta dominującego porządku lub jego relacji z osobami nieuprzywilejowanymi, w tym przypadku z uczniami*”<sup>268</sup>. Pierwszy z obszarów jest ściśle związany z miejscem nauczyciela w przestrzeni społecznej szkoły, gdzie z jednej strony w hierarchii szkoły jego pozycja społeczna jest dominująca nad uczniami, co pozwala mu

---

<sup>266</sup> Tamże, s. 86-90.

<sup>267</sup> Tamże.

<sup>268</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 199.

decydować o losie uczniów, na przykład o ich ocenach; a z drugiej strony on, jako reprezentant kultury dominującej, nie ma wpływu na to, co powinien przekazywać uczniom. Takie położenie może generować dystansowanie się od odgórnie wprowadzanych zmian, co skutkuje powierzchownością działań. Miejsce sprzeciwu nauczycieli wobec formalnego kształtu swojej roli to, według badaczki, pokój nauczycielski i ulica. Pierwsze miejsce daje nauczycielom przestrzeń na rozładowanie napięcia i frustracji. Jest miejscem szczerości i dyskusji między nauczycielami o podobnych poglądach. Autorka podkreśla także, że niekiedy dyskusja przenosi się na portale społecznościowe, z czym coraz częściej spotykam się na forach internetowych nauczycieli. Ulica jest terenem strajków, protestów i manifestacji<sup>269</sup>. W kontekście relacji nauczycieli z uczniami, to przyjęcie roli reprezentanta kultury dominującej, stawia go w opozycji do działań uczniów stanowiących przejaw ich nieposłuszeństwa, bądź zasadnego sprzeciwu<sup>270</sup>.

Szkoła, pojmowana jako system społeczny, który hamuje autonomię jednostek i wykorzystywanie ich możliwości w sferze wolności, może być uznawana za placówkę represyjną. Nauczyciel pełni istotną rolę w kulturze szkoły, szczególnie kiedy posługuje się językiem krytyki i językiem możliwości. Szkoła, zdaniem E. Bilińskiej-Suchanek, nie jest miejscem, które powinno jedynie nauczać, a uczniowie to podległe jednostki. Jest przestrzenią zaangażowania się uczniów w alternatywne sfery publiczne, w ich emancypacyjną inkulturację. Wspomaga także samoupełnomocnienie się młodzieży. Przekazywana przez nauczyciela wiedza, nie służy jedynie do utrzymania określonego ładu, ale może powodować napięcia w społeczności szkolnej, co następnie wyzwala dyskusję, a co za tym idzie, głosy sprzeciwu. Placówka oświatowa powinna dawać uczniom możliwość nabywania odwagi cywilnej, co następnie pozwala im na upodmiotowienie się<sup>271</sup>.

Według E. Bilińskiej-Suchanek w praktyce edukacyjnej siły, takie jak kultura, władza i ideologia, dążą do utrzymania istniejącego ładu i porządku w klasie szkolnej, przez co zawłaszczają podmiotowość uczniów. Dodatkowo nierówności społeczno-ekonomiczne, czy kulturowe również determinują powstawanie konfliktów i dążeń do osiągnięcia osobistych celów. W ten sposób szkoła staje się „areną kultury”, na której toczą się spory i walki o dominację uczestników kultury szkoły. W tak pojmowanej rzeczywistości szkolnej,

---

<sup>269</sup> Tamże, s. 200-201.

<sup>270</sup> A. Babicka-Wirkus wyróżnia następujące strategie kontestacyjne: strategię piętnującą, strategię ignoranta, strategię agresora, strategię funkcjonariusza, strategię uciekiniera, strategię partnera: Tamże.

<sup>271</sup> E. Bilińska-Suchanek (2013), *Nauczyciel i opór (wobec systemu) edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s.63-64.

nauczyciel powinien przyjąć rolę „mediatora między państwem a życiem społecznym”<sup>272</sup>, co w praktyce oznacza przyjęcie roli krytyka kierującego się prawomocnością etyczną podczas kwestionowania zasad szkolnej codzienności. Nauczyciel, który przyjmuje rolę mediatora, poprzez krytyczność w rozwiązywaniu problemów, refleksyjne myślenie oraz traktowanie zachowań opozycyjnych uczniów jako działań wyzwających, dąży ku demokracji. Wyposaża on uczniów w umiejętności interakcyjne i indywidualne zdolności, które pozwalają im konstituować siebie jako aktywnych i krytycznych obywateli<sup>273</sup>. Tak rozumiany opór jest interpretowany jako oburzenie moralne i polityczne, a działalność człowieka jako przeciwstawianie się dominacji i przemocy. Ten proces jest dynamiczny i nigdy nieskończony. Opór jest jednym ze sposobów na pośredniczenie między doświadczeniami życiowymi a strukturami przymusu i panowania, niezależnie od tego, kto sprzeciwia się dominacji<sup>274</sup>.

Wspomniana postawa krytyczna, świadome przełamywanie i odrzucanie stereotypów, umiejętność wyrażania i argumentowania potrzeb i celów aktywności, wprowadzanie nowych jakości do kultury szkoły to umiejętności, które są podstawą aktywności emancypacyjnej<sup>275</sup>. Zatem nauczyciel zaangażowany w zmianę, poprzez aktywizowanie do myślenia i wzbudzanie wysiłku poznawczego, stymuluje do oporu. Pragnę podkreślić, że nauczyciel intelektualista to osoba, która własnym przykładem zaangażowania twórczego i dialogicznego odniesienia do treści i współuczestników procesów edukacyjnych, motywuje ich do wysiłku poznawczego. Jest to osoba, która w sferze poznawczej, interpretacyjnej, krytycznej i decyzyjnej, potrafi odnaleźć się w sytuacji ambiwalencji i jako krytyczny partner towarzyszy uczniowi w jednoczesnej zmianie siebie<sup>276</sup>. Przejawia on cechy dojrzałego autorytetu (za Lechem Witkowskim), który potrafi operować alternatywnością w procesie edukacyjnym<sup>277</sup>.

Nauczyciel, mimo ogromnej roli jaką pełni w kształtowaniu następnych pokoleń procesie edukacyjnym, sam nie jest w stanie zmienić społeczeństwa i jego sposobów pojmowania edukacji. Poprzez swoje działania może jednak stworzyć „kieszenie oporu”<sup>278</sup>. Dostarczają one nieznanymi dotychczas, nowych form uczenia się i stosunków społecznych,

---

<sup>272</sup> H.A. Giroux (1981), *Ideology, culture and process of schooling*, Temple University Press, Philadelphia, s. 79, za E. Bilińska-Suchanek (2013), s. 64.

<sup>273</sup> Tamże, s. 65.

<sup>274</sup> Tamże.

<sup>275</sup> Tamże, s. 66.

<sup>276</sup> J. Rutkowiak (1995), *Edukacyjna świadomość nauczycieli. Intelktualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 228.

<sup>277</sup> L. Witkowski (2009), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 355.

<sup>278</sup> H. A. Giroux (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, Massachusetts, s. 293, za: E. Bilińska-Suchanek (2013), s. 64.

pozwalają walczyć o nową moralność i nowy sposób postrzegania sprawiedliwości społecznej. Opór transformatywny jest szansą na emancypację zarówno nauczycieli, jak i uczniów, ponieważ wiąże się on z krytyczną zdolnością nadawania nowego znaczenia sytuacjom szkolnym i towarzyszącym im warunkom. Szanse emancypacyjne uczniów są, według E. Bilińskiej-Suchanek, zależne od ich umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz od postrzegania aktywności opozycyjnej wychowanków przez szkołę. Teza ta odnosi się także do nauczycieli, którzy również muszą radzić sobie w sytuacjach trudnych i podejmują działania opozycyjne. Warto w tym miejscu postawić pytanie, od czego zależy powodzenie sprzeciwu nauczycieli wobec szkoły i panującego w niej ładu? Będę próbowała znaleźć na nie odpowiedź w kolejnych rozdziałach mojej dysertacji odnosząc się do potencjału emancypacyjnego działań nauczycielek-innowatorek.



## Rozdział 4. Założenia metodologiczne badań własnych

### 4.1. Przedmiot badań, cel badań i problemy badacze

Szkoła to miejsce ścierania się wielu kultur, natomiast kultura szkoły jest terminem coraz częściej podejmowanym w badaniach edukacyjnych. Badacze zgodnie stwierdzają, że kultura szkoły jest wytwarzana w szkole, natomiast nauczyciele są nieodłączną częścią szkoły, zatem zanurzeni są w jej kulturze.

Analizując literaturę przedmiotu udało mi się dotrzeć do wielu publikacji będących sprawozdaniem z badań, w których analizowane jest miejsce nauczyciela w kulturze szkoły. Jednym z nich jest propozycja Sławomira Krzychały i Beaty Zamorskiej, którzy ujmują każde działanie nauczycieli w kontekście kultury szkoły, w jakiej działają. Autorzy stawiają pytanie o sposób uczestnictwa nauczycieli w kulturze szkoły sytuując go pomiędzy reprodukcją a produkcją kultury szkoły<sup>279</sup>. Beata Adrjan, autorka artykułu pt. *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły*, prowadziła badania zmierzające do uchwycenia wymiarów kultury organizacyjnej szkoły i miejsca nauczyciela w tej kulturze. Autorka powołuje się na wielu badaczy, którzy potwierdzają jej tezę, iż to nie tylko nauczyciele tworzą kulturę, ale też kultura kreuje osobę nauczyciela<sup>280</sup>.

Mnie jako badaczkę nurtuje jednak inne pytanie, które bezpośrednio wiąże się z zagadnieniem miejsca nauczyciela w placówce oświatowej. Mając możliwość obserwowania koleżanek i kolegów nauczycieli zastanawiam się, czy podejmowane przez nich działania są wynikiem wsiąkania w kulturę szkoły i jej powielania, czy też są one formą manifestowania swojego buntu i wpływają zwrotnie na obraz kultury szkoły.

Podejmując badania naukowe należy wybrać tematykę i obszar badań, aby móc określić ich przedmiot. **Przedmiotem moich badań** są działania i motywacje nauczycielek-innowatorek w placówkach wczesnej edukacji - przedszkolach i klasach 1-3. Chciałam przeanalizować działania nauczycielek i zastanowić się nad przyczynami wprowadzania przez nie innowacji we wczesnej edukacji i odnieść je do teorii oporu.

Tematyka moich badań mieści się w obszarze opisywanym terminami, takimi jak: kultura oporu, opór, innowacja pedagogiczna.

**Kultura oporu** jest wszechobecna w placówkach oświatowych i stanowi krytyczny namysł i dialog z obowiązującymi strukturami. Prowadzi ona do wyłonienia nowego porządku,

---

<sup>279</sup> S. Krzychała, B. Zamorska (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

<sup>280</sup> B. Adrjan (2015), *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły*, „Forum Oświatowe”, nr 2(27), s. 95–102.

który nadal będzie poddawany krytyce<sup>281</sup>. Kultura oporu jest bezpośrednio związana z teorią gier społecznych Turnera, która zakłada, że kultura szkoły nie jest hermetyczna i może podlegać całościowej i/lub częściowej transformacji kultury dominującej<sup>282</sup>. **Opór** jest rozumiany jako „wielowymiarowy, niestabilny, złożony konstrukt społeczny znajdujący się w dynamicznych relacjach zależnych od różnorodnych kontekstów. Opór zatem wykazuje znaczącą zmienność, może być aktem przemocy lub jej pozbawiony, prowokacyjnym lub niekonfrontacyjnym, dekonstrukcyjnym lub rekonstrukcyjnym, produktywnym lub hamującym, indywidualnym lub zbiorowym, przystosowawczym lub egzekwującym”<sup>283</sup>. Pojęcie oporu i szkolnej kultury oporu szerzej omówiłam w trzecim rozdziale pt. *Kultury oporu jako element kultury szkoły* (s. 64-90).

Zdefiniowanie **innowacji pedagogicznej** w świetle trwających reform oświaty jest zadaniem trudnym, ponieważ w podstawowych przepisach oświatowych nie ma obecnie jednoznacznego określenia, co jest uznawane za innowację pedagogiczną oraz jakie warunki trzeba spełnić, aby działania nauczyciela zostały uznane za innowacyjne. Według R. Schulza „*innowacja jest przede wszystkim zmianą świadomą, oryginalną, jednostkową, mającą zwiększyć skuteczność osiągania celów; dąży do stworzenia nowej, ulepszonej praktyki edukacyjnej*”<sup>284</sup>. Analizując tę definicję można wnioskować, iż nauczyciel, który chce wdrażać innowacje, musi być świadomy celów, jakie chce osiągnąć poprzez wprowadzenie tychże innowacji, a także tego, iż jego działania zmierzają do wywołania pozytywnych zmian w praktyce edukacyjnej. Zagadnienie innowacji pedagogicznej omówiłam w rozdziale drugim pt. *Znaczenie innowacji w edukacji* (s. 39-63).

Praca nauczyciela jest związana z respektowaniem przepisów prawnych określonych za pomocą ustaw. Zadania i obowiązki nauczyciela są ściśle określone w *Karcie Nauczyciela* (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.) oraz w Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, natomiast treści nauczania i umiejętności, jakie powinno opanować dziecko kończące etap edukacyjny określa *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* i *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*<sup>285</sup>. Każdy nauczyciel jest zobligowany do wywiązywania się z przepisów zawartych w powyższych aktach prawnych. Nauczyciel, na początku swojej kariery zawodowej, ma

---

<sup>281</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 68.

<sup>282</sup> Tamże, s. 25.

<sup>283</sup> Tamże.

<sup>284</sup> A. Leszcz-Krysiak (2017), *Gotowość przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do wdrażania innowacji pedagogicznych w świetle badań własnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, vol. 5, nr 2/1, s. 147.

<sup>285</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., *dz.cyt.*

obowiązek dokładnego zapoznania się z tymi dokumentami, a także ze statutem placówki, jej rocznym planem pracy oraz planem współpracy z rodzicami. Nauczyciele określają swój styl pracy, wybrane metody i formy pracy z dziećmi, deklarując je w planie pracy dydaktyczno-wychowawczej na każdy rok szkolny. Od 1 września 2017 r. traci moc rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki (DzU, 2002, nr 56, poz. 506 z późn. zm.), co skutkuje dużą swobodą nauczycieli w tworzeniu i wprowadzaniu innowacji, która nie wymaga już zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorium oświaty, bądź organowi prowadzącemu. Obecnie odpowiedzialność za formalny sposób przygotowania, wdrażania i ewaluacji innowacji ponosi dyrektor placówki. Warto też zaznaczyć, iż innowacyjne działania placówek oświatowych mają być integralnym elementem działalności placówki, a rozwijanie u uczniów kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, mają stanowić podstawę działań nauczyciela.

W związku ze zmianami w prawie oświatowym można domniemywać, że nauczycieli, którzy podejmują działania innowacyjne, będzie dużo więcej niż dotychczas. Nauczyciele refleksyjni zapewne wykorzystają tę sytuację, aby móc wdrażać ciekawe pomysły i realizować projekty, które wcześniej ograniczane były przez wymogi formalne. W środowisku szkolnym funkcjonuje wielu nauczycieli, którzy czynili to od dawna, czasami nawet bez formalnych zgłoszeń. W placówce, w której pracuję, miałam okazję zaobserwować jak większość młodej kadry nauczycielskiej stosuje w swojej pracy ciekawe metody, włącza się w różnorodne projekty, czasami o zasięgu europejskim, oraz ciągle szuka innowacyjnych pomysłów i rozwiązań w swojej pracy. Panujące tam zwyczaje i atmosfera skłoniły mnie do bardziej wnikliwego prowadzenia obserwacji zjawisk społecznych, jakie zachodzą w mojej placówce. Stało się to dla mnie inspiracją do podjęcia rozważań i poczynań badawczych na temat nauczycielek-innowatorek i ich działań w szeroko rozumianym świecie społecznym, jakim są placówki wczesnej edukacji dziecka.

Nauczyciele funkcjonują w placówce (przedszkolu, szkole), która stanowi specyficzny świat społeczny, składający się z przedstawicieli różnych grup: wiekowych, rasowych, płciowych, wyznaniowych i tym podobnych. Za P. Mikiewiczem wyróżniam świat klasy szkolnej (w moim przypadku również świat sali przedszkolnej), świat uczniów (świat dzieci) oraz świat nauczycieli. Dodatkowo, za A. Babicką-Wirkus, świat rodziców i świat pracowników niepedagogicznych, które również będą mnie interesowały<sup>286</sup>. Zastanawia mnie,

---

<sup>286</sup>A. Babicka-Wirkus (2019), s. 145.

czy konsekwencje występowania działań innowacyjnych będą pojawiać się w każdej z tych społecznych przestrzeni. Moje badania obejmowały nauczycielki, które będąc uczestniczkami świata klasy szkolnej, były jednocześnie uczestniczkami świata nauczycieli.

W swoich badaniach zajmowałam się nauczycielkami, które wpisują się w *typ nauczycieli służących progowi, tak zwany ignorant* (szerzej omówiony w rozdziale 1.2. s. 22). Według A. Babickiej-Wirkus ten typ nauczyciela jest najbardziej pożądanym typem nauczycielskiej aktywności, ponieważ wprowadza antystruktury w ustanowiony porządek życia społecznego. Działa on na pograniczu świata kultury dominującej i opozycyjnej, a jego działania zmierzają do równości w relacjach edukacyjnych i sprzyjają dialogowi<sup>287</sup>. Interesujący w tej kwestii jest potencjał emancypacyjny działań nauczyciela *ignoranta*.

Działania nauczycielek-innowatorek są rozpatrywane przeze mnie jako przejaw oporu. Podjęłam się próby przeanalizowania zjawiska oporu wykorzystując opracowany przez A. Babicką-Wirkus model heksaedru<sup>288</sup>, aby poznać z jakich powodów nauczycielki podejmują działania oporowe i jakie jest znaczenie innowacyjnej aktywności nauczycielek w transformacji dominującej kultury przedszkola/szkoły. W ten sposób określiłam **cel swoich badań**, który jest poznawczy i polega na analizie znaczenia innowacyjnych działań nauczycielek we wczesnej edukacji.

Problematyka podjęta w rozprawie doktorskiej wyraża się w pytaniu głównym:

### **Jakie rodzaje oporu ujawnia analiza działań nauczycielek-innowatorek?**

Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytanie umożliwiła mi analiza działań nauczycielek innowatorek w odniesieniu do modelu oporu autorstwa A. Babickiej-Wirkus w postaci heksaedru (kostki Rubika). Odnosząc się do założeń mówiących o przenikaniu się wymiarów *działania, motywacji i przestrzeni* oporu, postanowiłam wyodrębnić następujące problemy szczegółowe:

- 1) Jakie działania podejmują nauczycielki-innowatorki?**
- 2) Jakie są motywacje nauczycielek do wprowadzania innowacji?**
- 3) W jakiej przestrzeni lokują się działania nauczycielek-innowatorek?**
- 4) Jaki potencjał emancypacyjny zawierają działania nauczycielek-innowatorek?**

## **4.2. Wybór paradygmatu badawczego i jego uzasadnienie**

W swoich badaniach pragnęłam przeanalizować działania nauczycielek-innowatorek poprzez badania jakościowe realizowane w paradygmacie interpretatywnym. Badania

---

<sup>287</sup> Tamże, s. 212-128.

<sup>288</sup> Tamże, s. 49.

jakościowe to nie badania nieilościowe. Według Earla Babbiego mają one swoją tożsamość, dzięki której możliwy jest opis, interpretacja, czy wyjaśnienie zjawisk społecznych na wiele sposobów<sup>289</sup>. Proces badania jakościowego wyznaczają 3 powiązane ze sobą rodzaje działań. Badacz podchodzi do świata ze zbiorem pojęć (teoria, ontologia), które wyznaczają zespół pytań (epistemologia), na które szuka on odpowiedzi w określony sposób (metodologia). Paradygmat interpretacyjny ujmuje społeczeństwo jako świat kultury i wartości, które są regulatorami życia społecznego<sup>290</sup>. Ponadto, wskazuje on na złożoność i wieloaspektowość ludzkiego świata, który uzewnętrznia i obiektywizuje się w kulturze, a metodą rozumienia tej rzeczywistości jest bezpośrednie doświadczenie<sup>291</sup>.

Paradygmat interpretacyjny jest charakterystyczny dla badań jakościowych. Powiązanie badań jakościowych z paradygmatem interpretacyjnym wiąże się ze zmianą sposobu pojmowania rzeczywistości, analizowania procesów, zdarzeń i zachowań ludzi. Badania jakościowe umożliwiają podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, czyli tym, co jednostkowe. Dodatkowo zajmują się zagadnieniami związanymi z relacjami człowieka z innymi ludźmi. Badania jakościowe są stosowane w sytuacji, w której chcemy przyjrzeć się konkretnym zjawiskom zachodzącym w środowisku naturalnym i skonfrontować nasze wyobrażenie o nich z rzeczywistością; kiedy dotyczą problemów uznawanych za prywatne, intymne oraz kiedy chcemy poznać losy pojedynczych osób lub dotrzeć do sedna sprawy<sup>292</sup>.

Perspektywa przyjętego przeze mnie paradygmatu jest zorientowana na zrozumienie rzeczywistości, w takiej postaci, w jakiej jawi się ona uczestnikom (aktorom społecznym). Świat społeczny jest wyłaniającym i zmieniającym się procesem społecznym tworzonym przez jednostki. Jest to wytwór ludzkich umysłów, założeń i intersubiektywnie podzielanych znaczeń<sup>293</sup>. Badacz pracujący w tym paradygmacie, poszukuje wyjaśnień dotyczących tego, jak konstruowany jest świat w codziennych działaniach aktorów społecznych. Prowadząc badania własne poszukuje wyjaśnień, odwołując się do świadomości, doświadczeń, przekonań i wyobrażeń ludzi, którzy stale konstruują i rekonstruują swoje działania.

W przypadku moich badań chciałam poznać motywacje i formy działań podejmowane przez nauczycielki-innowatorki edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej i poddać je analizie.

---

<sup>289</sup> E. Babbie (2013), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 40.

<sup>290</sup> M. Malewski (1997), *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną kompletność*, „Kultura i Edukacja”, nr 1-2, s. 19

<sup>291</sup> Tamże, s. 30.

<sup>292</sup> T. Pilch, T. Bauman (2010), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa, s. 278.

<sup>293</sup> B. Sławecki (2012), *Znaczenia paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. t.1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 78.

Paradygmat interpretacyjny stawia badaczowi pewne wymagania dotyczące pytań, jakie sobie stawia i interpretacji, jakie tworzy<sup>294</sup>. W paradygmacie interpretacyjnym badanie jest interpretacyjne, czyli jest kierowane przez badacza i jego przekonania dotyczące świata i tego, jak należy go rozumieć i badać. Innymi słowy, materiał badawczy jest interpretowany przez badacza poprzez jego doświadczenie i własną biografię. Wywołuje on niepokój badawczy i stawia pytanie o to, jak ludzie pojmują świat. Badacz dokonuje interpretacji na podstawie swoich przekonań i wiedzy. Wśród paradygmatów interpretacyjnych, moje badania wpisują się w teorię konstruktywistyczną, która zakłada wielość rzeczywistości<sup>295</sup> funkcjonujących przede wszystkim w umysłach ludzkich, a nie jako obiektywnie dostępne i wspólne dla wszystkich zewnętrzne struktury. W badaniach przedstawiam różne rzeczywistości, jakie konstruują badane przeze mnie nauczycielki-innowatorki. Wielość rzeczywistości może być także rozpatrywana w innym kontekście, rozróżniając dwie rzeczywistości – szkoły tradycyjnej i szkoły innowacyjnej. Początkowo wszystkie badane przeze mnie nauczycielki funkcjonowały w szkole tradycyjnej, natomiast realia kultury dominującej panujące w szkole, skłoniły je do zmiany rzeczywistości na innowacyjną. Interesujące w tym kontekście są motywacje badanych.

#### **4.3. Wywiad biograficzno-narracyjny jako metoda badań własnych**

W swoich badaniach zastosowałam metodę wywiadu biograficzno-narracyjnego z nauczycielkami-innowatorkami. Istotą wywiadu narracyjnego nie są odpowiedzi na poszczególne pytania, lecz spontaniczna narracja, niezakłócona interwencją badacza. Celem wywiadu jest uzyskanie od jednostki relacji o jej życiu, bądź o wybranych jego fazach<sup>296</sup>. Narracja może występować w formie ustnej bądź pisemnej i jest świadomie wywołana przez badacza. Celem mojego wywiadu było uzyskanie informacji na temat doświadczeń związanych z podejmowanymi przez nauczycielkę działaniami innowacyjnymi. Literatura przedmiotu podkreśla, iż podstawą tej narracji jest zaoferowanie badanemu szansy na opowiedzenie własnej historii po swojemu, w sposób przez niego preferowany, przy użyciu własnego stylu, własnej formy wypowiedzi i środków przekazu<sup>297</sup>.

Poza narracją, bardzo ważne są dla mnie badania biograficzne, gdyż dotyczą one

---

<sup>294</sup> K. N. Denzin, S. Y. Lincoln(2012), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] K. N. Denzin, S. Y. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1, Warszawa, s.51.

<sup>295</sup> Tamże, s. 53.

<sup>296</sup> K. Kaźmierska (1997), *Wywiad narracyjny - technika i pojęcia analityczne*, [w:] M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Uniwersytet Łódzki, Katedra Socjologii Kultury, Łódź, s. 35.

<sup>297</sup> S. Gudkova (2012), *Wywiad w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t.2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 119.

bezpośrednio osób badanych, ich osobistych doświadczeń i przeżyć. Metoda biograficzna (*biographical method*) to analiza wszelkiego typu biografii zastanych i wywołanych – czyli sprawozdań przedstawiających jednostkowe interpretacje własnych doświadczeń indywidualnych oraz społecznych<sup>298</sup>. Zastosowałam biografię tematyczną<sup>299</sup>, ponieważ interesuje mnie określona dziedzina życia nauczycieli-innowatorów. Jednostka ujawnia się w tych badaniach jako podmiot, który ma możliwość wyeksponowania własnej roli w tworzeniu innowacyjnej edukacji. Metoda biograficzna charakteryzuje się ponadto wrażliwością na unikalne czynniki odpowiedzialne za taki, a nie inny przebieg życia<sup>300</sup>. W moim przypadku ukazuje czynniki odpowiedzialne za pojawienie się innowacji jako formy oporu wobec systemu edukacji. Ten walor daje przewagę tej metodzie nad innymi, konkurencyjnymi metodami, a także zapełnia lukę teoretyczną pomiędzy szerszymi procesami społecznymi z poziomu makro a poziomem mikro – życia pojedynczego człowieka.

Wybierając tę metodę sugerowałam się tym, że nauczyciele funkcjonują w pewnej rzeczywistości społecznej, w której ścierają się społeczne światy, a tym samym zachodzą różne procesy społeczne i interakcje. Nauczyciel przedstawia swoje sugestywne odczucia wobec kreowania rzeczywistości szkolnej, a tym samym ukazuje źródła kreowania u siebie tożsamości oporu<sup>301</sup>, której celem jest przekształcenie społeczeństwa. Staje się tym samym nie respondentem, ale narratorem, a ja stałam się nie badaczem, ale słuchaczem narracji, w tym przypadku indywidualnej biografii. Musiałam jednak pamiętać, iż nie cała wypowiedź osoby badanej jest narracją, ponieważ „*narracjami są tylko te spośród nich, które mają wyraźnie zaznaczony, w historycznym czasie, początek, po czym następuje opis rozwoju pewnych zdarzeń w jakiś sposób z sobą powiązanych, a opowieść ma czasowo wyraźnie przez opowiadającego zaznaczony koniec*”<sup>302</sup>. Ważna jest tutaj rola słuchacza, która wymusza na nim aktywne słuchanie oraz obserwację osoby badanej.

Metody biograficzne wiążą się z pewnymi ograniczeniami dotyczącymi zniekształceń poznawczych, statyczności i kwestii etycznych. W przypadku badań skupionych na historii życia (*life history*) należy wyróżnić koncepcję „totalitarnego ego” Anthony’ego Greenwalda, według której wyróżnia się trzy zniekształcenia poznawcze: egocentryzm, iluzja pewnych

---

<sup>298</sup> D. Sipińska (2004), *Metoda biograficzna*, [w:] E. Różycka, T. Pilch, U. Śmietana (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 156.

<sup>299</sup> I. K. Helling (1990), *Metoda badań biograficznych*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań, s. 17.

<sup>300</sup> Tamże.

<sup>301</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 145.

<sup>302</sup> K.T. Konecki (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 180.

efektów oraz konserwatyzm poznawczy<sup>303</sup>. Egocentryzm wiąże się z postrzeganiem siebie jako przyczyny i przedmiotu działań innych ludzi. Badany postrzega siebie jako autora i głównego aktora przedstawionych zdarzeń. Iluzja pewnych efektów to zjawisko przypisywania sobie zasług za zdarzenia pozytywne, jednocześnie negując swoją rolę w wydarzeniach negatywnych. Natomiast konserwatyzm poznawczy polega na doszukiwaniu się potwierdzeń dla wcześniej przyjętych założeń. Kolejnymi ograniczeniami jest statyczność, która wynika z twórczego charakteru pamięci, w której przeszłość podlega zmianie i nie można wykluczyć samooszukiwania się jednostki. W związku z tym należy pamiętać, że pojedyncze badania biograficzne mogą być niedoskonałą metodą badania zmian<sup>304</sup>. Ostatnie zniekształcenie wiąże się z kwestiami etycznymi, bardzo ważnymi w prowadzeniu badań jakościowych. Według Catherine Riessman nawet dokładna transkrypcja wypowiedzi nie jest w stanie oddać tego, co chciał powiedzieć rozmówca oraz może się zdarzyć, że interpretacja stanowi etyczne nadużycie. Z tego powodu celem etycznych badań nie może być dociekanie „obiektywnej prawdy”, lecz moralne zaangażowanie po stronie marginalizowanych i Innego<sup>305</sup>. W swoich badaniach przyjęłam właśnie taką postawę.

Badacz wykorzystujący metody biograficzne powinien mieć świadomość ograniczeń dotyczących zniekształceń poznawczych oraz statyczności i tak organizować badania, aby mieć możliwość zgłębiania przedmiotu badań poprzez poznanie historii odpowiedniej liczby osób. Natomiast ogromny dorobek metodologiczny badań biograficznych pomaga ominąć problemy, związane z tą metodą. Podejmując się przeprowadzenia badań z wykorzystaniem metody wywiadu narracyjno-biograficznego zdawałam sobie sprawę z jego zalet, a także wad, szczególnie tych związanych z kwestiami etycznymi.

Wybierając metodę wywiadu narracyjno-biograficznego wykorzystywałam technikę wywiadu narracyjnego. Według Christa Hoffmann-Riem'a wywiad narracyjny uwzględnia zasadę otwartości, która zakłada, że należy konkretyzować przedmiot badań i wiążące się z nim problemy teoretyczne w toku gromadzenia danych oraz zasadę komunikacji, która pozwala badanemu na stosowanie jego reguł komunikacji<sup>306</sup>. Sprawą kluczową jest to, by wypowiedź badanego miała charakter narracyjny i by nie stanowiła głównie prezentacji ocen, poglądów i opinii. Stąd też badanemu stawia się pytanie inicjujące, które ma zachęcić go do podjęcia narracji w określonym temacie.

---

<sup>303</sup> S. Gudkova (2012), s. 104.

<sup>304</sup> B. Riessman (1993), *Narrative Analysis*, Sage Publications, Newbury Park, za S. Gudkova (2012), s. 106.

<sup>305</sup> S. Gudkova (2012), s. 106.

<sup>306</sup> A. Rokuszevska-Pawełek (2006), *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media, Kultura, Społeczeństwo”, nr 1, s. 18.



Wywiad narracyjny składa się kilku faz. Pierwszą jest faza rozpoczęcia wywiadu. Ta faza nie jest w żaden sposób udokumentowana, jednak warunkuje często powodzenie wywiadu. Jest to moment, kiedy należy stworzyć atmosferę do przeprowadzenia rozmowy i zbudować zaufanie, gdyż prowadzenie narracji na temat swoich doświadczeń wiąże się nie tylko z wysiłkiem intelektualnym, ale także emocjonalnym, a nawet fizycznym. Istotną rolę pełni tutaj dyktafon, który jest niezbędnym elementem prowadzenia badań, jednak może wywoływać u badanego lęk. Jest to moment oswojenia się z tą sytuacją<sup>307</sup>.

W kolejnej fazie wywiadu następuje stymulacja rozmówcy do opowiadania i wyjaśnienie o jaki rodzaj wypowiedzi jest proszony. Wyjaśnienie musi być jednoznaczne, tak aby badany dokładnie zrozumiał, że jego bezpośrednie doświadczenia są meritum rozmowy<sup>308</sup>. W przypadku moich badań stymulacją do narracji było przedstawienie mojej osoby i zainteresowań badawczych:

*Dzień dobry. Bardzo dziękuję że zgodziła się Pani ze mną porozmawiać. Jestem doktorantką Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu i prowadzę badania na temat nauczycielek-innowatorek w przedszkolu/szkole. Prywatnie pracuję jako nauczycielka przedszkola w niewielkim mieście pod Legnicą. W swojej pracy stosuję autorską metodę czytania przez pisanie, czyli też, podobnie jak Pani, interesuję się innowacyjnymi działaniami w pracy nauczycielki przedszkola.*

*Teraz proszę Panią o opowiedzenie o swoich doświadczeniach związanych z podejmowanymi przez Panią działaniami innowacyjnymi. Proszę uwzględnić wszystko, co wydaje się dla Pani ważne, opowiadać ze szczegółami, a ja będę ewentualnie dopytywać o sprawy, jakie mnie szczególnie interesują, kiedy skończy Pani wypowiedź. Czy ma Pani jakieś pytania?*

*Ponieważ Pani wypowiedź to cenny dla mnie materiał badawczy, chciałabym naszą rozmowę nagrywać na dyktafon. Czy wyraża Pani na to zgodę?*

Część zasadnicza wywiadu to spontaniczna opowieść narratora. Jest to faza narracji. Przeprowadzając wywiad narracyjny należy wyjaśnić osobie badanej, iż nie jest to wywiad polegający na zadawaniu pytań oraz, że interesuje badacza osoba badana i jej osobiste doświadczenia, a nie jej wypowiedź jako reprezentanta określonej kategorii społecznej<sup>309</sup>. Aby stymulacja wywiadu była produktywna należy zachęcić badanego, poprzez wcześniej wspomniane pytanie inicjujące, które w moich badaniach brzmi następująco: *Proszę*

---

<sup>307</sup> K. Kaźmierska (1997), s. 35.

<sup>308</sup> Tamże, s. 36.

<sup>309</sup> A. Rokuszewska-Pawełek (2006), s. 19- 20.

*o opowiadanie o swoich doświadczeniach związanych z podejmowanymi przez Panią działaniami innowacyjnymi.*

Pytanie wstępne (inicjujące) powinno być ogólne i nie kierować uwagi badanego na określony problem, który w moim przypadku dotyczy kreowania innowacji pedagogicznej jako przejawu oporu wobec systemu szkolnego. W tej fazie wywiadu badacz powstrzymuje się od pytań, dbając jednocześnie o podtrzymanie narracji i okazywanie zainteresowania poprzez stosowanie komunikacji niewerbalnej. Istotne jest też, aby dać badanemu przestrzeń do stosowania przerw, które są naturalnym elementem swobody dla badanego podczas narracji. Ważne jest, aby badacz powstrzymywał się od interwencji, które mogłyby zaburzyć tok opowiadania i spowodować porzucenie przez narratora dotychczasowego toku wypowiedzi. Badacz powinien aktywnie słuchać i analizować na bieżąco rozwijającą się narrację, co będzie pomocne podczas dodatkowej części wywiadu.

Wywiad biograficzny podlega też pewnym przymusom, które zapobiegają tworzeniu się fikcji, przestawianiu na luźnych epizodach oraz gubieniu się w nich. W. Kallmeyer i F. Schütze wskazują na trzy takie przymusy działające w toku narracji: przymus kondensacji<sup>310</sup>, przymus wchodzenia w szczegóły<sup>311</sup>, przymus zamykania form<sup>312</sup>.

Pytania w fazie narracji dotyczą porządku chronologicznego i mają zachęcać do dodatkowej narracji; prosi się badanego o dodatkowe informacje, rozwinięcie i/lub uzupełnienie pewnych fragmentów opowiadania, a także o wyjaśnienie niejasnych punktów relacji, w szczególności zaś tych, które stwarzają wrażenie mało prawdopodobnych. Chodzi tu zarówno o niezgodności czasu i miejsc, łamanie reguł narracji (np. niezamykanie form), pozostawianie luk między zdarzeniami, jak i rozbieżności pomiędzy sposobem prezentacji i jej treścią. O jakości materiału w tej fazie wywiadu decyduje umiejętność dokonywania na bieżąco wstępnej analizy wypowiedzi przez prowadzącego wywiad, a także odkrywania przez niego tych miejsc w narracji, które utraciły prawdopodobieństwo czy wiarygodność<sup>313</sup>.

W dodatkowej części wywiadu badacz może zadać badanemu tzw. pytania teoretyczne.

---

<sup>310</sup> Przymus kondensacji oznacza, że narrator dokonuje selekcji znaczących wydarzeń i podejmuje decyzje, co w jego życiu jest najistotniejsze i powinno być opowiedziane. Streszcza opowieść, aby odbiorca mógł wychwycić kluczowe elementy i ich powiązania: A. Rokuszewska-Pawełek (1996), *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego*, Copyright by ASK, nr 1, s.47.

<sup>311</sup> Przymus wchodzenia w szczegóły oznacza uszczegóławianie narracji tak, aby była ona na bieżąco rozumiana przez słuchacza. Narrator czyni swą relację uporządkowaną i przejrzystą, z płynnymi przejściami między wydarzeniami. Czyni to relację prawdopodobną, szczególnie kiedy narrator odwołuje się do historycznych kontekstów. Jest to możliwe jedynie, kiedy narrator ma czas na przygotowanie spreparowanej historii intencjonalnie zmierzając do fabrykacji swej biografii: Tamże.

<sup>312</sup> Przymus zamykania form polega na tym, że narrator rozpoczynając opowieść i sugerując dalszy bieg, jest zobligowany do kontynuacji tematów i zamknięcia otwartych segmentów: Tamże.

<sup>313</sup> Tamże, s. 22.

Faza ta zaczyna się w momencie definitywnego zakończenia wypowiedzi przez rozmówcę. W tej części badacz prosi o komentarz, oceny i opinie na temat zrelacjonowanych zdarzeń i procesów oraz na wszystkie tematy interesujące badacza z teoretycznego punktu widzenia.

W przewodniku do wywiadu przygotowałam następujące pytania teoretyczne:

1. Proszę przypomnieć sobie sam początek i opowiedzieć, dlaczego zdecydowała się Pani na wprowadzanie innowacji w swojej placówce?
2. Czy czymś jeszcze była Pani motywowana?
3. Proszę bardziej dokładnie opowiedzieć na czym polegają Pani działania innowacyjne. Może proszę opisać jakiś przykład lub kilka.
4. Czy może Pani opowiedzieć jaka była reakcja uczniów na zaproponowane przez Panią metody pracy?
5. A ich rodziców? Czy wypowiadali się na ten temat, chwalili, zgłaszali uwagi lub w jakiś inny sposób dawali Pani znać, że wiedzą o nich i są nimi zainteresowani?
6. Jak zapamiętała Pani reakcje swoich współpracowników na zaproponowane przez Panią działania? Proszę o tym opowiedzieć.
7. Czy dzieliła się Pani swoimi sukcesami/kłopotami z osobami spoza placówki? Kto to był? Jak reagował? Proszę więcej o tym opowiedzieć.
8. Jak ocenia Pani efekty swoich działań? Jak Pani myśli, dla kogo są one szczególnie ważne - dla Pani, wychowanków, placówki, innych nauczycielek? Czy i w jaki sposób Pani tego doświadcza?
9. Czy jest jeszcze coś, o czym chciałaby Pani powiedzieć w związku z tematem naszej rozmowy?

Jest to bardzo trudna część wywiadu, szczególnie dla młodego, niedoświadczonego badacza, który może mieć trudność z wychwyceniem wszystkich zagadnień, które powinny stać się przedmiotem jego pytań. Jest to także bardzo ważna część wywiadu, ponieważ zdobyte na tym etapie informacje, służą potem analizie przyczyn dokonywanych przez narratora przemilczeń czy niekonsekwencji w opowiadaniu<sup>314</sup>. Należy zaznaczyć, że nie w każdym wywiadzie pojawiały się wszystkie wyżej wymienione pytania, gdyż część interesujących mnie kwestii została rozwinięta podczas narracji.

Ostatnią fazą jest zakończenie wywiadu, które polega na tzw. normalizacji sytuacji tj. wyłączenie magnetofonu, prowadzenie „luźnej rozmowy”. Z punktu widzenia badawczego ta faza wnosi najmniej do badań, jednak z punktu etycznego jest bardzo ważna<sup>315</sup>.

---

<sup>314</sup> K. Kaźmierska (1997), s. 37.

<sup>315</sup> Tamże, s. 37.

Przeprowadzone przeze mnie wywiady zostały utrwalone na nośniku cyfrowym, a następnie poddane transkrypcji<sup>316</sup>. Dodatkowo chciałam dostosować się do zaleceń dokonywania zapisu wywiadu i spisać je w formie not (*memoring*). Spisując pamiętałam, że należy dokonać streszczenia i notatki z ogólnych wypowiedzi badanego, natomiast dokładnie spisać najbardziej wnikliwie, głębokie i szczegółowe wypowiedzi badanego, które mogą być istotne dla procesu analizy<sup>317</sup>.

#### **4.4. Dobór uczestniczek badania, organizacja i przebieg badań**

Warunkiem przeprowadzenia trafnych i rzetelnych badań jest odpowiedni dobór próby, który jest rozumiany jako wyselekcjonowanie pewnej liczby osób wchodzących w skład populacji, którą badacz jest zainteresowany<sup>318</sup>. Ważne jest postawienie sobie pytania: „*O kim chcemy móc wnioskować?*” i/lub „*Kogo w tym celu poddamy obserwacji?*”. Decyzje dotyczące populacji i doboru próby są bezpośrednio związane z wybranymi metodami badawczymi<sup>319</sup>, którą w moim przypadku był wywiad biograficzno-narracyjny. Biorąc pod uwagę cel moich badań osoby badane wyłoniłam z populacji nauczycielek-innowatorek wczesnej edukacji

W badaniach jakościowych wybór osób do próby jest zawsze celowy, a zakwalifikowanie osób badanych wynika z decyzji badacza. Wariant celowy jest nazywany również doбором nieprobablistycznym, z powodu niemożności oceny popełnionego błędu za pomocą wnioskowania statystycznego. Zapewnienie reprezentatywności próbie dobranej celowo wymaga zastanowienia się badacza nad jej adekwatnością do właściwości populacji będącej przedmiotem badań. W badaniach jakościowych rezygnuje się z postulatu reprezentatywności próby, a także z rzetelności. O doborze osób decydują względy poznawcze. Nie kładzie się nacisku na dużą liczbę badanych, ani nie ma określonego sposobu ich wyboru. Badacz, który dokonuje wyboru celowego, uzasadnionego problemem, może stosować różne kryteria wyboru, w zależności od tego czy i jak zależy mu na zróżnicowaniu badanych pod względem pewnych cech<sup>320</sup>.

Przygotowując się do swoich badań, aby poznać znaczenie podejmowania innowacyjnych działań przez nauczycielki wczesnej edukacji, podjęłam się zbiorowego

---

<sup>316</sup> J. Bielecka-Prus (2015), *Transkrypcja jako działanie interpretacyjne*, [w:] *Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji*, „Rocznik Lubuski”, t. 41, s. 46.

<sup>317</sup> J. Lofland, D. Snow, L. Anderson (2009), *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 147-149.

<sup>318</sup> M. Łobocki (2001), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 159.

<sup>319</sup> E. Babbie (2013), s. 134.

<sup>320</sup> M. Łobocki (2004), s. 212.

studium przypadków<sup>321</sup>. Dobór osób badanych był celowy, a wybór przypadków nastąpił pod kątem teorii oporu<sup>322</sup>. Oznacza to, że szukałam nauczycielek, które swoimi postępowaniem, w moim przypadku stosowaniem innowacyjnych metod pracy, sprzeciwiały się istniejącemu stanowi edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Inspiracją do zainteresowania się tematem działań innowacyjnych nauczycieli było przedszkole, w którym pracowałam. W tej 3-oddziałowej placówce większość nauczycielek pracowała wykorzystując programy autorskie, innowacje pedagogiczne, bądź były one autorkami projektu unijnego. W związku z tym, że pracowałam w tej placówce i znałam te nauczycielki, udało mi się pozyskać dwie rozmówczynie do badań. W pierwszej części moich badań, po uzyskaniu zgody od dyrekcji placówki, zapoznałam się z dokumentami stanowiącymi podstawę podejmowania innowacyjnych działań w tej placówce. Większość dokumentów regulowała prawnie sposób, metody i formy pracy nauczycielek oraz określała zakres ich innowacyjnych działań. Analiza jakościowa dokumentów pozwoliła mi wychwycić pewne wątki, które następnie mogły być weryfikowane w dalszym postępowaniu badawczym. W moim przypadku analiza dotyczyła zastanych dokumentów pisemnych, które dotyczyły bezpośrednio wprowadzanych w danej placówce innowacji, czyli program innowacji, prośba o zgodę na wprowadzanie innowacji w placówce, sprawozdania z działalności, bądź po prostu dokumenty w formie fotografii czy nagrań video. Poznanie specyfiki wprowadzanych „nowości” pozwoliło mi na obycie się w temacie, a przez to lepszą komunikację niewerbalną w trakcie przeprowadzanego wywiadu, czy okazywanie poczucia zrozumienia tego, o czym moja rozmówczyni prowadzi narrację. Należy tu zaznaczyć (za Mieczysławem Łobockim), że analiza dokumentów rzadko jest wykorzystywana jako główna metoda badań, ale pomaga w uporządkowaniu zawartych w dokumentach danych pod kątem problemu badawczego<sup>323</sup>. Po przeprowadzeniu analizy dokumentów, przeszłam do kolejnej części badania i umówiłam się na indywidualne spotkania z nauczycielkami. Podczas wywiadów ponownie miałam możliwość zapoznania się z dokumentacją sporządzaną przez nauczycielki w związku z prowadzonymi przez nie działaniami, więc zgodnie z sugestią Łobockiego, zapoznałam się z zastanym materiałem pisanym i obrazowo-dźwiękowym<sup>324</sup>.

---

<sup>321</sup> Zbiorowe studiów przypadków polega na doborze próby, w której pewna liczba przypadków jest badana w celu poznania pewnego ogólnego zjawiska: D. Silverman (2012), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 171.

<sup>322</sup> Teoretyczny (celowy) dobór próby ma trzy aspekty. Jednym z nich jest dobór próby pod względem teorii. Polega on na szerszym uniwersum wyjaśnień społecznych, w nawiązaniu do określonego przez badacza pytania badawczego. Punktem odniesienia moich badań jest teoria oporu: Tamże, s. 173.

<sup>323</sup> M. Łobocki (2001), s. 241-242.

<sup>324</sup> Tamże.

Przeprowadzone wywiady z nauczycielkami, z zastosowaniem metody kuli śnieżnej<sup>325</sup>, doprowadziły mnie do kolejnych nauczycielek-innowatorek pracujących w trzech wrocławskich szkołach podstawowych. Przed przeprowadzeniem wywiadu dokonałam analizy stron internetowych szkół, na których były zaprezentowane działania nauczycielek-innowatorek. Po dokonanej analizie umówiłam się z badanymi na rozmowę.

Poszukując kolejnych osób do badań podjęłam analizę stron internetowych (tzw. *deskresearch*) – artykułów, blogów, wpisów na forum dla nauczycieli oraz na portalach społecznościowych<sup>326</sup>. Tym sposobem trafiłam na opublikowane wyniki konkursu pt. *Innowacyjna szkoła, innowacyjny nauczyciel* oraz publikację czasopisma „Meritum” na temat konkursu, prezentującą innowacyjne propozycje nauczycieli. Za pomocą mediów społecznościowych udało mi się skontaktować z dwiema nauczycielkami, które zgodziły się na przeprowadzenie z nimi wywiadu.

Kolejnym źródłem wiedzy na temat innowacyjnych działań stał się blog profesora B. Śliwerskiego, polecającego w jednym z wpisów książkę pt. *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*<sup>327</sup>. Przedstawia ona konstruktywistyczny model nauczania oraz wizję edukacji, która jest przedmiotem moich badań. Ukazuje nauczycieli kreatywnych, takich którzy nie czekają na oferty, propozycje, a sami podejmują działania, zmierzające do tego, aby edukacja była procesem kreatywnym i innowacyjnym, zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. W tej książce ujęło mnie nie tylko holistyczne podejście do nauczania, ale stawianie na pierwszym miejscu człowieka. Uczniowie są traktowani podmiotowo, indywidualnie i są, wraz z nauczycielami i innymi pracownikami, pełnoprawnymi uczestnikami życia szkoły. Uwzględniane są tam ich potrzeby, możliwości, ale też daje im się szansę na kreatywne rozwiązywanie zadań/problemów. Szkoła jest dla uczniów miejscem doświadczania i aktywnego zdobywania wiedzy. Uczeń sam tworzy i jest głównym autorem własnego procesu edukacyjnego. Dzięki lekturze książki odnalazłam to miejsce i nauczycielki pracujące w tej szkole.

Udało mi się także dotrzeć do zamkniętej grupy nauczycielek-innowatorek na portalu społecznościowym Facebook, gdzie nawiązałam kontakty z innymi nauczycielami. Grupa ta stała się dla mnie także źródłem wiedzy na temat dylematów, problemów, sukcesów i porażek nauczycieli, którzy dzielą się na tym forum swoimi przeżyciami. W zamkniętej grupie

---

<sup>325</sup> Metoda ta odnosi się do procesu akumulacji i polega na zbieraniu danych o członkach populacji, których da się odszukać, a następnie prosi te osoby o wskazanie informacji potrzebnych do odszukania kolejnych osób: E. Babbie (2004), s. 205.

<sup>326</sup> M. Nowina- Konopka (2018), *Przyczynek do metodologii badań Internetu, ze szczególnym uwzględnieniem geografii Internetu*, [w:] A. Szymańska, M. Lisowska- Magdziarz, A. Hess (red.), *Metody badań medioznawczych i ich zastosowanie*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej, Kraków, s. 343.

<sup>327</sup> <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/04/szkolna-rewolucja-czyli-edukacji-w.html> (21.09.2020)

poznałam wiele codziennych trudności, z którymi muszą zmagać się nauczyciele-innowatorzy, co powoduje ich frustrację, a często także spadek motywacji. Spośród uczestników tej grupy zaprosiłam do prowadzonych przeze mnie badań dwie nauczycielki.

