

Alicja Jurgiel-Aleksander

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.03>

ORCID: 0000-0002-7952-8910

Uniwersytet Gdański

alicja.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl

Rodzice o dobrej publicznej szkole dla swoich dzieci. Fenomenograficzna ilustracja

Summary

Parents about a good public school for their children. Phenomenographic illustration

The purpose of this article is to try to empirically face the phenomenon of a good public school. However, not by following legislation demonstrating its public status, but by means of a simple question addressed to the parents of pupils in grades I to III as to how this phenomenon is understood by them. Based on a conversation with her parents, the author has made a phenomenographic reconstruction of the concepts behind the importance of a good public school. It turned out that, according to the parents, a good public school is identified with modern teaching methods (a), it is treated as an instrument for preserving the social status of the student (b), a tool for conveying the desired values (c), its meaning lies in shaping the disposition to learn. The author shows that in a cultural sense, the revealed categories of description show that it is difficult for us still to go beyond instrumental rationality in search of the meaning of a modern good public school and public good education.

Key words: good education, public school, phenomenography, instrumentality, parents of early education children

Słowa kluczowe: dobra edukacja, szkoła publiczna, badanie fenomenograficzne, instrumentalizm, rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Wprowadzenie

Zbigniew Kwieciński w jednym ze swoich tekstów na temat stanu polskiego społeczeństwa stwierdza, że: „żyjemy w kraju powszechnej demoralizacji i epidemicznej głupoty” (2016: 7) i że jest to sytuacja, za którą odpowiedzialne są blokady długiego trwania, do których wspomniany autor zalicza systemy kulturowe, a wśród nich m.in. folwarczny hierarchiczny sposób ułożenia ludzkich relacji powodujący trudności w rozumieniu, czym jest demokracja i jak jest ona wprowadzana w życie. Chodzi także o blokady krótkiego trwania, wśród których Kwieciński (2016: 7–8) wymienia: konsumpcję, hedonizm, lęk przed zmianą, a także polską wersję neoliberalizmu gospodarczego skutkującą m.in. głębokimi podziałami społecznymi. W tej sytuacji edukacja ma do spełnienia ważną funkcję.

Z punktu widzenia poznawczego warto zadać sobie pytanie, jakie znaczenie nadajemy publicznej edukacji szkolnej. Co jesteśmy zdolni w niej zobaczyć? Jaki sens można nakreślić jako rzeczywiście ważny, biorąc pod uwagę indywidualną perspektywę doświadczeń, a także jakość świata, na którym nam zależy? Próbując odpowiedzieć na to pytanie, postanowiłam zaprosić do rozmowy rozmaite grupy rodziców¹.

Charakter rozmowy, której część prezentuję w niniejszym artykule, został wyraźnie zredukowany do uchwycenia rozmaitych koncepcji „dobrej szkoły”, jaka funkcjonuje w świadomości rodziców, na podstawie prostych pytań: Czy jest dla ciebie dobra szkoła publiczna? Kiedy można mówić o dobrej szkole publicznej? Co szkole przeszkadza lub pomaga w byciu rzeczywiście dobrą dla twojego dziecka – według ciebie? W badaniu wzięli udział rodzice w wieku 30–40 lat (10 matek i 10 ojców), którzy w momencie przeprowadzania wywiadu² mieli doświadczenie posyłania swoich dzieci na etapie wczesnej edukacji do szkoły publicznej na wsi lub w mieście. Kapitał edukacyjny rodziców, o których tu mowa, to uzyskane wykształcenie średnie z maturą lub wyższe zdobyte w szkolenictwie publicznym i na publicznej uczelni. Nie ma w tej grupie osób z profesjonalnym przygotowaniem pedagogicznym. Biorąc pod uwagę typ pokolenia, należy wskazać, że są to rodzice, którzy własną edukację odbyli w Polsce po przełomie 1989 r., w sytuacji wolnego rynku, systemowego wprowadzania procedur charakterystycznych dla demokratycznego państwa, zmiany dotychczasowych wzorów karier życiowych³.