Wywiady przeprowadzałam od listopada 2020 roku do lipca 2021 roku z 14 nauczycielkami wczesnej edukacji. Przeprowadziłam 12 wywiadów, z czego jeden był wywiadem grupowym, trzyosobowym. Każdy wywiad rozpoczynałam od przedstawienia kwestii formalnych, związanych z celem przeprowadzania badań, oraz uczelni, z ramienia której prowadziłam badania. Wspominałam także o tym, że jestem nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej ceniącym sobie innowacyjne metody pracy. Zauważyłam, że ta informacja pozwoliła przekroczyć barierę powstałą w wyniku postawienia osób badanych w nowej, niecodziennej dla nich sytuacji, a także dać im komfort i poczucie bezpieczeństwa, tak ważne podczas wywiadu narracyjnego. Pomimo wcześniej uzyskanej zgody na badanie i przedstawienie w formie pisemnej (e-mail, wiadomość na komunikatorze portalu społecznościowego) celu moich badań, odczuwałam ze strony rozmówczyń pewną barierę, niepewność i poniekąd strach przed niezrozumieniem. Większość osób w odpowiedzi na moją propozycję dotyczącą opowiedzenia o swoich działaniach stwierdzała, że nie wie, czy jej działania są innowacyjne, ale chętnie opowie o nich. Natomiast kiedy doszło już do umówionego spotkania i poinformowania o moich preferencjach edukacyjnych, stawałam się „jedną z nich”. Moje odczucia potwierdzały sformułowania stosowane wobec mnie: „*sama wiesz jak to jest*”, „*na pewno wiesz o czym mówię*”, „*wiesz najlepiej jak to wygląda*”, „*pewnie sama się z tym na co dzień spotykasz*”.

Wszystkie osoby badane to kobiety w wieku 25 - 40 lat, poza jedną znacząco starszą, co wskazuje na ich duże zróżnicowanie w zakresie doświadczenia zawodowego. Badane nauczycielki pracują w przedszkolach i szkołach podstawowych, zarówno w małych, jak i dużych miastach. Zadawane przeze mnie pytania odnosiły się do przygotowanych wcześniej dyspozycji do wywiadu usytuowanych zgodnie z metodą lejka, co oznacza, że rozpoczynałam od pytania ogólnego o innowacyjne działania moich badanych, po czym przechodziłam do dopytywania o interesujące mnie szczegóły. Zauważyłam, że pierwsze, ogólne pytanie sprawiało trudność moim rozmówczyniom, większy komfort odczuwały, kiedy zadawałam pytania konkretne, szczegółowe. Podczas wywiadów przyjmowałam postawę aktywnego słuchacza. Staralam się wprowadzić przyjazną atmosferę, okazać moim rozmówczyniom zaufanie i zrozumienie. Stosowałam komunikaty niewerbalne, które miały za zadanie podtrzymanie rozmowy i zaznaczenie zainteresowania przekazywanymi informacjami. Bardzo ważnym elementem narracji okazały się przerwy, różnego rodzaju przerywniki, chwile

milczenia, które były istotne podczas analizy wywiadów. Pierwsze cztery wywiady zostały przeprowadzone w kontakcie bezpośrednim, niestety sytuacja epidemiologiczna w Polsce zmusiła mnie do zmiany formy spotkań i przeprowadzania wywiadów online. Mimo zmiany „miejsca” badań, wszystkie rozmowy przeprowadzone zostały bez zakłóceń. Według mnie, taka forma prowadzenia wywiadów dawała moim rozmówczyniom większą swobodę i poczucie bezpieczeństwa, były one bardziej otwarte, chętniej opowiadały o trudnościach i dzieliły się swoimi spostrzeżeniami. Częściej też okazywały swoje emocje. Mimo braku bezpośredniego spotkania, odniosłam wrażenie, że łatwiej było nam (badaczce i osobie badanej) zbudować więź. Z dwiema nauczycielkami udało mi się utrzymać kontakt i nadal wymieniamy się swoimi doświadczeniami związanymi z kolejnymi projektami czy innowacjami.

Należy zaznaczyć, że jeden z wywiadów był przeprowadzony techniką grupową. Wzięły w nim udział trzy nauczycielki, które ściśle współpracują ze sobą, a ich indywidualna narracja nie byłaby pełna. Uwidaczniało się to podczas prowadzenia narracji przez badane, kiedy uzupełniały swoje wypowiedzi, bądź potwierdzały podobne odczucia w odniesieniu do przywoływanych zdarzeń. W wywiadzie wykorzystałam trzy elementy dynamiki grupowej, takie jak efekt kuli śnieżnej, kiedy wypowiedź jednej osoby wywołuje wypowiedź kolejnej; poczucie bezpieczeństwa podczas wypowiedzi i przejęcie odpowiedzialności grupowej; oraz spontaniczność związana zarówno z poczuciem bezpieczeństwa, jak i stworzeniem naturalnej sytuacji z życia codziennego innowatorek, gdyż na co dzień pracują razem. Technika wywiadu grupowego umożliwia nie tylko uzyskanie informacji, na których nam zależy, ale również poznanie sposobów działania ludzi oraz uchwycenie strategii interakcyjnego powstawania opinii i postaw indywidualnych<sup>328</sup>.

#### **4.5. Praca z materiałem empirycznym**

W celu opracowania materiału empirycznego posłużyłam się dwiema technikami: jakościową analizą treści i techniką kodowania.

Jakościowa analiza treści to podstawowy sposób badania treści dokumentów, obserwacji czy wywiadów. Dzięki tej technice można ukazać ukrytą w nich wiedzę społeczną tj. ideologie, świadomość społeczną czy wzory życiowe<sup>329</sup>. W przypadku moich badań wykorzystałam tę metodę w celu uporządkowania materiału, a wyłonione w ten sposób

---

<sup>328</sup> K. Konecki (2000), s. 183-185.

<sup>329</sup> D. Kubinowski (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 247-248.



kategorii poddałam dalszej analizie. Udało mi się wyłonić sposoby wyrażania siebie jako nauczyciela-innowatora oraz ograniczenia w sposobie wyrażania siebie; przestrzenie przedszkolne i szkolne sprzyjające, bądź niesprzyjające działaniom nauczyciela oraz respektowanie tych działań przez współpracowników osób badanych.

Kolejną, zastosowaną przeze mnie techniką, była technika kodowania. Jak pisze Konarzewski: „*w miarę postępu kodowania kategorie podporządkowują sobie coraz większe obszary tekstu, a same obrastają znaczeniami*”<sup>330</sup>. Celem tej metody jest oznakowanie tekstu etykietami, czyli pewnymi reprezentatywnymi kategoriami wyprowadzonymi z tekstu, bądź zaczerpniętymi z literatury. Kategorie, które stanowiły punkt odniesienia podczas analizy wypowiedzi nauczycielek, odnosiły się do heksaedru oporu. Zakłada on, że opór jest wielowymiarowy. Heksaedr składa się z przenikających się trzech wymiarów oporu: działania, motywacji i przestrzeni<sup>331</sup>. Te trzy wymiary oporu stanowiły punkt odniesienia podczas analizy wyników badań. Analizując wypowiedzi każdej z nauczycielek starałam się wyłonić te trzy kategorie, ulokować je w odpowiednich punktach heksaedru, a następnie odnieść je do teorii oporu. Na tym etapie analizy skorzystałam z programu Canva, gdzie tworzyłam tzw. chmury kategorii. Dzięki wykorzystaniu tego programu uzyskałam materiał do syntetycznego ujęcia wyników analizy wypowiedzi narratorek i ujawnienia sposobów przenikania się polaryzacji wymiarów heksaedru oporu w odniesieniu do wszystkich innowatorek.

Wymiar *działania* składa się z zapoczątkowania i dokonania oraz zakłada wielość czynności podtrzymujących i kończących przedsięwzięcie. Działanie jest podstawą oporu. Według Hannah Arendt działanie jest nieprzewidywalne w konsekwencjach dla sprzeciwiającego się podmiotu, dlatego autorka wyodrębnia odwagę jako ważny aspekt działania<sup>332</sup>. W przypadku moich badań działanie nauczycielek wiąże się z działaniami innowacyjnymi i może przybierać różne formy<sup>333</sup>. Działanie jest procesem, co stanowi istotny aspekt w ukazaniu polaryzacji wpisanej w opór. Można zatem, za A. Babicką-Wirkus, przedstawić polaryzacje działań oporowych w następujący sposób: dramatyczne - subtelne; zbiorowe - indywidualne; pokojowe - przemocowe; jawne - ukryte oraz instrumentalne - ekspresywne<sup>334</sup>. To, który z wariantów tych dualizmów okazał się znaczący dla moich badań, ukazuje analiza wypowiedzi nauczycielek.

---

<sup>330</sup> K. Konarzewski (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 169-170.

<sup>331</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 38-42.

<sup>332</sup> Tamże, s. 41.

<sup>333</sup> Tamże, s. 42.

<sup>334</sup> Tamże, s. 44.

Rys. 5. Polaryzacja działań oporowych



Źródło: A. Babicka-Wirkus, A Three-dimensional Model of Resistance in Education, „The New Educational Review” 2018/52, s. 45, za: A. Babicka-Wirkus, (2019), s. 32.

*Motywacja* jest procesem ułatwiającym zrozumienie działań człowieka. Jest ona tendencją, trwałą skłonnością do wykonywania określonych działań i doświadczania pewnych uczuć w określonych sytuacjach<sup>335</sup>. Wymiar motywacji tworzony jest przez zachodzące w jego polu polaryzacje tj. uświadomione - nieświadomione; dążenie do zmiany - przeciwdziałanie zmianie; „wolność do” - „wolność od”; zabieranie głosu - milczenie<sup>336</sup>. Chciałabym w tym miejscu zaznaczyć, że powyższe rozumienie tego terminu różni się od jego ujęcia w kontekście psychologicznym, gdzie motywacja jest uznawana jako „specyficzna zdolność aparatu psychicznego człowieka do formowania w umyśle projektu określonego stanu rzeczy, który ukierunkowuje czynności i wpływa na ilość energii, jaką człowiek zużywa do realizacji danego kierunku. Innymi słowy, motywacja warunkuje realizację czynności, tj. zachowań ukierunkowanych na cel”<sup>337</sup>. Jest ona także określana jako „proces regulacji psychicznych, nadający energię zachowaniu człowieka i ukierunkowujący je; może mieć charakter świadomy lub nieświadomy”<sup>338</sup>.

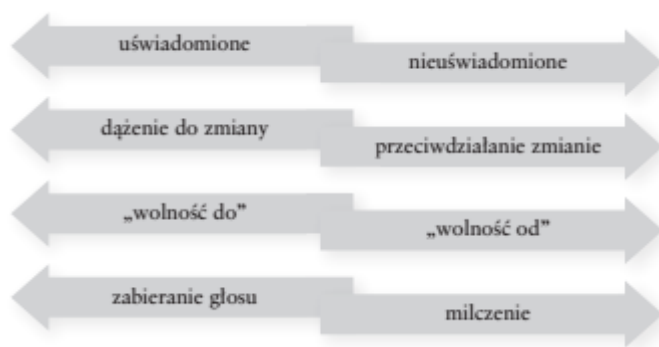
<sup>335</sup> Tamże, s. 30-31.

<sup>336</sup> Tamże, s. 42-43.

<sup>337</sup> J. Reykowski (1992), *Procesy emocjonalne*, [w:] T. Tomaszewski (1992), *Psychologia ogólna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 62.

<sup>338</sup> *Encyklopedia PWN: motywacja, dostępny w internecie: encyklopedia.pwn.pl* [dostęp 01.06.2023 r.].

Rys. 6. Polaryzacja motywacji działań oporowych



Źródło: A. Babicka-Wirkus, A Three-dimensional Model of Resistance in Education, „The New Educational Review” 2018/52, s. 48, za: A. Babicka-Wirkus, (2019), s. 40.

Trzeci wymiar stanowi *przestrzeń* oporu, będąca istotnym aspektem kultury, który umożliwia połączenia między jej składnikami. Przestrzeń może być rozważana z różnych punktów widzenia: architektonicznego, socjologicznego, filozoficznego, antropologicznego oraz pedagogicznego<sup>339</sup>. W wymiarze przestrzeni A. Babicka-Wirkus wyłoniła kilka polaryzacji pojawiających się oporu: sacrum - profanum; prospołeczna - antyspołeczna; polityczna-prepolityczna; reprezentacja - produkcja; przeciw władzy - za władzą<sup>340</sup>.

Rys. 7. Polaryzacja przestrzeni działań oporowych



Źródło: A. Babicka-Wirkus, A Three-dimensional Model of Resistance in Education, „The New Educational Review” 2018/52, s. 50, za: A. Babicka-Wirkus, (2019), s. 44.

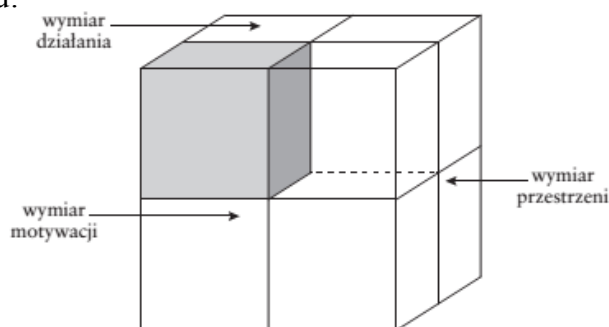
Podejmując analizę wypowiedzi nauczycielek chciałam wyłonić trzy, konstytutywne dla heksaedru, kategorie: działania, motywacji i przestrzeni, a następnie ukazać ich wzajemne przenikanie się. Spojrzenie na pojedynczy akt sprzeciwu przez pryzmat trzech wymiarów ułatwiło mi pełniejsze zrozumienie tego zjawiska. Heksaedr ukazuje jedną z możliwości

<sup>339</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 45.

<sup>340</sup> Tamże.

przenikania się trzech wymiarów oporu z uwzględnieniem pojedynczych polaryzacji zachodzących w każdym z aspektów danego działania opozycyjnego. Heksaedr wygląda jak kostka Rubika i składa się z mniejszych sześciennych kostek, z których każda jest odzwierciedleniem cech typowych dla danego aktu, uwzględniając jednocześnie jego ułożenie na kontinuum wyznaczonym przez daną polaryzację. Ułożenie aktów na każdym kontinuum w sferze działań, motywacji i przestrzeni pozwoliło na utworzenie ściany dużego sześciianu<sup>341</sup>.

Rys. 8. Heksaedr oporu:

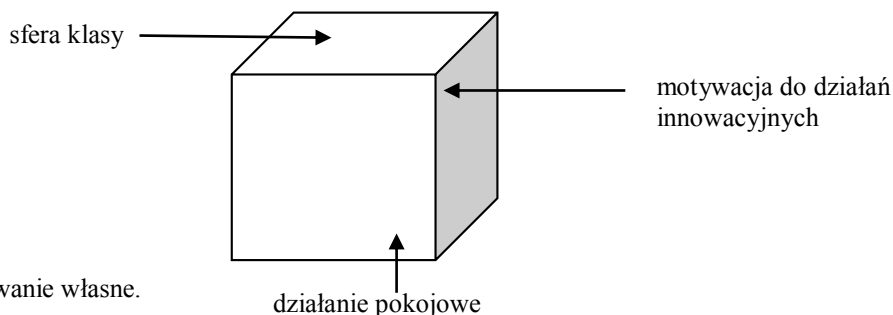


Źródło: A. Babicka-Wirkus (2019), s. 49.

Ważne jest, że ułożenie poszczególnego aktu na danym kontinuum, na przykład w wymiarze działań, nie oznacza, że nie możemy go osadzić na innym kontinuum w tym samym wymiarze, a nawet należy rozważyć jego miejsce w obrębie wszystkich polaryzacji. W praktyce lokowanie aktu oporu na kontinuum działań indywidualnych nie wyklucza, że może być ono aktywnością dramatyczną. Poszczególne aspekty konkretnego działania przenikają się wzajemnie i tworzą złożoną konstrukcję osadzoną w pewnym typie działania na skutek określonej motywacji i przejawiania się w konkretnej przestrzeni.

Poniżej przedstawiam przykład pojedynczego aktu na jednym kontinuum w każdym wymiarze:

Rys. 9. Fragment heksaedru na przykładzie pojedynczego aktu oporu



Źródło: opracowanie własne.

<sup>341</sup> Tamże, s. 51.

Opór jest złożonym i kluczowym aspektem rzeczywistości edukacyjnej<sup>342</sup>. Jest on bardzo ważną kategorią interpretacji zjawisk zachodzących w życiu szkolnym, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Spójność definiowania oporu na tych trzech poziomach będzie sprzyjać głębszej analizie tego zagadnienia.

### Podsumowanie procedury badawczej

Zaprezentowana procedura badawcza stanowi wynik kwerendy literatury oraz moich osobistych doświadczeń i poglądów. Jestem świadoma oddziaływania mojej osoby na zbieranie i interpretację materiału empirycznego, jednak każde badanie, niezależnie od osadzenia go w konkretnym paradygmacie, jest naznaczone osobą badacza, co sprawia, że w pewnym sensie jest unikatowe. Niepowtarzalność badań przejawia się przede wszystkim w wyborze metod i technik gromadzenia i interpretacji danych. W omawianym projekcie zastosowałam metodę wywiadu narracyjno-biograficznego, natomiast analiza materiału badawczego odnosi się do heksaedru oporu, co nadaje jej cechy unikatowości.

Prezentując projekt badania jakościowego uściśliłam przedstawione kwestie, które pozwoliły mi krok po kroku zaplanować badania opierając się na wiedzy metodologicznej. Przygotowując się do prowadzenia badań stworzyłam projekt badania jakościowego pozwalający na zebranie bogatego materiału badawczego, którego analiza będzie przedstawiona w kolejnych podrozdziałach.

Tabela 2. Projekt badania jakościowego

Co?	Dla kogo? Dlaczego?	Po co?	Jak?
Problem	Świat szkoły	Wiedza	Jednostka badania
Teoria	Świat nauczyciela	instrumentalna	Dobór przypadków
	Znaczenie teoretyczne	Wiedza refleksyjna	Metoda badań
	Znaczenie praktyczne		Narzędzia

Zródło: Opracowanie własne na podstawie A. Stasik, A. Gendźwił (2020), *Projektowanie badania jakościowego*, [w:] D. Jemielniak, *Badania Jakościowe*, t.1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 4-10.

Głównym pytaniem badawczym mojego projektu było pytanie „Jakie rodzaje oporu

<sup>342</sup>Tamże, s. 52.

ujawnia analiza działań nauczycielek-innowatorek?” (**problem**) analizowane w odniesieniu do teorii oporu (**teoria**). Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie było znaczące dla **rzeczywistości społecznej szkoły**, w której znajduje się **świat nauczycieli**<sup>343</sup>, a szczególnie nauczycieli-innowatorów. Podejmując badania miałam świadomość, że będą one pewnego rodzaju *katharsis* dla nauczycielek, które swoje działania podejmują na ogół w ukryciu. Inną kwestią jest możliwość pobudzenia większej liczby nauczycieli do działań, z którymi zwlekali od lat, poprzez ukazanie działań innych nauczycieli oraz pozytywne skutki tego działania.

Pytanie „po co?” to pytanie o przewidywane skutki badania, o jego cel. Bezpośrednim rezultatem tego badania jest moja praca doktorska, natomiast cel jaki sobie postawiłam, to interwencja społeczna w środowisku szkolnym. Chciałam pokazać opór jako zjawisko pozytywne dla jednostki i dla społeczności placówki, wzbudzając jednocześnie refleksję dotyczącą wprowadzania zmian w edukacji. Natomiast odpowiedź na ostatnie pytanie (jak?) została przedstawiona podczas prezentacji metody i techniki badawczej i wynikała z przyjętych przeze mnie założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych.

Zaprezentowany projekt pozwolił mi na początku określić, co chcę zbadać i w jaki sposób. Wzbudziło to we mnie refleksyjność i konieczność zrozumienia założeń teoretycznych, które przyjąłam definiując problem oraz tych założeń, które umożliwiły mi lepsze zrozumienie sposobu realizacji wybranych przeze mnie metod. Odpowiedzi na wyżej postawione pytania zbliżyły mnie do celu tego projektu badawczego, którym była analiza innowacyjnych działań nauczycielek wczesnej edukacji w odniesieniu do teorii działań oporowych A. Babickiej-Wirkus.

W kolejnych rozdziałach zaprezentuję rezultaty analizy wyników przeprowadzonych badań. Omawiając je zastosowałam symboliczny zapis odnoszący się do badanych nauczycielek: duża litera alfabetu odnosi się do konkretnej nauczycielki (A-M).

---

<sup>343</sup> Tamże, s. 145.

## **Rozdział 5. Rekonstrukcja procesu stawania się nauczycielką-innowatorką w narracjach nauczycielek - analiza wyników badań własnych**

W tym rozdziale przedstawię rezultaty analizy wywiadów z moimi rozmówczyniami, odnosząc je do trzech kategorii: *działania, motywacji i przestrzeni*. W narracji nauczycielek wyraźnie zarysowują się etapy działań (liczba etapów wyodrębniana była na podstawie indywidualnych historii życia) i towarzyszące im zmiany, zachodzące na ogół w każdej z powyższych kategorii.

### **5.1. Nauczycielka A: *Przez zupełny przypadek spotkałam się z kodowaniem. Po prostu był pilotażowy program***

Nauczycielka oznaczona w moich badaniach symbolem A to osoba, u której inspiracją do zmiany myślenia o edukacji stało się polecenie służbowe. Kobieta, w momencie rozpoczęcia działań projektowych, miała za sobą już kilkanaście lat pracy w zawodzie i dość duże doświadczenie w pracy z dziećmi. Natomiast projekt, z którym przyszło się jej mierzyć, był dla niej zupełną nowością.

#### **5.1.1. Rozpoczęcie pracy w projekcie**

Chciałabym ponownie podkreślić, że początkowo działania innowacyjne były zadaniem zleconym przez dyrektora. Moja rozmówczyni wprost mówi o tym, że została zmuszona do realizowania projektu pilotażowego. W rozdziale teoretycznym (*Nauczyciel tradycyjalista*, s. 22-29) odnotowałam, że A. Nowak-Łojewska przypisuje nauczycielowi tradycjoniście wprowadzanie zmian w wyniku przymusu zewnętrznego. Tak też było w przypadku mojej rozmówczyni:

*Przez zupełny przypadek spotkałam się z kodowaniem. Po prostu był pilotażowy program [...] Zostałyśmy zmuszone. Weszła Pani dyrektor, powiedziała, że jest taki program i zapytała, czy zgadzacie się wziąć w nim udział. Ale co miałyśmy zrobić? Powiedziałyśmy: No zgadzamy się!*

Jej działania nie były planowane, ani nie wynikały z wewnętrznej motywacji. Były one instrumentalne i bezpośrednio ukierunkowane na cel, jakim było realizowanie zadań w ramach zleconego projektu edukacyjnego. Nauczycielka A początkowo w swoich działaniach odtwórczo wykonywała zaplanowane w projekcie aktywności.

*Najpierw było szkolenie, ogólne założenia i zaczęliśmy pracować właśnie wprowadzając nowoczesne technologie yyy i elementy nauki programowania do zajęć*

*z dziećmi i ja wtedy miałam grupę najstarszą.*

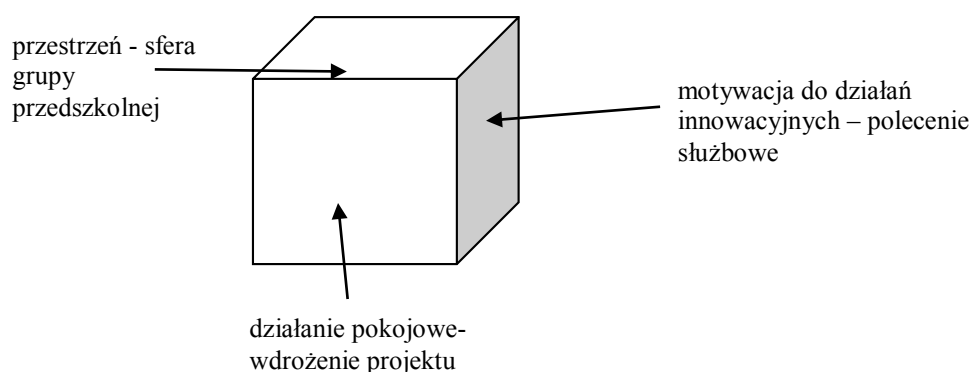
W początkowej fazie swojej działalności nauczycielka A współpracowała z inną nauczycielką, a ich praca miała charakter subtelny, na co wskazywała większa częstotliwość działań, wydających się pozornie zwykłymi, codziennymi aktywnościami. Nie były to działania zjawiskowe, lecz praca w grupie przedszkolnej z elementami kodowania. Innowatorka mówi o stresie związanym z wprowadzeniem nowoczesnych technologii i strachu przed reakcją rodziców. Można wnioskować, że wpłynęło to na jawność działań, ponieważ nauczycielki zaprosiły rodziców do udziału w zajęciach otwartych, aby przybliżyć im idee projektu.

*Ja postawiłam na początku na otwartość, mocną otwartość, więc na samym początku mocno, we wrześniu, rodziców zaprosiłam na takie zajęcia otwarte, żeby po prostu zobaczyli, jak my wykorzystujemy te tablety [...] Rodzice też się po prostu nie przyglądali, tylko uczestniczyli razem z dziećmi. Czyli uczestniczyli w zajęciach, rodzice wędrowali razem z nimi, robili wszystko to samo, co dzieci.*

Odnosząc się do działań podejmowanych przez nauczycielkę na pewno miały one charakter zbiorowy. W projekcie brały udział 3 grupy przedszkolne. Przestrzeń, w jakiej działała nauczycielka, to grupa przedszkolna. Rozważając kwestię przestrzeni należy podkreślić, iż jest to sfera sacrum<sup>344</sup> i prospołeczna, która jest przestrzenią dialogu pomiędzy reprezentantami mającymi tożsamość społeczną, co pozwala na tworzenie obowiązującego dyskursu.

*W województwie jedna placówka „Mistrzowie kodowania junior” i akurat nasza placówka z województwa [...] zakwalifikowała się do tego programu.*

Rys. 10. Heksaedr dla nauczycielki A - I etap<sup>345</sup>



<sup>344</sup>Sfera sacrum to sfera, do której dostęp mają osoby spełniające określone warunki. Na przykładzie klasy jest to nauczyciel i uczniowie reprezentujący zespół klasowy. Sfera profanum jest pozbawiona charakteru podniosłości, w której dopuszczalne są akty sprzeciwu. Jest to przestrzeń prywatna i intymna ujawniająca się w przestrzeni szkoły: A. Babička-Wirkus (2019), s. 45.

<sup>345</sup> Opracowanie własne.



### 5.1.2. Realizowanie projektu w przedszkolu

W drugim, wyodrębnionym przeze mnie, etapie realizowania projektu zauważyłam zdecydowaną zmianę w motywacji do działań innowacyjnych. Działania mojej rozmówczynie stały się bardziej uświadomione i były ukierunkowane na wywołanie określonych reakcji i zrealizowanie konkretnych celów.

*Zaczęłam szybko zauważać, że szczególnie pod względem kompetencji matematycznych, rzeczywiście te postępy, jeśli chodzi o dzieciaki, są bardzo, bardzo duże i są bardzo szybkie. I że te dzieci naprawdę łapią te treści w moment, umiejętności wzrastają bardzo szybko. Często mieliśmy zapraszać też dzieci starsze, ze szkoły i widać było, że te dzieciaki 5-letnie nie odstępowały wcale umiejętnościami, jeśli chodzi o kompetencje matematyczne, od dzieci starszych. I że rzeczywiście takie zajęcia, naprawdę sprawdzały się bardzo fajnie.*

Poprzez obserwacje prowadzone w grupie i zauważenie rozwoju przede wszystkim kompetencji społecznych dzieci, nauczycielka zaczęła dążyć do zmiany i świadomie zabierać głos wśród swoich współpracowników odwołując się do uzyskiwanych efektów.

*Głównie stawialiśmy tutaj na pracę w zespołach, na rozwijanie tych miękkich kompetencji i umiejętności współpracy, która gdzieś, przy tych młodszych dzieciach, wcale nie jest taka prosta, bo one jeszcze rozwojowo są nastawione na ja, więc one jeszcze nie są w stanie się ze sobą dogadać, natomiast faktycznie, faktycznie u mnie to się sprawdzało dobrze [...] Po prostu zwyczajnie było widać po dzieciach, że są dużo bardziej zainteresowane, że dużo bardziej przyswajają wiedzę, że jest, że jest widoczny mocno postęp i że są, jeśli są to tego typu zajęcia, są po prostu dużo dłużej na tych zajęciach wytrzymywały i nie odbierały tego jako takiego obowiązku powiedzmy, tylko w dużej mierze odbierały to jako dobrą zabawę.*

Zmiany zachodzące w dzieciach i w samej nauczycielce zmusiły ją do refleksji w obszarze podejmowanych działań, co skłoniło ją do rozszerzenia swojej działalności i zmiany metod pracy.

*I praktycznie tak całkowicie odeszliśmy od takich zajęć typowo stolikowych. Owszem, były też prace indywidualne, gdzieś tam utrwalające, bo pracując gdzieś tam, tylko zespołowo, nam czasami jakieś dziecko umknie zwyczajnie, bo cały czas te same dzieci gdzieś tam pracują, więc praca indywidualna też się zdarzała, głównie po to, żebym ja miała okazję przekonać się, czy ktoś nie potrzebuje jakiejś dodatkowej pomocy, dodatkowego wytłumaczenia.*

Spostrzeżenia badanej sprawiły, że stała się coraz bardziej otwarta, a przestrzeń działania poszerzyła się o sferę profanum. Rodzice dostawali zaproszenia nie tylko do sfery sacrum, jaką jest klasa szkolna, poprzez udział w różnorodnych projektach i zajęciach otwartych. Nauczycielka A prowadziła także grupę otwartą dla rodziców, gdzie na bieżąco relacjonowała działalność innowacyjną prowadzoną w swojej grupie.

*[...] ale dodatkowo też otworzyłam rodzicom też taką zamkniętą grupę na Facebooku tylko dla*

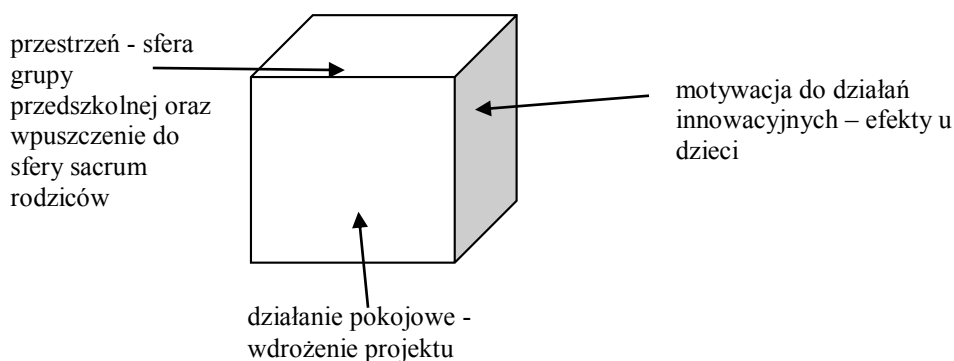
*rodziców i dla mnie i po prostu tam wrzucałam relacje z zajęć, ale też nie na takiej zasadzie, że same zdjęcia, tylko też krótka informacja, co na tych zajęciach robiliśmy, po co to robiliśmy, jaki był tego cel [...] Robiliśmy jakieś zajęcia takie gościnne, otwarte dla innej placówki.*

Zaproszenie rodziców do sfery sacrum spowodowało zatarcie granicy pomiędzy światem klasy szkolnej (w tym wypadku przedszkolnej), światem nauczycieli, uczniów a światem rodziców<sup>346</sup>. Wraz z zatarciem granic zwiększyło się przenikanie elementów kultur powyższych światów i można domniemywać, że przyczyniło się to do pojawienia się jeszcze silniejszej motywacji, która jest zaprezentowana w trzecim etapie działań nauczycielki.

*Przychodzili, żeby zrobić konkurs z dziećmi, więc się umawialiśmy, po godzinach, żeby mogli przyjść, skorzystać ze sprzętu naszego i robili, wspólnie z dzieckiem, taki po prostu projekt i sobie całkiem radzili. Nawet nie trzeba było im tam pomagać. Dziecko uczyło tego rodzica, było tą stroną, która właśnie mu pomagała i tłumaczyła jak to działa.*

Działania mojej rozmówczynie nadal miały charakter pokojowy i były realizowane w grupie przedszkolnej, miały one charakter zbiorowy, a krąg osób biorących udział w projekcie poszerzał się coraz bardziej. Działania miały charakter jawny i były subtelne, jednak nacechowane ekspresyjnością, przejawiającą się założeniem bloga, w którym nauczycielka przedstawiała swoje działania i dzieliła się ich efektami.

Rys. 11. Heksaedr dla nauczycielki A - II etap<sup>347</sup>



### 5.1.3. Zakończenie wprowadzania innowacji i zmiana w życiu

Pozornie zwykłe, codzienne polecenie służbowe stało się, w przypadku mojej badanej, inspiracją do zmiany w życiu. Działania innowatorki A nadal miały charakter subtelny, były one cykliczne i o dużej częstotliwości, były także jawne i ekspresyjne. Miały charakter indywidualny, jednak ich celem było wpłynięcie na działanie zbiorowe. Motywacja mojej rozmówczynie miała charakter ukierunkowany i dążyła do zmiany, przede wszystkim zmiany

<sup>346</sup> Tamże.

<sup>347</sup> Opracowanie własne.

w sobie.

*Ja na pewno jako nauczyciel się mocno rozwinęłam, jak zaczęłam pracować w ten sposób. Yyyy ogólnie też, tak jakby pod kątem już nawet nie tyle samego nauczyciela, mnie jako nauczyciela, ale jako osoby, poczułam się pewniej, więc tutaj te korzyści też były na pewno dla placówki też, chociaż też pod kątem takim wizerunkowym. No też placówka może pokazać yyy no rodzicom, że jednak pracuje w sposób, w taki sposób inny, w sposób efektywny.*

Pewność siebie pozwoliła innowatorce na wyjście ze sfery grupy przedszkolnej i pokazanie się na zewnątrz. Jej działania lokują się na biegunie polaryzacji - produkcji. Moja rozmówczyni wytwarzała nowe znaczenia i reguły, które podważały zasadność obowiązującego dyskursu. Nauczycielka sprzeciwiała się obowiązującym schematom szkolnym, a jej działania przeciw władzy miały na celu dokonanie zmiany w kolejnych nauczycielach.

*Szkoliliśmy nauczycieli tam ze szkoły, tak że mniej więcej też wiedzieli co robiliśmy z tymi dziećmi i, żeby ta ciągłość była.*

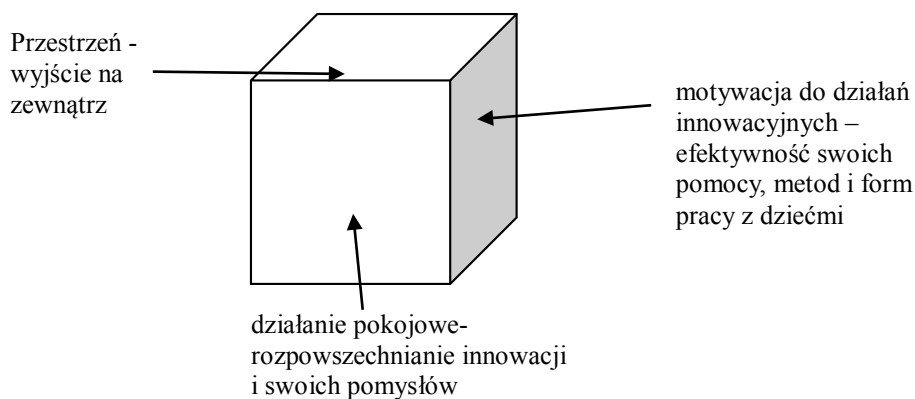
Analizując wypowiedzi innowatorki wyraźnie wysuwają się stwierdzenia dotyczące zmian zachodzących w samej rozmówczyni. Nauczycielka, na początku swojej narracji, zaznaczyła, że wcześniej była nauczycielem preferującym podający tok zajęć, a projekt, w którym wzięła udział, zmienił jej sposób postrzegania edukacji.

*Zupełnie nie zdawałam sobie sprawy z tego, że tak można pracować. Większość pracowaliśmy w kręgu, wszyscy razem. Yyy też, oczywiście też, bardziej w taki sposób podający, że jednak ja tam coś podawałam dzieciom i tak dalej. No starałam się, żeby to było w sposób atrakcyjny i tak dalej, natomiast ja rzeczywiście byłam tą stroną aktywną. Natomiast jak zaczęliśmy w tę stronę pracować, to u mnie się mocno pozmieniało. Zdecydowanie częściej prace zespołowe i zdecydowanie częściej bez podawania gotowych rozwiązań, tylko to dzieci starały się do rozwiązania dojść. I jak się okazało, to nawet te małe dzieci, jak się im pozwoliło, to dawały radę [...] że zaczęłam robić zupełnie po swojemu i zaczęłam swoje pomysły wdrażać w życie i jak zaczęło się sprawdzać, to już uparcie się ich trzymałam, więc dostosowywałam do możliwości moich dzieci.*

Wspominana wcześniej refleksja nad swoimi działaniami, ich efektami i samoobserwacja doprowadziła innowatorkę A do całkowitej zmiany ścieżki edukacyjnej i zawodowej.

*Potem pojawiła się książka pierwsza. No generalnie skończyło się na tym, że od 3 lat zajmuję się właściwie tylko, tylko yyy szkoleniami dla nauczycieli, yyyyyyy tworzeniem swoich autorskich pomocy dydaktycznych, mam swoją markę, mam swoje książki gdzieś, więc rzeczywiście tutaj zupełnie, zupełnie zmieniło się moje życie zawodowe.*

Rys. 12. Heksaedr dla nauczycielki A - III etap<sup>348</sup>



### Podsumowanie

Innowacyjne działania badanej nauczycielki mają **duży potencjał emancypacyjny**. Jej *działania* mają charakter transgresywny i polegają na potrzebie urzeczywistnienia swoich celów. Przejawia się to poszerzeniem swojej działalności na szkolenie kadr nauczycielskich. Taka forma manifestowania swojego sprzeciwu wobec utartych schematów w edukacji bazuje na dialogu i nie jest całkowitym odrzuceniem, czy zamknięciem na kulturę dominującą.

Ponadto, w wymiarze *motywacji*, opór jest inkluzyjny i autentyczny. Oznacza to, że nie trzeba spełniać warunków, aby móc w nim uczestniczyć. Ma on charakter otwarty, a celem działań mojej rozmówczynie jest propagowanie jej sposobu uczenia wśród jak największej liczby osób. Natomiast autentyczność wiąże się z rzeczywistą niezgodą, która ma charakter wywrotowy i za Robertem Mertonem jest określana mianem „innowacji”<sup>349</sup>. Należy to rozumieć w ten sposób, że innowacyjne działania mojej badanej są aktem niezgody na podający tok przekazywania wiedzy w szkole.

*Przestrzeń*, w jakiej przejawia się to działanie ma charakter peryferyjny przez wzgląd na działania poza centrum, czyli nauczycielka nie zmieniała całości swojej przestrzeni edukacyjnej od środka, na siłę, ale na zasadzie zachęty do podjęcia inicjatywy przez grupę zainteresowanych nią nauczycieli.

### 5.2. Nauczycielka B: *Byłam taka jak każdy młody nauczyciel. Obserwowałam swoje koleżanki na praktyce, starałam się wdrażać jakieś swoje pomysły*

Nauczycielka B jest mamą dziecka w wieku wczesnoszkolnym. W momencie przeprowadzania wywiadu, jej dziecko uczyło się w tej samej placówce, w której pracowała

<sup>348</sup> Opracowanie własne.

<sup>349</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 88.

badana, w klasie prowadzonej przez inną nauczycielkę. Moją rozmówczyni jest nauczycielką z sześcioletnim stażem, od początku swojej pracy zawodowej jej miejscem pracy była szkoła podstawowa. Należy podkreślić, że dziecko innowatorki wymagało wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

### 5.2.1. Początek pracy w zawodzie

Moja rozmówczyni rozpoczyna swoją narrację od zaprezentowania początków pracy zawodowej.

*Byłam taka jak każdy młody nauczyciel. Obserwowałam swoje koleżanki na praktyce, starałam się wdrażać jakieś swoje pomysły. No, ale nie oszukujmy się.. na początku byłam jak błędna owca. Przerażało mnie w zasadzie wszystko, nawet wprowadzenie liter. Ciągle siedziałam w książkach i tak właśnie merytorycznie i metodycznie, książkowo pracowałam.*

Z jej wypowiedzi można wnioskować, że w swojej pracy stosowała poznane podczas studiów metody, głównie tok podający. Początki pracy wiązały się z dużymi emocjami, spowodowanymi poczuciem niepełnego wykształcenia i wiedzy potrzebnej do kształcenia młodych ludzi. W wypowiedziach mojej rozmówczyni bardzo wyraźnie kreuje się stereotypowa sylwetka nauczyciela i szkoły tradycyjnej.

Nauczycielka B wspomina w swoich wypowiedziach o pomocy i wsparciu udzielonym jej przez współpracownice i ich rady w rodzaju:

*Nie martw się, medalu za to nie dostaniesz.*

*Jak będziesz miała moje lata to zrozumiesz, że bez sensu marnujesz swój czas na przygotowanie. Realizuj podręcznik, to jest Twój obowiązek.*

*Nie przejmuj się, rób jak w książkach i masz przewodnik. To taka biblia nauczycieli.*

Powyższe wypowiedzi jednoznacznie wskazują na tradycyjne rozumienie kształcenia i edukacji młodych ludzi przez osoby, z jakimi kobieta B współpracowała w początkowych latach swojej pracy. Wzorując się na nich, nauczycielka przyjmuje postawę *nauczyciela jako pana i władcy*<sup>350</sup>, który w literaturze przedmiotu opisywany jest jako autorytet będący nośnikiem kultury dominującej w szkole. Osoba taka cechuje się także brakiem refleksyjności, a zarazem chęcią prestiżu zawodowego. Nauczycielce B bardzo zależało na sukcesach zawodowych oraz przestrzeganiu poprawności merytorycznej i metodycznej nauczanych treści. Wejście w kulturę dominującą szkoły, w której pracowała, sprawiło, że powielala zastane schematy.

*Korzystałam z rad moich koleżanek, miałam nadzieję, że radzą mi od serca i dobrze wiedzą, co robić, żeby osiągnąć sukces [...] Staralam się pracować tak, żeby wszystkich zadowolić, żeby*

---

<sup>350</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 203.

*mieć dobrze w pracy. Wie Pani, jak mają młodzi nauczyciele.*

W pierwszym, opisywanym etapie działań, nauczycielka nie przejawia żadnych wątpliwości dotyczących swojej pracy. Była pewna poprawności swoich działań oraz była utwierdzana w tym przez swoje koleżanki. Na tym etapie nauczycielka B nie podejmowała żadnych działań, które by świadczyły o sprzeciwianiu się temu, co zastała w szkole, jednak rzeczywistość szkolna, w jakiej się znalazła, nie była taka jak sobie *wymarzyła*.

*Pracowałam dobrze, tak jak ode mnie oczekiwano. Wszyscy byli zadowoleni i ja też, choć na pewno nie była to taka szkoła, którą sobie wymarzyłam.*

Dla tego etapu nie tworzę heksaedru działań, gdyż były one stereotypowe, tradycyjne i odtwórcze. Przedstawiłam wymiar działania, aby ułatwić zrozumienie zmiany, jaka zaszła w myśleniu badanej. Analizując wyłonione kategorie, interesujące stają się jednak motywacje badanej. Można uznać, że są one nieświadomione i polegają na unikaniu i negacji zastanej sytuacji edukacyjnej. Poszukiwanie wiedzy w książkach, dopytywanie koleżanek można interpretować jako próbę znalezienia swojej drogi ze względu na niezbyt pewne poczucie sprawczości i pewności siebie jako osoby przyjmującej rolę nauczyciela. Motywacje badanej nauczycielki przyjmują formę milczenia, która jest przejawem symbolicznego sprzeciwu. Brak przeciwstawiania się radom przekazywanym przez współpracownice i dalsze poszukiwanie swojej drogi, jest jednoznaczne z przejawem niezgody na to, co dla innych jest standardem. Są to działania nieświadomione i niecelowe, jednak ich nieświadomione motywacje mają potencjał emancypacyjny.

*Czasami miałam taką chęć poszukiwania czegoś innego, jakiegoś ciekawego projektu, zajęć. Trochę się wstydziłam powiedzieć o tym na głos, ale czasami udawało mi się w klasie przemycić coś swojego, tak żeby nikt o tym nie wiedział.*

### **5.2.2. Refleksja nad tym, co zastane**

W kolejnym, wyróżnionym przeze mnie etapie, nastąpiła duża zmiana w życiu rozmówczyni B. Zmiana ta pozwoliła „uwolnić” skrywane pragnienia, motywacje i potrzeby, stając się jednocześnie dążeniem do bycia nauczycielem refleksyjnym<sup>351</sup>.

U badanej nauczycielki B wyraźnie wyróżnia się moment zachodzącej przemiany i chęci zmiany edukacji odtwórczej na edukację opartą na partnerstwie. Edukacja odtwórcza, prezentowana przez nauczycielkę, była edukacją skoncentrowaną na toku podającym i była zakorzeniona w tradycyjnych podstawach teorii kształcenia. Natomiast edukacja oparta na

---

<sup>351</sup> S.G. Paris, L.R. Ayres (1997), s. 111.

partnerstwie odnosi się do postawy nauczyciela refleksyjnego, respektującego potrzeby i możliwości uczniów oraz uczestniczącego w procesie kształcenia jako drugi podmiot<sup>352</sup>. Moja rozmówczyni oznaczona literą B, na przykładzie swojej córki, doświadczyła konieczności zmiany swojego myślenia i metod pracy.

*Wszystko zmieniło się, kiedy Laura (imię zmienione na potrzeby pracy) poszła do 1 klasy. Zawsze była dzieckiem ze specjalnymi problemami, które wraz z mężem respektowaliśmy. W przedszkolu też trafiliśmy na bardzo wyrozumiałe panie, które w moim mniemaniu, były czasami aż nadgorliwe. Zdanie zmieniłam szybko, kiedy Laura poszła do szkoły.*

Wypowiedzi badanej są bardzo emocjonalne. Zauważyłam, że moment rozpoczęcia przez jej córkę edukacji w szkole podstawowej, był momentem przełomowym i wiązał się z dużym stresem i negatywnymi emocjami.

*Od kiedy moje dziecko poszło do szkoły, zaczęłam nienawidzić swojej pracy. Wkurzały mnie moje koleżanki i ich teksty o edukacji i książkach i ich metodach. One zupełnie nie działały na moje dziecko, co spowodowało u mojego dziecka lęk szkolny [...] Czulałam się bezradna, że moje dziecko nie może się odnaleźć w systemie, który sama stworzyłam [...] Zauważyłam takie same dzieci w mojej klasie.*

Nauczycielka B, pod wpływem wydarzenia, które wywołało u niej skrajne emocje, poczuła motywację do zmiany. Motywacja była uświadomiona na zmianę metod pracy i respektowanie potrzeb i możliwości swoich uczniów. Ta motywacja wpłynęła na działania badanej, które stały się ukierunkowane na cel i wyraźnie skoncentrowały się na poznaniu innych sposobów uczenia dzieci, odpowiednich do ich możliwości. Cel odnosił się także do potrzeb samej innowatorki, która w swojej klasie wprowadziła nowe formy i metody pracy.

*Musiałam pomóc swojemu dziecku, które przed każdym wyjściem do szkoły zalewało się łzami. Szukałam nowych szkoleń, zaczęłam czytać książki, doszkałam się o fobii szkolnej i tym samym trafiłam na komunikację pozytywną i pozytywną dyscyplinę [...] Tak weszło mi to w krew, że stosowałam też w swojej klasie.*

Chcąc wesprzeć swoje dziecko, nauczycielka B zgłębiała podstawy pozytywnej dyscypliny i komunikacji, włączając ją zarówno do życia prywatnego, jak i zawodowego. Działania nauczycielki były jawne i ekspresyjne, wynikały z jej głębokiej potrzeby. Innowatorka działała indywidualnie, co jednak nie przeszkadzało jej w systematycznym wdrażaniu swoich pomysłów (działania subtelne).

*Mimo, że byłam osamotniona w swoich działaniach, dążyłam do celu. Napisałam innowację o komunikacji w klasie, zrobiłam warsztaty dla uczniów i rodziców. Oczywiście moje koleżanki,*

---

<sup>352</sup> Tamże.

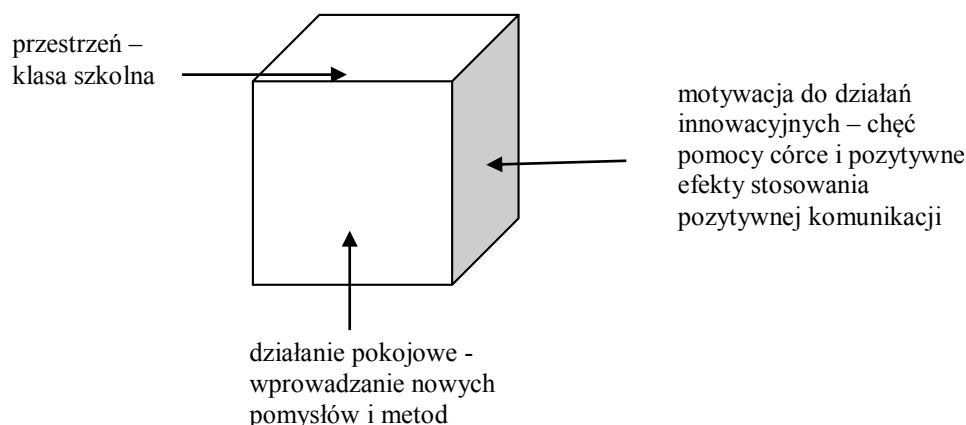
*doradczynie, nagle przestały nimi być, ale nie martwiłam się tym zbyt. Dążyłam do celu i wcale nie ukrywałam się ze swoimi działaniami.*

Nauczycielka, widząc efekty swojej pracy, zarówno u swojego dziecka, jak i u dzieci szkolnych, dążyła do zmiany i coraz chętniej zabierała głos w tej kwestii. Motywacja jej wzrastała z każdym sukcesem jej dziecka, jak i innych dzieci w klasie.

*Zaczęłam chcieć coraz więcej, bo widziałam, że moje dziecko zaczyna komunikować swoje potrzeby. W szkole może lepiej nie było, ale przynajmniej nauczyliśmy się radzić sobie z emocjami [...] Jakoś zaczęło mi się podobać w pracy. Polubiłam moją klasę, zaczęłam robić inne rzeczy [...] Pozytywnie odbierali mnie rodzice po tych warsztatach. Jedna mama powiedziała, że jestem pierwszym nauczycielem, który zwraca uwagę na potrzeby dzieci i jeszcze ich emocje.*

Nauczycielka B działała w przestrzeni klasy szkolnej, natomiast można powiedzieć, że jej działania były produkcją nowego dyskursu. Ponadto, działania podejmowała w klasie szkolnej, wśród uczniów, dla których była wychowawczynią. Taką przestrzeń określa się sferą sacrum.

Rys. 13. Heksaedr dla nauczycielki B - II etap<sup>353</sup>



### 5.2.3. Edukacja domowa i działalność na własną rękę

*Te wszystkie szkolenia, godziny lektur pedagogicznych i psychologicznych bardzo mnie umocniły i upewniły. Stałam się kompletną nauczycielką gotową do działania [...] Byłam gotowa zrobić krok dalej [...] Chciałam spróbować czegoś innego [...] Postanowiłam uratować córkę z opresji szkolnej i siebie z siodeł zamkniętej, schematycznej szkoły.*

Wypowiedzi mojej rozmówczyni wskazują jak olbrzymią motywację do zmiany swojego życia miała badana nauczycielka. Jej działania były uświadomione i dążyły do zmiany - już nie tylko metod pracy, ale także choć fragmentu edukacji.

<sup>353</sup> Opracowanie własne.



Nauczycielka zdecydowała się na opuszczenie murów szkolnych i stworzenie miejsca dla dzieci, które po szkole będą mogły zdobywać wiedzę i umiejętności w sposób odkrywczy. Zbiegło się to z wnioskowaniem edukacji domowej dla swojego dziecka, które po ukończeniu edukacji wczesnoszkolnej miało wiele trudności szkolnych.

*Kiedy już widziałam kres sił i pokładów nadziei dla mojego dziecka, postanowiłam, że nie zmienię tego zaścianka [szkoły] w miejsce prouczniowskie, więc zabrałam się jednego dnia, zostawiłam wszystko i postanowiłam, że moja noga tu nigdy nie postanie [...] Otworzyłam klubik uczniaków [...] (nazwa) i zaprosiłam najpierw koleżanki Laury, a potem miałam coraz więcej pomysłów [...] Wbrew pozorom miałam więcej czasu. Rano pracowałam z Laurą i uczyłyśmy się, a popołudniu dawałam jej szansę na obcowanie z rówieśnikami, a sobie na stworzenie swojej małej, teraz już wymarzonej szkółki.*

Działania innowatorki B były bardzo zdeterminowane. Działała indywidualnie, ale ekspresyjnie. Odwołując się do polaryzacji działań oporowych, w przypadku tej badanej, były one dramatyczne – bardzo spektakularne. Porzucenie pracy i pozostawienie za sobą dotychczasowego doświadczenia, wskazuje na chęć zabrania głosu i krytycznego myślenia dążącego do osiągnięcia „wolności do”. Tak rozumiane dążenie do zmiany przejawiało się ekspresyjnym (wynikającym z potrzeb badanej), jawnym i dramatycznym działaniem. Były one jednocześnie pokojowe i nie zaburzały *status quo* szkoły, gdyż wychodziły poza jej ramy.

*Moje odejście było spektakularne. Pół miasta snuło domysły nad przyczyną i stwarzali niewiarygodne historie o moim poprzednim miejscu pracy [...] Na szczęście ja nie miałam problemów z opinią, stygmatyzacją, czy bezkrytycznym przyjmowaniem, że skoro moja szkoła jest konserwatywna, to ja też. Staralam się każdego dnia udowodnić, że jest inaczej, aż moja szkółka pękała w szwach i musiałam poszerzać działalność. Stój! Nie musiałam! Bardzo chciałam [...] W szkole działa się cały czas tak samo, odtwórczo i nudno, ale na szczęście ja już w tym nie uczestniczę.*

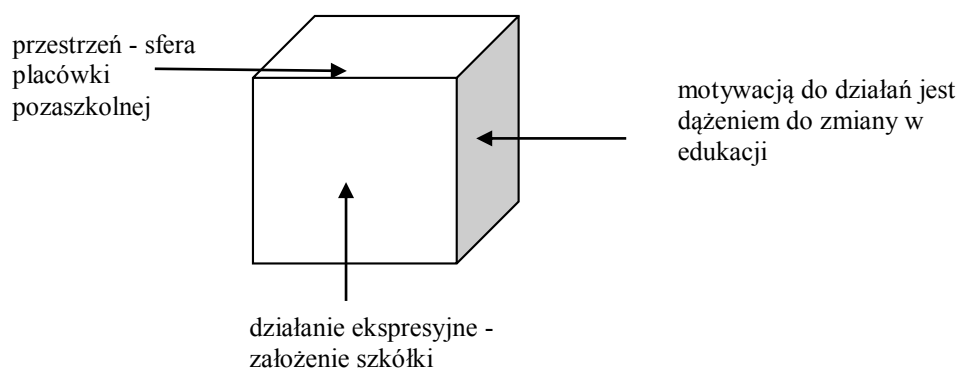
Nauczycielka B, rozpoczynając swoją działalność edukacyjną i bojkotując konserwatywne myślenie, wyszła ze sfery szkolnej i stworzyła nową sferę „pozaszkolną”. Sprzeciwiała się „władzy”, czyli powtarzanim wzorcom kulturowym szkoły i wyprodukowała nowy dyskurs. Przestrzeń, w której działała była prospołeczna i stworzona przez samą badaną. W tej sferze była przestrzeń i otwartość na nowe pomysły.

*Moja szkółka, klubik były miejscem, gdzie tworzyły się nowe historie i sposoby pracy. Stworzyliśmy małą szkołę, a ja rozpoczęłam nowe życie.*

Istotne w narracji badanej są wielokrotnie podkreślane pozytywne konsekwencje podjętych działań. Nauczycielka zaznacza, że pojawiły się one nie tylko w sferze zawodowej, ale także społecznej, emocjonalnej i rodzinnej. Moja rozmówczyni powiedziała bardzo istotne zdanie: *Zaczęłam działać zgodnie z sumieniem. Poczulałam, że jestem sobą.* Jest to wypowiedź,

która doskonale podsumowuje działalność badanej, gdyż mówi o rozwoju osobistym nauczyciela i wskazuje na refleksyjność dotyczącą siebie jako nauczyciela, swojej pracy i przestrzeni edukacyjnej. Nauczycielka B wykazała się niezwykłą odwagą i konsekwencją w swoich działaniach, które były formą sprzeciwu wobec tradycyjnej edukacji.

Rys. 14. Heksaedr nauczycielki B - III etap<sup>354</sup>



## Podsumowanie

Innowacyjne działania badanej nauczycielki wiążą się z porzuceniem etatowej pracy w szkole na rzecz własnej firmy związanej z edukacją. Jej działania mają **duży potencjał emancypacyjny**, gdyż podjęte przez nią *działania* są transgresywne i wynikają z potrzeby urzeczywistnienia swoich zamiarów. W przypadku tej badanej urzeczywistnieniem działań, propagowanych jeszcze w szkole publicznej, jest stworzenie swojej placówki edukacyjnej. Działania nauczycielki wynikają z jej refleksji nad panującym łaodem. Powstanie tej szkoły wyzwoliło potrzebę dyskusji z gronem pedagogicznym, które opuściła, a także dialog z otoczeniem nauczycielki i można domniemać, że będzie stanowiło punkt odniesienia podczas jej refleksji o stanie edukacji.

Ponadto, jej *motywacje* wskazują na jej gotowość do dialogu. Nauczycielka wspomina o tym, że w założonej przez nią szkole jest przestrzeń dla kreowania nowych metod i form pracy. Jest ona też autentyczną innowacją.

Moja rozmówczyni stworzyła swoją „nową” *przestrzeń* edukacyjną, która istnieje poza kulturą szkoły. Odnosząc się do typologii kultur oporu można także poddać analizie estetykę działań nauczycielki, która wpisuje się w ramy działań skandalicznych. Raptowna i niespodziewana decyzja innowatorki B spowodowała zaskoczenie otoczenia, a szczególnie uczestników kultury dominującej. Decyzja o odejściu ze szkoły publicznej wymagała od badanej wysiłku, wielu wyrzeczeń i refleksji nad przyjętą postawą i stanowiskiem wobec świata

<sup>354</sup> Opracowanie własne.

szkoły (za Mikiewicz<sup>355</sup>).

Należy zwrócić uwagę, jak istotna w praktyce nauczycielskiej jest refleksyjność i obserwacja, a nawet samoobserwacja. Badana B pozornie była szczęśliwa i dobrze czuła się będąc nośnikiem kultury dominującej, natomiast, kiedy zgłębiła się w potrzeby swoje i swojego dziecka, zrozumiała, że czegoś innego potrzeba polskiej szkole, szczególnie uwzględniając uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### **5.3. Nauczycielka C: *Ja już na etapie studiów, tak jakby wiedziałam, że chciałabym uczyć w taki fajny, kreatywny sposób***

Badana C jest nauczycielką, która przed osiągnięciem swojego własnego *status quo* pokonała długą drogę i poznała wiele placówek publicznych i prywatnych, w których uzupełniała wiedzę zdobytą podczas czytania literatury fachowej. Poszukiwania rozpoczęła jeszcze podczas studiów, ponieważ, jak sama twierdzi, wiedziała, że szkoła tradycyjna nie jest drogą, którą chce podążać.

*Ja już na etapie studiów, tak jakby wiedziałam, że chciałabym uczyć w taki fajny, kreatywny sposób.*

Swoją działalność nie ocenia jako innowacyjną, ale kreatywną. Badana chce stworzyć przestrzeń edukacyjną przyjazną dla wszystkich stron uczestniczących w procesie kształcenia.

*No staram się po prostu stworzyć fajną przestrzeń edukacyjną dla swoich uczniów. Uważam, że po prostu należy to zrobić. To jest mój obowiązek, żeby uczniowie do szkoły przychodzili z przyjemnością, a nie z bólem brzucha, żeby każda karta pracy była dostosowana do możliwości umiejętności dzieci. Żeby te dzieci po prostu lubiły przychodzić do szkoły.*

#### **5.3.1. Poszukiwanie własnej drogi**

Badana przeze mnie nauczycielka jest przykładem osoby, która funkcjonowała w wielu przestrzeniach edukacyjnych, jednak zawsze były to sfery sacrum typu klasa szkolna. Takie działania motywowały moją rozmówczynię do poszukiwania miejsca, w którym będzie mogła pracować w zgodzie z samą sobą.

*Chciałam sobie zobaczyć, które z tych miejsc będzie dla mnie takie jakby najbardziej odpowiednie, gdzie moje jakieś przekonania czy idee będą.*

Motywacje działalności nauczycielki C były od początku uświadomione

---

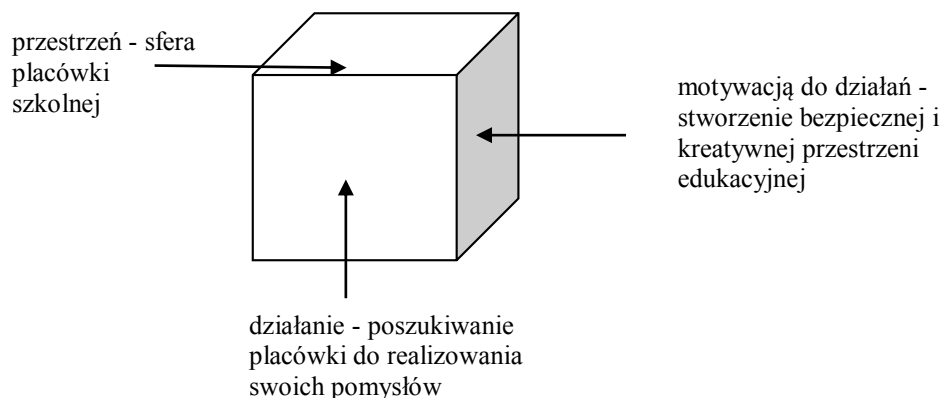
<sup>355</sup> P. Mikiewicz (2005), s. 106.

i skoncentrowane na poszukiwaniu własnej drogi zawodowej. Moja rozmówczyni wykazywała cechy refleksyjnego praktyka, który nad swoimi działaniami i potrzebami czyni refleksję. Innowatorka była pewna celu, do którego dąży, natomiast poszukiwania odnosiły się do znalezienia odpowiedniego miejsca, gdzie będzie mogła go osiągnąć, oraz nowych metod i form pracy, które to ułatwią.

*Moim celem jest to, żeby moja klasa była takim miejscem, gdzie uczniowie samodzielnie zdobywają wiedzę, są aktywni, są twórczy, chcą podejmować współpracę [...] Wiedziałam też, że po prostu szukam. Szkoły, ale takiej szkoły, gdzie będzie mi dobrze, będę czuła się akceptowana.*

Nauczycielka poszukiwała miejsca, gdzie będzie czuła się bezpiecznie ze swoimi potrzebami, swoimi pomysłami, natomiast one, w mniemaniu samej badanej, zaburzały świat kultury dominującej w szkole.

Rys. 15. Heksaedr dla nauczycielki C - etap I<sup>356</sup>



### 5.3.2. Rozpoczęcie pracy zawodowej

Nauczycielka C określa swoje obecne miejsce pracy jako *bezpieczną przystań*. Podkreśla, że w tej placówce realizuje swoje działania innowacyjne i *nikt jej nie przeszkadza*. Innowatorka zaznacza, że nie otrzymuje wsparcia od współpracowników, ale też nikt nie ocenia jej działań, nie komentuje. *Po prostu mogę być sobą!*

Nauczycielka wspomina o swoich działaniach i projektach, które realizuje w klasie, w której ma wychowawstwo. Innowatorka podkreśla, że jej działania wymagają od niej wiele poświęcenia, jednak dają ogromną satysfakcję, która motywuje ją do dalszego rozwoju i pracy.

*Nie powiem, bo kosztuje mi on dużo pracy w domu. Wykonywania kart pracy, ale nie takich*

<sup>356</sup> Opracowanie własne.

*odtwórczych, takich twórczych, takich, o których trzeba troszkę pomyśleć [...] Czuję, że się spełniam, że się rozwijam i jestem nauczycielem, który naprawdę nie tylko spełnia swoje ambicje, ale robi wszystko, żeby edukacja była dla dzieci przyjemnością i żeby te dzieci nauczyły się uczyć.*

Biorąc pod uwagę te wypowiedzi, można uznać, że motywacje nauczycielki były uświadomione i miały doprowadzić do zmiany. Nauczycielka odważnie zabierała głos i prezentowała swoje działania, publikowała swoje artykuły w czasopismach pedagogicznych.

*Chciałam się dzielić swoimi pomysłami, a może, a nóż komuś się spodoba i zacznie robić podobnie albo będzie szukać swojej drogi.*

Innowatorka takimi działaniami sukcesywnie poszerzała pola autonomii, co wskazywałoby na działania w polaryzacji „wolności do”. Innym źródłem motywacji są rodzice, którzy zauważają wkład pracy i innowacyjność działań i dzielą się tym z innymi rodzicami oraz dyrekcją szkoły.

*Bardzo mnie doceniają, zadzwonili do pani dyrektor z taką informacją, że chcieliby powiedzieć, że mają najwspanialszą panią. Jestem bardzo dobrym, kreatywnym nauczycielem i że w szkole daję z siebie dwieście procent, a na zdalnym nauczaniu daję milion procent; akurat tak się stało, że moja klasa poszła na kwarantannę.*

Sama nauczycielka wielokrotnie powtarzała, że największą motywacją była dla siebie ona sama (*najbardziej motywowałam się sama; satysfakcja mnie motywuje; nie czuję, że chodzę do pracy i to mnie napędza*). Wypowiedzi badanej nauczycielki podkreślają jej refleksyjność i ekspresyjność działań, które wynikają z wewnętrznych potrzeb, a nie są dyktowane przez zasady kultury dominującej. Działania badanej mają charakter jawny, nauczycielka dzieli się nimi, opowiada, publikuje relacje na szkolnym fanpagu, przesyła zdjęcia rodzicom na klasowy dysk Google. Ponadto działania mają charakter pokojowy. Nauczycielka realizuje swoje cele, pracuje zgodnie ze swoimi założeniami, natomiast nie krytykuje, ani nie propaguje w nachalny sposób stosowanych przez siebie metod. Działa indywidualnie i subtelnie, nie krytykując dyskursu kultury dominującej. Można domniemać, że choć milczy odnośnie schematów konserwatywnych metod, to z drugiej strony zabiera głos prezentując swoje atrakcyjne projekty, działania, publikując zdjęcia i nagrania z zajęć.

*Powiem tak, ja się swoich działań nie wstydzę. Opowiadam o nich.*

*Dużo publikuję na stronie szkoły.*

*Nie interesują mnie reakcje koleżanek na moje fotorelacje. Ja ich nie oceniam [śmiech].*

*Rodzicom na początku powiedziałam, jak zamierzam pracować i że jeśli ktoś tego nie czuje, może zmienić klasę.*

Innowatorka działa w przestrzeni klasy szkolnej (*sacrum*) i jej działalność ma charakter prospołeczny. Badana nauczycielka jest otwarta na dialog, wymianę poglądów, jest

jednocześnie pewna stosowanych przez siebie metod i ich skuteczności. Innowacyjność daje jej poczucie satysfakcji i dumy. Moja rozmówczyni spełniła swoje wyobrażenie o stworzeniu przyjaznej przestrzeni edukacyjnej.

*Powinniśmy się uczyć po to, żeby rozwijać siebie i po to, żeby zgadzać się jako człowiek, żeby wykorzystywać swoją wiedzę w przyszłości [...] Staram się po prostu stworzyć fajną przestrzeń edukacyjną dla swoich uczniów.*

Nauczycielka C porusza też bardzo ważną kwestię podlegania przez nauczycieli podstawom prawnym. Moja rozmówczyni jest w trakcie stażu i musi zrealizować wymagania stażowe zawarte w Karcie Nauczyciela i Ustawie o prawie oświatowym. Działania innowacyjne są jednym z zadań nauczycieli wczesnej edukacji i są ujęte w Prawie Oświatowym jako „integralny element pracy każdej szkoły”<sup>357</sup>. Ponadto Podstawa Programowa zobowiązuje nauczycieli wczesnej edukacji do rozwijania innowacyjności, kreatywności i przedsiębiorczości<sup>358</sup>. Innowatorka w bardzo emocjonalny sposób mówi o przepisach prawnych, które musi spełnić. Jak sama twierdzi, obawiała się, że jej sposób pracy, niezależność od książek i podręczników, jej to utrudni. Natomiast po głębszym namyśle i wsparciu dyrekcji postanowiła, że pracuje z wykorzystaniem swoich metod.

*Przecież realizowanie podstawy programowej to nie realizowanie podręczników, ani ćwiczeń. Dzieci mogą osiągnąć zapisane w Podstawie Programowej wiedzę i umiejętność wieloma sposobami, niekoniecznie wykonując odtwórcze ćwiczenia.*

Nauczycielka mówi, że lęk przed spełnieniem wymogów formalnych wynikał z zasad kultury dominującej i narzuconego obowiązku pracowania z wybranymi podręcznikami. Jest to także wynik utrwalonego przekonania, że zadaniem nauczyciela i dzieci jest zrealizowanie podręczników.

Innym problemem jest stawianie oceny sumującej<sup>359</sup>. W szkołach jest obowiązek stawiania uczniom ocen już w pierwszej klasie, mimo iż na zakończenie okresów szkolnych, uczeń dostaje ocenę opisową. Wynika to z korzystania z dzienników elektronicznych, w których klasyfikacja do następnej klasy jest możliwa jedynie poprzez wpisanie ocen. Nauczycielka C miała z tym duży problem moralny, gdyż jak twierdzi:

---

<sup>357</sup> O. Gorzeńska, E. Radanowicz (2019), *Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 11.

<sup>358</sup> Tamże.

<sup>359</sup> D. Zackiewicz (2021), *Ocenianie sumujące (podejście tradycyjne), formatywne (kształtujące) i strategie grywalizacyjne w nauczaniu szkolnym i uniwersyteckim*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

*powinniśmy się uczyć po to, żeby rozwijać siebie i po to, żeby rozwijać się jako człowiek, żeby wykorzystywać swoją wiedzę w przyszłości, a nie zdobywać dobre stopnie.*

Mojej rozmówczyni udało się połączyć ocenę sumującą z ocenianiem kształtującym i wprowadziła w swojej klasie zasadę, że ocena sumująca obejmuje jedynie aktywność i pracę na lekcji. Do oceny wykonywanych przez uczniów zadań stosuje ocenianie kształtujące<sup>360</sup>, które jest jednym z zaleceń Ministerstwa Edukacji, natomiast w praktyce jest fikcją.

*Na pierwszej radzie zaprezentowałam innowację pedagogiczną dotyczącą prowadzenia oceniania kształtującego w swojej klasie, ale tutaj też mnie spotkała taka śmieszna sytuacja, bo kiedy ja to o tym powiedziałam, no to moje koleżanki zaczęły się śmiać, że one przecież to robią od zawsze... Ale sobie myślę, dobrze, pójdę do dziewczyn, żeby nie czuły się urażone, przeproszę je i przy okazji zapytam, czy mogłyby mi pokazać zeszyty, jak właśnie w edukacji wczesnoszkolnej stosowały ocenianie kształtujące, szczególnie w pierwszej klasie...no i okazało się, że tak naprawdę dziewczyny wykorzystywały ocenianie kształtujące, ale jedynie w teorii, totalnie nie знаły zasad, jakie powinny obowiązywać podczas oceniania kształtującego [...] W mojej klasie są same 5. Wszyscy aktywnie pracują, stosuję dużo gier dydaktycznych, pracy w parach, czy grupach. Naprawdę rzadko się zdarza, że ktoś jest nieaktywny, bo sam sposób prowadzenia zajęć wyzwala aktywność. A kiedy dzieciaki źle się czują, to mogą zgłosić potrzebę przerwy i ja to zawsze akceptuję.*

Dla innowatorki klasa szkolna to nie tylko sala i grupa dzieci, to przestrzeń edukacyjna, przestrzeń rozwoju i strefa bezpieczeństwa. Podkreślała wielokrotnie, że tylko w warunkach bezpieczeństwa i bezwarunkowej akceptacji dzieci mogą rozwijać się harmonijnie.

*Moja klasa to taka mała rodzinka. Nazywamy się Bystrzakami, bo jesteśmy 1b. Szanujemy się, rozwiązujemy konflikty, staramy się działać tak, aby każdy czuł się dobrze. Oczywiście raz jest lepiej, raz gorzej, ale dajemy radę.*

W tym wszystkim nauczycielka mówi o utrudnieniach, takich jak duża ilość dokumentacji, którą stara prowadzić się systematycznie, żeby nie mieć zaległości. Odbywanie stażu wiąże się także z licznymi hospitacjami, natomiast badana mówi, że nie powoduje to u niej dyskomfortu.

*No jak się okazało, nie ogranicza mnie staż, mogę pracować, realizować podstawę programową, wykorzystując zupełnie inne metody pracy niż standardowo w tradycyjnej szkole*

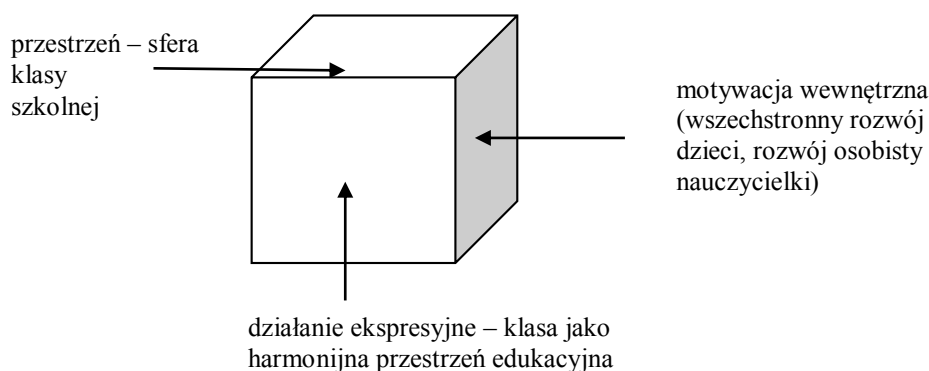
---

<sup>360</sup> Ocenianie kształtujące jest nowatorskim spojrzeniem na edukację, związane jest bezpośrednio z programem „Budząca się szkoła”. Ma na celu zmotywować i zachęcić uczniów do świadomego udziału w procesie uczenia się. Jest także odpowiedzią na zawarte w *Podstawie Programowej* zadania pierwszego etapu edukacji: „1) kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy; 2) poszanowanie godności dziecka; zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej”. Powyższe postulaty wskazują na konieczność usamodzielnienia uczniów i stymulowania ich aktywnej roli podczas uczenia się. Ocenianie kształtujące obejmuje te zadania i pozwala na stworzenie procesu kształcenia jako działania ucznia i nauczyciela w kierunku osiągnięcia założonych celów: za D. Sterna (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.

się stosuje i tak, żebym czuła się, że moja praca ma sens. Zaczęłam więc od razu, poszukałam sobie projektów, które pozwolą na zaświadczenie mojej dodatkowej aktywności i są zgodne z moimi przekonaniem.

Wszystkie działania badanej są bardzo przemyślane i zgodne z samą sobą, gdyż wynikają z wewnętrznej potrzeby stworzenia przestrzeni edukacyjnej dla uczniów i jej samej.

Rys. 16. Heksaedr dla nauczycielki C – etap II<sup>361</sup>



## Podsumowanie

Badana innowatorka poszukuje metod, które będą koncentrowały się na uczniach i ich potrzebach. Wyróżnia się wśród innych nauczycieli chęcią stworzenia takiej przestrzeni edukacyjnej, która nie tylko zrealizuje obowiązkową Podstawę Programową, ale zachęci uczniów do zdobywania wiedzy i samodzielnego zdobywania umiejętności. Nauczycielka bierze udział w wielu projektach, poszukuje nowych rozwiązań, innowacji i tworzy swoje programy. Aktywność edukacyjna badanej ma **duży potencjał emancypacyjny**. Działania wynikają z wewnętrznych potrzeb badanej i przyjętych przez nią idei oraz z krytycznej refleksji. Nauczycielka nie blokuje się jednocześnie na całokształt kultury dominującej. Innowatorka jest otwarta na dialog, a jednocześnie jest pewna i ugruntowana w swoich potrzebach i przekonaniach.

W kwestii *motywacji* działania nauczycielki C są inkluzyjne. Dzieli się ona swoimi pomysłami, chce dotrzeć do większej liczby osób, ale nie są one ukierunkowane stricte na propagowanie i zdobycie większej liczby uczestników projektów. Dzielenie się swoimi pomysłami wynika z naturalnych potrzeb opowiedzenia o swoich działaniach, a nie z rozpowszechniania walki ze strukturą tradycyjnej szkoły. *Motywacja* opiera się na postawach etycznych i wynika z chęci zmiany stanu rzeczy.

Innowacje badanej są skoncentrowane w *przestrzeni* peryferyjnej, odbywają się w klasie

<sup>361</sup> Opracowanie własne.



szkolnej, w której z założenia powinny być kultywowane przyjęte zasady. Bardzo interesującą kwestią jest aspekt etyczny innowacyjności badanej, która, w mojej opinii, ma charakter działalności „skandalicznej”. Innowatorka C swoją działalnością egzemplifikuje zaskoczenie i przekracza zastane granice szkoły tradycyjnej. Można domniemać, że może stać się to także przeszkodą w utrzymaniu *status quo*, w przypadku poszerzenia kręgu osób zainteresowanych metodami badanej. Należy też podkreślić, że działania niekoniecznie musiały spotkać się z pozytywną informacją zwrotną ze strony odbiorców. Istniało duże ryzyko krytyki, a co za tym idzie, innowacyjność wymagała wysiłku i wyrzeczeń. Kultury skandaliczne wywołują dialog i dają przestrzeń do równej dyskusji, a działanie badanej jest otwarte na dyskusję.

#### **5.4. Nauczycielka D: *Stworzyłam swoje miejsce pracy. Ale nie takie zwykłe- wymarzone...***

Badana D jest nauczycielką edukacji przedszkolnej pracującą w oddziale zamiejscowym publicznego przedszkola. Ma dziesięcioletni staż pracy. Po roku pracy została przeniesiona z głównego budynku przedszkola do oddziału zamiejscowego. Innowatorka obecnie pracuje w innej placówce, natomiast swoje pomysły i inspiracje czerpie z pierwszego miejsca pracy:

*Chyba trochę wysłałam to z pierwszej placówki, w której pracowałam. Tam Pani dyrektor bardzo naciskała na innowacyjność.*

Nauczycielka wspomina otwarcie oddziału zamiejscowego jako *nową erę edukacji przedszkolnej* w swoim mieście. Badana D podkreśla, że nowa placówka była przeciwieństwem głównego oddziału, ale również metod stosowanych w jej mieście.

*No a pani vice-dyrektor była bardzo ambitna, wymagała dużo od innych, od siebie mniej, ale miała zawsze super pomysły.*

W opinii mojej rozmówczyni to właśnie działania inspirowane przez vice-dyrektorę przyczyniły się do zwiększenia prestiżu placówki, pozytywnej informacji zwrotnej i dużego zainteresowania jej działalnością.

*To nas wyróżniało w całym mieście. Do nas były kolejki i listy rezerwowe przy rekrutacji, a w innych placówkach nie brakowało miejsc.*

##### **5.4.1. Nowe miejsce, nowe szanse**

Badana D jest nauczycielką-innowatorką, która działała w szerszej przestrzeni niż klasa/grupa szkolna. Działalność innowacyjna była prowadzona przez całą placówkę i była

inicjowana przez vice-dyrektor zarządzającą tym miejscem. Ze względu na to, że w oddziale zamiejscowym były jedynie 3 grupy dzieci, pracowało w niej 5 nauczycieli edukacji przedszkolnej. Moja rozmówczyni wyraźnie podkreśla w swoich wypowiedziach, że innowacyjność była znakiem rozpoznawczym tego miejsca.

*Ogólnie tam poszły wybrane osoby. Nie wiedziałam na początku, jakie było kryterium, ale po pierwszym spotkaniu zrozumiałam [...] Oddział zamiejscowy mojego przedszkola i że mam tam iść - to było polecenie służbowe - rozkręcać placówkę [...] Wszystkie włożyłyśmy dużo pracy, żeby przygotować placówkę na przyjście dzieci.*

Moja rozmówczyni została zapoznana z ogólną koncepcją pracy placówki, natomiast szczegóły dopracowywały nauczycielki uczące w tym miejscu, w tym badana przeze mnie innowatorka. Główna idea tego miejsca to *kreatywna przestrzeń edukacyjna*. Badana wspomina o *czystej karcie* jaką dostała na początku pracy w tym miejscu. Wiąże się to z zaplanowaniem koncepcji merytorycznej, metodycznej oraz zagospodarowaniem przestrzeni szkolnej.

*A tu wszystko od nowa. A ja tak lubię - mieć czystą kartę. I tak udało mi się podejrzeć kilka fajnych przedszkoli, no i tak zaplanowałam sobie salę, trochę zmniejszyłam stan konta [śmiech] i stworzyłam swoje miejsce pracy. Ale nie takie zwykłe - wymarzone.*

Nauczycielka wspomina o wszechstronnej pomocy, jaką otrzymała od współpracownic, dyrekcji, swoich bliskich, a gdy już pracowała, to od samych rodziców. Swoich współpracowników określa jako jedno ze źródeł inspiracji. W tym przypadku realizowane pomysły oraz szeroko rozumiane innowacje były podejmowana przez wszystkie nauczycielki. Wśród tych działań innowatorka wyróżnia udział w projektach, które zapewniały dofinansowanie do stworzenia biblioteki przedszkolnej, placu zabaw i sali relaksacji. Dodatkowo, współpracownicy przygotowali projekt i zdobyli fundusze na zorganizowanie zajęć dodatkowych i zatrudnieniu specjalistów, realizujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną w placówce. Wszystkie działania badanej i innych nauczycielek pracujących w tym przedszkolu, były publikowane i propagowane na fanpage'u placówki. Otwarcie placówki było dużym wydarzeniem, transmitowanym na stronie miasta. Kolejne działania placówki również miały wydźwięk medialny i cieszyły się zainteresowaniem miejscowych mediów, co powodowało zwiększenie zainteresowania oddziałem zamiejscowym i konflikt z główną placówką, która realizowała swoje zadania stosując tradycyjne metody pracy z uczniami.

*No zaczęło się dziać coraz więcej zamieszania wokół nas. Dużo filmików, publikacji, wizyt władz miasta. Podobało się, że robimy coś innego [...] Byłyśmy w tym razem. Cała 6, bo nasza vice też zawsze była z nami. No i musiałyśmy stawić czoła koleżankom z drugiego oddziału [...]*

*Projektów było dużo, małe, duże, takie z których pozyskiwałyśmy kasę, ale też takie, które były inspiracją [...] No nie nudziłyśmy się w pracy, ale to wszystko razem, a razem łatwiej.*

Działania realizowane w tej placówce miały charakter zbiorowego przeciwdziałania podającemu tokowi nauki. Należy podkreślić, że wszystkie nauczycielki pracowały wcześniej w głównym oddziale. Żadna z nauczycielek nie była nowozatrudnioną osobą. Innowatorki wzajemnie się motywowały i dążyły do określonego wcześniej celu. Działania te miały charakter dramatyczny - były widowiskowe, skupiały uwagę obserwatorów, władz miasta, rodziców i innych zainteresowanych. Wzbudzały też negatywne emocje wśród środowiska nauczycielskiego, co powodowało wiele sytuacji konfliktowych.

Badana nauczycielka wielokrotnie podkreśla zbiorowość swoich działań: *byłyśmy w tym razem; razem pokonywałyśmy trudności; to nasza wspólna praca i sukces.* Słowo *razem* jest kluczowe we wszystkich wypowiedziach mojej rozmówczynie, co tym bardziej podkreśla zbiorowy charakter działań. Analizując wypowiedzi nauczycielki można przyjąć, że całe przedszkole miało charakter innowacji i kreatywnych metod. Tradycyjne metody pracy oraz tok podający w tej placówce nie istniał. Nauczycielki pracowały metodą projektów i realizowały innowacyjny program nauczania. Działania nauczycielki D i jej placówki miały charakter jawny i pokojowy. Nie miały na celu zniszczenia kultury dominującej placówki, gdyż same nauczycielki stworzyły kulturę dominującą swojego przedszkola. Kultura tego miejsca opierała się na zupełnie odrębnych od tradycyjnego modelu pracy, motywach i metodach, co wyróżniało ją z całości placówek przedszkolnych w tym mieście, które tworzyły dyskurs edukacji przedszkolnej opierający się na schematach konserwatywnych.

Rozważając kwestię motywacji badanej, to w tym momencie jej działania były instrumentalne i były ukierunkowane na osiągnięcie określonego grupowego celu. Był to cel całej placówki. Natomiast same motywacje działań lokują się na następujących polaryzacjach: uświadomione i skoncentrowane na stworzenie innowacyjnej i kreatywnej przestrzeni edukacyjnej, a tym samym dążyły do zmiany. Działania postrzegane są jako bazujące na poszerzaniu pól autonomii, czyli określane jako „wolność do”. Innowacyjna praca przedszkola, była też bezapelacyjnym zabieraniem głosu, który był formą sprzeciwu wobec kultury dominującej w placówkach publicznych.

*Cel naszych działań był prosty - kreatywność, innowacyjność, pomysłowość, bezpieczeństwo! Działaliśmy razem i to nam dawało siłę do zmiany!  
Chciałyśmy zmienić to, co nas męczyło i narzucało nam jakieś schematy. Te plany dnia, plany miesięczne to kompletna bzdura. A gdzie życie, indywidualność? Przecież każdy jest inny!  
Dzieciaki były zachwycone, chętnie przychodzili do przedszkola i nie chcieli z niego wychodzić. Rodzice nas bardzo doceniali! Zgłosili nasze przedszkole w plebiscycie. Zajęliśmy pierwsze*

*miejsce jako Najlepsze przedszkole roku. To było ogromne wyróżnienie.*

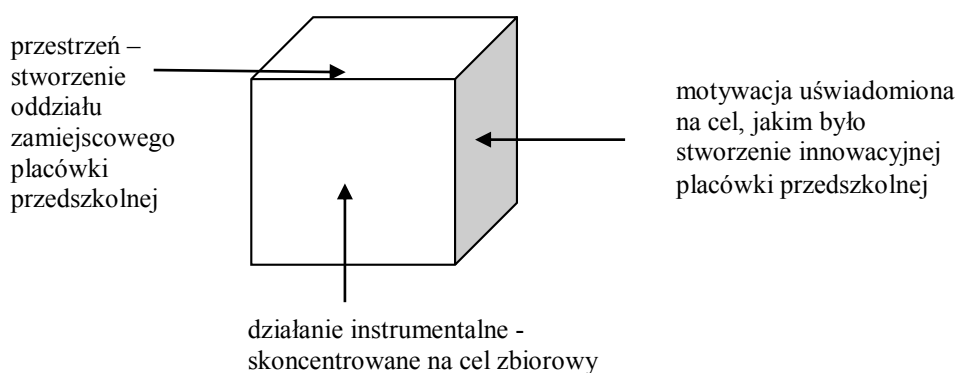
Źródłem motywacji mojej rozmówczyni i jej współpracowników była pozytywna informacja zwrotna, wiele form wsparcia i przejawów docenienia. Bardzo ważne i istotne w wypowiedziach badanej są reakcje dzieci, które były pozytywne i wskazywały na osiągnięcie celu, jakim było stworzenie bezpiecznej i przyjaznej przestrzeni edukacyjnej.

*Dzieciaki przynosiły nasze przedszkolne pomysły do domu. Rodzice się śmiali, że mają drugie przedszkole w domu.*

*Szalone przedszkole czasami było jednym wielkim stanowiskiem badawczym, ale dzieci chyba nigdy się nie nudziły.*

Ciekawą kwestią jest aspekt przestrzeni działań nauczycielki D. W tym przypadku zaciera się sfera sacrum i profanum na rzecz jednej, wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Jest to także przestrzeń prospołeczna, która „zachęca do podejmowania działań opozycyjnych, które są uświadomione i nastawione na walkę z określonymi ograniczeniami”<sup>362</sup>. W tym wypadku ograniczenia wynikały z zewnątrz i z obowiązującego dyskursu. Innowacyjność tychże działań jest także produkcją nowego dyskursu i przestrzeni do dialogu. Powstała placówka stwarza nowy ład, opierający się na swoich zasadach.

Rys. 17. Heksaedr dla nauczycielki D – etap I<sup>363</sup>



#### 5.4.2. Indywidualizm w innowacyjnej przestrzeni edukacyjnej

Poddałam też analizie wypowiedzi badanej nauczycielki D koncentrując się jedynie na jej działaniach indywidualnych. Moja rozmówczyni szeroko opisała zagospodarowanie swojej sali i swoją pracę indywidualną.

*Zaczęło mi być mało, więc zrobiłam remanent w sali i stworzyłam nowe kącki, miałam nowe*

<sup>362</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 45.

<sup>363</sup> Opracowanie własne.

*pomysły. Szłam w kierunku takich zabaw odkrywczych, badawczych, raczej matematyczno-przyrodniczych. Co jest śmieszne, bo ja jestem humanistką [śmiech], no ale stworzyłam kącik badawczy w ogrodzie. Stanowisko pracy! Tak, to odpowiednia nazwa. Dzieciaki mogły sobie eksperymentować, bawić się. Były kupy, zlew, woda, różne rurki. Zabawa była super. I tak jakoś od projektu do projektu [...] Aż urodziła się we mnie myśl, żeby tu napisać innowację z kodowania. Znowu zdobyłam kasę, to znaczy sponsorów, którzy kupili mi ozoboty, materiały.*

Nauczycielka D, poza współpracą i realizowaniem koncepcji pracy placówki, osiągała wyznaczone sobie cele i zadania w swojej grupie. Tam pracowała indywidualnie. Jej działania były jawne i pokojowe. Zmieniał się natomiast ich charakter w polaryzacji dramatyczne - subtelne. W tej przestrzeni (innowacyjnego przedszkola) mieszczą się one na polaryzacji subtelne i ekspresyjne, ponieważ cała przestrzeń edukacyjna jest innowacyjna. Indywidualne działania wynikają z wewnętrznej potrzeby nauczycielki.

*Ja nie chciałam realizować przewodnika, a już siedzenie i oglądanie zabawy swobodnej dzieci to dla mnie koszmar.*

Bardzo istotne są także motywacje badanej. W tym wymiarze motywacje nadal lokują się kontinuum: instrumentalne, uświadomione, skoncentrowane na celu, dążące do „wolności do” i zabieranie głosu, natomiast motywacje zewnętrzne, których doświadcza innowatorka, wzmacniają jej poczucie wartości i pobudzają do działania.

*Po 2 latach pracy dostałam też wyróżniającą ocenę pracy i to mnie trochę napędziło. Nawet zgłosili mnie do takiego konkursu dla najlepszego nauczyciela przedszkola i [...] bardzo się postarali! Zajęłam drugie miejsce! [...] Dzieciaki mówiły, że jestem najlepszą panią pod słońcem i że mnie kochają.*

*Rodzice byli zachwyceni! Ciągłe pytali czy coś pomóc, czy coś potrzeba.*

Pozytywne wzmacnianie i komunikaty sprawiły, że u badanej pojawiała się jeszcze silniejsza motywacja, zarówno do pracy zbiorowej, jak i indywidualnej. Innym czynnikiem motywującym był fakt pracy z osobami o podobnych poglądach. W poprzedniej placówce nauczycielka przyjmowała postawę wycofania.

*Wszystko gdzieś trochę wywarło na mnie presję.*

*Nie chciałam się wychylać.*

*Byłam nowa, a wiadomo jak z nowymi. Każdy ma złote rady, praktycznie takie same.*

*Mam wrażenie, że nic już się nie chce.*

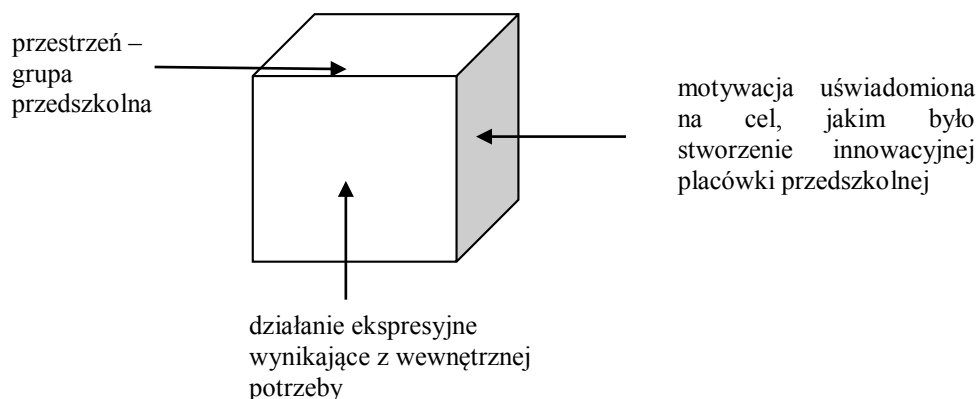
Innowatorka indywidualnie działała w przestrzeni sacrum w swojej grupie przedszkolnej, do której był otwarty dostęp, zarówno dla osób zarządzających placówką, jak i współpracowników, czy rodziców.

*Moja sala zawsze była otwarta dla wszystkich.*

*Obserwacje mnie nie stresują. Nie mam nic do ukrycia.  
Staralam się na bieżąco przysyłać fotorelacje rodzicom z grupy.*

Biorąc pod uwagę, że badana działała w przestrzeni innowacyjnej placówki, to zmienia się polaryzacja: reprezentacja - produkcja, gdyż jej działania były reprezentacją postaw i motywacji działań placówki. Były to też działania „za władzą”, ale w kontekście „swojej” placówki. Działania badanej były prospołeczne i ukierunkowane na dialog.

Rys. 18. Heksaedr dla nauczycielki D – etap II<sup>364</sup>



Innowacyjność badanej nauczycielki w kontekście indywidualnym była działaniem w przestrzeni nowo stworzonego dyskursu innowacyjnego przedszkola. W tym kontekście nie miała ona charakteru działań oporowych wobec kultury dominującej w tej placówce, a wobec innych placówek (tych tradycyjnych) nie miała silnych podstaw do stworzenia większej zmiany. Motywacje badanej są silne, natomiast brak pewności w podejmowaniu indywidualnych działań i niepewność, co do skuteczności zainicjowania zmiany, hamuje badaną. Natomiast działania całej placówki w tym kontekście są przykładem dramatycznych działań o dużym potencjale emancypacyjnym wobec *status quo* i podkreślają dużą moc sprawczą działań zbiorowych i wzajemnego motywowania się.

#### 5.4.3. Kultura dominująca a nowy dyskurs edukacji przedszkolnej

Badana nauczycielka w swojej narracji opowiedziała o zdarzeniu przełomowym, które, w jej przekonaniu, zniszczyło podstawy działalności innowacyjnej. Wraz ze zmianą osoby pełniącej funkcję dyrektora, zmieniła się także kadra oddziału zamiejscowego. Część pracowników została przeniesiona do głównej placówki, z której oddelegowano 3 nauczycielki do oddziału zamiejscowego. To wydarzenie badana relacjonuje jako *trąbę powietrzną, która*

<sup>364</sup> Opracowanie własne.

*zmiotła z ziemi nasze miejsce, plany i ambicje.*

Moja rozmówczyni relacjonuje, że to wydarzenie spotkało się z dużym sprzeciwem kadry, natomiast rozmowy, petycje rodziców i wizyta w miejskim wydziale oświaty, nie przyniosły skutku.

*Próbowałyśmy wszystkiego, ale nowa pani dyrektor nie chciała słuchać. Miała swoją wizję. Ja akurat trafiłam tam - do tego stada żmij.*

*Nie mogłam się tam odnaleźć. Każdy mój pomysł trafiał do kosza. Pani dyrektor chciała, żebyśmy wypełniali jej plany i dążyli do jej celów.*

*Do dziś nie wiem, co miałyśmy konkretnie robić i jaki był tego cel.*

Nauczycielka w bardzo emocjonujący sposób opowiadała o tych zdarzeniach. Określiła je jako *przełomowe*. Badana D relacjonuje, że nie miała możliwości kontynuowania projektów, które rozpoczęła w oddziale zamiejscowym. Nie dogadywała się także z współpracownicą i kierownictwem. Podjęła zatem decyzję o odejściu z placówki.

*To był moment, kiedy rozesłałam CV do innych placówek.*

*Po wakacjach nie wróciłam już do pracy.*

Moja rozmówczyni zmieniała pracę, pozostając jednak we wczesnej edukacji i podjęła pracę na stanowisku nauczyciela wspomagającego. Określa teraz swoją pracę jako *czystą kartę*:

*Każdy dzień jest inny. Nie wiem, co przyniesie. Pracuję z dzieckiem autystycznym, więc moja praca jest wymagająca pod względem emocjonalnym i organizacyjnym. Natomiast moje ambicje zeszły na dalszy plan.*

Innowatorka w wypowiedziach podkreśla, że nie jest to praca, w której się spełnia, natomiast jest to bardziej komfortowe stanowisko niż *realizowanie czyichś ambicji i niezgodnych ze mną planów*. U nauczycielki motywacja wewnętrzna została wygłuszona. Na pytanie dotyczące dalszych planów zawodowych i powrotu do działań innowacyjnych odpowiedziała: *próbowałam - nie wyszło, ale więcej nie będę*.

## **Podsumowanie**

*Działania* zbiorowe innowacyjnej placówki przedszkolnej i indywidualne *działania* nauczycielki lokowały się na następującym kontinuum: były to działania transgresywne, ale jednocześnie blokujące kulturę dominującą i odrzucające całkowicie jej podstawy. Badana nauczycielka, wraz ze współpracownicami, działały według swojego uznania, całkowicie zaburzając *status quo* głównego oddziału. Czynnikiem istotnym był fakt, że dwa budynki przedszkola były jedną placówką pedagogiczną, natomiast podstawy i koncepcja działań były

rozbieżne, a wręcz przeciwne sobie.

*Motywacje* nauczycielki D były autentyczne i przyjmowały formę innowacji, i jednocześnie lokowały się na biegunie działań ekskluzywnych. Ekskluzywność wynika z konieczności spełnienia określonych warunków, aby dołączyć do grona obsady przedszkola. Nauczyciele przejawiający wątpliwości, bądź o nieokreślonych metodach pracy i pomysłach na siebie, nie mogli funkcjonować w tej kulturze edukacyjnej. Pomimo, że działania odbywały się w *przestrzeni* peryferyjnej, centrum, czyli władza dyrektorska, sprawiły, że pomysł na innowacyjną placówkę przedszkolną stał się jedynie ułudą.

Działania nauczycielki D od początku **nie miały dużego potencjału emancypującego**. Sama badana jako indywiduum, nie miała na tyle odwagi, aby być wierna swoim przekonaniom. Ponadto, środowisko placówki przedszkolnej, w której pracowała nauczycielka i aktywność samej badanej, lokowało się na rozbieżnych biegunach polaryzacji o różnym potencjale emancypacyjnym w wymiarze działania, co w efekcie zmniejszyło go. Inną kwestią były działania skoncentrowane na osiągnięciu celu zbiorowego.

#### **5.5. Nauczycielka E: *Okazało się, że w rzeczywistości inne oczekiwania miała wobec mnie dyrekcja i koleżanki niż ja sama***

Moja rozmówczyni oznaczona literą E z wykształcenia jest nauczycielem wczesnej edukacji i psychologiem. Od początku swojej kariery pracuje głównie jako nauczyciel w prywatnym przedszkolu. Pracę zawodową dzieli z pracą w klubie sportowym, który jednocześnie ma w swojej ofercie zajęcia z rozwoju osobistego, prowadzone przez badaną. Zajęcia te mają na celu rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych dzieci i są prowadzone dla różnych grup wiekowych – od wieku przedszkolnego do późnego wieku szkolnego. Nauczycielka w swoim życiu prywatnym, jak i zawodowym, kieruje się zasadą indywidualizmu, respektowania potrzeb i możliwości oraz cechuje ją uważność na emocje swoje i innych.

*Uważam i w swoim życiu stosuję zasadę, że każdy z nas jest inny. Ma prawo do swoich emocji i przeżywania ich w taki sposób, aby poczuć się lepiej. Dla mnie nie ma ludzi lepszych, gorszych, a tym bardziej nie ma takich dzieci. Każdy jest inny, ma inne potrzeby i możliwości, a dla mnie jako nauczyciela to jest po prostu zadanie, aby dostosować przestrzeń do tego.*

Innowatorka w swoim życiu zawodowym przeżywała dwa etapy: etap nauczyciela przedszkola i etap dyrektora placówki. Poniżej przedstawię analizę narracji badanej dzieląc ją na te dwa etapy.



### 5.5.1. Refleksyjna praktyka nauczyciela przedszkolnego

Nauczycielka E od początku swojej wypowiedzi podkreślała, że stosowane przez nią metody pracy wynikają z jej naturalnych potrzeb i nie są wynikiem doszkalania się, poszukiwania metod pracy w edukacji. Badana wskazuje szeroką literaturę dotyczącą idei szacunku, współdziałania we wzajemnych relacjach z dzieckiem. Wypowiedzi innowatorki były bardzo kompetentne i merytoryczne, a podawane przykłady pracy z dziećmi odnosiła do teorii psychologicznych. Jej narracja wskazuje na wewnętrzną motywację do działania, co badana potwierdza w stwierdzeniu: *myślę, że bardziej to motywator wewnętrzny mnie motywuje do działania w zgodzie ze sobą.*

Nauczycielka jest zmotywowana do działania poprzez swoje przekonania i obserwacje swoich relacji z innymi ludźmi.