Metodologiczne uprawomocnienie dla tego postępowania odnajduję w klasycznej fenomenografii, która pozwala na poszukiwanie rozmaitych sposobów rozumienia, postrzegania, doświadczania i konceptualizowania zjawisk otaczającego świata (Marton 1986). Robię to na podstawie analizowania tekstów zebranych za pomocą semistrukturyzowanego wywiadu, w którym pytania o rozumienie danego zjawiska i o to, co ono znaczy dla podmiotu, stanowią punkt wyjścia w docieraniu przez badacza do rozmaitych koncepcji znaczenia opisywanego fenomenu.

Przekładając to na język niniejszego projektu, sformułowane pytania, takie jak: czym jest dla ciebie dobra szkoła i co znaczy dobra szkoła dla twojego dziecka, mają sprowokować wypowiedź, której najważniejszą częścią jest nie tyle stwierdzenie jakiegoś faktu, ile sposób jego uzasadnienia. Uzyskany w ten sposób materiał, nagrany i poddany transkrypcji, jest strukturyzowany następująco: najpierw próbuje się go segregować tematycznie (dobra szkoła, dobra szkoła publiczna, dobra edukacja), a następnie rozważa się

¹ W artykule *Good education and its instrumental description in the narrations of adults who have become students* (Jurgiel-Aleksander 2020) prezentuję sposób rozumienia, czym jest dobra edukacja dla dorosłych, którzy pełnią kilka funkcji jednocześnie, to znaczy są rodzicami, pracownikami i stali się studentami w wieku 38–48 lat. Fenomen dobrej edukacji odnoszą oni nie tylko do kształcenia własnych dzieci, ale także swoich doświadczeń związanych z edukacją formalną.

² Wywiady zostały przeprowadzone w latach 2019–2020.

³ W tej grupie rodziców są m.in.: osoby realizujące się zawodowo w technologiach IT, architekt, lokalny dziennikarz, lekarka, dietetyczka, sanitariusz, pielęgniarka, monter banerów reklamowych, technik ogrodnik, technik rolnik.

go ze względu na kontekst wypowiedzi (np. figura nauczyciela, krytyka szkoły, warunki polityczne, ekonomiczne itd.). To powoduje, że różnice i podobieństwa zaczynają się wyodrębiać i pojedyncza wypowiedź zostaje podzielona na fragmenty, które trafiają do znaczeniowo rozmaitych grup wypowiedzi, utworzonych nie tylko z powodu podjętego tematu, ale ze względu na jej kontekst i kryterium, które nim rządzi. To dlatego fenomenografowie wskazują, że kategoria opisu ma charakter jednostkowy i kolektywny zarazem. Powtórzymy, w sensie technicznym może ona powstać na podstawie jednej wypowiedzi albo jedynie jej fragmentu lub fragmentów wielu wywiadów. Ten zabieg redukcji ma w istocie doprowadzić do uchwycenia istotnego znaczenia opisywanego zjawiska przy założeniu, że takich równie znaczących koncepcji w materiale może być wiele. Charakter ich opisu i sposób nazywania przez badacza przypomina językowo sformułowania wyjęte z języka potocznego, chodzi bowiem o jak najbliższe pierwowzorowi zrekonstruowanie sposobu rozumienia przez badanego danego zjawiska. Celem jest tu uchwycenie sposobu widzenia tej sprawy przez „innego” i przez jego pryzmat, a nie przez swoje (badacza) sieci pojęciowe. W rezultacie otrzymuje się kategorie opisu zjawiska, które są manifestacją ważnych doświadczeń i zarazem kwestii⁴. Można stwierdzić, że pojawiające się dzięki temu koncepcje znaczenia dobrej szkoły publicznej coś ważnego nam „mówią”⁵. W kontekście realizowanego projektu należy odpowiedzieć na pytanie, co sygnalizują zrekonstruowane sposoby rozumienia dobrej szkoły publicznej przez wspomnianych rodziców i co mogą one manifestować.