*Moja mama była świadomą osobą i jestem jej wdzięczna za takie wychowanie do samoakceptacji. Teraz łatwiej mi funkcjonować z innymi i akceptować innych, w tym mojego męża i syna.*

*Łatwiej mi się żyje, kiedy wiem, że mam prawo do inności.*

*Unikamy w domu wielu konfliktów, bo komunikujemy swoje potrzeby i akceptujemy swoje wady. Zainspirował mnie właściwie także mąż do prowadzenia tego projektu, ponieważ widział jak wspaniale pracuje mi się w przedszkolu z dziećmi i chciał, żebym rozszerzyła swoją działalność edukacyjną na poza, poza teren przedszkola. Wie też ile nam samoświadomość daje.*

Ponadto badana spotkała się z pozytywnym odbiorem ze strony dyrekcji i rodziców, którzy doceniali jej pracę, będąc tym samym kolejnym źródłem jej motywacji.

*Zdecydowanie ja trafiłam do wspaniałej placówki i w przedszkolu, w którym pracuję wszystkie innowacje są przyjmowane z otwartymi ramionami i otwartym sercem i otwartą głową i dostałam ogromne wsparcie, zielone światło i absolutnie nie miałam żadnych problemów z dyrekcją.*

*Odchodząc na macierzyński dostałam wspaniały sygnał właśnie od zespołu, że eee, że zainspirowałam ich do zmiany nie tylko nauczania, ale zmiany ich życia i myślę sobie, że to w innowacjach jest najwspanialsze właśnie, że inspirujemy do zmiany, która jest popychana dalej.*

*Dostaliśmy mocne sygnały od rodziców.. pozytywne informacje dostaliśmy po tych zajęciach... jeżeli chodzi o negatywne to chyba się nie spotkaliśmy, szczerze mówiąc.. yyy chociaż rodzice mówią, że za mało i że za krótko.*

Działania innowatorki są nakierowane na osiągnięcie celu, który udało się jej zrealizować w swoim otoczeniu i przyniosły one pozytywne rezultaty. Mają one charakter działań uświadomionych i odrzucających całkowite podporządkowanie na rzecz „rzucania wyzwań”<sup>365</sup> tradycyjnej rzeczywistości edukacyjnej. Nauczycielka wykazuje także cechy

---

<sup>365</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 38.

nauczyciela refleksyjnego praktyka jest doskonałym obserwatorem. Poczynione przez nią obserwacje stały się dla niej inspiracją i pozytywnym wzmocnieniem swoich działań.

*No, a drugą inspiracją, to co działo się w przedszkolu. To, że dzieci mają trudności z nazywaniem emocji, rozpoznawaniem swoich stanów emocjonalnych. Nie do końca wiedzą co się dzieje w ich ciele i dlaczego tak się dzieje. I co zrobić, żeby sobie poradzić z tymi emocjami.*

Nauczycielka dąży do zmiany edukacji, szczególnie w obszarze emocjonalno-społecznym. Chce wprowadzać zmiany w sposobie myślenia o emocjonalności, o sposobach radzenia sobie z nimi. Realizowany przez nią projekt „Bądź sobą” jest działalnością wykraczającą poza sferę grupy przedszkolnej, a nawet całej placówki. Takim działaniem badana przekracza granicę sacrum i pozwala dzieciom i rodzicom „złamać” barierę i wkroczyć do „świata nauczycieli”, a sama też wchodzi do „świata rodziców”. Działania mojej rozmówczynie przekraczają i poszerzają pola autonomii i dążą do „wolności do”. Wynika to z krytycznego namysłu badanej i pozyskiwania dostępu do nowych pól i odbiorców.

Innowatorka dzieli się swoimi działaniami wierząc, że zainspiruje nimi nie tylko rodziców, ale także innych nauczycieli. Jej działania, mimo chętnego dzielenia się z innymi, mają charakter jawnych, ale zarazem subtelnych, indywidualnych działań. Są także działaniami nastawionymi pokojowo. Wynikają one z wewnętrznych potrzeb innowatorki i są przejawem niezgody na bagatelizowanie problemów z emocjami dzieci.

*[...] coś na zasadzie tak jak było w filmie „Podaj dalej” - jak zrobisz dobry uczynek to trzy kolejne osoby zrobią kolejny i myślę, że jeżeli ja inspiruję rodziców i dzieci do zmiany trochę myślenia o życiu, o tym co nas otacza, nastawienia się pozytywnego do otaczającego świata, poczucia wdzięczności [...]*

Wracając do kwestii przestrzeni, w jakiej działa nauczycielka, należy podkreślić, że lokuje się ona na polaryzacji: produkcji i przestrzeni prospołecznej - nastawionej na dialog. Autorka, poprzez swoje przekonania o równości innych i akceptowaniu wszelkiego pluralizmu, w każdym swoim działaniu dąży do komunikacji i dialogu. Mimo subtelnych i pokojowych działań, nauczycielka swoimi innowacyjnymi aktywnościami, zdecydowanie występuje w opozycji do władzy w rozumieniu tradycyjnego szkolnictwa. Jej działania są produkcją nowego dyskursu, pełnego empatii wobec całego wachlarza emocji dzieci.

*Nigdy nie narzucam innym swojego zdania, bo każdy ma prawo mieć swoje. Dziewczyny początkowo sceptycznie podchodziły do moich pomysłów... rozumiałam to doskonale.*

Innowatorka E przejawia cechy nauczyciela refleksyjnego praktyka. Szerzej te cechy rozpatrywałam w rozdziale teoretycznym, natomiast tu chciałabym przeanalizować teoretyczne

podstawy, które pojawiają się w narracji badanej. Przywołując ponownie definicję nauczyciela refleksyjnego praktyka, przytoczę cytat „*refleksyjny praktyk to osoba, która podejmuje trud czynienia namysłu nad swoim postępowaniem zawodowym, warsztatem pracy, metodami oraz technikami, które wykorzystuje*”<sup>366</sup>. Wszystkie działania badanej nauczycielki wynikają z jej głębokiego namysłu i obserwacji otoczenia, które przy pozytywnej informacji zwrotnej, stają się inspiracją do dalszego rozwoju i działań. Tak było w przypadku badanej, która wychowując się w nurcie partnerstwa i demokracji, przeniosła te wartości na przestrzeń swojej rodziny, później pracy, a następnie poszerzyła swoją działalność na nowe przestrzenie tworząc swój autorski projekt. Moja rozmówczyni jest wrażliwa na potrzeby dzieci, co przejawia się w jej wypowiedziach.

*Ja zaczynam zawsze zajęcia, pierwsze które prowadzę, od zrobienia kontraktu. Ustalamy sobie zasady i przy każdej edycji zasady były trochę inne ze względu właśnie na potrzeby grupy. W pierwszej właśnie edycji, takim pierwszym punktem kontraktu, które dzieci same jakby wystosowały, bo wiadomo, pewne zasady są moje, gdzie ja proszę, żeby je zaakceptowali, natomiast zawsze proszę ich, żeby powiedzieli co chcieliby dodać do tego kontraktu. Zdecydowanie większość pomysłów jest z głowy i z inspiracji dnia codziennego yyy w placówce jest łatwo to zaobserwować, jak się pracuje z 18 dzieci. Ja pozwalałam na to, bo uważam, że na moich zajęciach, dzieci mają prawo do odmowy uczestnictwa w jakimś ćwiczeniu jednym, bo wiem, że mogą nie mieć na to po prostu ochoty, bądź może być to dla nich po prostu za trudne.*

Nauczycielka E w swoich działaniach bardzo szanuje potrzeby innych osób, uwzględnia indywidualne preferencje, jednocześnie obserwując wpływ swoich działań na uczniów.

Badana innowatorka dużo mówi o samorozwoju, o rozwoju dzieci i rodziców, a także o pozytywnym wpływie przyjętych przez nią postaw i zasad uczenia się przez doświadczenie.

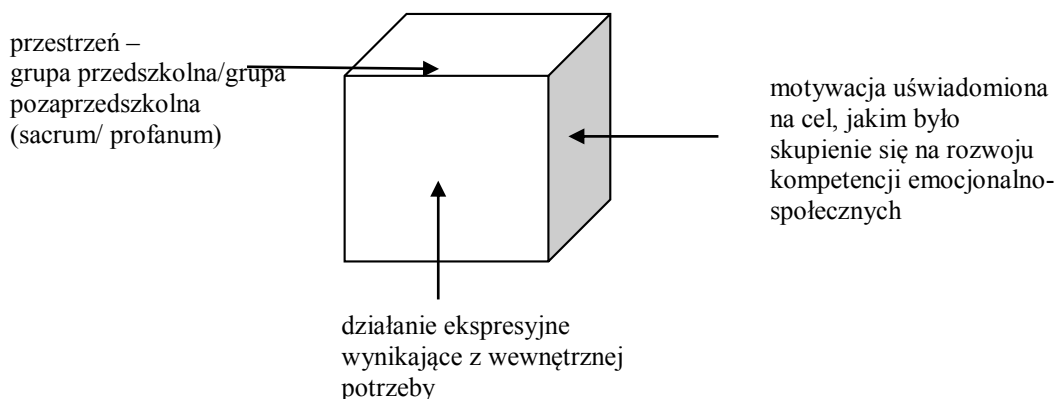
*Korzyści odnoszą wszyscy, nawet jeżeli robią to pośrednio, nawet jeżeli nie uczestniczą w samych zajęciach to poprzez to, że mają szansę obcować z tymi, którzy uczestniczą, inspirują się, inspirują się obserwując ich [...] Więc korzyść de facto myślę, że wszyscy, myślę, że i placówka odniosła korzyść. Ja w ogóle jako nauczyciel, który tak naprawdę mnie to też niesamowicie rozwija. Kiedy ja muszę przemyśleć zajęcia, kiedy idę na zajęcia i dzieje się coś, jest to proces grupowy.*

Nauczycielka jest osobą, która uważnie przygląda się sobie i swoim działaniom. Robi to z dystansem i dokonuje obiektywnej oceny swoich działań. To wszystko sprawia, że jej działania są odpowiedzią na potrzeby odbiorców, czyli dzieci, z którymi pracuje na co dzień.

---

<sup>366</sup> S.G. Paris, L.R. Ayres (1997), s. 111.

Rys. 19. Heksaedr dla nauczycielki E - etap I



### 5.5.2. Nauczyciel refleksyjny praktyk jako dyrektor placówki prywatnej

Sytuacja badanej nauczycielki diametralnie zmieniła się po objęciu przez nią stanowiska kierowniczego w placówce, w której pracowała. Innowatorka wspomina o nadziejach, jakie wiązała z tą funkcją i ich niepowodzeniu. Jej narracja wskazuje na duże rozczarowanie objętym stanowiskiem, oczekiwaniami dyrekcji i współpracowników.

*Wielką zmianą w moim życiu była przejście na stanowisko dyrektora dydaktycznego. Była to dla mnie ogromna szansa, żeby rozwinąć skrzydła i przenieść swoje działania grupowe na całe przedszkole. Przynajmniej taką miałam nadzieję. Okazało się, że w rzeczywistości inne oczekiwania miała wobec mnie dyrekcja i koleżanki.*

W nowej sytuacji do obowiązków badanej należało organizowanie wszelkiego rodzaju wydarzeń kulturalnych, artystycznych oraz warsztatów dla dzieci. Ponadto, nauczycielka w swoim zakresie obowiązków miała przygotowanie rocznych i miesięcznych planów pracy, na podstawie których jej koleżanki przygotowywały zajęcia.

*Okazało się, że moje pomysły nie cieszą się aprobatą współpracowników. Dziewczyny nie chciały robić tego, co proponowałam. Nawet nie chciały poznać, czy modyfikować.*

Trudne początki po objęciu stanowiska odbijały się na motywacji mojej rozmówczynie, która chciała utrzymać dobre relacje w zarządzanym zespole. Spowodowało to całkowite odrzucenie swoich idei i jedynie proponowanie działań jako dodatkowe, bądź indywidualne robienie zajęć w ramach obowiązkowych godzin dydaktycznych.

*Musiałam odpuścić, bo zaczął się robić coraz większy kwas [...] Edyta [dyrektorka] upominała mnie, że dziewczyny przychodzą na skargi, a w zespole robi się niefajna atmosfera [...] Dałam sobie spokój, choć było mi ciężko pogodzić się, że tak pracują dziewczyny.*

Moja rozmówczyni bardzo emocjonalnie opowiadała o tych wydarzeniach. W swoich wypowiedziach podkreślała, że to, co dla niej najważniejsze, musiało odejść na dalszy plan i realizowała swoje pomysły jedynie podczas swoich godzin dyrektorskich. Pracę dydaktyczną planowała według wytycznych głównej dyrektorki. Nauczycielka mówiła o dużej frustracji, która z każdym miesiącem narastała.

*Ciężkie to dla mnie doświadczenie.*

*Okazało się, że mimo, że to ja jestem dyrektorem od spraw dydaktycznych, nie mam nic do powiedzenia.*

*Uważam, że za brak wprowadzania tych metod odpowiedzialne jest lenistwo moich koleżanek.*

*One nawet nie chciały poznać o co mi chodzi.*

*Na warsztaty z komunikacji bez przemocy przyszły 4 z 12 nauczycieli przedszkola. To frustruje.*

Nauczycielka-innowatorka opowiadała o próbach przekonywania do poznania i zainteresowania proponowanymi przez nią metodami swoich współpracowników, jednak nie tylko nie przyniosło to rezultatów, ale pogłębiało napiętą atmosferę wśród kadry nauczycielskiej. Tym samym zwiększała się frustracja samej badanej. Brak motywatorów oraz wzmocnień pozytywnych od innych sprawiły, że badana zaczęła mieć poczucie winy, że zgadza się na taki stan rzeczy.

*Poczułam w końcu niechęć do pracy.*

*Miałam wyrzuty sumienia, że nie walczę, ale nie chciałam stracić pracy.*

*Wszystkie swoje projekty zaczęłam robić po cichu, żeby nikomu nie dać powodów to rozmów i skarg.*

*Przestałam naciskać, bo spotykało się to z niezrozumieniem.*

Moja rozmówczyni jasno podkreśla, że nie rozumie skąd nagle niechęć do innowacyjnych działań, gdyż kiedy indywidualnie je realizowała, nie spotkała się ze sprzeciwem. Natomiast wraz ze zmianą zajmowanego przez nią stanowiska, opór ze strony dyrekcji przybrał formę konfliktu, a oczekiwania wobec badanej stały się zupełnie inne.

*Pod względem organizacyjnym Edyta nie miała żadnych obiekcji, ale nie pozwalała mi rozwinąć skrzydeł w kierunku moich planów.*

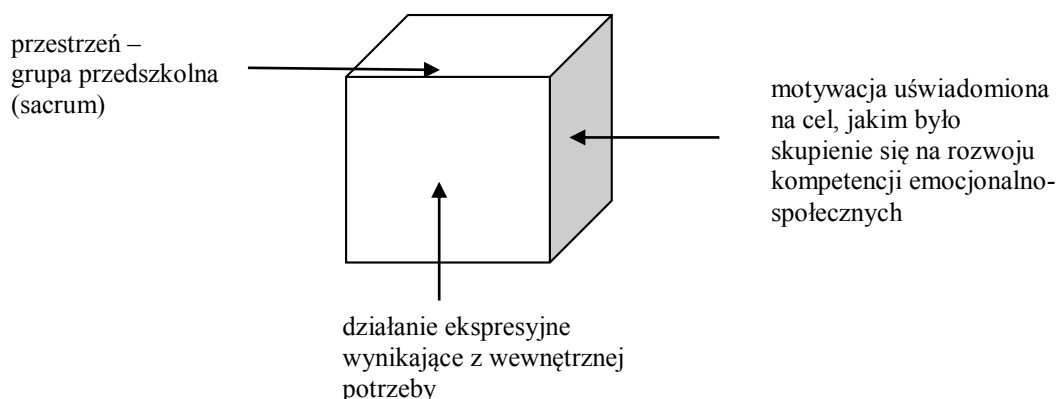
*Edyta często przypominała mi o zakresie moich obowiązków, aż w końcu ustaliłyśmy, że zajmę się promocją przedszkola i kontaktami z rodzicami, co automatycznie zmniejszyło mój czas na realizowanie swoich celów.*

Nauczycielka odbiera działanie dyrekcji jako próbę zahamowania jej *innowacyjnych zapędów*.

Podkreśla także, że nie wszystkim się one podobają.

*Usłyszałam, że nie każdy marzy o tym, żeby jego dziecko wychowywać w takim nurcie, a główną ideą przedszkola jest dwujęzyczność dzieci i tego mam się trzymać.*

Rys. 20. Heksaedr dla nauczycielki E - etap II<sup>367</sup>



W kontekście informacji zwrotnych od osoby zarządzającej przedszkolem oraz współpracowników, motywacja badanej stała się indywidualna, ale subtelna i ukryta. Nauczycielka realizowała cele zgodnie z wewnętrzną potrzebą, więc były one ekspresyjne, natomiast nie przybierały one formy działań, które jawnie miały miejsce w grupie i były jedną z form promocji przedszkola. Wynikało to z braku wychowawstwa w grupie dzieci. Badana działała także pokojowo i unikała wszelkich konfliktów z koleżankami z pracy. Motywacje badanej spadały z miesiąca na miesiąc, ale nie wygasły całkiem, czego dowodem było kontynuowanie działań podczas godzin dyrektorskich. Motywacje nadal były uświadomione i były „dążeniem do zmiany”. *Działania* badanej nadal lokowały się na polaryzacji „wolność do” i wynikały z krytycznego namysłu, natomiast przyjmowały one formę milczenia.

W kwestii *przestrzeni* zmieniła się polaryzacja: sacrum - profanum. Pandemia spowodowała zawieszenie działalności klubu sportowego, w którym działała, a zmiana stanowiska zmniejszyła perspektywę na działania w ramach autorskiego projektu badanej. To wszystko ograniczyło działania badanej do sfery sacrum, czyli grupy przedszkolnej. Nadal w wymiarze przestrzeni działalność nauczycielki lokowała się w produkcji nowego dyskursu i była produkcją nowego spojrzenia na rozwijanie umiejętności emocjonalno-społecznych. W drugiej części narracji badana bardzo wyraźnie zaznacza, że w tym etapie występowała przeciw władzy, jednak jej działania nie były już eksponowane tak, jak na początku.

W perspektywie zmiany stanowiska i sytuacji pandemicznej heksaedr nie zmienił się, gdyż podstawy i wewnętrzne motywacje badanej się nie zmieniły. Natomiast sytuacja, w jakiej znalazła się badana i opór wobec jej działań spowodował, że powyższe polaryzacje lokowały się na opisanym wyżej kontinuum.

<sup>367</sup> Opracowanie własne.

## Podsumowanie

W kontekście zmian, jakie zaszły w życiu zawodowym badanej nauczycielki E zmieniła się przestrzeń, w jakiej ona działała oraz aprobata jej poczynań ze strony współpracowników. *Działania*, które początkowo cieszyły się zainteresowaniem i były jednym z czynników promujących przedszkole, przy próbie przeniesienia ich na poziom całej kultury placówki, spotkały się z oporem współpracowników i dyrekcji. Mimo początkowo dużego potencjału emancypacyjnego, nie udało się zainspirować innych nauczycieli do wprowadzenia zmian i modyfikacji *status quo*. W końcowym momencie pracy działania badanej miały charakter zachowawczy i dążyły do utrzymania *status quo*, reprodukowania go oraz wprowadzania drobnych zmian poprzez działania indywidualne. Innowatorka próbowała początkowo blokować kulturę dominującą, starała się o jej całkowitą zmianę, natomiast po napotkanych niepowodzeniach, jej działania dążyły do dialogu, mając tym samym charakter wyzwalający. Działania nauczycielki miały charakter inkluzyjny i autentyczny. Innowatorka była otwarta na współpracę, dialog i szukanie wspólnych rozwiązań. Nie zmieniło się to także po objęciu stanowiska dyrektorskiego.

Ciekawe zjawisko pojawia się przy kryterium kultur oporu: peryferyjnych i centralnych. Początkowo badana działała w *przestrzeni* swojej grupy, więc peryferyjnie. Te działania nie były krytykowane, mogła się nimi dzielić, poszerzać i promować. Natomiast, kiedy jako dyrektor, próbowała odgórnie wprowadzić zmiany, spotkało się to z dużym sprzeciwem i w tym kontekście jej działania miały **niski potencjał emancypacyjny**. Przyczyniło się do tego działanie blisko centralnej kultury szkoły. Pomimo, że wszystkie działania badanej były estetyczne, nie udało jej się odgórnie zainspirować innych nauczycieli do zmiany.

Rozmówczyni wzbudziła moje zaciekawienie w wielu kwestiach edukacyjnych, zatem (już po zakończeniu czynności badawczych) systematycznie śledziłam jej wpisy na blogu. Po zniesieniu obostrzeń epidemicznych skontaktowałam się z nauczycielką, aby dowiedzieć się, czy udało się wznowić edycję zajęć przy klubie sportowym. Nauczycielka oznajmiła mi, że zrezygnowała ze stanowiska dyrektora i wróciła do pracy z grupą. Wskazuje to na silną i uświadomioną *motywację* mojej rozmówczyni oraz na ekspresyjność jej działań wynikającą z wewnętrznej potrzeby. Tak podejmowane aktywności mają **duży potencjał emancypacyjny**, a ponowne promowanie ich może poszerzyć krąg nauczycieli o podobnych ideach. Aktywność innowacyjna, która wynika z potrzeb nauczyciela, jego wewnętrznych przekonań i jest propagowana poprzez własny przykład i codzienną pracę, ma największą szansę na wprowadzenie nowego dyskursu bez przymusu i zmiany „na siłę”. Przykład nauczycielki-

innowatorki może stać się wzorem do naśladowania, bądź może pomóc innemu nowatorskiemu nauczycielowi, znaleźć „bratnią duszę”.

*Teraz czuję, że jestem w miejscu, które daje mi poczucie spełnienia i pracy w zgodzie z samą sobą.*

### **5.6. Nauczycielka F: *To miejsce, gdzie zabawa jest nauką, nauka jest zabawą, więc im więcej zabawy, tym więcej nauki***

Kolejną badaną nauczycielką, którą w swoich analizach oznaczam literą F, to wicedyrektor oddziału zamiejscowego placówki przedszkolnej. Sytuacja w gminie, w której mieszka badana, związana z brakiem miejsc w przedszkolach i potrzebami rodziców pracujących spowodowała, że władze miasta podjęły decyzję o otwarciu oddziału zamiejscowego przedszkola, a moja rozmówczyni została oddelegowana do sprawowania tej funkcji. Dotychczas nie miała takich doświadczeń, zatem to zadanie było dla niej wyzwaniem.

*Cieszyłam się, że mogę się trochę uwolnić od tej placówki, natomiast bałam się, czy poddam. Chciałam stworzyć zespół, w którym będziemy nadawać na tych samych falach i współpracować.*

Zarządzanie placówką było trudne przez wzgląd na kwestie finansowe i konieczność pozyskiwania środków pieniężnych z funduszy europejskich, co wiązało się z dużym zaangażowaniem i biurokracją. Nauczycielka, poza sprawowaniem funkcji wicedyrektora, była także koordynatorem dużego projektu z funduszy europejskich (na kwotę ponad 400 tysięcy złotych). Jednym z podjętych przez nauczycielkę innowacyjnych działań było stworzenie nowej grupy przedszkolnej, wyposażenie przedszkola w sprzęt umożliwiający korzystanie z narzędzi TIK<sup>368</sup> i nowoczesne pomoce dydaktyczne oraz wprowadzenie zajęć rozwijających kompetencje kluczowe dzieci.

#### **5.6.1 Nadzieje i plany na stworzenie placówki przyjaznej dzieciom**

Narracja mojej rozmówczyni wyraźnie ukierunkowuje się na cel, jakim jest stworzenie placówki przyjaznej dzieciom, bezpiecznej i takiej, gdzie nauka będzie zabawą, a zabawa nauką. Swoje działania określa jako *wyzwania* do zrealizowania, co wskazuje na zadaniowe podejście do pełnionej funkcji.

---

<sup>368</sup> Narzędzia technologii informacyjnej, takie jak: quizy, prezentacje multimedialne, gry, aplikacje, platformy edukacyjne, komunikatory, wirtualne encyklopedie, interaktywne pomoce dydaktyczne.



*Wyzwania, które miały stworzyć placówkę przyjazną najmłodszym, bezpieczną i pozwalającą rozwijać zainteresowania przedszkolaków [...] w swojej pracy kieruję się słowami Glenna Domana, że „zabawa jest nauką, nauka jest zabawą, więc im więcej zabawy, tym więcej nauki”. Każde podejmowane przeze mnie działanie celuje właśnie w dziecięcą zabawę, w jej uatrakcyjnianie i unowocześnianie.*

Innowatorka wyznaczała sobie cele, które stanowiły listę zadań do osiągnięcia, skierowane na stworzenie wymarzonej placówki. To wskazuje na instrumentalny charakter działań zmierzający do osiągnięcia celu. Nauczycielka podkreśla także, że nie była osamotniona w działaniach, gdyż kadra pracująca w tej placówce miała podobne motywacje i była nastawiona na szeroko rozumiany rozwój.

*Jeśli na drodze spotyka się ludzi, dla których radość dzieci jest najważniejsza, to pokonywanie trudności wyzwała chęć działania. Tak było z naszym przedszkolem [...] Nauczycielki dzieliły się doświadczeniami, poszukiwały, pracowały z wielkim zaangażowaniem.*

Badana podkreśla też, że kadra oddelegowana do oddziału zamiejscowego, była wybrana przez nią po obserwacjach pracy nauczycielek i opiniach o nich innych osób.

*Nie oszukujmy się, podlegamy ciągłej opinii, które krążą, szczególnie w tak małej miejscowości jak [...] stąd wiedziałam też z kim chcę pracować.*

Nauczycielka F podkreśla, że nie miała problemu z negocjacjami z gminą, ani z dyrekcją, ponieważ jako jedna z nielicznych zgodziła się na objęcie tego stanowiska, przy zapewnieniu przez organ nadzorujący jedynie remontu i podstawowego wyposażenia. Rozwój placówki i zdobycie środków na wyposażenie spoczywał na wicedyrektorze, natomiast nauczycielki zostały oddelegowane poprzez polecenie służbowe. Tylko jedna z nauczycielek miała wątpliwości, mając na uwadze dobro grupy, którą prowadziła. Pozostałe osoby były przychylnie tej propozycji. Można zatem przyjąć, że innowacyjne działania były zbiorowe. Podejmowane aktywności były jawne i pokojowe.

*Cieszę, że inni też planują i poszukują. Podejmują działania i coś tworzą dla siebie i naszego przedszkola [...] Takie tam małe sukcesy zawodowe.*

Nauczycielka w swoich wypowiedziach podkreśla, że nie chciała się dzielić tym, co się dzieje w przedszkolu, natomiast była zobligowana do promocji przedszkola i upubliczniania zdjęć z zajęć realizowanych w ramach projektu. W związku z tym, że projekt był realizowany przez dwa lata, działania podejmowane przez wicedyrektorkę i jej kadre miały dużą częstotliwość, ale nie były spektakularnymi wydarzeniami. Przyjmowały charakter działań subtelnych. *Projekt okazał się wyzwaniem, ale też przyniósł dużo satysfakcji, co dało motywację do kolejnych działań.*

Innowatorka, jak wspomniałam na początku, stworzyła sobie listę celów, które sukcesywnie realizowała. Motywowały ją sukcesy, reakcje dzieci i rodziców, a także wsparcie i pomoc swoich współpracowników, a w zasadzie podwładnych.

*To spowodowało lawinę pomysłów i poszukiwania nowych projektów, pozwalających pozyskać fundusze na to, co sprawi, że nasza placówka w przyszłości będzie się wyróżniać wśród innych. Trochę projektów powstało, ale niestety, nie wszystkie doszły do skutku. Jednak to nie zniechęca, jeśli obok stoją ludzie - nauczycielki z pasją i wyjątkowe w swoim zaangażowaniu w pracę.*

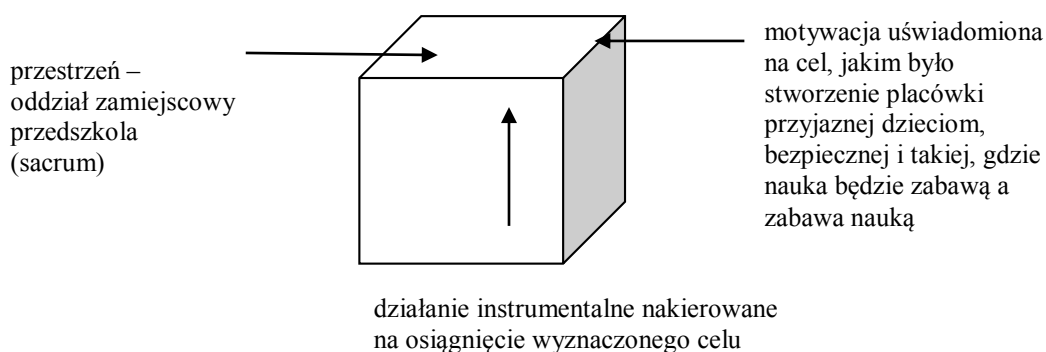
*Motywią mnie osoby z bliskiego otoczenia, nauczycielki, które zawsze gotowe są na wyzwania, zaangażowane i chętne do pomocy, pełne pomysłów i lubiące swoją pracę. Motywuje radość dzieci i nie ukrywam, że motywuje też zadowolenie rodziców.*

Narracja badanej innowatorki w każdej kolejnej minucie pokazuje jej zadaniowość i działanie, które ma w sposób uświadomiony stworzyć placówkę, o jakiej marzyła. Nauczycielka ewidentnie zabiera głos i dąży do zmiany, a także lokuje się na polaryzacji „wolności do”. Moja rozmówczyni działała w prospołecznej przestrzeni sacrum, tworząc jednocześnie produkcje nowego dyskursu. Innowacje, w postaci realizowania różnorodnych projektów i pozyskiwania różnorodnych innowacyjnych pomocy, wyróżniały placówkę wśród innych przedszkoli w tej gminie. Nauczycielka chciała stworzyć placówkę reprezentującą nowy dyskurs, występującą jednocześnie przeciw władzy, czyli tradycyjnemu charakterowi placówek przedszkolnych.

W narracji badanej można wyróżnić trzy kategorie: cel, zadania i współpraca. To one wyznaczają kierunek działań nauczycielki i dają jej motywację do działań. Nauczycielka podkreśla także, jak ważny jest dla niej prestiż placówki i *dobra opinia*.

*Z efektów działań jestem zadowolona i wiem, że to nie koniec. Ważne są dla przedszkola, a to bardzo szerokie grono. Upewniam się, że warto było, każdego dnia. Doświadczam obserwując, rozmawiając, planując i słysząc dużo pozytywnych komentarzy na nasz temat.*

Rys. 21. Heksaedr dla nauczycielki F- etap I<sup>369</sup>



<sup>369</sup> Opracowanie własne.

### 5.6.2. Zmiana kadry - zmiana perspektywy

Jak już wspominałam, przygotowując się do badań, zrobiłam szeroki ogląd stron internetowych, blogów, grup nauczycieli-innowatorów. Poszukując kolejnych inspiracji do badań ponownie znalazłam się na fanpagu tego przedszkola na Facebooku, z którego dowiedziałam się o zmianie kadrowej na stanowisku wicedyrektora. Skłoniło mnie to do ponownego kontaktu z badaną F i przeprowadzenia rozmowy dotyczącej obecnej sytuacji zawodowej badanej. Nauczycielka obecnie przebywa na urlopie dla poratowania zdrowia, do czego przyczyniło się zajmowane przez nią stanowisko. Badana postanowiła, że nie wróci po zakończonym urlopie do pracy w przedszkolu, poszukuje pomysłów na swoją własną placówkę dydaktyczną dla dzieci.

*Nie mogłam dłużej tak pracować. Ciągle martwić się, aby nie poszła o nas zła opinia, pisać, sprawdzać, mieć kontrole.*

*Stres był dla mnie ogromny.*

*Koleżanki mnie wspierały, natomiast z każdym kolejnym miesiącem malało zadowolenie głównej pani dyrektor.*

*Dużo było do nas chętnych, więc chciałam coraz więcej i więcej.*

*W końcu zaczęłam mieć dość tej gonitwy, współpracownicy zaczęli się buntować, a ja zaczęłam tracić zapal.*

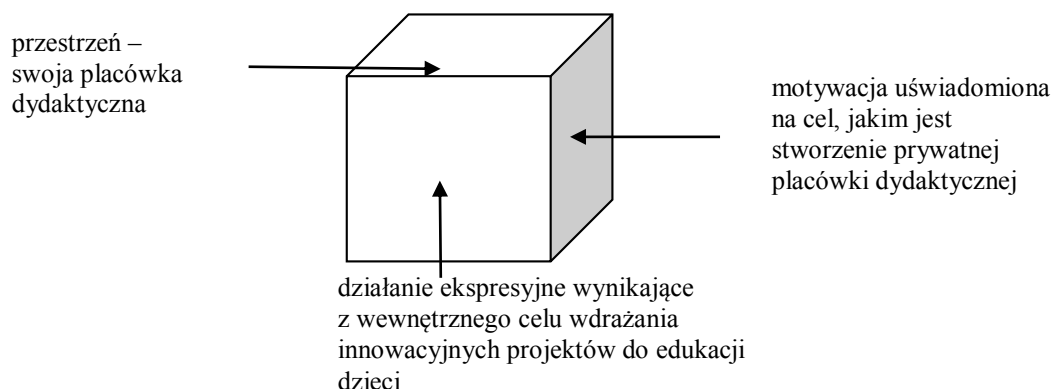
Pierwszy wywiad przeprowadzony z nauczycielką wskazywał na instrumentalny charakter działań i dużą zadaniowość. Do realizowania kolejnych projektów, które miały pomóc stworzyć wymarzoną placówkę, badana potrzebowała motywacji zewnętrznej - od dyrekcji, współpracowników i rodziców. Kiedy motywacja zaczęła się zmniejszać, pojawiała się frustracja. Również zmiana oczekiwań otoczenia, nie była zgodna z wyznaczoną listą celów badanej. Mimo uświadomionej motywacji i dążenia do zmiany, zabrakło pozytywnego wzmocnienia, które „napędzało badaną”. Moja rozmówczyni zaznaczyła, że nie wyobraża sobie powrotu do żadnej placówki publicznej, gdzie *musiałabym spełniać oczekiwania innych*. Kolejnym celem zawodowym innowatorki jest stworzenie placówki prywatnej rozwijającej kompetencje kluczowe dzieci.

*Chciałabym stworzyć takie miejsce, jakim miało być przedszkole, ale muszę też ja się tam dobrze czuć, a nie ciągle musieć coś dla innych.*

Według badanej wypalenie zawodowe spowodowała frustracja wynikająca z nadmiaru obowiązków, które przestały być doceniane, a wręcz zaczęły być traktowane jako atak kierowany przeciwko dyrekcji i współpracownikom. Rozpatrując to w kategoriach oporu, badana sprzeciwiała się tradycyjnemu sposobowi pracy w przedszkolu, natomiast jej działania

i ambicje zaczęły przerastać jej współpracowników, zatem sprzeciw stał się indywidualny. Mimo trudnych okoliczności i rezygnacji z pracy w tej placówce, u nauczycielki pojawiła się motywacja wewnętrzna, a jej plany i zamierzone działania będą wynikały z wewnętrznej potrzeby, czyli będą miały charakter ekspresyjny. Tak wygląda obecnie heksaedr działań nauczycielki.

Rys. 22. Heksaedr dla nauczycielki F - etap II<sup>370</sup>



## Podsumowanie

Początkowe *działania* badanej nauczycielki miały charakter transgresywny i były nakierowane na zmianę i podważenie *status quo*. Postawa mojej rozmówczynie wskazywała jednak na reprezentowanie przez nią kultury blokującej i zamkniętej na dialog. Nauczycielka realizowała swoją wizję przedszkola, nie uwzględniając, że jest częścią innej placówki, która kieruje się innymi celami.

W kryterium *motywacji* działania badanej lokują się jako ekskluzywne. Moja rozmówczynie sama dobrała sobie kadre, która w jej mniemaniu, odpowiadała jej wizji utworzenia nowej placówki. Wskazuje to na zamknięte, bądź ograniczone postrzeganie rzeczywistości edukacyjnej, prezentowane przez innowatorkę. Nauczycielkę motywowały głównie czynniki zewnętrzne i zależało jej, aby przedszkole stało się prestiżowe. Tak rozumiane działania mają charakter pozornych kultur oporu. Nauczycielce zależało na uatrakcyjnieniu oferty przedszkola i wzmocnieniu jego pozycji wśród innych przedszkoli.

Innowatorka działała w *przestrzeni* blisko centrum, ze względu na swoje stanowisko oraz funkcjonowanie placówki jako oddziału zamiejscowego, natomiast jej działania cechowały się przyzwoitością<sup>371</sup>.

Powyższe podsumowanie analizy narracji nauczycielki F wskazuje na **niski potencjał**

<sup>370</sup> Opracowanie własne.

<sup>371</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 85.

**emancypacyjny**, co urzeczywistniło się w rezygnacji badanej ze stanowiska i pracy w placówce. Podjęte decyzje pobudziły motywacje badanej i teoretycznie mają większy potencjał emancypacyjny, gdyż dostęp do placówki prywatnej (w założeniach badanej) ma być większy, czyli będą one inkluzyjne. Kultury oporu będą autentyczne i będą opierać się na rzeczywistej niezgodzie na szkolne metody pracy, będąc jednocześnie przyzwoite i lokując się na peryferiach kultury dominującej.

### **5.7. Nauczycielka G: *Chcieć to znaczy móc***

W tym rozdziale ponownie skupię się na narracji nauczycielki edukacji przedszkolnej. Jest to nauczycielka G, pracująca w zawodzie od 14 lat. Od początku swojej kariery zawodowej pracuje ona w tej samej placówce publicznej. Moja rozmówczyni utworzyła w swojej placówce bibliotekę dla przedszkolaków oraz wyposażyła ją, pozyskując fundusze z projektu Fundacji KGHM. Napisała także innowację pedagogiczną, która miała zapewnić rodzicom stały kontakt z nauczycielem i pozwolić na bieżąco (online) uczestniczyć w życiu przedszkola podczas pandemii Covid-19. Za swoje działania została wyróżniona nagrodą kuratorium. Jest nauczycielem mianowanym z wyróżniającą oceną pracy.

#### **5.7.1. Poszukiwanie nowych rozwiązań i sposobów pracy z dziećmi**

Nauczycielka G swoje wypowiedzi argumentuje merytorycznie i teoretycznie odnosząc się do prawa oświatowego, Karty nauczyciela i Podstawy programowej. Moja rozmówczyni doskonale zna i wykorzystuje poznane regulacje prawne, a każde swoje działanie podpira zapisami w aktach prawnych. Nauczycielka otwarcie opowiada o swoich działaniach, a za motywy swoich działań uznaje głównie prestiż placówki i rozwój nauczyciela. W swojej narracji nie zapomina o dzieciach i ich rozwoju, natomiast wielokrotne odnoszenie się do pozycji placówki oświatowej i jej opinii w środowisku społecznym, wskazuje na istotność tego aspektu dla nauczycielki.

*Często my, nauczycielki, nie jesteśmy zadowolone z efektów pracy, dlatego poszukujemy nowych rozwiązań. Tak było w moim przypadku - to była główna moja motywacja. Innowacje są działaniami nowatorskimi, więc ich prowadzenie przynosi prestiż placówce oraz rozwój nauczyciela-innowatora. Dzieci z kolei mogą doświadczyć czegoś nowego, innego. Prowadzenie innowacji musi koncentrować się na dziecku - musi być dla niego użyteczna. Dzieci odnoszą korzyści z innowacji - mniejsze lub większe, ale zawsze wynoszą coś dobrego.*

Nauczycielka w swojej narracji dotyczącej innowacji w kontekście jej odbiorców, czyli dzieci, używa takich określeń: *użyteczna; wynoszą coś dobrego; nowe zawsze ciekawi dzieci*. Cytaty

wskazują na to, że, jej zdaniem, innowacja przynosi pozytywne rezultaty w kształceniu przedszkolnym dzieci, natomiast sam rozwój dzieci jest drugorzędym celem wprowadzenia nowości. Głównym celem działań innowatorki jest rozwój placówki i samego nauczyciela.

Nauczycielka G wymienia szereg korzyści płynących z innowacyjnych działań w kontekście nauczycieli i placówki:

*Z całą pewnością praca nad innowacjami daje satysfakcję.*

*Bezapelacyjnie zaletą wprowadzania innowacji jest pobudzanie kreatywności.*

*Oprócz korzyści dla dzieci, możemy z pewnością mówić o korzyściach płynących dla całego systemu oświaty.*

Narracja nauczycielki ma charakter sądów ogólnych, nie są to jej indywidualne i subiektywne opinie. Nauczycielka powiela poglądy innych, bądź przedstawia swoje poglądy jako obiektywne. Nie wydaje opinii na temat innowacji, ani swoich działań.

Działania mojej rozmówczyni są motywowane faktami i sytuacjami problemowymi. Innowacja i projekt sfinalizowany powstaniem biblioteki był odpowiedzią na słabe wyposażenie przedszkola pod względem książek oraz małe zainteresowanie dzieci czytelnictwem. Natomiast innowacja organizacyjna pt. „E-rodzic” była odpowiedzią na zamknięcie się przedszkoli w czasie pandemii i brak dostępu rodziców do przedszkola, ograniczony kontakt z wychowawcami grup. Wskazuje to na zadaniowość nauczycielki.

*Pandemia skłoniła mnie też do napisania innowacji organizacyjnej. Od września 2021r. innowacja uchwałą Rady Pedagogicznej weszła w życie.*

*Wychodząc naprzeciw i biorąc pod uwagę wszelkie zalecenia postanowiłam wdrożyć innowację organizacją „E- Rodzic”.*

*W 2018r. napisałam projekt edukacyjny pt. „Biblioteka Przedszkolaka”, który zakładał pozyskanie środków od sponsora i otwarcie w oddziale zamiejscowym przedszkola, w którym pracuję, biblioteki.*

W kontekście tej narracji działania badanej miały charakter uświadomiony, natomiast były ukierunkowane na określony cel, jakim był rozwój placówki i nauczyciela. Takie działania lokują się na polaryzacji jako instrumentalne. Innowatorka działała indywidualnie i subtelnie. Swoimi działaniami dzieliła się w mediach społecznościowych i na stronie szkoły. Były to działania jawne i szeroko promowane. Miały charakter pokojowy. Cieszyły się poparciem pracowników, którzy wspierali i pomagali przy organizowaniu tych przedsięwzięć, ale nie chcieli się włączyć w działania.

*Biblioteka spotkała się z wielką aprobatą. Nauczycielki podzielały mój pogląd i cele, które chcę dzięki niej realizować.*

*Nieoceniona była też pomoc, jaką otrzymałam podczas prac, które należało wykonać przed otwarciem, składanie mebli, układanie książek, ale też dobre rady i słowa, że dam radę.*

*Innowacja „E-Rodzic” jest po prostu moją pracą na rzecz mojej grupy. Inne nauczycielki nie wyraziły chęci, żeby wprowadzić ją w swoich grupach.*

Motywacje nauczycielki G lokują się jako uświadomione na cel, jakim jest podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela i placówki. Moja rozmówczyni nie wspomina o swoim rozwoju jako głównym motywie aktywności, przedstawia go jako jeden z wielu skutków prowadzonych przez nią działań. Rozwijając tę myśl, nauczycielka dąży do zmiany, ale rozumianej jako podniesienie prestiżu edukacji przedszkolnej i nauczycieli edukacji przedszkolnej. Pozostałe rezultaty działań dzieją się „przy okazji”.

*My nauczycielki przedszkola jesteśmy pomijane. Denerwuje mnie to. Wie Pani.. frustrujące jest, kiedy nauczycielki po tych samych studiach są traktowane tak różnie. Jedna jest nauczycielką, a druga przedszkolanką, opiekunką. Chcę pokazać, że tu też jest praca i nauka.*

Nauczycielka czuła rozczarowanie i frustrację swoim statusem społecznym spowodowanym pracą w przedszkolu, a nie w szkole podstawowej. Odczuwała brak autorytetu, szacunku i obniżenie pozycji społecznej. Te odczucia można traktować jako jeden z jej głównych motywów poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Innowatorka często w swoich wypowiedziach określa przedszkole poprzez takie słowa, jak: *prestiż, obniżenie pozycji, brak szacunku, frustracja, niższy status.*

Innowacyjne działania nauczycielki G są postrzegane jako „wolność do”, która ma na celu poszerzanie pól autonomii. Nauczyciel działając proponuje nowe rozwiązania, nie ingerując jednocześnie w *status quo*. Tym samym innowatorka poszerza swoją autonomię, wyjątkowość, innowacyjność, jednocześnie będąc jednym z członków dominującej kultury szkoły. Działanie nauczycielki jest przez to bardzo pokojowe i nie wzbudza negatywnych emocji wśród zarządzających, czy współpracowników, którzy, mimo udzielanego jej wsparcia i pomocy, sami nie przejmują prezentowanych przez nią metod pracy i poglądów na edukację przedszkolną.

*Wsparcie miałam ogromne. Dużo pomocy otrzymałam.*

W narracji mojej rozmówczyni można zauważyć, że nie boi się ona mówić o tym, co jest dla niej ważne w kontekście swojego zawodu i pracy, a także, co ją motywuje i wzmacnia. Jej wypowiedzi są konkretne, rzetelne i bardzo merytoryczne. Tym samym aktywność nauczycielki lokuje się jako „zabieranie głosu” i świadomego narażania się na ewentualną krytykę. Innowatorka odważnie mówi o swoich działaniach, zabiera głos w ważnej dla siebie sprawie, jaką jest obniżenie prestiżu zawodu nauczyciela przedszkola.

*Chcę zwrócić uwagę na ten problem.*

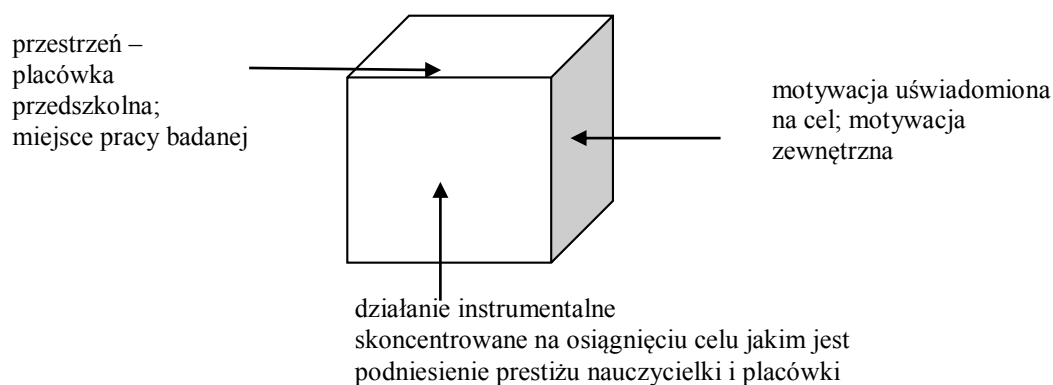
*Nie mogę milczeć.*

*Nie boję się krytyki, gorzej już nie będzie. Może być jedynie lepiej.*

Nauczycielka G w swoich działaniach nie sprzeciwia się samemu systemowi edukacyjnemu, ale spostrzeganiu świata kultury przedszkoli przez rodziców i innych nauczycieli. Jej sprzeciw nie jest wewnątrz systemu, a wychodzi poza jego granice i dotyka świata zewnętrznego. Innowatorka działa w przestrzeni sacrum. Jest to także sfera prospołeczna - otwarta na dialog i wymianę poglądów. Działania badanej przyjmują formę reprezentacji, która opiera się na symbolach i języku dominującego dyskursu, co sprawia, że jest to działanie w strefie komfortu i nie zakłada wchodzenia w konflikt z kulturą dominującą.

W mojej opinii forma sprzeciwu nauczycielki G wobec powielanych stereotypów myślowych lokuje się na kontinuum działania „za władzą”. Badana w swojej narracji nie ocenia krytycznie systemu edukacji, działań koleżanek nauczycielek, ani dyrekcji. Jej wypowiedzi skupiają się wokół nieadekwatnej i niesprawiedliwej (według badanej) oceny opinii społecznej o edukacji przedszkolnej. Działania badanej są skoncentrowane na wzmocnieniu pozycji przedszkola na terenie powiatu i swojej pozycji jako nauczyciela.

Rys. 23. Heksaedr dla nauczycielki G - etap II<sup>372</sup>



## Podsumowanie

Nauczycielka-innowatorka oznaczona w moich badaniach literą G jest motywowana do działań przez czynniki zewnętrzne. W kontekście prezentowanej narracji, popartej i ugruntowanej merytorycznie, należy odbierać badaną jako osobę wykształconą i rzetelną. Innowatorka realizuje wszystkie zadania i cele określone w aktach prawnych, które są podstawą wszystkich działań nauczycielki. Moja rozmówczyni sprzeciwia się stereotypowemu myśleniu o nauczycielkach przedszkola, a jej celem jest podniesienie prestiżu tego zawodu.

<sup>372</sup> Opracowanie własne.



*Działania* badanej są zachowawcze. Tak rozumiana kultura oporu koncentruje się na utrzymaniu *status quo* przy wprowadzaniu drobnych zmian. Jest to jednocześnie wyzwalająca kultura dążąca do dialogu i otwarta na dyskusję.

Interesujące zjawisko pojawia się w kryterium *motywacji*, gdyż tak rozumiany sprzeciw ma charakter działań ekskluzywnych i pozornych. Nauczycielka zaprasza współpracowników do działania, natomiast dokładnie precyzuje swoje warunki. Podkreślałam wielokrotnie jak rzetelną i konkretną nauczycielką jest badana, która realizując swoje projekty, sztywno trzyma się zapisanych w nich regulacji. Są to też działania pozorne, przez wzgląd na motywy, jakie nią kierują, między innymi chęć zwiększenia swojej pozycji „w *hegemonicznie ustanowionej hierarchii*”<sup>373</sup>. Nauczycielka oscyluje w swoich działaniach blisko centrum (*przestrzeń*), a jej działania są przyzwoite i nie wywołują oburzenia.

Analiza wypowiedzi badanej G w kontekście kultury oporu wskazuje na **niski potencjał emancypacyjny** jej działań, który jednocześnie obniża motywacje zależne od zewnętrznych czynników. Nauczycielka w swoich działaniach zmierza do zmiany myślenia o edukacji przedszkolnej, a nie samego stanu edukacji i metod stosowanych w przedszkolu.

## **5.8. Nauczycielka H: *Mnie napędzają te wygrane***

Następną badaną jest nauczycielka H będąca z wykształcenia nauczycielem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, natomiast od początku swojej pracy zawodowej pracuje jako nauczyciel wspomagający<sup>374</sup> w szkole podstawowej. Współpracuje z nauczycielką klas 1-3 i bierze udział w ogólnopolskich projektach i konkursach. W swojej pracy najbardziej ceni sobie współpracę, pracę opartą na aktywności uczniów i usamodzielnianie ich oraz pracę przez doświadczanie. W doborze projektów, w których nauczycielka bierze udział, głównym kryterium są wymienione cechy. Nauczycielka H w swoich działaniach skupia się na nowych technologiach, zagadnieniach przyrodniczych (w szczególności dbałości o planetę Ziemię) i wykorzystuje do pracy metodę projektów.

*U mnie wygląda to tak, że cenię sobie doświadczanie, czyli nauka przez doświadczenia, przez robienie doświadczeń na tej zasadzie.*

*Projekt polega na tym, żeby uczyć dzieci właśnie poprzez doświadczenia, poprzez zajęcia dodatkowe, zamiast pogadanki.*

*Tak zaangażowało mnie to w te projekty, bo to jest coś innego, niż się robi w szkole. To nie jest metoda taka, że siedzi i słucha, tylko to jest metoda projektu, czyli tutaj działanie wchodzi w grę.*

---

<sup>373</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 87.

<sup>374</sup> Zgodnie z nowymi przepisami jest to nauczyciel współorganizujący proces kształcenia.

Nauczycielka określa swoje działania nie jako innowacyjne, ale jako *inne niż są dzisiaj w szkole*. Według innowatorki w szkołach dominuje dzisiaj stagnacja i podający tok nauczania, który nudzi uczniów i sprawia, że uczniowie kojarzą szkołę jedynie z przekazywaniem wiedzy.

*Oni chcą przychodzić, bo tu nie ma nudy. Tu muszą sami działać, ewentualnie dopytywać. A w szkole to jak wiadomo, często niewiele się chce [...] bo ja ogólnie takimi metodami pracuję, ale czy to są innowacje? To wiesz, musiałabym się najpierw głęboko zastanowić. Ale, ale wiesz udział w różnorodnych projektach, a one też są innowacyjne, bo generalnie, no nie oszukujemy się, że wielu nauczycieli bierze udział w projektach. Niewielu się chce.*

Moja rozmówczyni w swojej narracji podkreśla, że na swojej drodze edukacyjnej spotyka nauczycieli, którzy mają niewielką motywację do pracy, a swoje działania opierają raczej na wykładach i pogadankach.

### **5.8.1. Innowacje projektowe**

Nauczycielka H wybiera projekty ogólnopolskie, a nawet międzynarodowe. Udział w tych projektach opiera się na realizowaniu poszczególnych działań indywidualnie i grupowo. Innowatorka działa sama z jednym uczniem albo z całą grupą, włączając do współpracy inną nauczycielkę. W swoich wypowiedziach często podkreślała, że ważne są dla niej rezultaty konkursów i zajęte miejsca oraz ich atrakcyjność.

*Wybierając projekt kieruję się jego atrakcyjnością i atrakcyjnością nagród. Wiadomo, że każdy bierze udział, żeby wygrać. Robię wszystko, żeby tak było. W projekty angażujemy się na 200% procent. Nie idziemy tam z nudów, ale żeby osiągnąć cel. Chcę, żeby uczniowie byli zachęcani do pracy, a wiadomo, że nagrody zawsze dają kopa. Tak myślę, że te zajęcia przez to, że są inne i nie prowadzą jedynie do ocen, to są dla nich ciekawe i właśnie atrakcyjne.*

Moja rozmówczyni podchodzi do swojej pracy zadaniowo, jej narracja jest wypełniona celami jakie sobie stawia, kolejnymi zadaniami, konkursami, a każda kolejna wygrana *napędza* ją do działania. Aktywność badanej ma charakter instrumentalny, wynika z zawodowego celu, jakim jest zachęcenie dzieci do samodzielnego zdobywania wiedzy, ale także do osiągnięcia sukcesów. Nauczycielka bardzo rzetelnie i obowiązkowo wypełnia powierzone jej zadania. Zawodowy cel, jaki wyznaczyła sobie innowatorka, być może wynika z przekonania o *nudnej szkole* i *niechęci* nauczycieli do *innego* działania.

Wspominałam już o, zarówno indywidualnym (z jednym uczniem), jak i zbiorowym, realizowaniu projektów przez badaną (w klasie, gdzie wychowawstwo ma nauczycielka współpracująca). Interesujące jest zatem prowadzenie narracji w formie jednoosobowej, pojedynczej. Moja rozmówczyni, mimo deklarowania realizowania projektów wspólnie

z koleżanką, podczas wypowiedzi całkowicie pomija jej rolę. Przedstawia i prezentuje działania jako indywidualne. Zapytana o przyczynę, opowiedziała o poczuciu jednostronnej współpracy i wykorzystania jej pozycji jako nauczyciela „bez klasy”<sup>375</sup>.

*To trochę było tak, że niby robiłyśmy razem, ale na mojej głowie było wszystko. Czasami wolałam pracować tylko z Filipem [imię zmienione na potrzeby pracy], żeby przynajmniej robić dla siebie, a nie dla innych. Musiałam szukać kogoś, gdzie mogłam realizować projekt, bo swojej klasy nie miałam.*

W kontekście tych wypowiedzi i samego wyjaśnienia badanej, jej działania klasyfikuję jako indywidualne, ale pokojowe i subtelne. W swoich relacjach z innymi nauczycielkami nie spotykała się z odrzuceniem, krytyką jej działań. Podejmowane projekty były przyjmowane neutralnie. Interesujące jest jednak, że dużo negatywnych informacji zwrotnych skierowanych było w kierunku jej współpracownicy, która była określana jako *nadgorliwa, podnosząca poprzeczkę*.

*[...] może ja nie byłam narażona bezpośrednio na ostrą krytykę, ale na przykład osoba, z którą współpracuję w tych projektach, jakoś tak wyszło przypadkiem, że ona po prostu weszła w grupę w czasie rozmowy i właśnie ona się spotykała z tą krytyką, że robi za dużo, za dużo, za dużo udziału bierze w projektach, a one, te osoby, nie angażują się tak w te projekty... praktycznie nic nie robią i nauczyciele właśnie mieli jej za złe że, że ona tak jakby podnosi poprzeczkę, ona tak to nazwała, że podnosi poprzeczkę niepotrzebnie i dlatego są na nią złe.*

Badana nauczycielka H przejawia dużą pewność wobec swoich racji i słuszności swoich działań. Nie ukrywa podejmowanych aktywności, pracuje jawnie i prezentuje zarówno działania, jak i efekty swojej pracy. Ewentualna opinia współpracowników nie stanowi bariery dla badanej.

*Nie przejmuję się innymi, po prostu robię swoje. Jeżeli mi jakiś projekt zainteresuje i naprawdę jestem mega zainteresowana nim, to go robię. Nie, nie, nie patrzę, po prostu, czy czy koleżanki wyrażają chęć, na przykład współpracy, czy czy pozytywnie oceniają, tylko pracuję. Myślę o sobie. Jeżeli pani dyrektor wyraża zgodę, to to po prostu nie, nie patrzę się na, na inne osoby. Czasami jest tak, że chodzę i mówię, że robię taki projekt i proszę, jeżeli ktoś ma ochotę, to żeby wziął, wziął udział. Aaa niekiedy po prostu nawet te osoby nie wiedzą o tym, że są jakieś projekty. ewentualnie, jak są wygrane.*

W obszarze motywacji wyraźnie dominuje motywowanie zewnętrzne, szczególnie nastawione na osiągnięcia. Nauczycielka duży nacisk kładzie na konkursy, projekty, w których nagrody są atrakcyjne, ale też dużo pracy i wysiłku wkłada, aby pomóc uczniom osiągnąć sukces. Osobiste motywacje również opiera na wygranych, które według samej badanej

---

<sup>375</sup> Nauczycielka nie miała wychowawstwa w żadnej klasie.

*napędzają ją do pracy. Innym motywatorem zewnętrznym nauczycielki są uczniowie, ich zaangażowanie i pozytywne nastawienie do zajęć. Motywacja badanej jest uświadomiona, a działanie jest ukierunkowane na określony cel, jakim jest zdobycie nagrody, wysokiego miejsca.*

*Mnie też właśnie napędzają te wygrane, no bo wiadomo, jeżeli człowiek jest doceniony, jego praca doceniona, no to to to pozytywnie na niego wpływa.*

*Ale jak widzę, jak dzieciaki współpracują ze sobą, wykonują tę pracę i część, wiadomo, dzieciaków zrobi to dokładnie, część zrobi tak po prostu, żeby zrobić, ale jak widzę, jak one się angażują w tą pracę, chcą tych zajęć, to dodatkowo właśnie człowieka motywuje, żeby przygotować na te zajęcia, przeprowadzić te zajęcia.*

Innowatorka, jak już wyżej wspominałam, dąży do zmiany poprzez jawne działania wynikające z proponowania uczniom *czegoś innego* niż uczniowie mają możliwość doświadczać w szkole. Wypowiedzi badanej sugerują, że jest zawiedziona postawą swoich koleżanek, innych nauczycieli, którzy nie chcą, bądź nie potrafią pracować w inny sposób.

*Przykro mi jest, że uczniowie nie mają możliwości działać tak jak lubią, w szkole.*

*Trochę smutne są nasze realia. W innych krajach praca projektowa to codzienność.*

*Uczniowie nie lubią szkoły, bo jest nudno.*

Nauczycielka odważnie zabiera głos i nie przejmując się opiniami otoczenia, realizuje kolejne projekty. Jej działania są dążeniem do zmiany myślenia uczniów o szkole i o zajęciach w niej realizowanych. W przypadku tej innowatorki jej innowacyjne działania i udział w projektach są tożsame z „wolnością od”, która polega na mówieniu „nie”. W przypadku mojej rozmówczyni działania są głośnym mówieniem „nie” szkole, w której uczniowi dostarczana jest wiedza, często w nudny dla niego sposób. Badana też określa swoje działania jako wolne od ograniczeń i nakazów. Nauczycielka-innowatorka określiła cel i jest nim zdobywanie kolejnych nagród i zmiana myślenia o nudnej szkole. Innowatorka dba o pozytywne wzmocnienie uczniów poprzez zwycięstwa i nagrody, które skłaniają ich do podejmowania aktywności w kolejnych projektach.

W obszarze przestrzeni badana działa w sferze profanum. Nauczycielka w swojej narracji podkreślała, jak ważny jest dla niej komfort pracy podczas zajęć pozalekcyjnych oraz zgodna współpraca. Innowatorka w godzinach popołudniowych mogła realizować zajęcia w wybranej sali, z odpowiednim wyposażeniem i pomocami. Dodatkowo, pracując jedynie ze swoim podopiecznym, mogła przygotowywać prace projektowe w dowolnym dla siebie czasie. Swoboda w planowaniu działań oszczędziła wielu problemów organizacyjnych, takich jak brak sali, brak odpowiedniego wyposażenia, czy pomocy.

*Mam ten komfort, że pracując jako wspomagający mogę wiele aktywności dostosować do swojego grafiku.*

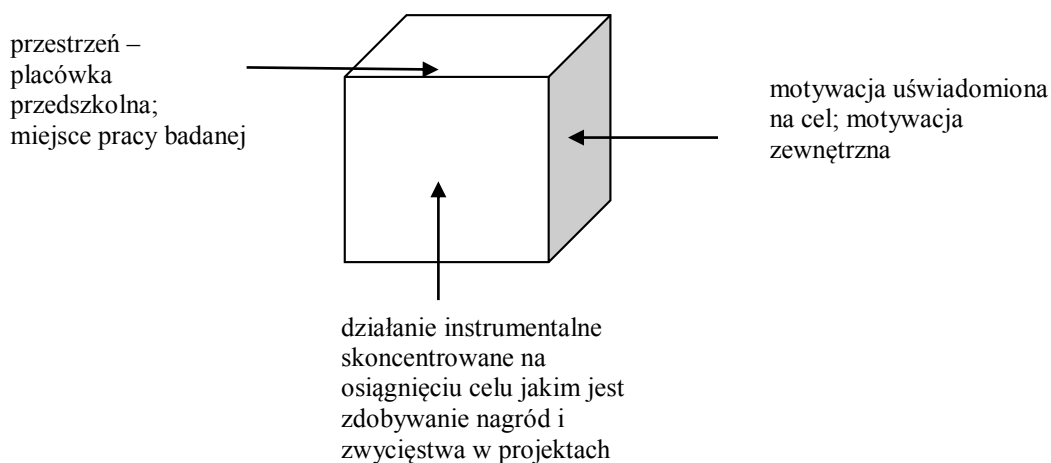
*Kiedy pracuje z Filipem mogę zmienić sobie plan dnia, zgodnie z jego i swoimi potrzebami, co nie powoduje trudności ze znalezieniem sali, czy czasu.*

*Czasami rezygnowaliśmy z jakiś dodatkowych zajęć, czy wyjść, aby dokończyć projekt. Tu miałam duży komfort.*

*Zajęcia dodatkowe łatwiej zorganizować, bo nie muszę trzymać się planu.*

Nauczycielka H w swoich działaniach ukierunkowuje się na unikanie ograniczeń. Bardziej stara się *ulatwić sobie* rzeczywistość, niż próbować ją oddolnie zmienić. W tym kontekście jej działania klasyfikują się na kontinuum działań antyspołecznych. Ponadto, badana w swoich działaniach raczej reprezentuje pewne pomysły i działania, nie podejmuje się tworzenia nowych projektów, czy innowacji, korzysta z gotowych rozwiązań, uznanych za innowacyjne. Przez to jej działania lokują się na kontinuum reprezentacji. Jest to także forma działań „za władzą”. Nastawienie nauczycielki na konkursy, nagrody i zwycięstwa realnie podnosi prestiż szkoły. Badana jest ukierunkowana na wygrywanie kolejnych projektów i konkursów, a kolejne wygrane motywują ją do poszukiwania nowych przedsięwzięć.

Rys. 24. Heksaedr dla nauczycielki H<sup>376</sup>



## Podsumowanie

Rozważając temat potencjału emancypacyjnego działań badanej, należy zwrócić uwagę, że jej działania są formą sprzeciwu wobec nudy w szkole. Są one jednak zachowawcze i dążą do utrzymania *status quo*, wprowadzając jedynie niewielkie modyfikacje.

W ramach kryterium *działania* udział w licznych projektach przez badaną H ma charakter wyzwalający i może prowadzić do dialogu. Nauczycielka nie zamyka się całkowicie na kulturę dominującą, natomiast w momencie przeprowadzania badań, do dialogu nie zachęca.

<sup>376</sup> Opracowanie własne.

Zaprasza swoich współpracowników do zaangażowania w realizowane przedsięwzięcia, jednak nie zależy jej na uczestnictwie innych osób. Działania mojej rozmówczynie są jawne, ale bez zabiegania o nowych współpracowników.

Analizując *motywacje* badanej, jej udział w inicjatywach ma charakter ekskluzywny. Aby dołączyć do badanej przeze mnie nauczycielki-innowatorki, należy spełnić pewne wymagania, okazać chęć udziału w projekcie, w którym pewne założenia i aktywności są określone w regulaminie. Nie ma w nim miejsca na twórczość i kreatywność w przygotowywaniu zajęć, natomiast sposób realizowania zadań stawianych uczniom może być dowolny i zależny od kreatywności uczniów. Jak podkreślałam podczas analizy, nauczycielka skupia się na osiągniętych sukcesach, przez co jej działalność bazuje na uzyskaniu lepszej pozycji w hegemonicznie ustanowionej hierarchii. Takie działania są klasyfikowane jako pozorne, gdyż ich celem nie jest dokonanie poważnej zmiany w zastanym porządku, ale wpisanie się i wspinanie się na wyższe szczeble w jego strukturze.

Działania innowatorki mieszczą się w sferze peryferyjnej, czyli na obrzeżach uprzywilejowanej kultury (*przestrzeń*). Badana działa również w sposób subtelny, a w kategorii estetyki lokuje się jako przyzwoita kultura oporu.

Analizując potencjał emancypacyjny, można domniemać, że działania badanej mają **niski potencjał emancypacyjny**. Są skoncentrowane na podniesieniu prestiżu samej innowatorki, jak i uczniów, co w jej opinii zmotywuje ich do dalszych działań. Nie ma ona jednak na celu zmiany modelu edukacji, czy sposobu pracy, a jedynie „myślenia” uczniów o szkole. Zajęcia prowadzone przez nauczycielkę, mają być alternatywą dla nudy w szkole. Brak motywacji wewnętrznych oraz otwarcia działań na inne płaszczyzny kultury szkolnej sprawiają, że jest ona zamknięta i dostępna tylko dla wybranych. Taka forma sprzeciwu wobec nudy dotrze do małej liczby osób i prawdopodobnie nie spowoduje zmiany metod pracy na lekcjach, a co za tym idzie, sposobu myślenia uczniów o szkole.

### **5.9. Nauczycielka I: *Postanowiłam, że zacznę się uczyć jak się uczyć***

Badana nauczycielka, oznaczona w moich badaniach literą I, jest z wykształcenia magistrem architektury. Kobieta w trakcie studiów magisterskich rozpoczęła studia pedagogiczne uprawniające do pełnienia zawodu nauczyciela wczesnej edukacji i nauczyciela terapeuty. Jest nauczycielem z siedmioletnim stażem pracy. Moja rozmówczynie dotychczas pracowała w dwóch placówkach w dużym mieście wojewódzkim, obejmując za każdym razem wychowawstwo w klasach 1-3. Nauczycielka jest zapraszana jako prelegent na konferencje

dotyczące innowacyjnych metod pracy. Celem zawodowym innowatorki jest według niej *wspieranie wszechstronnego rozwoju dzieci z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb, możliwości i preferencji*. W swojej pracy innowatorka wykorzystuje ocenianie kształtujące wraz z OK zeszytami oraz stosowaną w nich „*myślografiką*”, tutoring rówieśniczy oraz aktywizujące metody pracy, takie jak wszelkiego rodzaju gry dydaktyczne.

### **5.9.1. Studia a rzeczywistość w szkole**

Moja rozmówczyni, zaraz po ukończeniu studiów na kierunku dającym uprawnienia do pracy w szkole podstawowej, od razu rozpoczęła pracę jako wychowawca klasy 1. Ze względu na dość aktualną wiedzę na temat prowadzenia klasy i pracy w szkole, miała poczucie odpowiedniego przygotowania. Od początku jednak nastawiała się na indywidualizację pracy i dostosowanie form i metod pracy do klasy, w której będzie pracować.

*Czułam się dobrze przygotowana. Wiedziałam, że mam aktualną wiedzę, że wiem jak pracować. Jak zaczęłam, to pierwsza klasa, którą prowadziłam, eee no, to oni byli mega żywiołowi i byli do tego sześciolatkami. Były między nimi ogromne różnice, więc nawet gdybym chciała z nimi pracować, tak powiedzmy tradycyjnie - książka, ćwiczenia - to było po prostu nie do zrobienia, dlatego, że oni byli na tak różnych poziomach.*

*Miałam siedmiolatki z początku roku i miałam sześciolatki z końca roku, więc de facto były między nimi 2 lata różnicy. Także dosyć szybko zorientowałam się, że no, że to tradycyjnie nie wypali. Tym bardziej, że no wcześniej z tą klasą tak pracowały nauczycielki i to moim zdaniem tylko pogłębiło różnicę i było widać właśnie, że niektóre dzieciaki no po prostu sobie radzą, bo no, bo mają gdzieś tą łatwość uczenia się, a były takie, które no nie umiały pisać, czytać, ale to tak w ogóle nie.*

Nauczycielka I prezentuje postawę dużej refleksyjności i podejmuje namysł nad tym, z jakimi dziećmi będzie pracować. W swoich wypowiedziach koncentruje się na dzieciach, ich potrzebach i możliwościach. Ta refleksyjność i uważność powoduje, że zgodnie z wynikami obserwacji swoich uczniów, dobiera metody pracy.

Inną kwestią, na którą należy zwrócić uwagę, jest stosowanie zasady indywidualizacji i stopniowania trudności dla każdego ucznia. Traktowanie uczniów w holistyczny sposób jest dużym wyzwaniem dla nauczyciela, szczególnie w szkołach masowych, publicznych, gdzie klasy są liczne.

*Przygotowywałam jeden, ten sam typ zadania. Tak jakby dążyliśmy do tego, żeby wszyscy nie wiem, na przykład złożyli list, ale do tej, do do tego celu, że tak powiem, docierali różnymi drogami. No i w zależności od tego, jak sobie dzieciaki radziły, to miałam tyle powiedzmy dostosowanych do nich zestawów zadań. Jedni mieli je zaznaczone kolorami. Inni mieli napisać samodzielnie, no i okazało się, że to się sprawdza. Dlatego, że ci, którzy radzili sobie świetnie, przez to, że mieli tą poprzeczkę trochę podniesioną, no to musieli się natrudzić, a ci, którzy mieli trudności, mogli osiągnąć sukces, co dawało kopa do kolejnego działania. No na pewno*

*bardziej niż gdyby dostali rozsypankę, także zajmowało im to więcej czasu. Byli zaangażowani, ale nie było to też, jakby na tyle absorbujące, żeby nie byli sobie w stanie poradzić sami. Więc dzięki temu ja mogłam popracować w tym czasie z tymi, którzy radzą sobie troszeczkę słabiej albo z dziećmi w ogóle, które mają opinię czy nawet zdarzały się orzeczenia.*

Z narracji badanej innowatorki wynika, że każda osoba w jej klasie była traktowana jako indywidualum, każde dziecko miało możliwość osiągnąć sukces i miało wyznaczone zadanie, dzięki czemu nie doświadczało nudy w szkole. Nauczycielka, wykorzystując tutoring rówieśniczy, angażowała zarówno „dobrych” uczniów, jak i tych z trudnościami edukacyjnymi. Przeciwdziała nudzie w szkole i starała się, aby uczniowie czuli się potrzebni i byli też świadomi swoich potrzeb, możliwości.

Nauczycielka, każdą stosowaną przez siebie metodę, ocenia przez pryzmat swojej klasy. Posiada dużą wiedzę na temat rozwoju dziecka i aktywizujących metod pracy. W jej wypowiedziach widać znajomość podstaw teoretycznych stosowanych metod. Jest też bardzo zaangażowana w proces uczenia się.

*No tutoring rówieśniczy....uważam, że zaniedbany bardzo w polskiej szkole, a no naprawdę pozwala bardzo mocno zająć tych uczniów, którzy się nudzą, którzy potrafią bardzo dużo, a z kolei też nie chcą, jakby wykonywać dodatkowych ćwiczeń, bo traktują to trochę jako karę, także angażowanie ich w uczenie innych uczniów jest uważam świetne. Ostatnio też jeden z moich uczniów powiedział, że eee wydawało mu się, że coś rozumie, ale jak zaczął to tłumaczyć koledze i ten kolega zadawał mu pytania, to się nagle okazało, że ten temat wcale nie jest dla niego wiesz, aż tak oczywisty.*

Nauczycielka I w swojej pracy stawia na indywidualum, jakim jest dla niej każdy uczeń, chcąc jednocześnie stworzyć klasę, która będzie zespołem. Kobieta dba o wszechstronny rozwój uczniów, w którym uwzględnia nie tylko rozwój poznawczy, ale także rozwój emocjonalno-społeczny, który w jej opinii jest bardzo ważny w zdobywaniu wiedzy i umiejętności.

*[...] w pierwszej klasie stawiam przede wszystkim na rozwój emocjonalny, na budowanie zespołu klasowego, bo jak mi się dzieci nie nauczą czytać czy pisać równiutko w pierwszej klasie, to ja to ogarnę w 2 [...] jak oni emocjonalnie będą leżeli i jeżeli ten ich rozwój no będzie na niskim poziomie, no to edukacyjnie też nie będzie dobrze, bo to po prostu nie ma opcji, żeby żeby w takim wiesz niezgranym zespole, który jakby nie idzie w jednym kierunku, zrobić jakieś fajne rzeczy, więc oni wiedzą, że wiesz, stawiam na relację i ten pierwszy semestr to jest kluczowy dla mnie.*

Ceniąc sobie indywidualne preferencje, nauczycielka w swojej klasie stawia na samodzielność i dochodzenie do wiedzy w sposób odpowiedni dla każdego ucznia. W związku z tym proponuje dzieciom OK zeszyty, będące elementem oceniania kształtującego, które stosuje w swojej klasie. Każdy z uczniów tworzy notatki w sposób niepowtarzalny i twórczy.



Zeszyt jest dla uczniów miejscem wyrażania siebie i ma być narzędziem do nauki *jak nauczyć się dobrze uczyć*. Według nauczycielki tylko przejęcie inicjatywy i zrozumienie pozwala zdobyć wiedzę i umiejętności tak, aby były utrwalone i wykorzystywane w codziennym życiu. Nauczycielka promuje tym samym kreatywność i twórczość uczniów, odrzucając całkowicie pracę odtwórczą i podający tok nauczania.

*Moje dzieci nie prowadzą zeszytów po to, żeby wiesz, żeby one były ładne, tylko po to właśnie, żeby nauczyć się różnych metod uczenia się, bo tak naprawdę to najbardziej po to je je prowadzą.*

*Jeden robi rysunki, drugi robi jakiś schemat, trzeci tylko wypisze, no w zależności od tego, wiesz, jak jaką mają wyobraźnię, jakie mają możliwości też oczywiście, jakie mają potrzeby. Już niektórzy moi uczniowie wiedzą, że wolą mieć wypunktowane i jakby ja nie próbuję ich eee naprostować nie, że musicie robić tak, musicie robić te rysunki no nie, no jeżeli faktycznie wygodnie ci jest jak masz tylko wypunktowany, to sobie wypunktuj, to jest twój zeszyt, ty masz się tam dobrze czuć i i umieć później znaleźć w tym zeszycie najważniejsze rzeczy.*

*Ja im nie daję gotowców. Nie mają gotowe, to mogą ode mnie dostać, wie, że wzór kieszonki nie do wycięcia, ale jak ją wykorzystają, to też jest ich sprawa.*

*No i pracujemy z tymi ok zeszytami, które no dla mnie są taką podstawową skarbnicą wiedzy dla dzieciaków, dlatego, że ja, o ile z podręczników jeszcze korzystam, to ćwiczenia sobie tak leżą.*

*Samodzielnie próbowali właśnie tą tą wiedzę zdobywać... postanowiłam, że zacznę się uczyć jak się uczyć i wykorzystuję notatki graficzne.*

Innowatorka I swoim działaniem zapewnia uczniom atmosferę szacunku i bezpieczeństwa oraz bezwarunkową akceptację ich potrzeb. Proces nauczania w jej klasie opiera się na partnerstwie. Moja rozmówczyni nie narzuca swoimi metodami sposobu, w jaki uczniowie mają pracować. Daje im przestrzeń tak, aby mogli dokonać samorozwoju poprzez zaproponowane przez nią narzędzia. Wykazuje wobec swoich uczniów wiele empatii i akceptacji. Nauczycielka nie oczekuje dobrych rezultatów w nauce, ani dobrych ocen. Postawionym przez nią celem jest to, aby jej uczniowie nauczyli się uczyć i aby czuli się spełnieni, a przez to, żeby mieli możliwość osiągnąć sukces adekwatny do swoich możliwości. Zadaniem uczniów nie jest spełniać oczekiwanie nauczycieli, szkoły, czy rodziców. Nie jest także wykonywanie wszystkiego w jednakowy sposób. To uczniowie mają tworzyć swój proces edukacji i wyznaczać sobie dalsze ścieżki kształcenia.

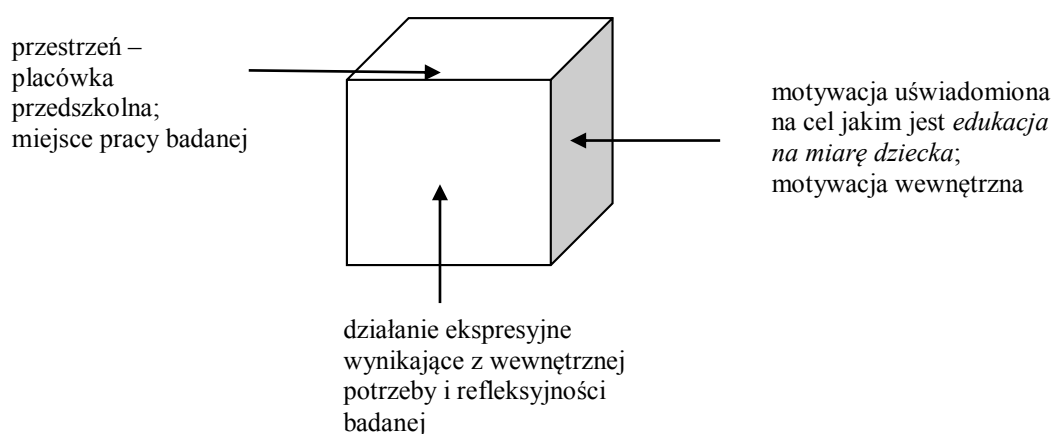
*Eee też ja mówię moim dzieciakom może prawdopodobnie nie będzie tak, że będą super ze wszystkiego i nie ma w tym nic złego, bo lepiej jest się skupić na tym, co naprawdę cię interesuje, co jest twoją pasją.*

*Uważam, że ważne, żeby trzymać tam poziom, ale nie jakby miotać się między wszystkim, bo no nie da się być ekspertem w każdej dziedzinie.*

*[...] żeby oni się nauczyli, to było gdzieś tam właśnie moim priorytetem, żeby oni spróbowali określić te kroki, które musieli wykonać, żeby ten cel osiągnąć, także sami właśnie. Ustalali eee te kryteria sukcesu.*

W przypadku badanej I analizę rozpoczęłam od rozpatrzeniu refleksyjności nauczycielki w odniesieniu do koncepcji refleksyjnego praktyka. Nauczycielka wpisuje się w nią, a swoją refleksją obejmuje cały proces kształcenia. Uwidaczniają się u niej wszystkie etapy refleksji: stadium przygotowania, stadium aktywności i stadium rozmyślenia o tym, co miało miejsce<sup>377</sup>. Badana przeze mnie nauczycielka już przygotowując się do rozpoczęcia pracy założyła koncepcję podmiotowości i respektowania indywidualnych preferencji uczniów, następnie konsekwentnie wdrażała plan działania w swojej pracy z uczniami. Po obserwacjach i doświadczeniach w rzeczywistości edukacyjnej, nauczycielka wprowadziła modyfikacje swoich założeń, a następnie wdrożyła je w swojej klasie. Dokonana przez innowatorkę refleksja pozwoliła ocenić możliwości uczniów i wprowadzić zmiany adekwatne do ich potrzeb. Nauczycielka, obserwując duże różnice w rozwoju poznawczym i w wieku rozwojowym dzieci, zaproponowała odmienne od tradycyjnych, aktywizujące metody pracy, które odpowiadały potrzebom wszystkich uczniów. Doskonalenie procesu nauczania przez obserwacje jest cechą refleksyjnej praktyki. Praktyka pedagogiczna nauczycielki I nie jest przypadkową praktyką, ale przemyślanym procesem kształcenia. Innowatorkę cechuje samoświadomość i dokonywanie samooceny oraz dbałość także o własny rozwój. Jej postępowanie jest roztropne, skrupulatnie przemyślane i stanowi konsekwencje systematycznie czynionego procesu myślowego.

Rys. 25. Heksaedr dla nauczycielka I - etap I<sup>378</sup>



<sup>377</sup> B.D. Gołębiak (1998), s. 149.

<sup>378</sup> Opracowanie własne.

### 5.9.2. Tworzenie własnej drogi zawodowej

Innowatorka I w swoich działaniach reprezentuje wysoki poziom świadomości, refleksyjności i krytyczności wobec działań swoich i dzieci. Jej działania wynikają z jej wewnętrznej potrzeby. Nie są wynikiem dostosowywania się do ogólnych standardów, czy obowiązujących metod pracy. Nauczycielka, zgodnie z koncepcją refleksyjnego praktyka, jest otwarta na twórcze metody pracy i poszukuje skutecznych metod, adekwatnie do sytuacji edukacyjnej, w jakiej się znalazła. Jej działania są zatem ekspresyjne. Moja rozmówczyni nie dąży do dobrej opinii wśród koleżanek, nie przejmując się krytyką, ale działa zgodnie ze swoim sumieniem. Stosowane metody pracy otwarcie prezentuje zarówno rodzicom, jak i innym nauczycielom, odwołując się do wiedzy teoretycznej, szczególnie do neurodydaktyki.

*Ja im [rodzicom], mówię otwarcie, że uważam, że edukacja powinna być na miarę, więc tak jak, no nie wiem, wybieramy sobie fryzjera czy lekarza, no z którym musimy czuć jakieś wiesz dobre wibracje, że tak powiem, żeby się dobrze czuć w jego towarzystwie. Tak samo będzie z nami i o ile ja głównie będę pracowała z ich dziećmi, to nie oszukujmy się, że, że no jak, jakby no uważają inny styl nauczania, za nie za dobry, to, że będzie się ta współpraca dobrze układała..*

Moja rozmówczyni działa indywidualnie i otwarcie mówi, że nie oczekuje wsparcia innych osób. Jej działania są jawne i pokojowe. Nie stara się włączyć innych do swoich działań, ale zachęca, poprzez promowanie swojej klasy i jej pracy w publikacjach na stronach internetowych. Mimo, że działania samej nauczycielki są subtelne, to wywołują duże emocje wśród kadry pedagogicznej szkoły, w której nauczycielka pracuje. Nie zniechęca jej to jednak do dalszego działania zgodnie ze swoimi ideałami.

*Nie przychodzę do pracy, żeby nawiązywać jakieś bliskie relacje z moimi koleżankami, tylko raczej budować relacje ze swoimi dziećmi. I no i tego się trzymam.*

*Nie, nie mam w szkole wsparcia koleżanek, ale w Internecie mam takich znajomych już od wielu, wielu lat, z którymi robimy, jakby podobne rzeczy i na przykład spotkaliśmy się gdzieś tam, na jakimś szkoleniu nie, albo jak to nie znam, nie jesteśmy kolegami ze szkoły.*

*Wiesz co, eee raczej działałam indywidualnie. Dlatego, że yy no w zeszłym roku byłam na macierzyńskim, ee jakby jak zaczynałam w tej klasie, w tej szkole pracować, to były tylko 2 klasy, więc z tą 2 nauczycielką no dużo rzeczy robiłyśmy faktycznie wspólnie, natomiast ona, ona jest po sześćdziesiątce. Jest takim raczej otwartym nauczycielem, ale, ale ona sobie tam robi jakieś wiesz swoje.*

Poprzez propagowanie swoich działań w mediach społecznościowych i na grupach kreatywnych nauczycieli, badana I nawiązuje kontakt z innymi nauczycielkami, które działają podobnie jak ona. Takie kontakty dostarczają mojej rozmówczyni motywacji zewnętrznej do działania i dają wsparcie, gdy jest potrzeba skonsultowania jakiegoś problemu.

Poza kontaktami na forach internetowych, innowatorka podkreśla, że dużą motywacją są dla niej informacje zwrotne od rodziców dzieci, których była wychowawcą oraz od innych nauczycieli. Otrzymuje także pozytywne informacje zwrotne od dzieci, które nadal stosują proponowane przez nauczycielkę notatki graficzne

*Stwierdzili, że to [notatki graficzne] chyba faktycznie ma sens, że te takie pamięciowe, które powstają dzięki właśnie samodzielnemu tworzeniu tych notatek. No pozwolą, pozwalają im się uczyć, skoro zapamiętali, że tam była ta Róża i pisze się ó.*

*Nauczycielka, która przyszła do nas pracować jako anglistka, okazało się, że uczy angielskiego prywatnie 2 moje były uczennice i ona mi powiedziała, że ona widziała zeszyty tych dziewczynek i widzi zeszyty, które mają teraz yy, będąc już w 4 klasie i że one jakby ee, że te notatki graficzne u nich w zeszytach dalej istnieją, że widać, że one są w stanie zrobić notatkę, dzięki której się będą uczyły.*

*Chciała mi podziękować za to, jak pracowałam z dziećmi, z tą poprzednią klasą mówi, że Piotrek te zeszyty, które, z którymi pracował w 2, 3 klasie, to, że przechowuje w ogóle jak swój największy skarb i że ma je ułożone przy łóżku na półce i że czasami jak robi, wiesz uczy się do czegoś, to otwiera sobie zeszyty, żeby coś sobie tam przypomnieć, nie żeby zrobić sobie jakąś notatkę do sprawdzianu i tak dalej.*

Z narracji nauczycielki I wynika, że otrzymuje wiele pozytywnych informacji zwrotnych, natomiast nie nadaje im dużego znaczenia. Dla innowatorki I najważniejszym partnerem jest dziecko, jego poczucie bezpieczeństwa i sukcesu na swoją miarę. To jest największa motywacja badanej. Nauczycielka wspomina, że docierają do niej informacje, że uczniowie korzystają ze stosowanych przez nią technik na dalszych etapach edukacji, przez co nie tylko promują niestereotypowe metody pracy, ale mogą być zachętą dla innych uczniów do korzystania z nich. Motywacja badanej jest uświadomiona i dąży do *edukacji na miarę dziecka*. To stwierdzenie zawiera w sobie wszystko, na czym zależy badanej I - indywidualizację, dostosowanie edukacji do potrzeb i możliwości dziecka oraz czynne uczestnictwo dziecka w procesie edukacji. Innowatorka dąży do zmiany, wielokrotnie podkreślając refleksję nad tradycyjną edukacją.

Badana nauczycielka widzi zmiany w dostępie do innowacyjnych pomysłów, poprzez udostępnianie ich na różnych forach internetowych. Według niej, jest w tym duży potencjał poszerzania wiedzy o *innych praktykach*.

*Wiadomo, że teraz się dużo zmienia, szczególnie kiedy na Facebooku pojawiły się fora nauczycielskie, gdzie udostępniane są różne materiały.*

Innowatorka zabiera głos i nie boi się realizować swoich pomysłów. Chętnie działa i dąży do zmiany nawyków uczniów, które zostały już nabyte w klasach zerowych. Zachęca także współpracowników, ale niczego nie narzuca. Jest osobą bardzo otwartą na pomysły. Działalność nauczycielki jest postrzegana jako „wolność do”, gdyż stopniowo poszerza ona

„*pola autonomii*”<sup>379</sup>, dzieli się swoimi pomysłami, będąc jednocześnie otwartą na dialog i pomysły innych. Przyjmuje także krytykę oraz inne zdanie współpracowników. Asertywnie podchodzi do wszystkich opinii i działań swoich współpracowników.

*Ona przyszła do mnie właśnie i mówi mi, że eee, że no ja jestem młoda i eee jeszcze tego doświadczenia nie mam, ale że ja zrobię tym dzieciom krzywdę i żebym sobie przemyślała mocno. Że to zaplanowałam na najbliższy rok, bo jej zdaniem to się nie uda i że ona nie rozumie skąd u mnie w ogóle taki pomysł na tą szeroką linię, że dzieci nie są gotowe.*

*Ja jej wytłumaczyłam, że moim zdaniem dzieciom łatwiej zagospodarować przestrzeń.*

*Dzieciaki regularnie mi mówią pani Olu, że pani Małgosia ostatnio obserwowała pani materiały.*

*No to moja koleżanka, zresztą no jest kilka, już się śmieje ze mnie, że no ja jestem taka gwiazdeczka, że no, że moje prace, no to one tak mówią o mnie, że moje prace, moich dzieciaków, że no zawsze trzeba stanąć i je pooglądać.*

Moja rozmówczyni jest odbierana przez współpracowników jako konkurencja i osoba, która *podnosi poprzeczkę*. Dostaje wiele informacji, które być może innych zniechęciłyby do działania. Dla badanej przede mną nauczycielki jest to jednak jedno ze źródeł motywacji. Pomocne stają się też dla niej konsultacje z poznanymi przez fora internetowe osobami propagującymi nieszablonowe metody uczenia się.

*Także jest dużo osób, z którymi utrzymuję kontakt i z którymi konsultuję tam jakieś różne rzeczy. Głównie wspieramy się indywidualnie, bądź na jakiś seminariach, konferencjach.*

Działalność innowacyjna nauczycielki I lokuje się w sferze sacrum i jest przestrzenią prospołeczną. Jest to przestrzeń dialogu, wymiany argumentów między równymi podmiotami, czyli tymi, którzy posiadają tożsamość społeczną, a więc mogą tworzyć obowiązujący dyskurs<sup>380</sup>. Innowatorka prezentuje także produkcję i nadawanie nowego znaczenia edukacji odmiennej od tradycyjnej - skoncentrowanej na dziecku/uczniu, działa też przeciw władzy i przeciw nudzie w szkole. Jej działania są odbierane poniekąd jako atak i „władza”, w osobie pani dyrektor, odpiera te ataki, na przykład poprzez nie wyrażanie zgody na delegację badanej jako prelegentki na konferencji o edukacji alternatywnej.

*Moja dyrektorka dostała oficjalny list od nich jako organizatorów i nie wyraziła zgody na to, żebym ja pojechała i powiedziała, że ona mi nie podpisze delegacji i że jak przyniosę L4, to no, to się źle skończy, bo ona będzie wiedziała, że eee, ja byłam gdzieś tam, tym bardziej, że na pewno będzie jakaś relacja z tego wydarzenia i tak dalej, więc żebym przemyślała to kilka razy zanim to kombinuję.*

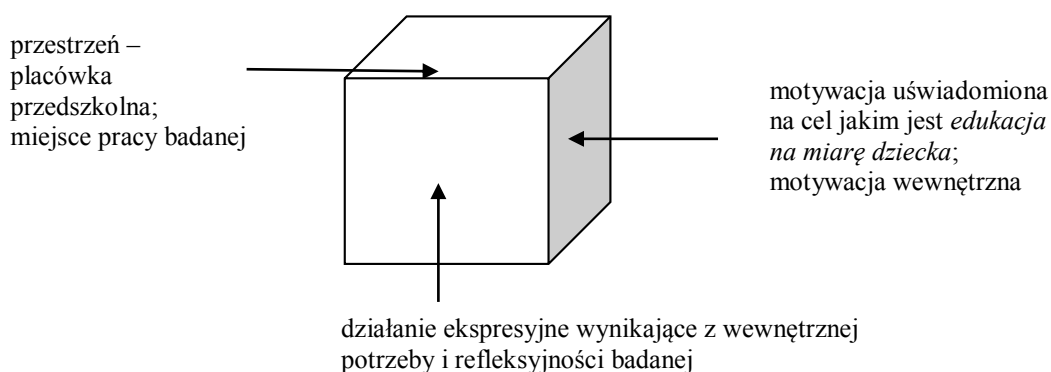
*Ale że ty masz być tam prelegentem, no ja nie wiem, co ty powiesz. Ty ze mną tego nie konsultowałaś właśnie.*

---

<sup>379</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 40.

<sup>380</sup> Tamże, s. 46.

Rys. 26. Heksaedr dla nauczycielki I - etap II<sup>381</sup>



## Podsumowanie

Analiza narracji badanej wskazuje, że nauczycielka I jest nauczycielem o dużym poczuciu sprawstwa, odpowiedzialności, refleksyjności i podmiotowości swojej i swoich uczniów. Badana sprzeciwia się tradycyjnym metodom pracy i nudzie w szkole. Swoje niezadowolenie okazuje poprzez proponowanie alternatywnych metod pracy w swojej klasie oraz promowanie ich na stronie internetowej szkoły. *Działania* nauczycielki opierają się na potrzebie urzeczywistnienia przyjętych przez nią koncepcji, co narusza szkolne *status quo*, ale nie zmienia go całkowicie.

Wpływ ma na to także peryferyjne lokowanie się tych działań w kulturze szkoły (*przestrzeń*). Innowatorka jest otwarta na dialog, co wpływa na wyzwalający charakter jej działań. Nauczycielka jest otwarta na innych, nowe pomysły i koncepcje, przez co jej opór wobec tradycyjnej szkoły ma charakter inkluzyjny.

Główną *motywacją* badanej jest rzeczywista niezgoda na zastawy model edukacyjny, wynikająca z jej wewnętrznych potrzeb, przez co działalność badanej staje się przejawem kultury autentycznej. Ostatnim elementem, wpływającym na potencjał emancypacyjny, jest kategoria estetyki. Nauczycielka prezentuje przyzwoitą kulturę oporu, a jej działania nie przybierają formy skandalicznej, widowiskowej, mimo iż wywołują zainteresowanie innych osób.

Z powyższej analizy jednoznacznie wynika, że działania mojej rozmówczynie mają **wysoki potencjał emancypacyjny**, a jej otwartość i dzielenie się pomysłami jest przykładem stosowania kreatywnych i aktywizujących metod pracy, szczególnie dla młodych nauczycieli, bądź osób poszukujących alternatywnych rozwiązań.

<sup>381</sup> Opracowanie własne.

## 5.10. Nauczycielki J, K, L: *Kreatywnie znaczy skutecznie*

Ten rozdział poświęcę analizie wywiadu grupowego z założycielkami platformy edukacyjnej działającej od 2017 roku. W wywiadzie wzięły udział trzy nauczycielki szkoły podstawowej oznaczone literami J, K, L<sup>382</sup>, których motywacją do działalności była *pasja i chęć zmiany w edukacji*. Tylko jedna z badanych jest nauczycielem wczesnej edukacji, pozostałe zaś są nauczycielkami innych specjalności. Kobiety stworzyły autorską markę kreatywnych zajęć. W swojej ofercie mają następujące elementy: certyfikowane szkolenia, webinaria szkoleniowe, bezpłatną strefę materiałów edukacyjnych (strefa PDFa) oraz różnego rodzaju szkolenia z materiałami do pracy z uczniami. Nauczycielki kierują swoją ofertę do nauczycieli różnych szczebli edukacyjnych. Swoją czynną pracą zawodową i stworzonymi przez siebie materiałami, moje rozmówczynie dzielą się na autorskim blogu oraz na fanpage'u na Facebooku.

Z badanymi innowatorkami przeprowadziłam wywiad grupowy poprzez aplikację Zoom. Brałam też udział w czterech webinarach prowadzonych przez badane, podczas których zadawałam pytania dotyczące interesujących mnie zagadnień. Ponadto obserwuję działalność badanych w mediach społecznościowych od stycznia 2021 roku.

### 5.10.1. Edukacyjne działanie z pasją

Analizując narrację nauczycielek oraz przeprowadzenie wywiadu grupowego z trzema nauczycielkami tworzącymi ten zespół, jednoznaczne jest, że działania badanych są zbiorowe. Zbiorowość działań nauczycielek nie wynika jedynie z liczby osób biorących udział w przedsięwzięciu, ale przede wszystkim ze zjednoczenia się badanych, które w swoich wypowiedziach używają takich określeń jak: *nas, wspólne, nam, razem* oraz ich wypowiedzi są w formułowane w liczbie mnogiej *tworzymy, działamy, rozwijamy, uważamy, jesteśmy*. Sposób narracji wskazuje na synchronizację pomysłów i zgodne działanie, które w przypadku nauczycielek jest wynikiem wewnętrznej potrzeby, jaką jest *pasja i chęć zmiany w edukacji*. Nauczycielki wspólnie podjęły decyzję o *połączeniu sił* i stworzeniu miejsca, jakim jest internetowa platforma edukacyjna.

*Tworzymy zespół [...] od 2017 roku. Swoją edukacyjną przygodę rozpoczęliśmy w tej samej szkole podstawowej, gdzie, mimo różnych specjalności, udało nam się znaleźć wspólny język i podobne edukacyjne zainteresowania: rozwijanie kreatywności u uczniów, nieszablonowe metody i techniki nauczania, wykorzystanie nowoczesnych technologii oraz wzmacnianie*

---

<sup>382</sup> Dokonam analizy całości działań zbiorowych innowatorek.

*motywacji i umiejętności uczenia się. [J]*

*Połączyła nas pasja i chęć zmiany w edukacji. Wszelkie innowacyjne działania, które prowadziłyśmy, zawsze były właśnie tym podyktowane. [K]*

*Chcemy na każdym kroku pokazywać, że można inaczej. [K]*

Działania badanych nauczycielek wynikały z ich przekonań i nie były podyktowane zewnętrznymi celami. Ich wewnętrzne potrzeby pobudzały je do namysłu nad edukacją i wyzwalały w nich chęć zmiany. W związku z tym podejmowane aktywności miały charakter ekspresyjny. Były to także działania pokojowe i jawne. Moje rozmówczynie relacje ze swojej pracy i opisy wykorzystywanych metod, publikują w mediach społecznościowych. Chętnie dzielą się swoimi pomysłami, a także stworzyły swoją licencję na szkolenia certyfikowane.

*Nasze działania opisujemy w mediach społecznościowych. [J]*

*Opowiadamy też o nich podczas prowadzonych przez nas szkoleń. [K]*

*Często otrzymujemy informację zwrotną, że przykłady naszych dobrych praktyk budzą w innych chęć do działania, do zmian! [L]*

*Dzielimy się pomysłami, aby właśnie do tego zachęcić [do zmiany], często robimy webinaria, ale mamy też swoje szkolenia. To nasza praca, musimy na tym zarabiać. [J]*

Nauczycielki podejmują liczne działania propagujące i zachęcające do zmiany stylu edukacji, na przykład poprzez liczne webinaria na swoim Facebooku. Innowatorki zwracają uwagę na proces zmiany już samymi tytułami webinarium, na przykład: „Można inaczej”, „Kartkówka inaczej”, „Kreatywne zajęcia zimowe w edukacji wczesnoszkolnej” „Escape room- lektura inaczej”, „Sposób na aktywne omówienie lektury”, „Pusta klasa- pomysł na zajęcia na świeżym powietrzu”. Ilość webinarium jest bardzo duża, tak samo jak zainteresowanie nimi. Uczestniczyłam w webinarium innowatorek i podczas tych spotkań zgromadziły one wielu uczestników („Można inaczej” [03.05.2021] - 459 osób; „Kreatywne zajęcia zimowe w edukacji wczesnoszkolnej” [21.02.2021] - 662 osoby; „Sposoby na aktywne omawianie lektur [09.05.2021] – 554 osoby, „Escape room- lektura inaczej [19.04.2021] - 388 osób). Z podanych liczb wynika, że zainteresowanie działalnością innowatorek jest bardzo duże, podobnie jak częstotliwość publikacji i webinarium na stronie innowatorek. Działania badanych są subtelne, ale o dużej częstotliwości.

### **5.10.2. Praca jako przyjemne zadanie - motywacja do działania**

Podczas rozmowy nauczycielki wielokrotnie podkreślają, że głównym celem ich działań jest zmiana, podyktowana odejściem od tradycyjnej edukacji.