Oblicza „dobrej szkoły publicznej” w fenomenograficznej rekonstrukcji wypowiedzi rodziców

W wyniku analizy wypowiedzi rodziców⁶ ustaliłam cztery kategorie opisu dobrej szkoły publicznej. Obydwa sformułowania „dobra szkoła” i „dobra szkoła publiczna” w wypowiedziach rodziców były przez nich używane zamiennie. Oto szczegółowy charakter ich opisu.

A. Dobra szkoła (publiczna) jako synonim nowoczesnych praktyk nauczania

Tą pierwszą kategorią opisu dobrej szkoły rządzi kryterium nowoczesności. Nowoczesność pojawia się w kilku kontekstach:

⁴ Dla twórców fenomenografii doświadczanie, rozumienie i postrzeganie to procesy tożsame (zob. Jurgiel 2009).

⁵ Należy także zaznaczyć, że fenomenografia nie bada przebiegu narracji, jej przesileń, przekształceń charakterystycznych dla analiz w badaniach typu biograficznego. Jeśli używa się w tej procedurze sformułowania „narracja”, to jest ono synonimem wypowiedzi.

⁶ W tej grupie materiał do analizy stanowią transkrypcje 20 wywiadów. Szwedzcy badacze wskazują, że w przypadku fenomenografii po dwudziestym wywiadzie przestrzeń wynikowa się na ogół wyczerpuje – nie pojawiają się już nowe schematy znaczeniowe w wypowiedziach (Marton 1986). Trzeba pamiętać, że jest to uwaga wynikająca z praktyki badawczej, a nie z uzasadnień teoretycznych.

- postrzegania nauczania jako praktyki opartej na nowoczesnych metodach, podręcznikach, formach organizacyjnych, wykorzystujących zdobycze techniki i jednocześnie świadczących o tym, że szkoła jest częścią postępu cywilizacyjnego, w którym jako ludzkość uczestniczymy nawet wtedy, gdy mamy wątpliwości co do kierunku, w jakim ten postęp zmierza:

Dobra publiczna szkoła? To po prostu dobra szkoła, w której nauczyciele uczą, mając tablice interaktywne, komputery, oprogramowanie, gry i to wszystko, co przynajmniej dzieciaki mają w domu. Mój syn ma w domu rozmaite czytniki, książki na nośnikach elektronicznych, a do szkoły chodzi z ciężkim plecakiem wyładowanym książkami. COVID to teraz pokazał, jak marne warunki są w szkole i jak nauczyciele sobie nie radzą z nauczaniem, bo nie umieją korzystać z Zooma czy innego komunikatora. To było jak wędrówka na księżyc przy użyciu drabiny, a nie rakiety kosmicznej. **Dobra edukacja to taka, że mamy przekazaną nowoczesną wiedzę w nowoczesnej formie – obraz w 3D, iPady, korzystanie z Internetu i wszystkich źródeł – bezpiecznie, bo z nauczycielem wykształconym. Na świecie dzieciaki korzystają z tego wszystkiego, a nasze ciągle z tą tablicą, kredą i nudnymi podręcznikami. Żadnych eksperymentów, żadnych poważnych zadań, które można robić także z małymi dziećmi.** To zresztą widać, jak się idzie do różnych takich parków techniki dla dzieci, to tam się robi poważną naukę z dziećmi, a w szkole szlaczki i wycinanki (w. 7)⁷.

COVID nam pokazał, że trzeba się zatrzymać, że zaraz możemy mieć problemy z najprostszymi rzeczami, ale też pokazał, że **dobra edukacja powinna iść w stronę rozwoju nauki. (...) że trzeba uczyć się chemii, biologii, i to od małego. No pewnie, że może nie jako przedmiotów dla takich małych dzieciaków, ale już trzeba tłumaczyć, po co są bakterie i wirusy na poważnie.** Szkoła tego nie robi, więc jak będziemy walczyć z kolejnymi katastrofami ekologicznymi, brakiem wody, jedzenia – a to nas czeka (w. 10).