*Wierzmy, że edukacja nie musi być dla ucznia przykrym obowiązkiem! [K]*



Nauczycielki, na podstawie swojego doświadczenia i obserwacji poczynionej wśród uczniów zauważyły, że tradycyjne metody pracy w szkole są powodem nudy w szkole. Mimo, iż każda z badanych uczy innego przedmiotu (nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej [K], nauczyciel polonista [J], nauczyciel przyrody [L]) to spostrzeżenia były podobne: *nudzi im się, jak ciągle muszą słuchać zamiast działać; ciężko maluchom wysiedzieć w ławkach; nie jest to łatwe, gdy musisz siedem lekcji słuchać i pisać.*

Innowatorki poddają też w wątpliwość rezultaty podającego toku nauczania. Jak zdołały zaobserwować, uczniowie szybko zapominają zdobytą wiedzę:

*kiedy tylko słuchają, to niewiele zapamiętują [K]; po sprawdzianie zaraz nie potrafią przypomnieć sobie, o czym mówiliśmy [L].*

Wnioski z obserwacji skłoniły badane do dyskusji, a następnie do podjęcia działań, które odpowiadają ich potrzebom i potrzebom uczniów. Innowatorki, które połączyła pasja, postanowiły wykorzystać takie metody, które rozbudzą w uczniach zainteresowanie nauką.

*Chcemy na każdym kroku pokazywać, że można inaczej. [J]  
Można sprawdzić wiedzę nie przeprowadzając klasycznej kartkówki. Można podsumować pracę z lekturą proponując uczniom escape room, zamiast klasycznego sprawdzianu! Efekt? Uczniowie z wypiekami na twarzy czekają na kolejne zajęcia, przygotowują się do nich. [K]  
Uważamy, że stres jest największym wrogiem skutecznej nauki! [J]  
Chęć zmiany i zadowoleni uczniowie to zdecydowanie nasz największy motywator. [L]*

Moje rozmówczynie wykazują się dużą refleksyjnością. Uważnie obserwują i odpowiadają na potrzeby uczniów. Dostosowują też formy i metody pracy do możliwości uczniów obserwując jednocześnie, czy są one skuteczne. Innowatorki zastąpiły rolę nauczyciela – dyspozytora wiedzy, którą przekazują uczniom - na nauczyciela koordynatora, który ma być dla uczniów *przewodnikiem, osobą, która wskazuje drogę* [K]. Według badanych to uczeń ma być *aktywny, szuka rozwiązań, tworzy, przetwarza informacje* [J].

Działanie innowatorek jest uświadomione i skoncentrowane na celu. Opiera się na skutecznej obserwacji i refleksyjnym namyśle. Nauczycielki dążą do „wolności do”, co przejawia się w poszerzaniu pól autonomii; proponują nowe formy i metody nauczania, które są ich autorskimi pomysłami. Swojego sprzeciwu nie opierają na krytyce tradycyjnego modelu nauczania, ale proponowaniu alternatywnych rozwiązań. Tym samym innowatorki zabierając głos dążą do zmiany myślenia o edukacji, ale także dążą do wprowadzenia alternatywnych form i metod pracy. Nauczycielki nie tylko proponują nowe materiały, szkolenia, ale także zachęcają do wykorzystania ich prowadząc webinaria.

Odnosząc się do przestrzeni działań moich rozmówczyń to dzielą się one na dwie kategorie: działania w klasie (sfera sacrum) i działania w mediach społecznościowych (sfera profanum). Jest to działanie prospołeczne, otwarte na dialog i dyskusję. Kobiety nie tylko między sobą dyskutują i wymieniają się argumentami, ale dają przestrzeń innym nauczycielkom do wyrażenia swoich wątpliwości podczas webinarów i szkoleń. Innowatorki mają bardzo pokojowe intencje i jedną z ich głównych zasad współpracy z innymi jest brak rywalizacji, a w zamian okazywanie wsparcia.

*Jesteśmy przekonane, że nie wszyscy współpracownicy reagowali z entuzjazmem na nasze działania. [K]*

*Nauczyciele powinni się wspierać. [K]*

*Rywalizacja nie prowadzi do niczego dobrego. Same chętnie dzielimy się naszym doświadczeniem. [J]*

Innowatorki są otwarte na pytania, a także na zarzuty wobec swoich metod. Spotykają się one głównie z pozytywnymi reakcjami na swoje działania, zdarzają się jednak osoby nieprzychylnie, bądź krytykujące działalność. Są to osoby zarówno ze świata nauczycieli, jak i rodziców. Według badanych zarówno jedna, jak i druga grupa potrzebuje odpowiedzi na stawiane pytania oraz otwartości i dopuszczenia innych do swojej sfery sacrum.

*W przypadku rodziców kluczowy jest moment wyjaśnienia, wytłumaczenia naszych intencji i motywacji. [L]*

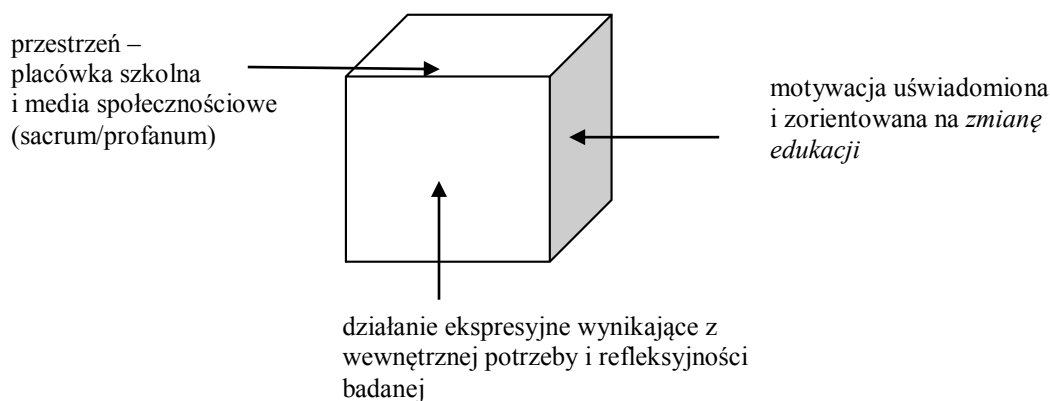
*Rodzicom często trudno zrozumieć, dlaczego proponujemy taką, a nie inną formę pracy podczas zajęć. [J]*

*Brak zrozumienia działań nauczyciela z każdej strony może rodzić wiele kontrowersji, a nawet pretensji. Najgorzej, jeśli się to dzieje w pracy. [J]*

Mimo trudności i dużego zaangażowania emocjonalnego w wymianę argumentów, czy dyskusję z oponentami, są one jednym z motywatorów zewnętrznych, które inspirują do działania, a w rezultacie *dają nadzieję na zrozumienie u większej ilości osób [L]*. Nauczycielki J, K i L są osobami, które produkują i rozpowszechniają nowy dyskurs. Nadają szkole nowy sens i ład poprzez wprowadzanie nowatorskich, autorskich pomysłów. Ich działania mogą naruszyć szkolne *status quo*, a koncepcja ich działań jest przeciw władzy i propagowanemu przez nią modelowi edukacji tradycyjnej.

*Przede wszystkim zmiana jest ważna dla nas. Czujemy, że to, co robimy, jest ważne i potrzebne. Dzięki temu, że same jesteśmy ogromnie zaangażowane – motywacją do działania zarażamy innych.*

Rys. 27. Heksaedr dla nauczycielek J,K,L<sup>383</sup>



## Podsumowanie

Analiza narracji wywiadu grupowego wskazuje na transgresyjny charakter *działań* nauczycielek innowatorek, które, zgodnie ze wspólną ideą, chcą propagować zmianę w edukacji. W swoich hasłach podkreślają słowo „zmiana”, „inaczej”, co wskazuje na to, że aktywność badanych opiera się na performansie. Dodatkowo, aktywność innowatorek jest wyzwalająca, ponieważ wypływa z ich głębokiego przekonania o potrzebie zmiany. Poprzez swoje działania urzeczywistniają one przyjęte przez siebie formy i metody pracy, które nie tylko są autorskie, ale innowacyjne. Nie odrzucają całkowicie dotychczasowego *status quo*, ale dążą do zmiany poprzez propagowanie własnych pomysłów i idei oraz zachęcanie nauczycieli do *spróbowania „inaczej”*. W ten sposób naruszają one hegemoniczny ład<sup>384</sup>. Podejmowane przez nie inicjatywy mają także charakter wyzwalający, gdyż są one otwarte na dialog i nie odrzucają całkowicie dominującej kultury szkoły.

Aktywność badanych w mediach społecznościowych wskazuje na inkluzyjny charakter ich działań oporowych (*motywacja*). Dostęp do ich materiałów, webinarów i szkoleń ma każda osoba, która chciałaby zapoznać się z ich atrakcyjną i jednocześnie autentyczną ofertą. Aktywność moich rozmówczyń to przejaw niezgody, która wynika z ich przekonań i przyjętych idei. Działają w zgodzie ze sobą, chcąc ukazać ograniczenia narzucane przez tradycyjną edukację.

Badane przeze mnie nauczycielki-innowatorki działają w kulturach peryferyjnych (*przestrzeń*). Ich działalność w klasach i aktywność w social mediach nie lokuje się w centrum, ani nie zaburza narzuconego przez centrum ładu. Proponując innowacyjne formy i metody przekraczają ustanowione granice, co następnie pozwala im na tworzenie nowego dyskursu,

<sup>383</sup> Opracowanie własne.

<sup>384</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 166.

nadawanie nowych znaczeń czy interpretacji. Takie zabiegi przyczyniają się do modyfikacji w centralnych kulturach, na przykład poprzez coraz większe zainteresowanie nimi nauczycieli i korzystanie przez nich z proponowanych szkoleń, webinarów, czy pomocy dydaktycznych w pojedynczych klasach, a nawet w całych szkołach.

Typ działania nauczycielek J, K, L klasyfikuję do skandalicznych kultur oporu, które niespodziewanie pojawiły się nie tylko w szkole podstawowej, gdzie badane nadal pracują, ale także w mediach społecznościowych, gdzie zyskały prawie 60 tys. obserwatorów<sup>385</sup>. Nauczycielki stosują w swoich działaniach element zaskoczenia, nie tylko wobec szkoły, nauczycieli, obserwatorów, ale także wobec całego szkolnictwa ugruntowanego w tradycyjnych modelach edukacji. Poruszają one tematy, pozostające w wielu placówkach tematami tabu. Zaskakują nowymi pomysłami, propozycjami, zdobywają z dnia na dzień coraz większą liczbę obserwatorów i naśladowców.

Działania nauczycielek J,K,L mają **duży potencjał emancypacyjny**. Wpływa na to duża i rosnąca liczba odbiorców, atrakcyjna oferta edukacyjna, konsekwentne realizowanie swoich założeń oraz skoncentrowanie się we wszystkich działaniach na uczniach, którzy mają być twórcami swojego procesu edukacyjnego. Działając w ten sposób, innowatorki docierają do coraz większej liczby nauczycieli, którzy poszukując wsparcia i inspiracji, docierają do miejsca, gdzie nie czują osamotnienia w wyznawanych ideach. Mając wsparcie merytoryczne, nawiązując nowe relacje, istnieje większa szansa, że inni nauczyciele będą powielali poznane metody i wprowadzali je podczas własnej pracy, zachęcając jednocześnie kolejne osoby/nauczycieli do spróbowania, że *można inaczej*.

### **5.11. Nauczycielka Ł: *Head of full ideas - głowa pełna pomysłów***

Kolejną badaną innowatorką jest nauczycielka języka angielskiego w przedszkolu, która obecnie prowadzi swoją działalność, mającą na celu propagowanie treści edukacyjnych, ciekawych form i metod pracy dla nauczycieli edukacji przedszkolnej, którzy zgodnie z Podstawą Programową powinni wprowadzać elementy języka angielskiego<sup>386</sup> w proponowanych dzieciom aktywnościach. Badana w mojej analizie oznaczona jest literą Ł.

Innowatorka swoją pracę zawodową rozpoczęła jako nauczyciel anglista, który realizował zajęcia językowe jako przedmiot dodatkowy. Po ukończeniu studiów, dających

---

<sup>385</sup> 62 800- stan na dzień 05.03.2023 godz. 23.40.

<sup>386</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., *dz.cyt.*

uprawnienia do nauczania w placówkach przedszkolnych, moja rozmówczyni dołączyła do grona pracowników placówki przedszkolnej (prywatnej), która była nowo otwartym przedszkolem poszukującym pomysłów do opracowania koncepcji pracy. Nauczycielka współtworzyła otwierającą się placówkę, gdzie bardzo ceniono współpracę i liczone się z *wizją nauczyciela*.

*W przedszkolu, w którym byłam tak jakby od samego początku, od tego, jak ono powstawało, nawet jeszcze nie, żeby zaczęło działać, tylko też brałam udział w tym, jakby zakładaniu tego przedszkola i to też było takie fajne, że jakiś tam mogłam mieć wpływ, pewnie no nie bardzo duży, no, ale jednak to ważne.*

Dokonałam także przeglądu bloga badanej oraz jej oferty szkoleniowej dla nauczycieli. Uczestniczyłam także w jej webinarium poświęconym metodom pracy z językiem angielskim w przedszkolu.

#### **5.11.1. Placówka wczesnej edukacji jako miejsce rozwoju nauczyciela**

Nauczycielka Ł pracę z edukacją dzieci rozpoczęła od współtworzenia placówki, która w założeniach opierała się na holenderskim stylu nauczania, a szczególnie na planie daltońskim. Jego główne założenia to samodzielność, wolność, współpraca i refleksja. W swojej narracji, badana podkreśla podstawowe założenia swojej pracy z dziećmi:

*Stawiam na samodzielność dzieci.  
Wybieram ćwiczenia aktywizujące wszystkich.  
Często pracujemy w parach.  
Nigdy nie podaję gotowca, zawsze staramy się wspólnie konstruować zabawę.*

Moja rozmówczyni podkreśla także, że fakt współtworzenia placówki, której koncepcja jest zgodna z założeniami i koncepcją pracy badanej, była dla niej istotna w *budowaniu swojej drogi zawodowej*. Kadra pedagogiczna tego przedszkola również opierała się na tych samych zasadach, co motywowało i wspierało badaną do działań.

*To były takie, no myślę, że mimo wszystko działania [działania koleżanek] podobne do moich. No, i bardzo, bardzo dużo mi dało i rzeczywiście [...] No i rzeczywiście pewnie wszystkie się od siebie trochę nauczyłyśmy. Tak, ale to było takie fajne miejsce. Bardzo lubiłam pracować, ceniałam to, bo rzeczywiście tam pracowały, no muszę powiedzieć wprost, młode nauczycielki, które były zaangażowane, które były, im się chciało i w ogóle też cała kadra była ambitna i mówiła jednym głosem.*

Pierwsza placówka badanej była dla niej dużym źródłem inspiracji, wzajemnej nauki i wsparcia, jakie otrzymała od współpracowników. Nauczycielka podkreśla także, że dobra atmosfera wynika z *młodej, ambitnej kadry*. Moja rozmówczyni sugeruje, że wraz z upływem czasu następuje zmiana motywacji do pracy, a następnie *poszukiwanie pomysłu na siebie* przez badaną. Innowatorka, w związku ze swoimi obawami przed utratą motywacji i obserwacjami innych nauczycieli, postanowiła dzielić się swoimi pomysłami na blogu, zyskując coraz więcej obserwatorów, zarówno na Facebooku, jak i na blogu.

*Moja działalność to tarcza obronna przed stagnacją i nudą w szkole [...] Głównie młodzi nauczyciele poszukują rozwiązań. Starsi nie potrafią i średnio im się chce.*

Działania nauczycielki opierają się głównie na innowacyjnych metodach pracy i wykorzystaniu autorskich pomocy dydaktycznych. Nauczycielka stworzyła swoją markę i tworzy pomoce dydaktyczne do nauki języka angielskiego. Rozwój badanej ewoluował wraz z upływem czasu. Innowatorka wykazuje cechy refleksji, która przyczyniła się do stworzenia nowych pomocy i stosowania nowych metod.

*Ale na pewno ewoluowało, tak wyglądało na zajęciach samego początku, no troszkę na początku to było takie błędzenie po omacku, bo nie było takiej dostępnej pomocy jak teraz, nie było blogów i było w ogóle, nawet Internet tak rozwinięty.*

*Początkowo lekcje opierałam na książce i był to główny rekwizyt wraz z pacynką. Z czasem zauważyłam jak w różnych grupach i u różnych dzieci sprawdzają się inne rzeczy.*

*Metodą prób i błędów doszłam do tego, co podoba się moim uczniom.*

*Musiałam być dobrym obserwatorem, żeby zrozumieć co jest fajne dla dzieci, a co nie.*

Innowatorka rozpoczynając swoją pracę nie miała tak dużej bazy pomocy dydaktycznych, jak dziś jest dostępna w Internecie, w postaci blogów, mini szkoleń, webinarów i darmowych pomocy. To też było inspiracją do tworzenia swoich własnych pomocy, które będą odpowiadać potrzebom badanej i dzieciom, które uczy.

*Jak ja zaczynałam, to było 12 lat temu. No i właśnie nie miałam możliwości obserwowania kogoś, więc to było trochę takie wszystko metodą prób i błędów.*

Moja rozmówczyni tworzyła prywatną bazę pomocy, którymi dzieliła się bezpłatnie na swoim blogu. Wraz z upływem czasu i rosnącą liczbą odbiorców swoją działalność zaczęła reklamować w mediach społecznościowych oraz stworzyła własną markę pomocy dydaktycznych, które sprzedaje w sklepie internetowym. Nauczycielka w ofercie ma także liczne szkolenia dla nauczycieli oraz webinaria. Dzieli się swoją historią i motywacją do działania z innymi poprzez liczne wpisy zachęcające do korzystania z wypracowanych przez nią metod. Nauczycielka ma obecnie ponad 6 tys. obserwatorów, a jej webinaria i szkolenia

budzą duże zainteresowanie. W swoich postach często zwraca się do nauczycieli, podkreślając *do młodych nauczycieli; rozpoczynających pracę; poszukujących nauczycieli*. W jej działalności uwidacznia się stereotypowe myślenie o nauczycielach o długim stażu pracy.

### 5.11.2. Poszukiwanie własnej drogi zawodowej

Działania badanej są indywidualne i subtelne. Ich częstotliwość jest duża, natomiast nie mają one charakteru widowiskowego.

*Pracuję głównie sama.*

*Wiadomo, że wraz z rozwojem firmy musiałam zatrudnić dodatkowe osoby, natomiast wszystkie pomysły i pomoce są moimi autorskimi pomysłami.*

Innowatorka, poza motywacjami zewnętrznymi, takimi jak współpraca z osobami o podobnych poglądach, przekonaniach i koncepcjach pedagogicznych, dużą wagę przywiązuje do liczby osób obserwujących jej profile oraz biorących udział w szkoleniach. Nauczycielka mówi, że to wpływa na nią jak *motorek do działania*. Łączenie pracy z dziećmi i pracy instruktorki, czy producentki pomocy dydaktycznych również daje możliwość podejmowania refleksji nad działaniem i nad proponowanymi aktywnościami.

*[...] ale coś w tym jest, skoro to zebrało tyle obserwatorów, co najbardziej sobie myślałam, że ci obserwatorzy wzięli się stąd, że po prostu rzeczywiście to może być jakiś sposób prowadzenia tych zajęć, jakie proponuję, bo rzeczywiście, to jest takie w stu procentach przemyślane. Mnie nakręca to, że innym się podoba.*

Moja rozmówczyni nigdy nie doświadczyła negatywnych komentarzy na temat swojej pracy od przełożonych, czy współpracowników. Otrzymywała i otrzymuje dużo wsparcia. Zespół, z którym pracuje jest motywatorem zewnętrznym badanej. Natomiast w narracji nauczycielki wiele słów świadczy o tym, że mimo pozytywnego wzmocnienia zewnętrznego, ścieżka zawodowa innowatorki wynika z jej wewnętrznych potrzeb: *ja to czuję; ja nie muszę inaczej, ja chcę; zawsze tak chciałam pracować i szukałam pomysłów, żeby czuć się dobrze; robię swoje, bo uważam to za słuszne, choć pozytywne opinie dają mi dużo motywacji*. W tym kontekście działania innowatorki są ekspresyjne.

Nauczycielka Ł działa też jawnie. Jej blog i strona na Facebooku są grupą otwartą i nie mają ograniczonego dostępu. Innowatorka organizuje wiele bezpłatnych webinarów i szkoleń, a do 2020 roku większość jej pomocy była bezpłatna. Wpływa to na dużą dostępność proponowanych metod pracy i pomocy, a także pozwala dotrzeć do kolejnych osób. Wszystkie jej działania mają charakter pokojowy. Nauczycielka nie chce zaburzać *status quo*. Jej działanie jest jedynie zachętą do *spróbowania czegoś innego*.

Nawiązując do motywacji badanej w tym obszarze, aktywność innowatorki lokuje się na polaryzacji jako uświadomione działanie. Moja rozmówczyni dąży do swojego celu, którym jest tworzenie, a także promowanie innowacyjnych, alternatywnych metod nauki języka angielskiego wśród najmłodszych uczniów. Odrzuca standardy i w pewien sposób „prowokuje” istniejący porządek proponując alternatywę.

*Moje propozycje są pewną alternatywą, bo nie wyobrażam sobie książek w przedszkolu.*

Innowatorka dąży do zmiany i przeciwdziała pracy stolikowej w przedszkolu. Zmiany, jakich badana chce dokonać, są nie tylko w metodach i formach pracy, ale przede wszystkim w myśleniu o edukacji języka obcego w przedszkolu.

*Edukacja językowa jest traktowana po macoszemu. A bo za trudne, a bo za nudne, a książki są nieinteresujące. Wszystko to powoduje od razu negatywne nastawienie i nauczycieli, i dzieci do nauki języka obcego.*

*Nauczyciele, często młodzi, nie mają gotowych narzędzi. Wydawnictwa też mają mało atrakcyjną ofertę, więc ja im proponuję alternatywę.*

*Chcę działać, zanim wpadną w sidła książkowej edukacji.. [śmiech].*

Nauczycielka jest osobą bardzo otwartą, odważną i zabiera głos w sprawach, które są dla niej niezrozumiałe, bądź wątpliwe. Takim zagadnieniem była edukacja językowa w przedszkolu, co spowodowało poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań spełniających oczekiwania i potrzeby uczniów. Według mojej rozmówczyni tylko taka edukacja może być skuteczna.

*Nie można nauczać, kiedy się tego nie czuje. Trzeba szukać swojej drogi. Ja nie czuję książek i wiem, że wiele osób tego nie czuje.*

*Myślę, że traktowanie edukacji językowej po macoszemu mnie zmobilizowało do pracy i promowania swoich pomysłów.*

Jej działalność w mediach społecznościowych jest też egzemplifikacją „wolności do”, która polega na poszerzaniu pól autonomii. Innowatorka nie odrzuca, w publikowanych wpisach, podczas webinarów, czy szkoleń, tradycyjnej edukacji językowej, natomiast szeroko promuje inne rozwiązania. Badana jest tym samym otwarta na wymianę poglądów, będąc jednocześnie pewną wartości swojej koncepcji pracy.

Innowatorka działa w sferze profanum. Swoją działalnością nie ingeruje w sfery formalne, mające na celu utrzymanie porządku. Przestrzenią jej działalności promującej działania innowacyjne, poza grupą przedszkolną, są media społecznościowe. Przyjmuje ona cechy przestrzeni prospołecznej, czyli miejsca dialogu osób reprezentujących obowiązujący dyskurs oraz tych, którzy chcą zmiany. Otwarty dostęp do bloga i webinarów daje możliwość

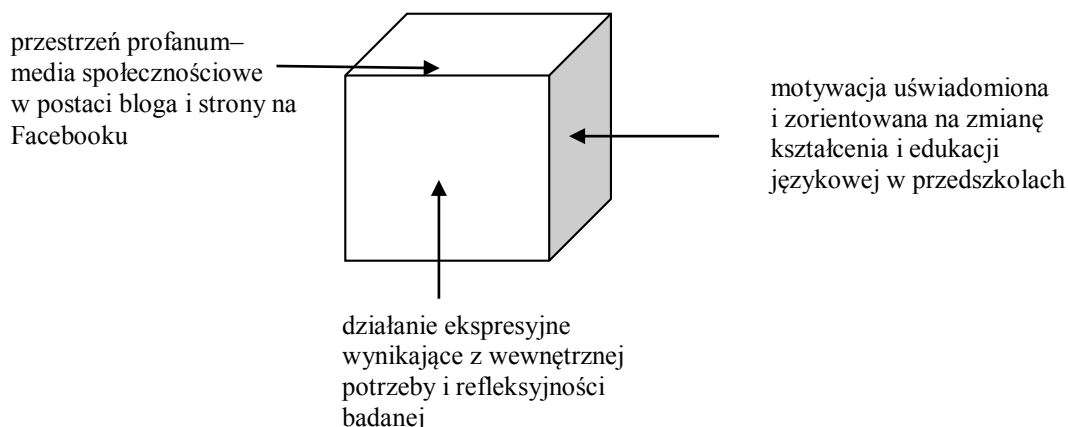


dotarcia do większej liczby osób. Innowatorka i jej działania opierają się na zmianie i produkcji nowych rozwiązań. Propozycje nowych metod i pomocy dydaktycznych nadają nowe znaczenie edukacji językowej. Badana, poprzez swoje działania, wstępuje *przeciw władzy* i obowiązującej kulturze dominującej.

*Nie ma mojej zgody na zamknięcie przedszkolaków w tradycyjnych, sztywnych ramach edukacji językowej.*

To zdanie wymownie podkreśla stanowisko badanej i jej sprzeciw wobec tradycyjnych metod pracy i dominującemu dyskursowi edukacji językowej w przedszkolach. Swoimi działaniami dąży do promowania i inspirowania innych nauczycieli do poszukiwania alternatywnych metod kształcenia.

Rys. 28. Heksaedr dla nauczycielki Ł - etap II<sup>387</sup>



## Podsumowanie

*Działania* innowatorki są wyrazem sprzeciwu wobec sposobu organizowania edukacji językowej w przedszkolach. Nauczycielka opiera swoje działania na performansie, a jej aktywność wynika z potrzeby urzeczywistnienia przyjętych przez nią koncepcji. Takie działania odpowiadają transgresyjnym kulturom oporu. Mają także charakter wyzwalający i prowadzą do dialogu, a nie całkowitego odrzucenia. Innowatorka proponuje nowe metody, a jednocześnie nie odrzuca całkowicie dotychczas stosowanych metod pracy w edukacji językowej. Jej sprzeciw jest w formie proponowania „innego”.

W ramach kryterium *motywacji* działalność badanej Ł jest inkluzyjna. Nieograniczona dostępność do publikowanych treści, darmowe webinaria i szkolenia, są skierowane do wszystkich chętnych osób. Innowatorka nie określa kryteriów niezbędnych do uczestnictwa

<sup>387</sup> Opracowanie własne.

w proponowanych przez nią działaniach. Jej działanie ma charakter działań autentycznych, które opierają się na rzeczywistej niezgodnie. Wprawdzie mają one charakter przyzwoitych działań i lokują się na peryferiach kultury dominującej (*przestrzeń*), jednak ich zasięg i przyjemna forma przekazu z miesiąca na miesiąc dociera do coraz większej liczby odbiorców. Działalność badanej ewoluuje i, jak stwierdzam po upływie roku od przeprowadzenia wywiadu, innowatorka przekształciła swoją działalność w typowo szkoleniową.

Nauczycielka jest jedyną uczestniczką mojego badania, która nie spotkała się z szeroko rozumianą krytyką, negatywnymi komentarzami, ocenianiem, czy nawet odrzuceniem ze strony innych. Wzmocnienia pozytywne, których doświadczą, utwierdzają ją w zasadności działania. W narracji badanej przejawia się jednak stereotypowe myślenie o osobach, które w zawodzie pracują już długo, przez co zakorzenili się w kulturze dominującej i nie poszukują zmiany. Jej materiały i blog w większości są dedykowane (jak sama badana określa) *młodym i kreatywnym nauczycielom*. Również forma szkoleń, webinarów i działalność w mediach społecznościowych, w postaci Facebooka i Instragrama, jest w mojej opinii, środkiem komunikacji preferowanym raczej przez osoby młode, bądź w średnim wieku.

W tym kontekście działalność nauczycielki ma **duży potencjał emancypacyjny** i zachęca coraz większą liczbę osób do naśladownictwa oraz przyczynia się do zmiany myślenia o edukacji językowej jako przymusie realizowania Podstawy Programowej.

### **5.12. Nauczycielka M: *Edukacja to moje życie***

Ostatnią badaną przeze mnie nauczycielką, jest osoba, która sama siebie nazywa *marzycielką i wizjonerką*. Swoją drogę zawodową rozpoczęła w latach 80. ubiegłego wieku, kiedy w Polsce system edukacji opierał się na założeniach tradycyjnego modelu kształcenia, a nauczyciele nie mieli swobody w wybieraniu metod i form pracy. Również przemiany społeczne, zachodzące w tym okresie, wpływały na sytuację szkoły, pogłębiając jej kryzys ekonomiczny, społeczny, a także naukowy<sup>388</sup>. Ranga wykształcenia uczniów została umniejszana przez sytuację w kraju. W kolejnych latach wprowadzano programy naprawcze oraz dalsze reformy. Zatem początek działalności zawodowej mojej rozmówczynie przypada na system edukacyjny podlegający ciągłym reformom.

Nauczycielka, którą w swoich badaniach oznaczę literą M, jest nadal aktywna zawodowo. W swojej karierze przeszła wiele transformacji i reform edukacji. Od 2002 do 2021 roku zarządzała szkołą w niewielkiej wsi, tworząc szkołę poszukującą, o której pisano

---

<sup>388</sup> M. Szczepanek (2018), *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 4(26), s. 525.

w mediach społecznościowych „*nie-zwykła publiczna szkoła*”. Nauczycielka M aktywnie działa na rzecz wdrażania nowatorskich i autorskich rozwiązań. Promuje działania innowacyjne, wspiera i doradza dyrektorom szkół i przedszkoli, prowadzi warsztaty dla nauczycieli oraz jest autorką książki, w której opisuje działalność zarządzanej przez siebie szkoły.

Podczas analizy wyników badań zaprezentuję dwa etapy działalności M: badana jako nauczyciel w szkole publicznej oraz M jako dyrektor placówki innowacyjnej.

### **5.12.1. Początki pracy w zawodzie**

Nauczycielka M do edukacji wczesnoszkolnej trafiła *przez przypadek*. Sytuacja życiowa mojej rozmówczynie doprowadziła ją do ukończenia studiów dających uprawnienia nauczycielskie, a następnie do pracy w szkole. Kobieta w swoich wypowiedziach podkreśla, że wybór tego zawodu nie był jej świadomą decyzją spowodowaną wewnętrznym pragnieniem. Określa początki swojej pracy jako trudny czas, gdyż nie było to miejsce odpowiadające jej osobowości, potrzebom i motywacjom do pracy. Innowatorka określa się jako *wolne dziecko i wolny człowiek, który bardzo mocno potrzebuje takiej wolności*, a uwzględniając tło historyczne i czas, w jakim badana rozpoczęła pracę, można wnioskować, że ta potrzeba nie miała możliwości zaistnieć w ówczesnej rzeczywistości szkolnej.

*[...] ja się bardzo szybko zorientowałam, że to w ogóle nie jest miejsce dla mnie, że szkoła jest jakby za bardzo odtwórcza, za bardzo też taka sztywna w ramach.*

Swoją pierwszą pracę nauczycielka M określa jako *poszukiwanie swojej wolności*. Innowatorka, respektując ówczesne wytyczne, poszukiwała metod i form, które spełniłyby oczekiwania jej i uczniów, z którymi pracowała.

*Zaczęłam bardzo mocno robić, pracować z dziećmi, ciągle z dużą odpowiedzialnością, bo taką czuję, czyli nie lekceważąc absolutnie wytycznych, które są tak, ja ja wiem co mam robić, wiem na czym polega uczenie, czy też pomaganie i kierowanie tym procesem uczenia się, ale jednak tak, żeby ja też nie zwariowała, tak i to spowodowało, że ja zaczęłam troszkę zmieniać sposób pracy, jaki z dziećmi miałam.*

Innowatorka proponowała dzieciom dużo aktywności w działaniu, opartych na naturalnym środowisku, a także działania projektowe, warsztatowe. Sposób pracy nauczycielki wynikał z jej wewnętrznej potrzeby przetrwania w tradycyjnej szkole. Moja rozmówczynie działała ekspresyjnie, ale jednocześnie podejmowane przez nią aktywności były przeciwieństwem tradycyjnego modelu kształcenia. Nauczycielka, opisując tamten etap swojej działalności, wskazuje na negatywne, bądź sceptyczne reakcje na jej sposób pracy.

*No i to oczywiście na początku się nie bardzo podobało [...] ze zgorzaniem i z krytyką na to patrzyli [...]Ja na tamte czasy byłam bardzo dziwną nauczycielką [...]czułam się podglądana, kontrolowana [...] nie chce jej się pracować, to się bawi.*

Odnosząc się do, obowiązującego w tamtym czasie, podającego toku nauczania, działania nauczycielki miały charakter działań drastycznych i wywoływały skrajne emocje. Nauczycielka w swoich poczynaniach różniła się od współpracowników, zatem to, co robiła, wydawało się widowiskowym zjawiskiem, skupiało ich uwagę, ale było też odbierane jako sprzeciw wobec tego, co aktualnie jest w szkole popularne.

Innowatorka ocenia siebie jako osobę wolną i silną osobowościowo, co pomagało jej działać w zgodzie ze sobą mimo nieprzychylnych współpracowników. Działania nauczycielki były jawne, pokojowe oraz indywidualne. Nauczycielka podejmowała próby *zapraszania do swoich działań*, natomiast na tamten czas, nie cieszyły się one uznaniem.

*Ale ja jestem silną osobowością i takim niepokornym duchem i też miałam taką potrzebę poszerzania też trochę, więc zapraszałam do swoich działań nie tylko same dzieci, ale jak się udawało, to też niektórych nauczycieli czy też rodziców ze środowiska.*

Działania mojej rozmówczyni były uświadomione na cel, który badana określała *jako sposób na przetrwanie* w schemacie szkoły, który jej nie odpowiadał. Poszukiwanie alternatywnych metod i form pracy było wynikiem sprzeciwu wobec przekazywania gotowej wiedzy uczniom. Nauczycielka dążyła do zmiany i chciała wprowadzić *świeżość, inność do tego, co się dzieje*. Moja rozmówczyni zabiera głos i mimo osamotnienia w swoich działaniach, konsekwentnie je kontynuuje do dziś. Poszukiwanie innowacyjnych i nowatorskich metod jest działaniem realizującym dążenia „wolności do” poszukiwania pól autonomii i poszerzania jej. Badana nauczycielka poszukiwała nowych metod, wiedzy i osób o podobnym stosunku do edukacji.

*Trafiłam na profesora Ryszarda Łukaszewicza, nauczyłam się, nauczyłam się od niego bardzo dużo takich alternatywnych sposobów prowadzenia zajęć i niekonwencjonalnych odpowiedzi.*

Nauczycielka była motywowana wewnętrznie przez swoje pragnienie wolności, ale także przez obserwacje dzieci i ich sukcesów w odniesieniu do proponowanych aktywności. Miała ona poczucie sprawczości, odpowiedzialności, ale także swobodnej przestrzeni. Mimo, że odczuwała brak aprobaty ze strony dyrekcji i współpracowników, nie zniechęcało ją to do pracy. Innowatorka nie wiązała swojego życia z *taką szkołą*, więc nie „przywiązywała się” do placówki, w której pracowała, ani nie obawiała się zwolnienia.

*Ja szybko spostrzegłam, że to co robię, to w jaki sposób pracuję z dziećmi, dużo mi daje takiej*

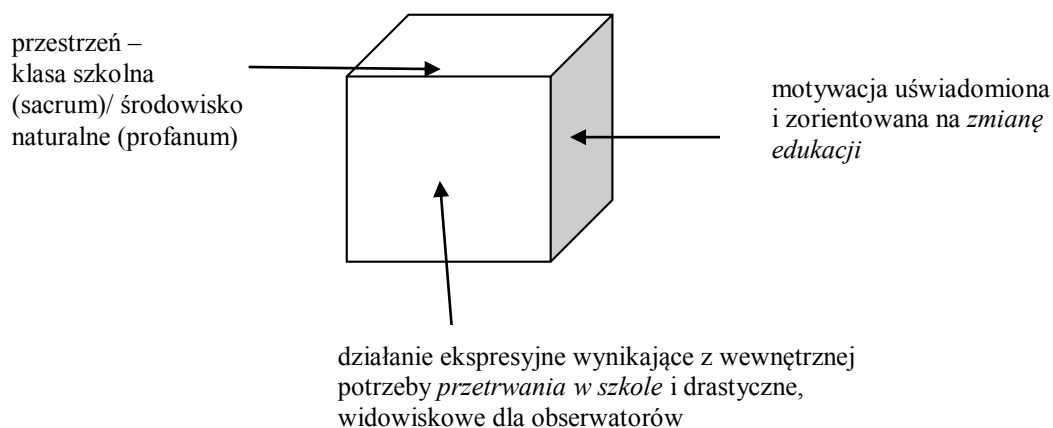
wolności, przestrzeni do wymyślania sposobów docierania do dzieci, ale też szybko spostrzegłam, że to bardzo dobrze oddziałuje na same dzieci [...] też widać było w nich taką tę radość, takie iskierki w oczach, tak to gdzie dzisiaj pójdziemy, to co przyniesiemy i edukacja była takim ciągłym odkrywaniem i dla mnie, i dla nich [...] ja po prostu chciałam przetrwać, wiedząc że jakiś czas, wiedząc o tym, że i tak odejdę, więc moja postawa była taka trochę takiego, jak to mówią ryzykanta na krawędzi [...] Ja lubię taką wolność, lubię też, mam mocną potrzebę zmiany, w sensie to nie chodzi o jakieś wielkie zmiany, ale ja nienawidzę, ja po prostu nie mogę robić czegoś dwa razy tak samo.

Nauczycielka działa w swojej klasie, czyli sferze sacrum, przenosząc ją do przestrzeni profanum, w jakiej znajduje się podwórko, ogród, park. W jej narracji działania, mające miejsce w klasie, były odbierane przez otoczenie jako działania przeciwko edukacji, natomiast działania w sferze profanum, w tamtym czasie były odbierane przez otoczenie jako *dziwne, leniwe, niekompetentne*. Innowatorka poprzez swoją aktywność produkowała i wytwarzała nowy dyskurs, zapraszając innych do dyskusji, jednocześnie nie narzucając swoich poglądów. W tym kontekście były one prospołeczne, jednak nie było to odbierane w ten sposób przez obserwatorów. Poszukiwanie „nowości” przez nauczycielkę było skierowane przeciw władzy, co automatycznie nadawało mu negatywny charakter.

Zarówno sposób wypowiedzi nauczycielki, jak i ich treść, wskazują na jej silną osobowość, która nie tylko wzmocniła w niej poczucie słuszności podejmowanych działań, ale także własnej wartości. Narracja badanej jest także pełna refleksyjności w działaniu i nad swoim działaniem. Moja rozmówczyni wykazuje wrażliwość na potrzeby uczniów i podąża za potrzebami swoimi i uczniów.

*Tak, ja nigdy nie byłam niewolnikiem swojego stanowiska pracy [...] I mnie się to udało [...] ale też odwagą w pewnym sensie, no bo ludzie widzieli, że klasa moja wygląda inaczej, inaczej rozmawiam z dyrektorem, inaczej reaguję, jednak ja się nie bałam, że mnie zwolnią z pracy*

Rys. 29. Heksaedr dla nauczycielki M - etap I<sup>389</sup>



<sup>389</sup> Opracowanie własne.

Nauczycielka M w tym okresie wykazywała się dużą samoświadomością i motywacją do działania oraz zmiany edukacji. Systematyczna praca *zgodnie ze sobą* spowodowała, że w 2002 roku dostała propozycję objęcia stanowiska dyrektorskiego w małej szkole wiejskiej. Kolejny rozdział poświęcę temu etapowi działalności edukacyjnej nauczycielki.

### 5.12.2. Angażowanie zespołu w zmianę szkoły

Innowatorka, obejmując stanowisko dyrektora placówki, skupiła się na *zaproszeniu ludzi do tworzenia wspólnej edukacji*. Nauczycielka wykazała się refleksyjnością i postawiła za główny cel swoich działań dostosowanie placówki do potrzeb środowiska.

*Myśmy się skupili na środowisku, w którym nasza szkoła żyje i funkcjonuje, i szukając odpowiedzi na to, jakiej szkoły potrzeba konkretnie w naszym środowisku [...] Postawiłam na to, że jakby zapraszam ludzi do współdziałania, bez względu na to i mnie to nie przeszkadza, że ten nauczyciel hołduje nie wiem, w tradycyjnej metodzie ocenia prace czy też sposobowi oceniania. Ja chcę od niego wziąć to, co w nim drzemie najbardziej takiego cennego, wyjątkowego, a w każdym człowieku coś takiego jest wiele, i też zapraszam, żeby nam ten kawałek siebie dał.*

Dobór kadry również nie był wynikiem castingu, szeroko rozumianej rekrutacji, ale zaproszeniem nauczycieli do tworzenia wspólnego zespołu. Innowatorka wierzy w potencjał nauczycieli i w wyjątkowość ich indywidualności. Mimo różnic poglądowych powstał zespół nauczycieli bazujący na współpracy.

*Ich poglądy na edukację były bardzo różne [...] jednak mocno znaczący, taki przekonywujący ludzi do podjęcia wspólnego działania, czyli pracujemy na rzecz środowiska, bo taka jest potrzeba, a nie dlatego, że dyrektorka przyszła i chce tutaj wprowadzać jakieś innowacje.*

Proces budowania zespołu trwał 4 lata i ten czas badana określa jako *okres doprowadzający nas do dużej zmiany*. Moja rozmówczyni opowiada także o trudnościach, związanych z tworzeniem miejsca będącego przeciwieństwem szkoły tradycyjnej, które wynikały z tego, że ta szkoła była placówką publiczną, podlegającą urzędowym rozporządzeniom i aktom prawnym.

W tym okresie działania nauczycielki były w pełni uświadomione i skoncentrowane na tworzeniu miejsca współpracy i współdziałania nauczycieli, uczniów i rodziców, w każdej możliwej kombinacji: nauczyciel - nauczyciel, nauczyciel - rodzic, nauczyciel - uczeń oraz rodzic - uczeń. Nauczycielka działała zgodnie ze swoimi wewnętrznymi przekonaniem, potrzebami i pragnieniami stworzenia zespołu współpracującego i to określiła jako cel swojego dyrektorowania.

*[...] podstawowym i koniecznym warunkiem rozwoju, ale też poszukiwania różnych nowych dróg, jest po prostu współpraca ludzi.*

Współpraca i współtworzenie szkoły wskazują, że w tym etapie kobieta działała zbiorowo, a jej działania zmieniły się na subtelne. Placówka szkolna działała zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, natomiast wewnątrz budowano zespół, który połączył świat nauczycieli, uczniów, rodziców i pracowników niepedagogicznych. W związku z tym aktywność szkoły nie była szokująca dla obserwatorów, a charakter działań był pokojowy. Szkoła prowadzi swoją stronę internetową, gdzie od początku działalności publikuje treści promujące placówkę, co wskazuje na jawny charakter działań zespołu stworzonego przez badaną.

W tym etapie, w obszarze motywacji nie nastąpiły zmiany. Współdziałanie nauczycieli było uświadomione na zmianę edukacji i stworzenie miejsca, *gdzie ludzie czują się dobrze*. Nauczycielka określiła trzy warunki potwierdzające, że udało się osiągnąć postawiony przez zespół cel. Szkoła ma być miejscem, *w którym człowiek po pierwsze, lubi być, po drugie, nie boi się być; a po trzecie, czuje, że też może się rozwijać, popęlniać błędy*. Innowatorka w swoich wypowiedziach podkreśla, że dążenie do zmiany nie było łatwym zadaniem przez wzgląd na formalności związane z prowadzeniem placówki edukacyjnej, a także kwestiami finansowymi. Swoją drogę określa *metodą prób i błędów*.

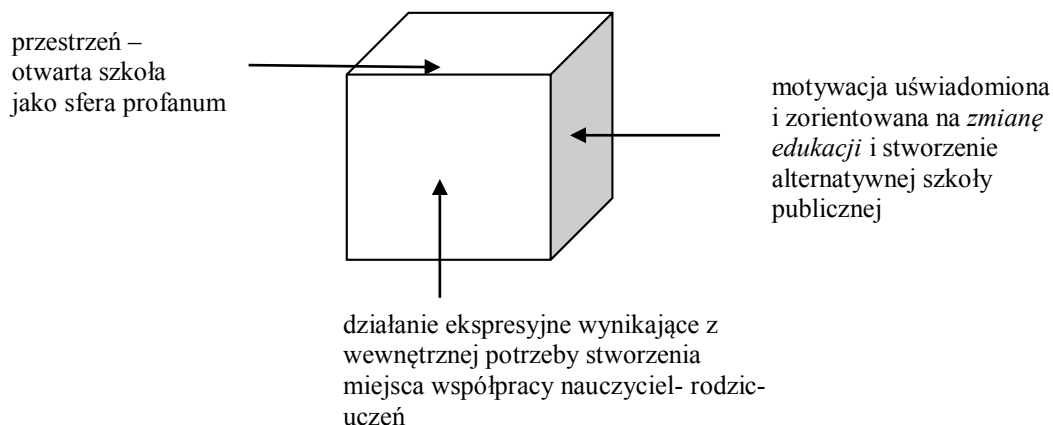
*[...] myśmy przechodzili jakieś wspólne kryzysy, wspólne radości, myśmy popęlniali błędy, musieliśmy się cofać 3 kroki do tyłu po to, żeby potem pójść do przodu.*

Badana dyrektorka, wraz ze współpracownikami, odważnie zabierali głos i dążyli do propagowania swoich działań, promowania szkoły, zdobywania fundatorów, sponsorów, zainteresowania rodziców i uczniów. Systematycznie i cierpliwie poszerzali autonomię i proponowali „nowości”, co w efekcie pozwoliło im na stworzenie *szkoły, naszej szkoły*. Działania badanej są postrzegane jako „wolność do”.

W obszarze przestrzeni następują duże zmiany, gdyż cała przestrzeń placówki szkolnej staje się częścią profanum, do której dostęp mają wszyscy. Szkoła jest wyposażona w sale ogólnodostępne, koedukacyjne, bez podziału ze względu na płeć, wiek. W placówce organizowane są projekty dla uczniów z różnych klas i poziomów edukacyjnych. Przestrzeń jest prospołeczna i otwarta na dialog. Nauczycielka M swoją postawą i promowaniem wolności w szerokim tego słowa znaczeniu, jest otwarta na wymianę poglądów, zarówno ze swoimi pracownikami, jak i osobami z zewnątrz. Szkoła tworzy nowy dyskurs edukacji wczesnoszkolnej, a działalność jest produkcją innowacyjnych metod i form pracy. Działalność

całej placówki jest formą sprzeciwu wobec tradycyjnych metod kształcenia i występuje przeciwko władzy.

Rys. 30. Heksaedr dla nauczycielki M - etap II<sup>390</sup>



### Podsumowanie

Analiza wypowiedzi innowatorki oznaczonej literą M, wskazuje na dużą refleksyjność badanej nauczycielki. W narracji pojawiają się cechy refleksyjnego praktyka, ale też osoby o dużej samoświadomości. Nauczycielka dokonuje obserwacji i na podstawie wyciągniętych wniosków działa. Innowatorka wykazuje się dużą cierpliwością w dążeniu osiągnięcia celu, jakim była zmiana stylu edukacji i stworzenie placówki opierającej się na szeroko pojętej współpracy.

*To nie znaczy, że ta droga była mlekiem i miodem płynącą, tak yyy [...] Więc ten proces od tego miejsca, w którym startowaliśmy z tego miejsca, w którym jesteśmy, naprawdę był długi, wymagający czasami takiego właśnie refleksowania, zastanawiania się, czy jeszcze jesteśmy w tym miejscu, w którym chcieliśmy być? To jest bardzo ważne.*

W swoich wypowiedziach wskazuje na trudności, które napotkała po drodze i otwarcie mówi, że droga do sukcesu nie była łatwa. Nauczycielka podejmowała refleksję w działaniu i nad działaniem, sukcesywnie zwiększając autonomię, wprowadzając innowacyjne metody pracy, które w efekcie pozwoliły jej na stworzenie szkoły poszukującej. *Działania* wynikały z jej wewnętrznej potrzeby zmiany i niezgody na podający tok nauczania i stagnację edukacji, bez ewoluowania wobec zmian i oczekiwań społecznych. W opinii mojej rozmówczyni, edukacja nie podąża za potrzebami społeczeństwa, często wykorzystując przestarzałe metody i formy pracy, pomijając nowoczesne technologie. Innowatorka swoimi działaniami

<sup>390</sup> Opracowanie własne.



urzeczywistniała własne poglądy i potrzeby, przez co jej działania miały charakter transgresywny. Były także wyzwajające i zachęcające do dialogu. Kobieta, na żadnym etapie aktywności, nie używała narzędzia przymusu, ani całkowitej negacji. Strategią działania badanej była współpraca oparta na *prawdziwym dialogu*. Potwierdzeniem tego było zapraszanie do swojej szkoły i podejmowanych działań, nauczycieli, którzy mieli różne poglądy na edukację. Badana dyrektorka wierzyła, że w każdym nauczycielu jest potencjał, który może pomóc w współtworzeniu *wolnej placówki*. Tym samym dostęp do działalności badanej miał charakter inkluzyjny (*motywacja*) i nie wymagał spełnienia jakichkolwiek warunków, aby dołączyć do zespołu. Autentyczność działań badanej wynikała także z głębokiej potrzeby sprzeciwu wobec stanu edukacji, którą nauczycielka odczuwała na początku swojej ścieżki zawodowej jako nauczyciel.

Analizując kategorię *przezwyciężenia* należy rozważyć ją w dwóch aspektach: początku pracy zawodowej oraz na etapie tworzenia szkoły. W pierwszym etapie innowatorka działała peryferyjnie, a jej działania były rozpatrywane jako skandaliczne. Stosowane przez innowatorkę metody były określane jako *nieprzystojny objaw lenistwa*. Drugi etap jest z kolei działaniem przystojnym w kategorii estetyczności, ale działa blisko centrum, którym badana sama zarządzała. Objęcie stanowiska dyrektorki placówki spowodowało, że kobieta wprowadzała innowację od wewnątrz, zakorzeniając ją w idei i koncepcji pracy szkoły. Poza wyzwaniem organizacyjnymi i finansowymi, nie miała nikogo, kto stałby na przeszkodzie wprowadzania jej innowacyjnych pomysłów, metod i form pracy. W przeciwieństwie do pozostałych badanych, to nauczycielka M tworzyła zespół, a nie była tylko jego członkinią, która musi w pewnym stopniu odnaleźć się poprzez negację, unikanie, milczenie, czy włączanie do działania. W tym przypadku badana zabierała głos i wzywając do wymiany poglądów zachęcała do swoich przekonań pozostałych współpracowników.

Analiza narracji badanej wskazuje na **duży potencjał emancypacyjny**. Skuteczność działania kobiety wynikała zapewne z jej cech charakteru, jakimi są: skłonności liderkie, pewność siebie i dążenie do realizacji postawionych sobie celów, samoświadomość, poczucie własnej wartości oraz nieustanną chęć samodoskonalenia. Te cechy, w przypadku badanej, stały się kluczem do sukcesu i stworzenia placówki, która, pomimo zmiany dyrektora, nadal funkcjonuje na zasadzie współpracy i korzysta z innowacyjnych metod pracy. Innowatorka, mimo osiągniętego celu, nadal promuje swoje działania i propaguje alternatywną edukację poprzez prowadzenie bloga oraz licznych szkoleń, zarówno dla dyrektorów, jak i nauczycieli. W przypadku badanej M sprzeciw wobec tradycyjnej edukacji urzeczywistnił się jako realne działanie, zrzeszające coraz większą się liczbę zwolenników, a tym samym zwiększającą się

liczbę nauczycieli poszukujących odmiennych od tradycyjnych metod kształcenia we wczesnej edukacji, a w przypadku tej innowatorki - szeroko rozumianej edukacji.

## Rozdział 6. Działania innowacyjne badanych nauczycielek w kontekście wielowymiarowości oporu

### 6.1. Potencjał emancypacyjny oporu autentycznego

Postawione przeze mnie główne pytanie badawcze brzmiało: Jakie rodzaje oporu ujawnia analiza działań nauczycielek-innowatorek? W perspektywie kultury oporu reprezentowanej przez innowatorki i ich działań sprzeciwiających się tradycyjnej edukacji, badane nauczycielki w większości prezentują **opór autentyczny o dużym potencjale emancypacyjnym**. Są one świadome swoich działań i ich motywów, których źródłem jest sprzeciw wobec systemu. Działania oporowe dają nauczycielkom możliwość samorealizacji i samorozwoju oraz wskazują na dyskretność ich działań wynikającą z aktywności wpisanych w ich codzienną pracę z uczniami. Działania, wpisujące się w kulturę oporu moich rozmówczyń, mają procesualny charakter i są procesem, w trakcie którego badane poszerzają zakres swojej działalności (pól autonomii). Akty niezgody występują w ramach ustalonego porządku, czyli w placówce wczesnej edukacji, przy wykorzystaniu ustanowionych sposobów nadawania znaczeń i tworząc jednocześnie nowy dyskurs w edukacji małych dzieci. Nauczycielki, rozpoczynając pracę z wykorzystywaniem innowacji, tkwiły w „nierozzerwalnym związku z kulturą dominującą”<sup>391</sup>, natomiast podjęcie się prowadzenia własnej placówki edukacyjnej oraz szeroko rozumiane zwiększanie świadomości nauczycieli, rodziców i uczniów o możliwościach tkwiących w nieszablonowych sposobach pracy z uczniami, daje szansę na transformację dominującego porządku.

W odpowiedzi na postawione pytanie o rodzaje oporu przejawianego w działaniach nauczycielek-innowatorek należy podkreślić, że ich działalność przyczynia się do odsłaniania (demaskowania) problemów w przedszkolu/szkole, szczególnie w edukacji najmłodszych dzieci. Wynika to z ich krytycznego spojrzenia na wczesną edukację i czynienia refleksji, które w konsekwencji przyczyniły się do podjęcia aktywności prowadzących do zmiany w ich zawodowym życiu oraz w edukacji ich wychowanków. Podjęcie realnych działań, w przypadku badanych przeze mnie innowatorek, cechuje się stałą dynamiką i jest rozumiane jako zmiana, która indywidualnie, bądź w małych społecznościach, zmienia sposób myślenia o edukacji<sup>392</sup>. Rozwijanie i propagowanie nowych idei edukacyjnych oraz stosowanie niestereotypowych metod pracy, daje szansę na odnalezienie kolejnych osób, które również dostrzegają niedostatki

---

<sup>391</sup> A. Babicka-Wirkus (2019), s. 78.

<sup>392</sup> Tamże, s. 77-78.

współczesnej edukacji, sygnalizowane nie tylko przez twórczych nauczycieli, ale także przez uczniów i ich rodziców, lecz indywidualnie nie potrafią się do nich ustosunkować.

Działania nauczycielek A, B, C, D, I, J, K, L, Ł, M cechuje **wysoki potencjał emancypacyjny**. Wynika on z działania motywowanego wewnątrz i ukierunkowanego na rzeczywistą zmianę. Przejawianie sprzeciwu wobec nudy i stagnacji w szkole było skierowane na polepszenie sytuacji uczniów i samych nauczycielek. Moje rozmówczynie swoimi działaniami chciały zmienić rzeczywistość przedszkolną/szkolną, a wprowadzane przez nie innowacje, nie odrzucają całkowicie dominującej kultury placówki, ale wprowadzają w niej modyfikacje. Nauczycielki są otwarte na dialog. W ich narracjach wyraźnie wyróżniają się cechy osobowościowe, które pomagają im w dążeniu do zmiany. Silne osobowości przeżywają mniej trudności i frustracji z niezadowolających ocen otoczenia, przejawiają większą pewność siebie i wysoką samoświadomość (A, I, M). Natomiast nauczycielki początkujące, mimo trudności związanych z ograniczeniami wynikającymi z konieczności respektowania obowiązujących aktów prawnych, bądź zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, wykazały się wytrwałością w poszukiwaniu „swoich” metod pracy. Przyjmowanie postawy refleksyjnego praktyka, nie tylko pomaga w stosowaniu odpowiednich dla uczniów i samych nauczycielek metod i form pracy, ale wyzwala w nauczycielkach motywację do działania, która wynika z obserwowania postępu w rozwoju uczniów, czy samoświadomości zawodowej i namysłu nad tym po co to robię, ku czemu dążę.

**Niski potencjał emancypacyjny** występuje:

- w perspektywie funkcjonowania całej placówki u badanej D, E, F,
- w perspektywie indywidualnej u G, H.

U nauczycielek D, E, F niepowodzenia w zakresie wprowadzanych innowacji wynikały z działania blisko centrum, w przypadku moich badań, były to nieprzychylnie osoby zarządzające placówką. Zmiany kadrowe i brak otwartości na nowe pomysły, uniemożliwiły zaistnienie nowego dyskursu. Indywidualne działania badanych E i F mają jednak szansę na powodzenie, gdyż obecnie prowadzą one własne placówki edukacyjne, które cieszą się zainteresowaniem dzieci i rodziców.

U innowatorek G i H poszukiwanie innych sposobów pracy wynikało z potrzeby podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela i placówek wczesnej edukacji oraz z potrzeby osiągnięcia sukcesu. Ich działania motywowane były wspinaniem się po hegemonicznej drabinie społecznej i dążeniem do uzyskania lepszego statusu społecznego. W tym przypadku istnieje duże prawdopodobieństwo, że kiedy osiągną swój cel, dążenie do zmiany będzie dla nich pozbawione sensu. Ponadto, brak wewnętrznej potrzeby zmiany, bądź zorientowanie się na

osiągnięcie celu, grozi spadkiem motywacji i tym samym rezygnacją z poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Mimo, że działania nauczycielek G i H mają niski potencjał emancypacyjny, to również one prezentują opór autentyczny, który dąży do celu zewnętrznego i jest on motywowany dążeniem do zwiększenia prestiżu swojej osoby, placówki, bądź zawodu nauczyciela.

Badane przeze mnie innowatorki reprezentują opór, który jest dążeniem do zmiany. Powołując się na przywoływane w niniejszej pracy (s. 84) stanowisko M. Czerepaniak-Walczak, opozycjoniści wykazują dojrzałość w „sferze rozumowania moralnego” i odwagę w swoich działaniach opozycyjnych, co przejawia się w świadomych reakcjach, jakimi są innowacje<sup>393</sup>. Autorka przypisuje tym działaniom wysoki potencjał emancypacyjny, co potwierdzają prezentowane wyżej wyniki badań.

Narracje badanych nauczycielek ujawniają jeszcze jedną tendencję. Tylko cztery spośród czternastu badanych innowatorek nadal pracują w przedszkolu, bądź w szkole. Pozostałe nauczycielki łączą pracę w szkole z prowadzeniem własnej firmy, bądź otworzyły swoje placówki edukacyjne i zajmują się szkoleniem dyrektorów, nauczycieli i uczniów, rozpowszechniając jednocześnie innowacyjne metody pracy. Można wysnuć wniosek, że otwarcie tych placówek jest formą manifestowania przez nie sprzeciwu wobec dominującej kultury państwowych placówek oświatowych, w której niewielu nauczycieli widzi potrzebę zmiany.

Badane przeze mnie nauczycielki (poza F, G, H) wykazują cechy refleksyjnych praktyków. Podejmują refleksję nad swoimi działaniami oraz nad tym, jak to działanie wpływa na uczniów. Realizowane przez nie aktywności były wynikiem obserwacji procesu edukacyjnego i miały na celu dostosowanie stosowanych metod i form pracy do potrzeb, możliwości oraz oczekiwań uczniów.

## **6.2. Działania, motywacje i przestrzenie nauczycielek-innowatorek wczesnej edukacji**

W związku z tym, że do analizy narracji badanych nauczycielek posłużyłam się modelem heksaedru oporu autorstwa A. Babickiej-Wirkus, w kolejnym kroku jestem zobligowana do odniesienia się do trzech wymiarów heksaedru oporu: *działania, motywacji i przestrzeni*, w jakich funkcjonują badane nauczycielki. Jest to jednocześnie kierunek poszukiwania odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania badawcze:

1) Jakie działania podejmują nauczycielki-innowatorki?

---

<sup>393</sup> M. Czerepaniak-Walczak (2006), s. 140

- 2) Jakie są motywacje nauczycielek do wprowadzania innowacji?
- 3) W jakiej przestrzeni lokują się działania nauczycielek-innowatorek?
- 4) Jaki potencjał emancypacyjny zawierają działania nauczycielek-innowatorek?

Swój wywód rozpocznę od podsumowania analizy polaryzacji *działań* oporowych. Badane przeze mnie nauczycielki (poza badanymi B, F i M) działały subtelnie. Ich działania miały charakter ciągły, były regularne, miały dużą częstotliwość, natomiast nie były one widowiskowe.

Z narracji nauczycielek B i F wynika, że ich decyzje i sposób pracy miały charakter wydarzeń dramatycznych. Nauczycielka B w sposób spektakularny i niespodziewany zmieniła pracę, co wywołało w jej placówce duże zdziwienie i zaskoczenie. Natomiast moja rozmówczyni F, swoimi działaniami i zobowiązaniem do promowania placówki stosującej innowacyjne metody, wywoływała negatywne emocje i krytykę ze strony pozostałych placówek reprezentujących kulturę dominującą. Również innowatorka M wywoływała skrajne emocje, które początkowo były związane z odbieraniem działalności nauczycielki jako przejawów lenistwa.

Rozważając kolejną polaryzację tj. działania zbiorowe – indywidualne<sup>394</sup>, można zauważyć kilka ważnych kwestii.

Wszystkie badane przeze mnie nauczycielki, przynajmniej na jednym z etapów swojej pracy zawodowej, pracowały indywidualnie. Część nauczycielek (A, D, F, H, J, K, L, M) działała też zbiorowo, choć na jednym z wyodrębnionych przeze mnie etapów. Działania innowatorek na różnych etapach ich innowacyjnej aktywności lokowały się na innej polaryzacji w kontinuum zbiorowe – indywidualne. Analiza materiału badawczego pozwala wysunąć kilka wniosków.

W wypowiedziach kilku nauczycielek (B, C, E, G, H, I, M) pojawiło się osamotnienie i poszukiwanie współpracy. Podczas indywidualnych działań badane innowatorki czuły niepewność, ale też wewnętrzną potrzebę dzielenia się swoimi pomysłami dotyczącymi nieszablonowych metod pracy. Współpraca z innymi nauczycielami, szczególnie o zbliżonych poglądach na edukację, dawała moim rozmówczyńom poczucie bezpieczeństwa.

U nauczycielki D, dopiero zmiana grona współpracowników i współpraca z innymi nauczycielami, wyzwoliła innowacyjne myślenie i projektowanie działań. Wcześniej kobieta przyjmowała postawę wycofania.

Nauczycielka A, rozpoczynając swoją pracę z innowacją, która była poleceniem służbowym,

---

<sup>394</sup> Tamże, s. 35

wraz ze swoją współpracownicą motywowały się do działania i wspierały w trudnych chwilach. Z kolei innowatorka C poszukiwała odpowiedniej placówki, gdzie mogłaby pracować zgodnie ze swoimi ideałami i współpracować z osobami, które mają podobne poglądy na edukację. Ciekawą postawę prezentuje M, która odczuwała osamotnienie w swoich działaniach, odbieranych, ze względu na ugruntowanie szkoły w modelu tradycyjnym w tamtym okresie (lata 80./90.), jako dramatyczne. Stworzyła ona, już jako dyrektor placówki szkolnej, zespół nauczycieli, których głównym celem jest współpraca na każdej płaszczyźnie relacji społecznych w szkole.

Z analizy wypowiedzi wszystkich nauczycielek i podejmowanych przez nie działań innowacyjnych wynika, że współpraca w grupie zwiększa poczucie sensowności swoich działań, poczucie własnej wartości, a także pozwala z większą odwagą podejmować niestereotypowe działania i prezentować swoje poglądy.

W tym miejscu warto przyjrzeć się sytuacji młodego nauczyciela w szkole. Analiza narracji nauczycielek wskazuje, że młodzi nauczyciele, rozpoczynający pracę w szkole często prosto po studiach, doświadczają:

- prób włączenia ich w kulturę dominującą placówki, z tego powodu często zmieniają placówkę, poszukując zrozumienia i wolności, bądź przyjmują postawę milczenia jako sprzeciwu wobec dominującej kultury przedszkola/szkoły (B, C, E),
- odrzucenia i negowania ich działań, kwestionowania atrakcyjności stosowanych metod oraz negatywnego etykietowania młodych nauczycieli, ich przygotowania do zawodu i małego doświadczenia (F, I oraz M w początkach swojej pracy),
- lęku przed reakcjami współpracowników i rodziców uczniów na proponowane metody pracy (A, C, F, H, I),
- ukrywania swoich działań z obawy, by nie wywoływać negatywnych emocji wśród współpracowników (B, M).

Te doświadczenia powodują, że nauczycielki albo zakotwiczą się w kulturze dominującej, albo przyjmują postawę refleksyjną i poszukują niestereotypowych metod pracy. W przypadku badanych innowatorek tylko jedna nauczycielka (A) rozpoczęła pracę z projektem innowacyjnym wskutek polecenia służbowego, co z czasem wyzwoliło w niej pragnienie zmiany dotychczasowych metod pracy. Kolejna badana (B), pozornie reprezentująca kulturę dominującą, podczas osobistego doświadczenia skutków edukacji odtwórczej i zorientowanej na wiedzę deklaratywną<sup>395</sup>, zdecydowała o zmianie swoich praktyk zawodowych. Pozostałe

---

<sup>395</sup> K. Stemplewska-Żakowicz (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 67.

innowatorki od początku swojej drogi zawodowej poszukiwały twórczych metod pracy.

Wszystkie badane nauczycielki działały w sposób pokojowy i jawny. To znaczy, że ich działania były łatwo rozpoznawalne jako nowe, innowacyjne, niezwykle, zarówno przez uczniów, jak i obserwatorów (takich jak dyrekcja, czy współpracownicy). Podejmowane przez nie metody i formy pracy nie miały charakteru symbolicznego, ale były reprezentacją twórczej metody, czy formy nauczania, co wyróżniało je wśród osób stosujących tradycyjne metody pracy. Innowatorki systematycznie wykorzystywały, odmienne od tradycyjnych, metody pracy, niekiedy próbując ukryć swoje działania i unikać promowania ich na zewnątrz swojego oddziału klasowego. Jednak regularność i ciągłość działań uniemożliwiała nauczycielkom stosowanie nieszablonowych metod pracy jako formy symbolicznego aktu niezgody. Były one uważane przez innych współpracowników za element ich codziennej pracy.

Ostatnim rodzajem działań, wyodrębnionym w heksaedrze, są działania instrumentalne i ekspresyjne<sup>396</sup>. U innowatorek F, G, H działania były skoncentrowane na osiągnięciu celu, czyli były to działania instrumentalne. Analiza wypowiedzi tych nauczycielek pozwoliła na wyodrębnienie trzech rodzajów celów w podejmowanych przez nie działaniach:

- podniesienie prestiżu nauczyciela edukacji przedszkolnej, który w opinii badanej G jest publicznie umniejszany,
  - podnoszenie prestiżu placówki i promowanie jej działań (F),
- oraz
- skoncentrowanie się na osiąganiu sukcesów przez siebie i uczniów (H).

Potrzeba zewnętrznego motywowania sprawiła, że działania nauczycielek F, G, H były pozorne, powierzchowne, a ich podstawą była chęć zaistnienia w kulturze dominującej.

Pozostałe nauczycielki lokują się na przeciwnym biegunie polaryzacji, a ich działalność (nawet w przypadku początkowego lokowania się jako instrumentalne) wynikała z wewnętrznych potrzeb jednostki i jest ekspresyjna.

Rozważania dotyczące ostatniej polaryzacji wymiaru działania, poruszyły kwestię drugiego wymiaru heksaedru oporu, jakim jest *motywacja*. Motywacja badanych nauczycielek może być zewnętrzna - skoncentrowana na celach określanych przez zwierzchników nauczycielki lub wewnętrzna - zależna od nauczycielki i wynikająca z jej potrzeb i chęci urzeczywistnienia przyjętych przez nią koncepcji i idei.

Badane nauczycielki przejawiały uświadomiony opór, którym dążyły do zmiany sposobu myślenia o edukacji w wybranym przez nich wymiarze. Swoim postępowaniem chciały

---

<sup>396</sup> Tamże, s. 37.



wywołać określone reakcje i doprowadzić do zmiany postrzegania wczesnej edukacji poprzez osiągnięcie swojego celu. Innowatorka B, w pierwszym etapie swojej drogi zawodowej, prezentowała akty nieuświadomione (poprzez unikanie, wycofanie i negację), natomiast w końcowym etapie jej działanie było zdecydowanie uświadomione.

Wszystkie innowatorki dążyły do zmiany i zabierały głos. U badanych przede wszystkim nauczycielek podjęcie się stosowania innowacyjnych metod pracy było przejawem chęci wyrażania swoich poglądów wśród uczniów, rodziców, nauczycieli, a w przypadku badanych A, K, J, L, Ł i M także obserwatorów i uczestników szkoleń.

Również wszystkie badane bazowały na poszerzaniu pól autonomii i nie odrzucały całkowicie norm i wartości kultury dominującej, co świadczy o dążeniu do wolności „do”. Innowatorki były tym samym otwarte na dialog.

Ostatnim wymiarem działań oporowych jest *przestrzeń*. Badane innowatorki (poza nauczycielką H) działały w sferze sacrum, czyli w swojej klasie, do której dostęp mają jedynie ich uczniowie, rodzice i współpracownicy. W dobie pandemii, w której realizowałam badania do dysertacji doktorskiej, ta przestrzeń została jeszcze bardziej zamknięta na osoby z zewnątrz placówki, ograniczona dla rodziców, a także przeniosła się częściowo do aplikacji internetowych (podczas zdalnego nauczania). Nauczycielki A, G, J, K, L, M zatarły granice światów w szkole (świat nauczycieli, uczniów i rodziców) poprzez stosowanie platformy do komunikacji z rodzicami, nagrywanie spotkań i zajęć, przygotowywanie zajęć otwartych oraz stworzenie blogów dla rodziców i nauczycieli, gdzie prezentowały swoje działania. „Dopuszczenie” rodziców do świata nauczycieli i uczniów powoduje usunięcie aspektu formalnego i służbowego sfery sacrum, tworząc w niej atmosferę bezpieczeństwa i partnerstwa. Aktywność innowatorek A, I, J, K, L, M, Ł w mediach społecznościowych, która ma na celu propagowanie innowacyjności, przenosi dyskusję o zmianach potrzebnych w edukacji oraz samą edukację (dorosłych – nauczycieli i rodziców) do sfery profanum. Ponadto nauczycielki B, H, D, E poszerzały swoją działalność na sferę profanum w formie kół zainteresowań, zajęć dodatkowych, własnych działalności edukacyjnych mających na celu zmianę spojrzenia uczniów na naukę przez pryzmat nudnej edukacji szkolnej. Natomiast nauczycielka H realizowała projekty jedynie w sferze profanum, ponieważ, jako nauczyciel wspomagający, w klasie biernie uczestniczyła w zajęciach lekcyjnych, udzielając wsparcia uczniom w klasie oraz swojemu podopiecznemu. Działania wszystkich innowatorek miały charakter działań prospołecznych.

Polaryzację przestrzeni politycznej - prepolitycznej<sup>397</sup> w swojej analizie pominęłam, powołując się na A. Babicką-Wirkus, której zdaniem większość przejawów oporu w szkole lokuje się w przestrzeni prepolitycznej, co jednak nie oznacza, że nie posiadają one potencjału politycznego.

Nauczycielki G i H lokują się w przestrzeni reprezentacji, a ich akty oporu mieszczą się w granicach marginesu wyznaczanego przez władzę.

Działania G przynosiły korzyści dla całej placówki, natomiast opierały się one na języku i symbolach kultury dominującej przedszkola.

Innowatorka H brała udział w ogólnodostępnych projektach innowacyjnych, osiągając sukcesy, które podnoszą prestiż szkoły.

Pozostałe nauczycielki lokują się w przestrzeni produkcji i wytwarzały one nowe znaczenia i reguły, podważając jednocześnie zasadność obowiązującego ładu.

Na ostatnim kontinuum przestrzeni znajdują się bieguny „za władzą” i „przeciw władzy”<sup>398</sup>. Wszystkie nauczycielki mieszczą się na drugim biegunie, natomiast ich działania nie były skierowane przeciwko władzy rozumianej jako dykcja, czy organy zarządzające, ale były aktem niezgody wobec dominujących norm i reguł, czyli tego, co zostało wypracowane przez poprzednie pokolenia nauczycieli, wyedukowanych w nurcie tradycyjnym. W przypadku badanych przeze mnie nauczycielek sprzeciw występował wobec: nie dostosowania metod i form pracy do oczekiwań współczesnych uczniów; stosowania tradycyjnego, podającego toku lekcji; a także wobec nudy w szkole, która wynika ze schematycznego modelu nauczania.

Rozpatrując lokowanie się aktywności badanych na tej polaryzacji, należy zwrócić uwagę na stanowisko dyrektora. Wśród badanych nauczycielek są osoby, które pełniły funkcję dyrektora w swojej placówce (E, F, M). Nauczycielki E i F zrezygnowały ze swojego stanowiska, kiedy spotkały się z niezrozumieniem i brakiem poparcia ze strony współpracowników wobec proponowanych przez nie działań innowacyjnych.

Pierwsza z nauczycielek (E) współpracowała z kadrami, która preferowała tradycyjne metody pracy, a wprowadzane przez nią pomysły, spotykały się z odrzuceniem, negacją i prowadziły do skonfliktowania grona pedagogicznego. Osoba zarządzająca placówką zdecydowanie poparła stanowisko grona pedagogicznego i sugerowała zaprzestanie propagowania preferowanych przez innowatorkę E metod pracy wśród pozostałych nauczycielek. Przyczyniło się to do jej rezygnacji ze stanowiska dyrektorki przedszkola i powrotu do pracy w grupie dzieci, gdzie mogła realizować swoje pomysły. W rezultacie badana nauczycielka, dla

---

<sup>397</sup> Tamże, s. 47.

<sup>398</sup> Tamże, s. 48.

utrzymania dobrych stosunków w swoim miejscu pracy, porzuciła ideę propagowania innowacyjności w przedszkolu, a nowatorskie metody i formy pracy zaczęła stosować wyłącznie w swojej grupie.

Kolejna nauczycielka (F) skoncentrowana była na podniesieniu prestiżu placówki, a związane z tym obowiązki, negatywne komentarze ze strony współpracowników z przedszkola i spoza przedszkola, a także zbyt duże wymagania wobec kadry, przyczyniły się do jej rezygnacji ze stanowiska i otworzenia własnej działalności edukacyjnej.

Ostatnia badana nauczycielka, która pełniła stanowisko dyrektora placówki, to innowatorka M. Swoją pracę zawodową rozpoczęła w czasie, kiedy, w jej opinii, w oświacie nie było miejsca na innowacyjność, a jej działania były odbierane jako brak kompetencji. Następnie była dyrektorką placówki szkolnej, współpracującą ze swoimi pracownikami na zasadzie partnerstwa. Pracownicy M mieli swobodę i przestrzeń do realizowania swoich koncepcji. Mimo głębokiego ugruntowania w innowacyjnych metodach edukacji, nauczycielka nie odrzucała podań nauczycieli pracujących tradycyjnie, ponieważ wyznaje zasadę, że w każdej osobie *drzemie coś innowacyjnego*. Stworzona przez nią placówka cieszy się w sieci internetowej bardzo dobrymi opiniami, a relacje z wydarzeń realizowanych w szkole oddają idee wyznawane przez moją rozmówczynię.

Podjmując się przeprowadzenia tych badań, zastanawiałam się czy konsekwencje występowania działań innowacyjnych będą pojawiać się w każdej ze społecznych przestrzeni wyróżnianych przez P. Mikiewicza<sup>399</sup>. W mojej opinii, podejmowane przez innowatorki działania innowacyjne wpływały na każdy ze społecznych światów szkoły. Świat klasy szkolnej, dzięki stosowaniu „nowości”, został uatrakcyjniony i nastawiony na włączenie ucznia w proces edukacyjny. U wszystkich nauczycielek, jednym z celów stosowania innowacji było zaktywizowanie uczniów i pobudzenie ich ciekawości poznawczej. W związku z tym również w świecie uczniów nastąpiły zmiany. Żadna z badanych innowatorek, nie spotkała się z negatywnym przyjęciem przez uczniów jej twórczych metod pracy. Wprowadzone pomysły i inspiracje zaburzyły w większym lub mniejszym stopniu świat nauczycieli. Niezależnie od tego, czy innowacje spotkały się wsparciem innowatorki przez współpracowników, czy z dezaprobatą jej działań, pojawiające się w placówce wczesnej edukacji nowości, wywoływały wśród innych nauczycieli emocje i namysł nad kreatywnym sposobem pracy innowatorek. Ostatnim z wymienionych światów jest świat rodziców i pracowników niepedagogicznych. Włączenie rodziców do realizowanego projektu, czy zaplanowanych zadań, powodowało

---

<sup>399</sup> Tamże, s. 145.

otwarcie sfery sacrum, co jednocześnie skutkowało „wpuszczeniem” rodziców do świata klasy. Zainteresowani rodzice mogli czerpać pomysły i inspirować się do własnych aktywności. Natomiast, wśród wysłuchanych przeze mnie narracji, nie odnajduję przykładu zmian spowodowanych wprowadzeniem innowacji wśród pracowników niepedagogicznych. Na ostatnie pytanie dotyczące potencjału emancypacyjnego działań nauczycielek-innowatorek odpowiedziałam w podrozdziale 6.1. (s. 187-189).

## Zakończenie

W rozdziale 6 przedstawiłam kwintesencję analizy materiału badawczego w odniesieniu do heksaedru oporu, natomiast w zakończeniu przedstawię moje refleksje na temat działalności edukacyjnej nauczycieli wczesnej edukacji.

Powołując się na tezy formułowane przez B. D. Gołębnik, należy podkreślić, że poczucie skuteczności jest podstawą do rozwijania krytycznego myślenia o sobie jako nauczycielu i refleksyjności nad własnymi działaniami edukacyjnymi. Moje badania potwierdzają, że samoświadomość i refleksyjność są podstawą skutecznych działań innowacyjnych. Silna wewnętrzna motywacja i ugruntowana pewność siebie badanych nauczycielek pozwala im na ekspresyjne funkcjonowanie w rzeczywistości przedszkolnej/szkolnej przejawiające się w postaci nieszablonowych działań, które mają duży potencjał emancypacyjny. To sprawia, że jest duża szansa na to, że osoba, u której poczucie sprawstwa jest duże, nie będzie zniechęcać się w swoim indywidualnym działaniu w opozycji do dominującej kultury placówki<sup>400</sup>.

Wszelkie przejawy nauczycielskiego sprzeciwu w przedszkolu/szkole są istotnym zjawiskiem i ważnym elementem kultury szkoły. Bez sprzeciwu nie byłoby miejsca na nowości. Jedynie wprowadzenie innych niż dotychczasowe metod pracy, wytwarza przestrzeń do dyskusji, na tym czy to, co było dotychczas jest wystarczające. Moje rozmówczynie udowadniają, że nieszablonowe metody pracy z dziećmi, dla których nie ma miejsca w placówce oświatowej, mogą ujawniać się jako zajęcia dodatkowe, koła zainteresowań, czy organizacje wspierające funkcje przedszkola, czy szkoły. Pokazuje to, jak ważna jest przestrzeń na sprzeciw, z którego wynikają działania wspierające uczniów w ich procesie uczenia się, tym bardziej, że jedną z funkcji placówek oświatowych jest wspieranie wszechstronnego rozwoju dzieci<sup>401</sup>.

O zmianach, głównie w szkole, mówi się już od dawna. Dotyczą one na przykład pracy projektowej w małych grupach, lepszego organizowania przestrzeni klasowej, zmiany relacji nauczyciel - uczeń, zmniejszenia liczebności klas, wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych, czy tworzenia warunków do samodzielnych doświadczeń uczniów. Mimo, że zarówno w świecie nauki, jak i w różnych kręgach społecznych związanych z edukacją, pojawia się temat zmian, w praktyce jest on widoczny w niewielu placówkach. Często pomijana jest tak

---

<sup>400</sup> B. D. Gołębnik (2002), *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] B. D. Gołębnik (red). *Uczenie się metodą projektów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

<sup>401</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., *dz.cyt.*

ważna, w perspektywie rozwoju małego dziecka, placówka przedszkolna. W literaturze wiele miejsca poświęca się powolnemu przeorientowaniu się polskiej edukacji w kierunku szkoły nowoczesnej, uczącej i uspołecznionej<sup>402</sup>. Główną cechą szkoły przyszłości jest nowatorstwo, a wraz z nim szeroko rozumiane innowacje. Ukazane przeze mnie korzyści wykorzystywania nowoczesnych metod pracy z uczniami, odnoszą się do wszystkich uczestników procesu edukacji (nauczycieli, uczniów i rodziców) zarówno na terenie przedszkola, jak i szkoły. Nowatorstwu sprzyja aktywność i otwartość dyrekcji szkoły oraz jej zdolność do podejmowania ryzyka w stosowaniu tego, co nowe i nieznanne, a co za tym idzie niepewne. Zadaniem budującej się „nowej szkoły” jest krytyczna refleksja, wychodzenie poza schematy i podejmowanie działań adekwatnych do dynamicznych zmian zachodzących w życiu współczesnego człowieka<sup>403</sup>.

Analizując narracje moich rozmówczyń stwierdzam, że w polskiej rzeczywistości edukacyjnej brakuje jeszcze otwartości, a oczekiwana, zarówno przez nauczycieli, uczniów, jak i ich rodziców, szkoła przyszłości jest jeszcze bardzo odległą perspektywą. Zakotwiczenie w tradycyjnym modelu nauczania, a także przewaga nauczycieli o długim stażu pracy, u których wykazuje się niższą sprawczość i samoświadomość niż u ich młodszych koleżanek i kolegów, nie stanowią dobrych podstaw do stworzenia placówek otwartych na nowatorstwo. To zagadnienie pojawia się w wypowiedziach moich rozmówczyń w kontekście sytuacji młodych nauczycielek i przyjęcia ich przez nauczycielki z dłuższym stażem pracy, co odbierają one jako zagrożenie dla *status quo* kultury dominującej. Moje rozmówczynie także nie są osobami początkującymi w praktyce edukacyjnej, natomiast na ogół stanowią mniejszość we własnym środowisku przedszkolnym/szkolnym.

Rozpatrując działalność innowacyjną, będącą podstawą moich badań, udało mi się ukazać już wiele korzyści zarówno teoretycznych, jak i tych odnoszących się do praktyki pedagogicznej. Chciałabym w tym miejscu skupić się na sprzeciwie, który pojawiał się w narracjach wszystkich innowatorek. Działania innowacyjne, u każdej z badanych nauczycielek, stanowiły formę sprzeciwu wobec tego, co innowatorki zastały w placówce. Niezależnie od tego, jaką formę przybierał ich opór i w jaki sposób był manifestowany, to jego obecność miała duże znaczenie, zarówno dla samych nauczycielek, jak i miejsca, w którym pracowały. Zmiany, jakie zaszły u każdej z moich rozmówczyń, ukazują, jak ważnym zjawiskiem jest opór. Niezależnie od tego, czy nieszablonowe metody pracy wpłynęły na całokształt kultury przedszkola/szkoły, czy były tylko sposobem pracy w pojedynczej grupie/

---

<sup>402</sup> J. Szempruch (2012), s. 245.

<sup>403</sup> Tamże, s. 246.

klasie, to ich obecność w placówce stanowiła szansę na rozprzestrzenienie się innowacji, zainspirowanie kogoś swoimi pomysłami, a przede wszystkim wpłynęły one na zwiększenie zaangażowania uczniów w proces uczenia się. Należy podkreślić, że współczesne koncepcje pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej uznają ucznia za współtwórcę procesu edukacyjnego, a najważniejszym zadaniem nauczyciela jest włączanie go<sup>404</sup> w działania, które wspierają jego rozwój. Nieszablonowe metody pracy sprzyjają aktywizowaniu uczniów i wykorzystaniu ich potencjału poznawczego.

Odnosząc się do zastosowanej koncepcji oporu A. Babickiej-Wirkus chciałabym zaznaczyć, że podjęłam się próby analizy materiały badawczego z wykorzystaniem heksaedru oporu i jego trzech wymiarów: działania, motywacji i przestrzeni. Dotychczas model ten nie był wykorzystywany jako narzędzie analityczne. W początkowym etapie badań miałam wątpliwości, czy w każdym przypadku uda mi się wykorzystać teoretyczne założenia wielowymiarowości oporu. Po ukończonej analizie materiału badawczego stwierdzam, że heksaedr był dobrym narzędziem do jego analizy. Dzięki wykorzystaniu, sporządzonego przez A. Babicką-Wirkus, modelu oporu, mogłam ukazać wielowymiarowość działań innowacyjnych moich rozmówczyń. Wszystkie wymienione przez nie działania rozpatrywałam w perspektywie działań, motywacji i przestrzeni w każdej polaryzacji, uwzględniając ułożenie na kontinuum wyznaczonym przez daną polaryzację. Tak rozpatrywany akt niezgody pozwolił mi na pełen obraz heksaedru każdej z innowatorek poprzez ukazanie cech działań moich rozmówczyń i ich różnorodności. To pozwoliło mi na pogłębioną analizę i dokładne ukazanie zjawiska innowacyjności w perspektywie kultury oporu.

Uważam, że warto podkreślić, iż opór sprzyja zmianom. Zapewne nie będą to zmiany systemowe, ponieważ mimo dużego potencjału emancypacyjnego innowatorów, w tym moich rozmówczyń, większość uczestników dominującej kultury placówek edukacyjnych tkwi w nurcie tradycyjnych metod pracy, natomiast będą to na pewno zmiany w społecznych oczekiwaniach wobec wczesnej edukacji. Prezentowane przez moje rozmówczynie nieszablonowe metody pracy z uczniami są bardzo atrakcyjną propozycją dla uczniów i z pewnością zostaną zauważone i docenione przez ich rodziców. Jest to podstawa do zmiany myślenia o kształceniu młodych ludzi i szukaniu dla niej sojuszników. Próbując wyobrazić sobie dalszą perspektywę stosowania innowacyjnych metod pracy, zmieniają się także oczekiwania rodziców, którzy widząc pozytywne efekty odmiennych od tradycyjnych metod

---

<sup>404</sup> C. Langier (2008), *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] U. Ordon, A. Pękala (red.), *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa, s. 179.

pracy, będą w placówkach, w jakich uczą się ich dzieci, oczekiwać „innej”, nowej edukacji. Zdaję sobie sprawę, że są to daleko wysunięte wnioski, ale też kolejna perspektywa badawcza, której warto poświęcić uwagę.

Chciałabym podkreślić, że źródłem innowacji pedagogicznej jest nauczyciel i jego kreatywność<sup>405</sup>. Aktywność i tworzenie, czy nawet realizowanie gotowych już projektów, jest wyrazem samorealizacji zawodowej, ale też osobistej człowieka. Idąc tym tokiem myślenia, jeżeli źródłem innowacji jest nauczyciel, to moje rozmówczynie były także źródłem oporu w przedszkolu/szkole. To ich cechy osobowości, motywacje i aktywność twórcza wpłynęły na to, że umiały odnaleźć się w szkole, zarówno jako innowator, jak i oponent. Zastanawia mnie jeszcze jedna kwestia - czy każda innowacja jest oporem, a każdy opór innowacją? Na podstawie poczynionej przeze mnie analizy narracji innowatorek, wysuwam wniosek, iż w przypadku moich badanych każda innowacja była oporem, jednak różne były powody sprzeciwu. Nauczycielki sprzeciwiały się nie tylko tradycyjnym metodom pracy, ale także stereotypowemu myśleniu o nauczycielach. Biorąc pod uwagę powolne zmiany w myśleniu o innowacyjności każdy przejaw „nowinek”, nieszablonowych metod, będzie odczytywany jako wychodzenie poza obowiązujący schemat i będzie pewnego rodzaju niezgodą na przestarzałe już metody pracy. Natomiast nie każdy opór w edukacji będzie przejawiał się w formie innowacji. A. Babicka-Wirkus opisuje wiele sposobów przejawiania oporu, zarówno przez uczniów, nauczycieli, jak i innych uczestników kultury szkoły<sup>406</sup>, którym jednak nie można przypisać znaczenia innowacyjności. Myślę, że to zagadnienie jest warte uwagi i ciekawe badawczo. Zapewne jest w nim jeszcze wiele do odkrycia.

Na koniec swojego wywodu chciałabym wspomnieć, że w ostatnim czasie wielu nauczycieli-praktyków rozpowszechnia w mediach społecznościowych swoje poglądy o innowacyjności i potrzebie zmiany praktyk edukacyjnych. Pojawia się także wiele książek na temat „nowej” perspektywy edukacyjnej. Jedną z autorek jest Oktawia Gorzeńska, która w swojej książce pt. *Projekt Zmiana – od frustracji do satysfakcji z pracy w szkole – warsztatownik* dokonuje refleksji na temat trudności pojawiających się na drodze od nauczycielki, dyrektorki po lidera edukacyjnego. Jej książka jest pewnego rodzaju przewodnikiem dla młodych nauczycieli. Autorka nagrywa także podcasty, organizuje szkolenia, jest także zapraszana do naukowej dyskusji na temat zmian potrzebnych w edukacji. Kolejną innowatorką i mentorką dla młodych nauczycieli jest Ewa Radanowicz - autorka

---

<sup>405</sup> M. Magda-Adamowicz (2015), *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje i identyfikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 97.

<sup>406</sup> A. Babicka-Wirkus (2019).



książki pt. *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Jej książka i działalność zasługują na wyjątkową uwagę, co podkreślają także osoby będące autorytetami w polskiej edukacji, na przykład profesor B. Śliwerski. Są to jedynie przykłady menterek-liderek propagujących zmiany metod pracy, ale też szerzej – sposobu podejścia do edukacji i jej roli w życiu społecznym. Chciałam jednak zaznaczyć, że ich działalność również jest, w mojej opinii, formą sprzeciwu wobec stagnacji w polskiej edukacji. Warto podkreślić, że działalność tych osób w social mediach pozwala na dotarcie do większej liczby odbiorców, a także daje przestrzeń na publiczną dyskusję na temat tego, co aktualnie dzieje się w polskich przedszkolach i szkołach. Jest to szansa na społeczną zmianę w myśleniu o edukacji, szczególnie wczesnej edukacji, która jest przedmiotem mojego zainteresowania.

Przedstawione przeze mnie w niniejszej rozprawie działania innowacyjne nauczycielek wczesnej edukacji pozwalają na ukazanie nowej perspektywy stosowania nieszablonowych metod pracy w przedszkolach i szkołach. Prowokują one do stawiania nowych pytań i poszukiwania odpowiedzi dotyczących działalności innowacyjnej, która może być ujmowana jako przejaw oporu i sprzeciwu wobec tradycyjnych metod pracy, czy szerzej – tradycyjnego oblicza wczesnej edukacji. W mojej opinii ukazana w dysertacji perspektywa może być źródłem inspiracji dla potencjalnych badaczy pedagogiki, a szczególnie jej subdyscyplin: pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, do spenetrowania tematyki kultury oporu we wczesnej edukacji i sposobów jej urzeczywistniania z uwzględnieniem innych podejść teoretycznych, odmiennych od wykorzystanego przeze mnie modelu heksaedru oporu autorstwa A. Babickiej-Wirkus. Ponadto, widzę także praktyczne korzyści dla nauczycieli wczesnej edukacji. Wierzę, że zapoznanie się z wynikami moich badań byłoby, szczególnie dla osób rozpoczynających pracę w zawodzie, inspirujące i wspierające. Mam na myśli ukazanie im nowych, nowatorskich możliwości, przygotowanie na ewentualne problemy, wskazanie właściwego motywowania do własnej, świadomej działalności innowacyjnej.

## Streszczenie

Praca doktorska pt. „Działania nauczycielek-innowatorek wczesnej edukacji w perspektywie kultury oporu” jest rezultatem jakościowych badań z obszaru pedagogiki. Obraną przeze mnie metodą badawczą są wywiady biograficzno-narracyjne.

Celem mojej dysertacji było poznanie i analiza znaczenia innowacyjnych działań nauczycielek wczesnej edukacji rozpatrywanych przeze mnie jako przejaw oporu. Do analizy narracji nauczycielek wykorzystałam model heksaedru oporu opracowany przez A. Babicką-Wirkus (Babicka-Wirkus, 2019b, s. 49), który zakłada wielowymiarowość oporu. Rozpatrując wypowiedzi badanych odnosiłam się do trzech wymiarów oporu: działania, motywacji i przestrzeni, uwzględniając zachodzące w nich polaryzacje, tak aby poznać motywy działań oporowych nauczycielek-innowatorek i ich usytuowanie w przestrzeni.

Poszukując uczestniczek mojego badania oraz dla lepszego rozeznania się w tematyce innowacyjnych działań nauczycieli, prześledziłam liczne strony internetowe, blogi i fora nauczycielskie na portalach społecznościowych. Miałam możliwość nie tylko poznać konkretne metody pracy, stosowane przez innowatorki i innowatorów, ale mogłam też dowiedzieć się, jakie mają doświadczenia związane z występowaniem przeciwko tradycyjnym metodom nauczania oraz ze stosowaniem w praktyce nauczycielskiej nowatorskich metod pracy. Interesowałam się także tym jakie były reakcje na wprowadzane przez nich rozwiązania ich uczniów, rodziców i współpracowników. Spośród osób z tej grupy nauczycieli wybrałam 14 innowatorek, które zaprosiłam do uczestniczenia w moich badaniach.

Problem badawczy został sformułowany w postaci pytania głównego:

Jakie rodzaje oporu ujawnia analiza działań nauczycielek-innowatorek?

oraz czterech pytań szczegółowych odnoszących się do wymiarów heksaedru oporu:

- 1) Jakie działania podejmują nauczycielki-innowatorki?
- 2) Jakie są motywacje nauczycielek do wprowadzania innowacji?
- 3) W jakiej przestrzeni lokują się działania nauczycielek-innowatorek?
- 4) Jaki potencjał emancypacyjny zawierają działania nauczycielek-innowatorek?

Zebrany materiał empiryczny składa się z 12 wywiadów narracyjnych, z czego jeden z nich był wywiadem zbiorowym. Utrwalone na dyktafonie rozmowy, na podstawie których sporządziłam transkrypcje, zostały poddane jakościowej analizie treści (Kubinowski, 2010, s. 247-248) oraz technice kodowania (Konarzewski, 2000, s. 169-170). Pomocny w tym był program Canva, w którym stworzyłam chmury wyrazowe ukazujące powtarzające się tendencje w polaryzacjach działalności innowacyjnej pojawiające się w wypowiedziach innowatorek.

W efekcie analizy materiału badawczego udało mi się w każdej z narracji wyłonić etapy działalności innowacyjnej badanych nauczycielek oraz stworzyć indywidualne modele heksaedru oporu uwzględniające pojedyncze polaryzacje zachodzące w każdym z wymiarów danego działania opozycyjnego. Na tej podstawie określiłam potencjał emancypacyjny (Babicka-Wirkus, 2019, s. 83-85) działalności innowacyjnej moich rozmówczyń. W rezultacie poczynionej analizy stwierdzam, że badane przeze mnie nauczycielki-innowatorki w większości prezentują opór autentyczny o dużym potencjale emancypacyjnym. Wyłoniłam także wspólne tendencje, pojawiające się w każdym wymiarze heksaedru, oraz ulokowałam działalność innowacyjną nauczycielek na odpowiednich polaryzacjach.

Innowacyjna działalność moich rozmówczyń, rozpatrywana w perspektywie kultury oporu, pozwala sformułować konkluzję, że podstawą samoświadomości i krytycznego myślenia o sobie jako nauczyciela oraz czynienia refleksji nad swoimi działaniami edukacyjnymi jest poczucie skuteczności i silna wewnętrzna motywacja. Są to warunki ekspresyjnego funkcjonowania w placówkach wczesnej edukacji i manifestowania sprzeciwu wobec ich dominującej kultury. Istotne jest podkreślenie, że nauczycielski opór jest nieodzownym elementem kultury szkoły, w wyniku czego pojawia się przestrzeń na to, co nowe.

Zaangażowanie nauczycielek-innowatorek w promowanie swojej działalności w mediach społecznościowych oraz wśród uczestników życia przedszkola/szkoły (uczniów, rodziców, innych nauczycieli) pozwala zauważyć, że brak miejsca w szkołach na nowatorskie metody powoduje powstawanie nowych, pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych, takich jak koła zainteresowań, zajęcia dodatkowe oraz organizacje edukacyjne wspierające placówki oświatowe. Pojawienie się nowych metod i form aktywności w przestrzeni pozaszkolnej zmienia także oczekiwania uczniów i ich rodziców, co może być przyczynkiem do zaistnienia kolejnych głosów sprzeciwu wobec dotychczasowych metod pracy w placówkach edukacyjnych.

Słowa kluczowe: działalność edukacyjna, nauczyciel, innowator, wczesna edukacja, potencjał emancypacyjny, kultura szkoły, kultura oporu

## Summary in English

Title: "The actions of female teachers-innovators of early childhood education in the perspective of the culture of resistance"

The dissertation entitled. "The actions of female teachers-innovators of early childhood education in the perspective of the culture of resistance" is the result of qualitative research in the field of pedagogy. The research method I chose is biographical and narrative interviews.

The purpose of my dissertation was to learn about and analyze the significance of the innovative actions of female early education teachers considered by me as a manifestation of resistance. To analyze the narratives of female teachers, I used the hexahedron model of resistance developed by A. Babicka-Wirkus (Babicka-Wirkus, 2019b, p. 49), which assumes the multidimensionality of resistance. Considering the statements of the respondents, I referred to three dimensions of resistance: action, motivation and space, taking into account the polarities occurring in them, so as to learn about the motives of resistance actions of female teachers-innovators and their location in space.

In search of participants in my study, and to get a better idea of the topic of innovative teacher activities, I searched numerous websites, blogs and teacher forums on social networks. Not only I had the opportunity to learn about specific work methods used by female innovators, but I was also able to find out what experiences they had of speaking out against traditional teaching methods and using innovative work methods in their teaching practice. I was also interested in what were the reactions to the solutions they introduced of their students, parents and colleagues. From among those in this group of teachers, I selected 14 female innovators who I invited to participate in my research.

The research problem was formulated in the form of a main question:

What types of resistance does the analysis of female teacher-innovators' actions reveal?  
and four specific questions relating to the dimensions of the resistance hexahedron:

- 1) What actions do female teacher-innovators take?
- 2) What are the motivations of female teachers to innovate?
- 3) In what space are the activities of female teacher-innovators located?
- 4) What emancipatory potential is contained in the actions of female teacher-innovators?

The collected empirical material consists of 12 narrative interviews, one of which was a group interview. The dictaphone-recorded interviews, from which I made transcriptions, were subjected to qualitative content analysis (Kubinowski, 2010, pp. 247-248) and coding

techniques (Konarzewski, 2000, pp. 169-170). This was aided by the Canva program, in which I created word clouds showing recurring trends in the polarities of innovative activity appearing in the statements of female innovators.

As a result of the analysis of the research material, I was able to identify the stages of innovative activity of the female teachers under study in each of the narratives and create individual models of the resistance hexahedron taking into account the individual polarities occurring in each of the dimensions of a given opposition activity. On this basis, I determined the emancipatory potential (Babicka-Wirkus, 2019, pp. 83-85) of the innovative activity of my female interviewees. As a result of the analysis made, I conclude that the female teacher-innovators I studied mostly present authentic resistance with high emancipatory potential. I also identified common tendencies, appearing in each dimension of the hexahedron, and located the innovative activities of female teachers on the corresponding polarities.

The innovative activities of my female interlocutors, considered in the perspective of the culture of resistance, allows us to formulate the conclusion that the basis for self-awareness and critical thinking about oneself as a teacher and doing reflection on one's educational activities is a sense of efficacy and strong intrinsic motivation. These are the conditions for expressive functioning in early education institutions and manifesting opposition to their dominant culture. It is important to emphasize that teacher resistance is an indispensable part of the school's culture, as a result of which there is space for what is new.

The involvement of female teacher-innovators in promoting their activities in social media and among participants in the life of the kindergarten/school (students, parents, other teachers) allows us to note that the lack of space in schools for innovative methods results in the emergence of new, out-of-school educational spaces, such as interest circles, extra-curricular activities and educational organizations supporting educational institutions. The emergence of new methods and forms of activity in extracurricular spaces is also changing the expectations of students and their parents, which may give rise to further voices of opposition to existing methods of work in educational institutions.