Dobra szkoła to przede wszystkim taka edukacja, która pomaga odróżnić ci fałsz od prawdy. Trochę tak jest, że żyjemy w natłoku informacji. Internet ma mnóstwo fałszywych informacji. Możesz w tym się pogubić i **szkoła powinna to selekcionować i uczyć, że należy sprawdzać źródła.** I trochę tak jest. Szkoła przestrzega przed różnymi katastrofami i to jest potrzebne. Mój syn ma osiem lat i nas nauczył, czym jest wirus, bo pani im przyniosła taką czytanekę o tym, czytała oczywiście na ich poziomie (w. 12).

- postrzegania nauczyciela jako profesjonalisty dysponującego nowoczesną wiedzą na temat rozwoju ucznia, modelowania jego uczenia się i metod diagnozowania poziomu jego aktualnej wiedzy i umiejętności, aby w rezultacie przyswoił jak najwięcej materiału:

Dobra szkoła to dobry nauczyciel, który ciągle się dokształca, wie wszystko o uczeniu się dziecka i jego rozwoju, i jego kłopotach. Mój mąż się trochę tym interesuje, dużo czyta o mózgu, o zapamiętywaniu i mówi, że nasz syn zamiast się ciągle w szkole bawić, powinien ćwiczyć zapamiętywanie. **Na przykład zamiast powtarzać słowa z angielskiego,**

⁷ Liczba w nawiasie po fragmencie rodzicielskiej wypowiedzi oznacza numer wywiadu (transkrypcji).

oni się uczą piosenek. Może na razie to dobre, ale lepiej by było, żeby pracowali tak systematycznie (w. 10).

Dobra edukacja to szkoła, w której nauczyciel potrafi określić, co uczeń umie, czego mu brakuje, i wie, jak go motywować, żeby się uczył i zdawał potem egzaminy. **Najpierw w formie zabawy, jakiś quizów, a potem poważnych testów. Jest dużo literatury na ten temat, psychologowie to już dawno odkryli. Nauczyciele powinni to wiedzieć** (w. 14).

- obowiązku przygotowania ucznia do funkcjonowania zgodnie z obowiązującą – wspólnie w całym systemie – kulturą dydaktyczną ukierunkowaną na przygotowanie do egzaminu:

Posyłałam swoje dziecko najpierw do szkoły Montessori, ale zorientowałam się, że moje dziecko, nawet jeśli teraz sobie radzi, to później nie ma wyjścia i będzie musiało wylądować w szkole publicznej – i wtedy co? **Nie miało właściwie żadnych prac domowych, nie zdawało testów i to mnie zaniepokoiło – bo przecież w normalnej szkole trzeba się do tego wdrażać od początku.** Po rozmowie z mężem po pierwszej klasie córkę wypisaliśmy i znaleźliśmy miejsce w normalnej szkole na naszym osiedlu. Też mamy wiele wątpliwości teraz, **ale przynajmniej nasze dziecko zachowuje się jak uczennica, wypełnia te ćwiczenia, przychodzi i się uczy w domu, a zaraz będzie czwarta klasa** (w. 15).

Trochę się martwię, że w szkole pani od nich mało wymaga takiej trochę musztry (ha, ha), ale boję się, co będzie w czwartej klasie, wiem, co teraz mają moje koleżanki. Najpierw luz przez trzy lata, zabawy, wycieczki, przebieranki, a teraz różne przedmioty, klasówki, prawdziwa nauka. **Wolałabym, żeby już od pierwszej klasy pani ich wdrażała do tych testów, wypełniania różnych egzaminów, bo to ich czeka, czy tego chcemy czy nie** (w. 10).

Teraz we wszystkim trzeba pomagać i to każdy z rodziców pomaga, czasem zamiast dziecka wypełnia, **bo ono nie nadaża. Wydaje mi się, że w dobrej szkole powinno być wszystkiego mniej, ale porządnie i pod egzaminy. A tak mamy taki wyścig z czasem** (w. 18).