Keywords: educational activity, teacher, innovator, early childhood education, emancipatory potential, school culture, culture of resistance

## Bibliografia

1. Adrjan B. (2015), *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły*, "Forum Oświatowe", nr 2(27).
2. Babbie E. (2013), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Babicka-Wirkus A. (2015), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
4. Babicka-Wirkus (2016), *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 19, nr 1(73).
5. Babicka-Wirkus A. (2019), *Style adaptacji uczniów do szkoły. Inspiracje dla nauczycieli wczesnej edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4 (47).
6. Babicka-Wirkus A. (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje - przestrzeń*, Wolters Kluwer, Warszawa.
7. Basińska A., Pietrala T., Zielińska U., Pietrala D., Dziubalska-Kołaczyk K. (2015), *Tablit. Innowacyjny program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
8. Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa.
10. Bielecka-Prus J. (2015), *Transkrypcja jako działanie interpretacyjne*, [w:] *Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji*, „Rocznik Lubuski”, t. 41.
11. Bielska E. (2013), *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
12. Bilińska-Suchanek E. (2003), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
13. Bilińska-Suchanek E. (2013), *Nauczyciel i opór (wobec systemu) edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
14. Bogunia-Borowska M. (2003), *Dylemat drugi: konsumpcja*, [w:] Bogunia-Borowska M., Śleboda M., *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*, Universitas, Kraków.
15. Borowska B. (2014), *Kultura organizacyjna szkoły jako instytucji wychowawczej – raport z badań*, [w:] Rynio A., Stępień K. (red.), *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

16. Bourdieu P., Passeron J –C, (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
17. Brzezińska A. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się* [w:] Filipiak E. (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW, Bydgoszcz.
18. Brzezińska A. (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne”, nr 3.
19. Budyta-Budzyńska M. (2013), *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
20. Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin.
21. Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR s.c, Toruń–Poznań.
22. Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk.
23. Czerepaniak-Walczak M. (2018), *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa.
24. Dawid J.W. (2002), *O duszy nauczycielstwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
25. Denzin Norman K., Lincoln Yvonna S. (2012), *Metody badań jakościowych*, t.1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
26. Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A. (2015), *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
27. Drozdowski R. (2010), *Kultury oporu na jałowym biegu?*, „Kultura Współczesna”, nr 2.
28. Duda- Łyszczuk A. (2021), *Przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole w refleksji początkującego nauczyciela*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 18.
29. Dudel B., Kowalczuk-Walędziak M., Kowalczuk-Walędziak M. (2014), *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej na przykładzie województwa podlaskiego*, Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, Białystok.
30. Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
31. Dudzikowa M. (2010), *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.) (2010), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
32. Dudzikowa M., Bochno E. (2016), *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, [w:]

- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa.
33. Ekiert-Oldroyd D. (2003), *Pedeutologiczne konteksty dydaktyk i twórczości i ich paradygmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, [w:] Szmidt K.J. (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
34. *Encyklopedia PWN: motywacja, dostępny w internecie: encyklopedia.pwn.pl* [dostęp 01.06.2023 r.].
35. Erickson F. (1987), *Conceptions of School Culture: An Overview*, „*Educational Administration Quarterly*”, no. 4(23).
36. Gawlicz K. (2009), *Wrastanie w nierówność: edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania*, [w:] Męzkowska-Christiansen A., Mikiewicz P. (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje: szkoła polska a idee równości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
37. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa.
38. Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. Stefan Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań.
39. Giroux H. A. (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, Massachusetts.
40. Giroux H. A. (1991), *Reprodukcja. Opór i akomodacja* [w:] Z. Kwieciński (1992), *Nieobecne dyskursy*, cz.1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
41. Giroux H. A. (2010), *Reprodukcja, opór i akomodacja*, [w:] Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej. Przedmowa Z. Kwieciński, posłowie T. Szkudlarek*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
42. Gołaszewski T. (1974), *Szkoła jako system społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
43. Gołębnik B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR s.c, Toruń–Poznań.
44. Gołębnik B.D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.



45. Gorzeńska O., Radanowicz E. (2019), *Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
46. Gudkova S. (2012), *Wywiad w badaniach jakościowych*, [w:] Jemieliński D. (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia, t.2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
47. Guz S. (1998), *Edukacja w systemie Montessori*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
48. Hałas E. (2011), *Refleksyjność jako zasada i problem w teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 2 (188).
49. Helling I. K. (1990), *Metoda badań biograficznych*, [w:] Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań.
50. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/04/szkolna-rewolucja-czyli-edukacji-w.html> (21.09.2020)
51. <http://tablit.wa.amu.edu.pl> (21.03.2022)
52. Jarocka-Piesik J. (2015), *Wartości w procesie edukacji*, [w:] Sałata E., Mazur M., Bojanowicz J. (red.), *Edukacja wczoraj-dziś-jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowania lepszej przyszłości*, Radomskie Towarzystwo Naukowe, Radom.
53. Jarymowicz M. (2008), *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
54. Karaśkiewicz A. (2019), *Innowacyjna szkoła. Innowacyjny nauczyciel*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, Meritum”, nr 1 (52).
55. Kaźmierska K. (1997), *Wywiad narracyjny - technika i pojęcia analityczne*, [w:] Czyżewski M., Piotrowski A., Rokuszewska-Pawełek A., (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Uniwersytet Łódzki, Katedra Socjologii Kultury, Łódź.
56. Klim–Klimaszewska A. (2010), *Pedagogika przedszkolna*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa.
57. Klim–Klimaszewska A. (2011), *Klasa autorska jako przykład innowacji pedagogicznej w edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 4.
58. Klus-Stańska D. (2007), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1.
59. Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1/2.

60. Klus-Stańska D. (2007), *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] Rinkeviča R.(red.), *Literatūra un kultūra: process, mijiedarbība, problēmas. Bērns kultūrā. Zinātnisko rakstu krājums/Daugavpils Universitāte*, Daugavpils Saule.
61. Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
62. Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala - transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, “Forum Oświatowe”, nr 1(46).
63. Klus-Stańska D. (2013), *Szkoła jakiej nie znalazłam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*, [w:] Cervinkowa H., Gołębiak B.D. (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
64. Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
65. Klus-Stańska D., Nowicka M. (2006), *Nauczyciele na drodze awansu zawodowego – między pozorem a profesjonalizacją*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1(3).
66. Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
67. Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
68. Kotarba-Kańczugowska M. (2007), *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
69. Koziński J. (1987), *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
70. Krajewski M. (2010), *Dyskretna niezgoda. Opór i kultura materialna*, „Kultura Współczesna. Teoria, Interpretacje, Praktyka”, nr 2(64).
71. Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
72. Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
73. Kulawska E. (2017), *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, “Forum Pedagogiczne”, nr 2.
74. Kupisiewicz Cz. (1988), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

75. Kwaśnica, R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
76. Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
77. Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
78. Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
79. Langier C. (2008), *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] Ordon U., Pękala A. (red.), *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa.
80. Lenkiewicz J. (1994), *Czym są „ukryte programy” szkoły?*, „Edukacja i Dialog” nr 6.
81. Leszcz-Krysiak A. (2017), *Gotowość przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do wdrażania innowacji pedagogicznych w świetle badań własnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, vol. 5, nr 2/1.
82. Lilja M., Baaz M., Vinthagen S. (2013), *Exploring ‘irrational resistance’*, „Journal of Political Power” no 6.
83. Lofland J., Snow D., Anderson L. (2009), *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
84. Łobocki M. (2004), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
85. Magda-Adamowicz M. (2015), *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje i identyfikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
86. Malewski M. (1997), *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja”, nr 1-2.
87. Marynowicz-Hetka E. (2007), *Uwagi na zakończenie – w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, [w:] Marynowicz-Hetka E. (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
88. Męczkowska-Christiansen A. (2015), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel?*, „Forum Oświatowe”, nr 2(27).

89. Michalak J. M. (red.) (2010), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
90. Mikiewicz P. (2005), *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elity*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
91. Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
92. Miksza M. (2010), *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
93. Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa.
94. Modrzewski J. (2004), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
95. Montessori M. (1991), *The Advanced Montessori Method*, vol. 1, Clio Press Ltd., Oxford England.
96. Moss-Kanter R. (1972), *The Organization Child: Experience Management in a Nursery School*, "Sociology of Education", nr 45.
97. Mroczka E. (2009), *Infantylicyzacja jako istotny rys tożsamości zawodowej nauczycieli wczesnej edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 2(41).
98. Mysłakowski Z. (1964), *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności: studia z filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa.
99. Nogalski B. (1998), *Kultura organizacyjna. Duch organizacji*. Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz.
100. Nowak-Dziemianowicz M. (2014), *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2(19).
101. Nowak-Łojewska A. (2015), *Efekt „widza w działaniu” czy „gapia w uśpieniu” – o przejawach edukacji społecznej w szkole*, „Studia Pedagogiczne”, t. LXVIII.
102. Nowak-Łojewska A. (2011), *Nauczyciel „konserwa”(?)– odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*, „Studia Pedagogiczne” t. L XIV.
103. Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
104. Nowicka M. (2005), *Dziecko w ślepych zaułku socjalizacji szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2.
105. Nowina-Konopka M. (2018), *Przyczynek do metodologii badań Internetu, ze szczególnym uwzględnieniem geografii Internetu*, [w:] Szymańska A., Lisowska-

- Magdziarz M., Hess A. (red.), *Metody badań medioznawczych i ich zastosowanie*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej, Kraków.
106. Nowosad I. (2018), *Kultura szkoły w rozumieniu deskryptywnym i normatywnym. Wybrane egzemplifikacje*, "Rocznik Pedagogiczny", nr 41.
107. Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa.
108. Opp K.-D. (2009), *Theories of Political Protest and Social Movements. A Multidisciplinary Introduction, Critique and Synthesis*, Routledge, London–New York.
109. Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
110. Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A. (2016), *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, [w:] Minczanowska A., Szafrńska A., Szymański M.J. (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
111. Piekarski J. (2007), *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
112. Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
113. Pietroń-Pyszczyk A. (2007), *Motywowanie pracowników. Wskazówki dla menedżerów*, Wydawnictwo Marina, Wrocław.
114. Potulicka E. (1997), *Autonomia zarządzania szkołami w walce dyskursów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
115. Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
116. Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Toruń.
117. Rancière J. (1991), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, przekł. K. Ross, Stanford University Press, California.
118. Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne*, [w:] T. Tomaszewski (1992), *Psychologia ogólna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
119. Rokuszewska-Pawełek A. (1996), *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schutzego*, Copyright by ASK, nr 1.

120. Rokuszewska-Pawełek A. (2006), *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media, Kultura, Społeczeństwo”, nr 1.
121. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356.
122. Rudniański J. (1980), *Specyficzna sytuacja szkoły jako organizacji wychowującej i kształcącej*, [w:] Suchodolski B. (red.), *Model wykształconego Polaka. Materiały z sesji naukowej*, Wydawnictwo PAN, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
123. Rutkowiak J. (1995), *Edukacyjna świadomość nauczycieli. Intelktualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, [w:] Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
124. Sałata E. (2017), *Innowacyjny nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej*, "Szkoła-Zawód-Praca", nr 13.
125. Sawiński J. P. (1994), *Innowacje i pseudoinnowacje*, „Edukacja i Dialog”, nr 9.
126. Schulz R. (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
127. Sikorski Cz. (2002), *Kultura organizacyjna*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
128. Sikorski W. (2013), *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja”, nr 3(123).
129. Sipińska D. (2004), *Metoda biograficzna*, [w:] E. Różycka, T. Pilch, U. Śmietana (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
130. Silverman D. (2012), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
131. Sławecki B. (2012), *Znaczenia paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t.1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
132. Sobol E. (red.) (1996), *Mały słownik języka polskiego* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

133. Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
134. Sterna D. (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
135. Śliwerski B. (2003), *Edukacja*, [w:] E. Różycka, T. Pilch, U. Śmietana (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
136. Śliwerski B. (2009), *Klasy autorskie - realia i nadzieje*, [w:] Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
137. Szczepanek M. (2018), *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 4(26).
138. Szczepański J. (1963), *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
139. Szempruch J. (2012), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
140. Szkudlarek T. (2009), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
141. Sztobryn S. (2003), *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
142. Szymczak J. (2015), *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (28).
143. Szymczak M. (1978), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
144. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017 r., poz. 60.
145. Waloszek D. (2005), *Istota innowacji pedagogicznych i ich znaczenie w procesie zmian edukacyjnych*, [w:] Waloszek D. (2005), *Innowacje a jakość w edukacji*, CODN, Warszawa.
146. Witkowski L. (2009), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
147. Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
148. Wiśniewska-Kin M. (2016), *Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji*

- wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze, „Studia Edukacyjne”, nr 38.
149. Zackiewicz D. (2021), *Ocenianie sumujące (podejście tradycyjne), formatywne (kształtujące) i strategie grywalizacyjne w nauczaniu szkolnym i uniwersyteckim*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
  150. *Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z dn. 16 listopada 1989r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych* Dz.Urz.MEN.1989.7.64.
  151. Zalewska E. (1995), *Tożsamość zawodowa nauczyciela w „edukacji otwartej” i „edukacji zamkniętej”*, [w:] Rodziewicz E. (red.), *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
  152. Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
  153. Zaborowski Z. (1964), *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
  154. Znaniński F. (1991), *Pisma filozoficzne*, t.2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
  155. Zwiernik J. (2020), *Polityka rzeczy małych i projekt „Alternatywa w edukacji przedszkolnej” w latach osiemdziesiątych XX wieku: stadium przypadku*, [w:] Cervinkowa H., Gołębiak B.D. (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.



## Wykaz rysunków i tablic

- Rys. 1. Model kultury organizacyjnej E.H. Schein, s. 13.
- Rys. 2. Kultury oporu, s. 15.
- Rys. 3. Interakcja edukacyjna oparta na kontakcie świata nauczycieli i uczniów oraz na wymianie zasobów, s. 19.
- Rys. 4. Schemat obrazujący kultury wchodzące w skład kultury szkoły, s. 69.
- Rys. 5. Polaryzacja działań oporowych, s. 106.
- Rys. 6. Polaryzacja motywacji działań oporowych, s. 107.
- Rys. 7. Polaryzacja przestrzeni działań oporowych, s. 107.
- Rys. 8. Heksaedr oporu, s. 108.
- Rys. 9. Fragment heksaedru na przykładzie pojedynczego aktu oporu, s. 108.
- Rys. 10. Heksaedr dla nauczycielki A - I etap, s. 112.
- Rys. 11. Heksaedr dla nauczycielki A - II etap, s. 114.
- Rys. 12. Heksaedr dla nauczycielki A - III etap, s. 116.
- Rys. 13. Heksaedr dla nauczycielki B - II etap, s. 120.
- Rys. 14. Heksaedr nauczycielki B - III etap, s. 122.
- Rys. 15. Heksaedr dla nauczycielki C - etap I, s. 124.
- Rys. 16. Heksaedr dla nauczycielki C - etap II, s. 128.
- Rys. 17. Heksaedr dla nauczycielki D - etap I, s. 132.
- Rys. 18. Heksaedr dla nauczycielki D - etap II, s. 134.
- Rys. 19. Heksaedr dla nauczycielki E - etap I, s. 140.
- Rys. 20. Heksaedr dla nauczycielki E - etap II, s. 142.
- Rys. 21. Heksaedr dla nauczycielki F - etap I, s. 146.
- Rys. 22. Heksaedr dla nauczycielki F - etap II, s. 148.
- Rys. 23. Heksaedr dla nauczycielki G - etap II, s. 152.
- Rys. 24. Heksaedr dla nauczycielki H s. 157.
- Rys. 25. Heksaedr dla nauczycielka I - etap I, s. 162.
- Rys. 26. Heksaedr dla nauczycielki I - etap II, s. 166.
- Rys. 27. Heksaedr dla nauczycielek J, K, L, s. 171.
- Rys. 28. Heksaedr dla nauczycielki Ł - etap II, s. 177.
- Rys. 29. Heksaedr dla nauczycielki M - etap I, s. 181.
- Rys. 30. Heksaedr dla nauczycielki M - etap II, s. 184.

Wykaz tabel:

Tabela 1. Typologia kultur oporu, s. 73.

Tabela 2. Projekt badania jakościowego, s. 108.

## **Aneks: Transkrypcja wywiadu przeprowadzonego z jedną z nauczycielek**

*Dzień dobry. Bardzo dziękuję że zgodziła się Pani ze mną porozmawiać. Jestem doktorantką Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu i prowadzę badania na temat nauczycielek-innowatorek w przedszkolu/szkole. Prywatnie pracuję jako nauczycielka przedszkola w niewielkim mieście pod Legnicą. W swojej pracy stosuję autorską metodę czytania przez pisanie, czyli też, podobnie jak Pani, interesuję się innowacyjnymi działaniami w pracy nauczycielki przedszkola.*

*Teraz proszę Panią o opowiedzenie o swoich doświadczeniach związanych z podejmowanymi przez Panią działaniami innowacyjnymi. Proszę uwzględnić wszystko, co wydaje się dla Pani ważne, opowiadać ze szczegółami, a ja będę ewentualnie dopytywać o sprawy, jakie mnie szczególnie interesują, kiedy skończy Pani wypowiedź. Czy ma Pani jakieś pytania?*

*Ponieważ Pani wypowiedź to cenny dla mnie materiał badawczy, chciałabym naszą rozmowę nagrywać na dyktafon. Czy wyraża Pani na to zgodę?*

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Proszę o opowiedzenie o swoich doświadczeniach związanych z podejmowanymi przez panią działaniami innowacyjnymi. Proszę uwzględnić wszystko, co wydaje się dla pani ważne, opowiadać ze szczegółami, a ja będę ewentualnie dopytywać sprawy, jakie mnie szczególnie interesują, kiedy skończy pani wypowiedź. Czy ma pani jakieś pytania?

**Nauczycielka M:** Nie, wszystko mi pani wyjaśniła w rozmowie telefonicznej.

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Ponieważ Pani wypowiedź to cenny dla mnie materiał badawczy, chciałabym naszą rozmowę nagrywać na dyktafon. Czy wyraża pani na to zgodę? Co się wydarzyło, że zdecydowała się pani wprowadzać właśnie takie innowacyjne działania? Ja przeczytałam pani książkę, więc też trochę o tym wiem, ale chciałabym, żeby pani o tym opowiedziała.

**Nauczycielka M:** Moja historia jest może mało porywająca, ale jednak przekonująca, ponieważ ja do edukacji trafiłam zupełnie przypadkiem. To nie był mój pierwszy wybór i nie marzyłam zostać nauczycielką, czy też dyrektorką szkoły. No, ale los tak chciał i zdarzyło się, że trafiłam do studium nauczycielskiego i po skończeniu tego studium, podjęłam później naukę na trzyletnich studiach magisterskich i poszłam już do pracy. Ja się bardzo szybko zorientowałam, że to w ogóle nie jest miejsce dla mnie, że szkoła jest jakby za bardzo odtwórcza, za bardzo też taka sztywna w ramach, a ja z kolei wolne dziecko i wolny człowiek, bardzo mocno potrzebuje takiej wolności i sama też lubię ją dawać innym. To też jest ważne.

W związku z tym podjęłam decyzję, że rezygnuję, ale jakby sytuacja rodzinna spowodowała, że zostałam no i miałam do wyboru właściwie, hmm.. to pomyślałam sobie wtedy, że ja i tak nie będę tutaj siedziała w tej szkole długo, więc skoro mam jeszcze tu zostać, to będę ten czas spędzała trochę na moich warunkach, czyli pod prąd. Zaczęłam bardzo mocno robić, pracować z dziećmi ciągle z dużą odpowiedzialnością, bo taką czuję, czyli nie lekceważąc absolutnie wytycznych, które są ważne, ale ja wiem co mam robić, wiem na czym polega uczenie, czy też pomaganie i kierowanie tym procesem uczenia się, ale jednak tak, żebym ja też nie zwariowała. I to spowodowało, że ja zaczęłam troszkę zmieniać sposób pracy z dziećmi. Wychodziłam bardzo często na dwór, bardzo często na całe dni zniktałam z dziećmi, potem po powrocie też dużo rzeczy robiliśmy na podstawie tego, co zadziało się na tym dworze, przynosiliśmy różne wytwory. Robiliśmy z tego różne rzeczy, ale też przestrzeń klasowa się zmieniała mocno, no bo efekty naszej pracy były też takie inne, ciekawe, bardzo mocno oparte o naturalne środowisko, w którym mieszkamy i funkcjonujemy. No i to oczywiście na początku się to nie bardzo podobało, a poza tym ja tak nie mogłam robić. To były takie czasy, kiedy niestety nauczyciel nie mógł sobie sam. Nie miał tej autonomii, jaką ma dzisiaj, więc ja do dziennika wpisywałam różne rzeczy, które miałam w przewodnikach, tak zwanych zeszytach kieleckich. I proszę mi wierzyć, ale z duszą na ramieniu, z ciągłym wyrzutem sumienia, ale też z takim trochę strachem, że za chwilę ktoś mnie złapie, przyłapię na tym, że robię coś nie tak, robiłam, po prostu pracowałam według swojego jakiegoś pomysłu. Ja szybko spostrzegłam, że to, co robię, to w jaki sposób pracuje z dziećmi, dużo mi daje takiej wolności, przestrzeni do wymyślania, sposobów docierania do dzieci, ale też szybko spostrzegłam, że to bardzo dobrze oddziałuje na same dzieci i jakby oprócz tego, że one może i lepiej się nawet uczą, niż uczyły się wcześniej, to też widać było w nich taką radość, takie iskiereczki w oczach. Ciągłe pytania [pytały], gdzie dzisiaj pójdziemy, co przyniesiemy i edukacja była takim ciągłym odkrywaniem i dla mnie, i dla nich. Ja też dosyć szybko zorientowałam się, że jestem podglądana w takim pozytywnym i negatywnym tego słowa znaczeniu, bo sporo koleżanek i kolegów wyglądało mnie czasami z ciekawością, co ja tam robię. A więc to też taki początek kreowania nowego stylu pracy, a z drugiej strony też i tacy, którzy ze zgorzaniem i z krytyką na to patrzyli. Natomiast ja szczerze na ten moment miałam to tak trochę lekko [nie przejmowałam się tym], bo nie bałam się o to, bo i tak chciałam odejść, ale to spowodowało to, że ja zaczęłam tworzyć swój własny warsztat pracy, swoją przestrzeń do edukacji. To spowodowało, że ja się poczułam wolna, tak samo wolna jak to dziecko na podwórku, które biega, które nie boi się eee ma pełną swobodę i zabawę, zdecydowanie poczułam się naprawdę bardzo wolna i to zaczęło mi sprawiać przyjemność. Okazało się, że praca w szkole wcale nie musi być nudna i nie musi być

odtwórcza. Mało tego, ona nie musi być w niezgodzie z oczekiwaniami, bo ja dalej uczyłam te dzieci czytać, pisać, liczyć, więc absolutnie robiłam to, co trzeba, tylko jakby skupiłam się na zmianie formy pracy, metod pracy i takich też organizacyjnych rzeczach, które gdzieś sobie sama wypracowałam. Ale ja jestem silną osobowością i takim niepokornym duchem i też miałam taką potrzebę poszerzania też trochę, więc zapraszałam do swoich działań nie tylko same dzieci, ale jak się udawało, to też niektórych nauczycieli, czy też rodziców ze środowiska. I ludziom się to podobało, tak jakby to też dawało taką inność, wprowadzało świeżość do tego, co się dzieje, więc na tamten czas to byłam bardzo nowoczesną, wręcz wywrotową osobą, która robi rzeczy trochę takie postronne. A to też czasami ludzi nakręca, że teraz tutaj jesteśmy grupą, która robi tak jak chce, a nie tak jak musi. I to było fajne. To był bardzo fajny etap mojego życia zawodowego, później w [latach] 80., 90., chyba drugim roku albo czwartym roku, trafiłam na profesora Ryszarda Łukaszewicza. Nauczyłam się [od niego] też dużo, ale ja bardzo lubię być orłem. Też nauczyłam się od niego bardzo dużo takich alternatywnych sposobów prowadzenia zajęć w niekonwencjonalny sposób, bardzo takiej na pograniczu i mocno ekologicznym, ale też takim twórczym, artystycznym. To było dla mnie pożywką te spotkania i pozwoliły [mi] rozwinąć się mocno osobiście, tak jakby nauczyłam się projektować pokazy, myśleć inaczej, czy w ogóle poczułam totalną wolność, w tym, co robię. Natomiast oni [nauczyciele] nigdy mi nie przeszkadzali, aczkolwiek nie do końca rozumieli, o co mi tak w ogóle chodzi. Gdzieś w pewnym momencie poczułam, że jednak potrzebuje szerzej zadziałać oprócz tego, że mogłam działać w klasie. Nie miałam jakiejś specjalnej odmowy ze strony dyrektora, ale też nie miałam wsparcia, może do końca i zrozumienia, to postanowiłam, że zostanę dyrektorem szkoły. Dostyc długo się do tego przygotowywałam. W tym sensie, że nie chodzi o to, że się przygotowywałam, jakim ja będę dyrektorem, tylko jakby pomalutku zdobywałam dodatkowe kwalifikacje, ale zawsze głośno mówiłam, że ja kiedyś zostanę dyrektorem szkoły. No i ze swoim pomysłem na to, jak tę szkołę [będę] realizować. No i później tak się też stało, tak od 2002 roku dostałam, dostałam powierzenie prowadzenia szkoły, na owe czasy wiejskiej szkoły, ale bardzo dużej. Tutaj było, no ponad 700 dzieci. I było ponad 70 pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych. Naprawdę bardzo duża szkoła i taka też misja łączenia 2 szkół: zespół szkół, więc szkoła podstawowa i gimnazjum stworzony zespół. Taka sytuacja, jaką przeżyła ta Polska w 2017 roku, kiedy okazało się, że reforma weszła, spowodowała [powstanie ośmioletniej szkoły podstawowej], więc to było bardzo trudne w prowadzeniu takich działań innych, innowacyjnych, ale myśmy się skupili na środowisku, w którym nasza szkoła żyje i funkcjonuje i szukając odpowiedzi na to, jakiej szkoły potrzeba konkretnie w naszym środowisku, udało się zaprosić ludzi do działania, choć ich poglądy na edukację były

bardzo różne. Więc taki wybieg w sumie zupełnie nieplanowany, ale jednak mocno znaczący, taki przekonywujący ludzi do podjęcia wspólnego działania, czyli pracujemy na rzecz środowiska, bo taka jest potrzeba, a nie dlatego, że dyrektorka przysłała i chce tutaj wprowadzać jakieś innowacje. I w zasadzie, my od tego momentu, gdzieś tak od 2005, 2006 roku, więc trochę trwał ten czas budowania zespołu pracy z ludźmi, ale też trochę takiej zmiany myślenia o tym, co robimy każdego dnia. Później naprawdę robiliśmy duże projekty doprowadzające do takiej dużej zmiany, biorąc pod uwagę, że jesteśmy w szkole publicznej; w szkole, która jednak no jakby kieruje się eee Prawem oświatowym i wszystkimi obostrzeniami i ułatwieniami, jakie ma edukacja publiczna.

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Dziękuję bardzo, w sumie na wiele pytań już pani mi odpowiedziała. Także bardzo się cieszę, ale chciałabym zapytać, jakie miała pani sposoby na motywowanie swoich pracowników? Czy oni potrzebowali specjalnej motywacji? Czy po prostu przyjęli tę drogę edukacji i po prostu tak, jakby zgodzili się z nią i w ten sposób pracowali?

**Nauczycielka M:** Znaczy, wie pani co, to ja nie musiałam nikogo do niczego namawiać. Tak naprawdę, tak szczerze powiedziawszy i nawet nie miałam takiego zamiaru. Właśnie jakby, ja uważam, że błędem wielu osób jest w ogóle, jakby taka postawa, że ja muszę wszystkich do czegoś przekonywać. Ja nikogo do niczego nie muszę. Ja bardziej zapraszam do takiego wspólnego działania i nie mam z tym problemu, chociaż jeszcze musiałam się tego nauczyć. To nie jest takie proste i nie było to dla mnie oczywiste. Mówię teraz bardziej z perspektywy kogoś, kto jest liderem mocno osadzonym i też twardo stający na swoich nogach, czyli takim świadomym, że jakby absolutnie nie potrzeba nikogo przekonywać do wielu różnych rzeczy, bo to jest w zasadzie bardzo taka droga donikąd, męcząca, trudna. Szukanie argumentów kolejnych i kolejnych na to, żeby przekonywać [kogoś] czasami jest drogą donikąd. Ja postawiłam na to, że jakby zapraszam ludzi do współdziałania, bez względu na to, i mnie to nie przeszkadza, że ten nauczyciel hołduje nie wiem tradycyjnej metodzie pracy czy też sposobowi oceniania. Ja chcę od niego wziąć to, co w nim drzemie najbardziej takiego cennego, wyjątkowego, a w każdym człowieku coś takiego jest i też zapraszam, żeby nam ten kawałek siebie dał. Nie tłumaczę: „Posłuchaj, zmień myślenie, wiesz, to nie możesz czegoś robić albo możesz. To jest twój wybór. Jesteś osobą autonomiczną, masz do tego pełne prawo, natomiast ja od ciebie chcę pewien kawałek.”. Myślę, że takie podejście właśnie zupełnie, i to znacząco, zmieniło też nastawienie do mnie. Wiele osób obawiało się tego, co tu będzie. Jak to się w ogóle będzie odbywało, bo ja jednak nosiłam ze sobą już bardzo duży bagaż innowacyjnego działania. Ja już wchodziłam z dużym dorobkiem zawodowym na stanowisko dyrektora szkoły,

więc ludzie mieli świadomość tego, że sama ja wnoszę tak zmianę, wnoszę pewne oczekiwania, pewien sposób innego działania i myślenia, ale chyba, mam nadzieję, mile się rozczarowali i okazało się, że ja tak naprawdę nie oczekuję od nich, żeby byli kimś innym niż są. Jak szybko się zorientowałam, że bardziej zależy mi na tym, żebyśmy zaczęli współpracować, tak bardzo szybko zrozumiałam, że jakby podstawowym i koniecznym warunkiem rozwoju, ale też poszukiwania różnych nowych dróg, jest po prostu współpraca ludzi. Tak, to takie proste i oczywiste, ale jednak mało obecne w szkołach.

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Czy spotykała się pani z krytyką swojego działania? Jak wspomniałam, ja też w swojej pracy wykorzystuję innowacyjne metody pracy i często słyszę, że podwyższam poprzeczkę.

**Nauczycielka M:** To jest droga i ścieżka wszystkich tych, którzy są trochę inni, bo pani ma dzisiaj trochę inną sytuację i słyszy pani komunikat, że pani podwyższa poprzeczkę, a ja na początku swojej drogi słyszałam taki komunikat: „nie chce jej się pracować to się bawi”, „no co ona tam robi”, „przecież to są jakieś herezje to, to jest lenistwo, wymyślanie cuda wianki”. Jeszcze jak Pani słyszy, że pani podwyższa poprzeczkę, to jakby nie patrzeć, to jednak jest jakaś forma komplementu wypowiedziana przez takiego przysłowiowego nieprzyjaciela, czy też kogoś, kto obawia się o swoje, o swoją przestrzeń, o swoje pole, a ja naprawdę słyszałam bardzo dużo różnych dziwnych rzeczy na temat tego, co robię. Natomiast, jakby taka moja postawa, ona mi towarzyszy przez całe życie, ja nie muszę pracować w szkole, ja po prostu chcę. Ja to zrozumiałam, w którymś momencie, że nie muszę i to bardzo dużo mi dało i gdyby ludzie to też zrozumieli, że szkoła nie jest miejscem z nakazu pracy, to te lata już by minęły. Ty nie musisz pracować w szkole, jeśli jest coś takiego, co cię, co cię przestrasza, odraża zniechęca to po prostu poszukaj innej pracy. Natomiast na pewno szkoła jest miejscem gdzie pracujesz z drugim człowiekiem i nie, nie możesz swojej pracy wykonywać w byle jaki sposób, tłumaczyć że ty masz dwa lata do emerytury. Dzieci to nie interesuje, przed nimi jest całe życie. One nie będą czekały dwa lata, aż ty pójdziesz na tę emeryturę, bo to są dwa długie lata stracone bardzo mocno w rozwoju, więc no cóż, czasy się zmieniły. Tak, czasy się znacząco zmieniły, ludzie poszukują dzisiaj, i nawet jeśli się wkurzają na tego nauczyciela, który robi inaczej, podwyższa poprzeczkę, to mimo wszystko mają dużą świadomość, że on robi pewnie takie rzeczy, które dzisiaj trzeba robić. Natomiast, no ja miałam trochę inną historię. Eee, nie ma znaczenia, nie mówię tego po to, żeby się licytować. Natomiast, to myślenie też się zmienia i ja myślę, że to jest też taka kwestia przełamania, więc za chwilę się okaże, jak wszyscy wrócimy do jakiejś normalności, że wielu ludzi będzie się po prostu pani przyglądało, będzie chciało zobaczyć,

nawet jeśli będą się wkurzać, to dzisiaj wszyscy wiedzą, że trzeba coś zmienić, że edukacja w takim kształcie, w jakim jest, już nie sprawdza. Tyle.

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** A jeszcze chciałabym wrócić do tego momentu, jak pani zaczynała mówić właśnie o tych takich negatywnych reakcjach: z której strony te reakcje się pojawiały? czy ze strony pani współpracowników, czy też pojawiały się takie negatywne komentarze ze strony rodziców?

**Nauczycielka M:** Ja zaczęłam pracę 38 lat temu, więc naprawdę myślę, że wtedy jeszcze na nauczyciela patrzono troszkę z innej perspektywy. Tak.. rodzice raczej nie oceniali tego, co robi nauczyciel i nie podejmowali takiej dyskusji. Może widzieli, którego nauczyciela bardziej dzieci cenią, czy z którym nauczycielem chcą współpracować. To było namacalne. Natomiast, no na pewno wielu ludzi mi się przyglądało. Ja, na tamte czasy, byłam bardzo dziwną nauczycielką i ja nawet rozumiem pewne te komentarze i te oceny ludzi, [którzy] jakby nie do końca wiedzieli, co ja robię. Ja pani powiem szczerze, ja też nie wiedziałam. Ja po prostu chciałam przetrwać wiedząc, że za jakiś czas i tak odejdę, więc moja postawa była taka trochę, takiego, jak to mówią, ryzykanta na krawędzi. Tak wpadnę w przepaść, nie wpadnę, wpadnę, nie wpadnę. Natomiast mnie cechuje, i to mam jakby od dziecka, tak zostałam wychowana i też takie mam potrzeby, ja lubię taką wolność. Lubię. Też mam mocną potrzebę zmiany, w sensie to nie chodzi o jakieś wielkie zmiany, ale ja nienawidzę, ja po prostu nie mogę robić czegoś dwa razy tak samo. Wczoraj właśnie prowadziłam szkolenie na temat bycia liderem, siewcą i właśnie to jest trochę tak, że jeśli chcesz być idealny, najpierw musisz poznać siebie. Zobaczyć to w twoim wnętrzu, co cię wyróżnia spośród innych ludzi i przekuć to w atut. I mnie się to udało. Tak, ja jednak yy tą swoją postawą, takim nie przejmowaniem się ee, ale też odwagą, w pewnym sensie, no bo ludzie widzieli, że klasa moja wygląda inaczej, inaczej rozmawiam z dyrektorem, inaczej reaguje, jednak ja się nie bałam, że mnie zwolnią z pracy. Tak, jak nigdy nie byłam niewolnikiem swojego stanowiska pracy. O dobre! Dzisiaj pierwszy raz powiedziałam to głośno i może to sobie zapamiętam też, bo często z ludźmi rozmawiam o tym. Ja nie byłam niewolnikiem swojego miejsca pracy. Ludzie muszą sobie zadać pytanie, co spowodowało, że stają się niewolnikami swojego miejsca pracy i co uczynić, żeby nim nie być? I to jest najważniejsze, bo nie musimy myśleć, o jakiejś wielkiej zmianie przestrzeni szkoły, przedszkola. Nie musimy myśleć o zmianie, właśnie jakby takiej szeroko rozumianej. No to zmieńmy metody pracy, bo to jest naprawdę kawał roboty. Ty pomyśl, jak zmienić twoje myślenie, pomyśl, jak zmienić swoją postawę wobec tego, co robisz, pomyśl jak spowodować, żeby ludzie zrozumieli, co ty robisz, a dzięki temu też inaczej cię rozumieli. Tak, więc jakby może te 3 rzeczy, która teraz wymieniałam, może są kluczowe.



**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Mam teraz jeszcze pytania o szkołę, w której pani jest dyrektorką. Jakby Pani mogła tak krótko opowiedzieć właśnie, co w tej szkole się dzieje takiego innego niż w szkole standardowej?

**Nauczycielka M:** Trudno jest powiedzieć, czy ona jest wyjątkowa, czy nie, albo jakby absolutnie nie mam takich aspiracji i my nigdy nie próbowaliśmy brać udziału w jakimkolwiek wyścigu czy konkursie piękności? I to też jest klucz do sukcesu, jaki osiągnęliśmy, bo uważam, że osiągnęliśmy sukces, ale myśmy go osiągnęli tylko dlatego, że budowaliśmy szkołę dla nas. Szkołę, naszą szkołę. Miejsce, w którym człowiek po pierwsze lubi być, a po drugie nie boi się być, a po trzecie czuje, że też może się rozwijać, popełniać błędy. Jeśli to jest wyjątkowe, to ty jesteś wyjątkowa. Tak, a jeśli tak jest, jeśli człowiek się tak poczuje, to wtedy jest gotowy na robienie i łamanie różnych schematów w dostosowywaniu też świata do swoich potrzeb. My zmieniliśmy metody pracy. I długo zastanawiając się nad tym, czy to, co robimy z dziećmi jest adekwatne do tego, co chcemy osiągnąć. I to spowodowało, że zaczęliśmy zmieniać pracę, pracować, a poprzez działanie w grupach, pracować w taki sposób niekonwencjonalny, zapraszając dzieci na różne spotkania, w których jest dużo nieoczywistych rzeczy, nie ma tego schematu lekcyjno-klasowego. Więc absolutnie, jakby metody pracy tutaj wybrzmiewają, ale my też zmieniliśmy relacje. My zmieniliśmy jakby taką kulturę organizacji pracy. To jest takie fachowe nazewnictwo, ale jednak myślę, że warto go użyć i pokazać, że jakby zbudowaliśmy przestrzeń, w której ludzie czują się dobrze. I to jest chyba takie dla mnie najważniejsze. Wie pani, to nie ma znaczenia, czy my będziemy mieli nie wiem, pracownię taką, pracownię inną. To też nie ma znaczenia, czy będziemy właśnie pracowali ileś godzin w tygodniu projektem, a ileś godzin wykładowo, a jeszcze ileś godzin na wycieczkach. To jest wszystko rzecz wtórna. Najważniejsze jest to, jak ludzie czują się w tym, co robią. Wiem [to] z własnego doświadczenia, z autopsji. Ja znam swoją ścieżkę życiową i widzę, dlaczego się rozwinęła, dlaczego podjęłam decyzję i wiem, że to jest fajne miejsce, [że jest to] szkoła dla mnie. Więc absolutnie zrobiłam to [stworzyłam szkołę] dla siebie. Tak jak czuję, jak potrzebuję i ja też mam doświadczenie z ludźmi, którzy ze mną pracują. Im więcej, jakby, dasz przestrzeni do takiego osobistego rozwoju, tym ludzie lepiej wpiszą się w tą ogólną koncepcję i choćby się wydawało, że oni mogą rozwijać swoje zamiłowania, pasje, mieć swoje metody pracy, to w ogóle nie przeszkodziło [to] w zbudowaniu czegoś większego, a wręcz odwrotnie. Jeśli potrafisz, bo tak charakteryzuje się dobry lider, czyli tak jak ja. Jeśli ty wykorzystasz te zasoby ludzi, połączysz to w pewne paczki i stworzysz z tego działania, no to potem masz efekt. Czyli dla mnie bardziej „wow” to jest to, że ludzie chcieli tu przychodzić, że nauczyliśmy się razem ze sobą ciężko pracować, świętować, bawić się, cieszyć. Uważam, że to jest ogromny sukces

i taki, który chyba jest taką potrzebą i wyzwaniem tychże czasów. Tak! Jakbym miała ludzi zapraszać do czegokolwiek, to bardziej do tego, żeby uczynili swoje miejsca pracy i miejsca tych spotkań ludzi, miejscami, w których naprawdę każdy jest wartością. Każdy czuje się dobrze, każdy ma swoje miejsce, ale też uczy się różnych rzeczy, które są w życiu bardzo potrzebne. To jest nasz największy sukces. Tak myślę, znaczy, nie myślę, ja to wiem.

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Jakbym chciała podsumować pani wypowiedź, to mogę powiedzieć, że sukcesem jest to, że każda ze stron, która jest na równi i pani dyrektor, i nauczyciele, i uczniowie, i rodzice, wszyscy osiągnęli ten sukces razem ze sobą współpracując. Tworzą razem ten proces edukacji, dobrze to rozumiem?

**Nauczycielka M:** Bardzo dobrze. Natomiast ja chcę mocno zaznaczyć i tak, żeby i pani i też ktoś, kto kiedyś być może to będzie słuchał, w jakiejś innej formule. To nie znaczy, że ta droga była mlekiem i miodem płynącą. Myśmy przechodzili jakieś wspólne kryzysy, wspólne radości, myśmy popełniali błędy, musieliśmy się cofać 3 kroki do tyłu po to, żeby potem pójść do przodu. Ten proces, od tego miejsca, w którym startowaliśmy, do tego miejsca, w którym jesteśmy, naprawdę był długi, wymagający czasami takiego właśnie reflektowania, zastanawiania się, czy jeszcze jesteśmy w tym miejscu, w którym chcieliśmy być? To jest bardzo ważne. No trzeba naprawdę zrozumieć, wielu ludzi patrzy na mnie, ja to widzę, ja dzisiaj mogę przestraszyć. Trochę wychodzę, pokazuje, prezentuję, no po prostu ludzie myślą sobie: „Boże, to jest w ogóle nie do osiągnięcia jakaś tam szkoła jedna jedyna”. Ja to słyszę, ja to wiem. Ja mam świadomość tego, że tak jest. Natomiast, kiedy zaczynają się eee zbliżać, czyli chcą zrozumieć istotę, czy też chcą zrozumieć, jaką drogę myśmy przeszli, to nagle odkrywają: „matko, jakie to jest podobne do tego, co my robimy”. To jest coś, co robię, co my robimy. My jesteśmy właśnie, w którymś z tych momentów, w którym oni byli. Wie pani, ja mam taką teorię, która jest lubiana i nie lubiana w Polsce. Ja głośno i wyraźnie mówię, skoro udało się w [nazwa miejscowości], to musi się udać w każdym miejscu w Polsce. Kwestia, żeby znaleźć też siebie, ale też jest znaleźć pomysł na to, co robimy w swoich miejscach [pracy].

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Jakby pani mogła tak w 3 słowach określić rzeczy, które panią napędzają do działania?

**Nauczycielka M:** Znaczy, ja panią tutaj zdziwię bardzo. Tak, ja panią bardzo mocno zdziwię. Jak na początku, tak i do teraz, po 38 latach pracy, dużo rzeczy robię dla siebie. Ja po prostu dalej nie potrafię dzień do dnia mieć taki sam, po prostu tak. Ja potrzebuję, ja jakby jestem taką totalną zmianą, totalną. Ja sama, tak. Ja po prostu tak żyję i gdybym, gdyby mnie ktoś odciął i powiedział, nie wiem, teraz będziesz do końca życia stała i robiła każdego dnia [to samo]. Nie wiem, radę prowadziła i ona zawsze była taka sama, to ja po prostu się wypisuję,

prawda? Proszę zwrócić uwagę, że jeśli robię to dla siebie, to robię to wyjątkowo dobrze. To, że robię to dla siebie, to zauważam wszystkie swoje sukcesy, porażki, uczę się dzięki temu. I to, że robię to dla siebie, to daje mi dużo mocy, takiego... daje mi odwagę do kolejnego działania. Daje mi też coś, co ludzie biorą i kupują - autentycznie. Ja nie kłamię, ja po prostu mówię o sobie i ktoś, kto ze mną rozmawia, to szybko to spostrzega. Kiedy ludzie wypowiadają się tak na temat właśnie tego, dlaczego akurat nie wiem, chcą przyjść na wykład, który wygłoszę na konferencji, czy też uwielbiają, nie wiem, czytać moją książkę, bo tacy są przecież, to i oni czują tę autentyczność. Ja nikogo nie udaję, ani w życiu, ani w szkole. To jest kolejna rzecz, do której bardzo mocno zachęcam nauczycieli, dorosłych. Ty nie musisz nikogo udawać. Ja mówię o swoich ułomnościach. Żartuję sobie z tego, ja mam bardzo dużo takich rzeczy, która jakby pomyśleć tylko o tych moich problemach związanych z dysleksjami, z jakimiś tam niedostosowaniami, ADHD, czy coś jeszcze, to ja nie powinnam być w tym miejscu. Jednak jestem w tym miejscu. Jednak jestem w tym miejscu, więc coś ludzi przekonuje do mnie i na pewno ludzie kochają we mnie tę moją odwagę, że ja nie patrzę przed siebie, nie obrażam ludzi. Mam bardzo dużo szacunku, ale też jeśli coś jest głupotą albo z czymś się nie zgadzam, to to komunikuję. Nie każdy tak ma. Nie lubi, ale nie odezwie się. [ja] Jestem kimś, kogo ludzie chcą i mówią: „a to ona powie to głośno i zacznie się, będzie dyskusja”. Tak, jak w momencie, kiedy uruchomiłam też tę kampanię pod tytułem „O co chodzi w szkołach?”. To ja dostaję każdego dnia dziesiątki różnych wiadomości od ludzi z Polski i te wiadomości są różne. Niektóre dają dużo do myślenia albo też wywołują potrzebę zadziałania, żeby ludziom pomóc, ale też takie komunikaty :„jak ja pani dziękuję”. Nikt tych dyskusji już nie zatrzyma. Tej dyskusji nikt nie zatrzyma. Będą sobie ludzie te pytanie stawiali, z lepszym, gorszym skutkiem, ale nigdy nie zatrzyma [tej dyskusji]. Ona się toczy, ja sobie wchodzę na ten hashtag każdego dnia i przybywają nowe wypowiedzi. Dynamika jest różna, ale to się toczy. Ludzie to biorą, ale biorą też to, że ja mówię prawdę, jeśli coś nie wyszło, to mi nie wyszło. Jeśli czegoś nie potrafię, to nie udaję, że potrafię. Ja po prostu mówię, jak sobie poradzić w życiu, jak działać, jak funkcjonować, więc chyba to jest to. Oczywiście, ja lubię się dzielić z ludźmi. Ja nie będę ukrywała tego, że w pewnym momencie, ja szybko spostrzegam, że szybko uczę się, bo mimo tego, że mam dużo tych różnych specyficznych potrzeb, to ja się szybko uczę. Ja szybko też przetwarzam różne informacje. Mam bardzo dobrze rozwiniętą wyobraźnię, bardzo taką łąmającą, wręcz wiele schematów i sposobów myślenia, więc absolutnie ludzie też potrzebują wizjonera. Potrzebują kogoś, kto im pokaże świat z tej innej strony, pozwoli bezpiecznie przejść z ramy poza ramy. No bardzo, bardzo potrzebna, potrzebna osoba, więc yy to też są powody, dla których ja w pewnym momencie zaczęłam mocno aktywnie się udzielać. Tak, ale samo

promowanie tego, co my tu robimy, pokazywanie, zapraszanie ludzi, miało też cel inny. Myśmy stworzyli sobie takie przedsiębiorstwo społeczne. Chcieliśmy, żeby ludzie tu przyjeżdżali. Chcieliśmy, żeby przywozili dzieci, żeby kupowali od nas produkt, produkt w postaci edukacji, a także byśmy mogli robić kolejne rzeczy. Tak, więc też nauczyliśmy się trochę zarabiać na tej edukacji. To wspólne [działanie] spowodowało, że to się nakręcało. Im więcej ludzi przyjechało, im więcej ludzi potem usłyszało i znowu inni przyjechali. No to się nakręca, więc [jest] wiele różnych powodów, dla których robię to, co robię. Natomiast ważne jest to, że ja to lubię i chcę.

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Mam jeszcze takie pytanie dotyczące efektów Pani działań, jak te działania wpływają na dzieci?

**Nauczycielka M:** No jak te działania wpływają na dzieci? Są jakby, ja nie powiem, co ja uważam. Ja powiem pani, jaką mamy informację zwrotną ze szkół ponadgimnazjalnych. Absolutnie nasi absolwenci mają dobrze ukształtowane różne kompetencje i nieważne, czy na poziomie wiedzy umiejętności szkolnych są prymusami, czy też osobami, które bardzo słabo tą wiedzę, umiejętności nabywają. Ale na pewno wiadomo, że to są dzieci, które potrafią współpracować. To są dzieci, które świetnie planują to, co mają zrobić, są to dzieci, które podejmują inicjatywny ad hoc, czyli jest akcja, reakcja, nie boimy się, wychodzimy, robimy. A to bardzo często widzę, że tak [uczniowie] działają w szkołach, do których chodzą. Ciągną [angażują] różne inicjatywy, samorzady i naprawdę absolwent naszej szkoły, jest mile widziany w tych wszystkich szkołach, które dobijają się do nas, żeby jak najwięcej dzieci od nas trafiło do szkół, tutaj ościennych, ale też idą do dużych miast gdzieś dalej. To wszystko zależy od tego, jakie mają aspiracje i jakie plany mają nasi absolwenci, więc absolutnie to, o co nam chodzi [o kształtowanie kompetencji], to właśnie nam wychodzi. Staliśmy się szkołą kompetencji, tak jak to mamy w misji.

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Dziękuję bardzo. Czy jest jeszcze, coś, o czym chciałaby pani powiedzieć, dodać w związku z tematem naszej rozmowy?

**Nauczycielka M:** Yyy w zasadzie to nie ma nic poza tym, że ja to dzisiaj pani powiedziałam kilka rzeczy, które gdzieś chyba po raz pierwszy wybrzmiały w moich ustach, więc gdyby mi Pani też udostępniła to nagranie, to ja bym sobie tam spisała trzy, cztery rzeczy, które wydaje mi się, że pierwszy raz mówiłam. Przydadzą mi się gdzieś, do szkoleń dla ludzi. Ja sobie to przejrzę i zapiszę, żeby sobie mogła tylko niektóre rzeczy wypunktować. To dobry sposób na to, żeby się uczyć.

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Bardzo, bardzo pani dziękuję, że poświęciła mi pani swój cenny czas. Dziękuję za rozmowę. Udostępnię wywiad, a jeśli uda mi się już napisać pracę

i uda mi się obronić tytuł, to wtedy na pewno prześlę tą pracę na adres szkoły, żeby mogła pani też zobaczyć efekty moich działań.

**Nauczycielka M:** Bardzo dziękuję. Miłego dnia Pani życzę. No i czekam na udostępnienie nagrania.

**Osoba przeprowadzająca wywiad:** Dziękuję ślicznie, miłego dnia i do usłyszenia. Dziękuję.

.....*Anna Duda-Lynnyh*.....  
Imię i nazwisko autora rozprawy doktorskiej

.....*Wrocław 13.07.2023*.....  
miejsowość i data

#### OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona rozprawa doktorska pt.:  
.....*Działania naukowe i innowacje w procesie*  
*edukacji z perspektywę kultury oporu*.....  
została napisana przeze mnie samodzielnie przy wykorzystaniu wykazanej w tej rozprawie literatury  
przedmiotu i materiałów źródłowych.

Równocześnie oświadczam, że rozprawa ta nie narusza praw autorskich, dóbr osobistych chronionych  
prawem cywilnym oraz nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób niedozwolony prawem  
oraz nie była dotychczas przedmiotem żadnej procedury związanej z uzyskaniem dyplomów lub  
tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja rozprawy doktorskiej jest identyczna z załączoną wersją  
elektroniczną.

.....*Anna Duda-Lynnyh*.....  
Podpis autora rozprawy

Załącznik nr 3b  
do wytycznych technicznych dotyczących rozpraw doktorskich w Federacji Naukowej WSB-DSW Merito

### OŚWIADCZENIE PROMOTORA/PROMOTORÓW ROZPRAWY

Oświadczam, że niniejsza rozprawa doktorska jest gotowa do oceny przez recenzentów.

12.07.2023

Data

  
Czytelny własnoręczny podpis promotora rozprawy