Charakterystyczne dla tej kategorii głosy krytyczne pod adresem szkoły dotyczą niedostatecznego wykorzystania przez nią nowoczesnych metod i środków nauczania, braku odwoływania się przez nauczycieli do najnowszych badań o uczeniu się i tego, że niewystarczająco dobrze wprowadza ona ucznia w jego dalszą edukację podporządkowaną egzaminom. Jednym słowem: dotyczą stopnia wykonania zadań przez szkołę, których istota jako taka nie została zakwestionowana. Można by powiedzieć, że w tej kategorii znalazły się wypowiedzi, których sens wskazujący na dobrą edukację leży w jej podporządkowaniu się przekazywanej wiedzy i umiejętnościom typu intelektualnego. Nowoczesne metody nauczania, środki dydaktyczne, korzystanie z nowych technologii i badań nad procesami biochemicznymi zachodzącymi w mózgu, efektywne wprowadzanie w świat egzaminowania to atrybuty dobrej szkoły i dobrego nauczyciela. Całe to przekonanie jak w soczewce skupia wypowiedzi wyjęte z tradycyjnie rozumianej technologii kształcenia,

uzupełnionej opisami najnowszych zdobyczy technicznych w postaci szybkich sposobów przekazu informacji.

B. Dobra szkoła (publiczna) jako instrument awansu społecznego jednostki lub utrwalania ekonomicznej pozycji i dotychczasowego prestiżu rodziny

W tym ujęciu dobra edukacja oznacza środek do sukcesu w życiu, a ten utożsamiany jest z prestiżem wykonywanego zawodu, ekonomicznym dobrobytem albo przynajmniej z możliwością zmiany dotychczasowego kapitału edukacyjnego rodziny. W tej kategorii wypowiedzi rodzice wskazują na wyraźny związek między wykształceniem a strukturą społeczną. Chociaż jedni mają nadzieję na społeczną emancypację ich dzieci, drudzy liczą na to, że ich następcy uzyskają przynajmniej taką pozycję jak oni – to w obydwu wersjach „dobra edukacja” pełni nie tylko służebną wobec ich interesów funkcję, ale co bardziej istotne – naturalizuje hierarchiczny układ relacji międzyludzkich:

My z mężem nigdy nie mieliśmy szans na dobrą szkołę i dobre studia. Do dzisiaj mieszkamy na wsi i bardzo dbamy, żeby nasze dzieci od początku mogły się uczyć, robić te wszystkie zadania, odrabiać lekcje, a potem – żeby pojechały kiedyś na studia. **My skończyliśmy technikum i dziś zajmujemy się ogrodnictwem, ale bardzo byśmy chcieli, żeby nasze dzieci poszły na studia, żeby im się udało zająć jakieś kierownicze stanowiska.** Na razie dobrze sobie radzą, ale to pierwsza klasa. Najważniejsze na razie, że lubią panią i lubią chodzić do szkoły (w. 10).

Dobra edukacja to przede wszystkim dobra szkoła publiczna. **Taka, żebyś kiedyś został kimś – dobrym inżynierem, lekarzem, informatykiem.** I trzeba myśleć o tym od małego. Ja na przykład skończyłem politechnikę i wiem, ile to pracy kosztuje, chciałbym, żeby mój syn też kiedyś poszedł na dobre studia. Ja nie mam problemu z pracą, zawsze tylko decyduję, gdzie można lepiej zarobić. Mam nadzieję, że mój syn też kiedyś to zrozumie. Najpierw dobra podstawówka, w której rodzicom zależy, żeby dzieciaki od początku pracowały ciężko, potem dobre liceum. My akurat mieszkamy w dużym mieście i to nie jest problem. **Teraz liczą się pieniądze, nawet jak nie chcemy o tym mówić wprost, ale tak jest. Trzeba myśleć o tym, kim będziesz w przyszłości, co będziesz robił, jak chcesz być kimś, to tylko szkoła z ostrymi wymaganiami ci w tym pomoże** (w. 17).

Nie wyobrażam sobie, żeby moje dziecko poszło do jakiejś tam szkoły, tylko do dobrej. Z mężem zadbałoby, żeby to nie była zwykła szkoła na osiedlu. Chociaż wozimy je codziennie na drugi koniec miasta, to warto było. Samo środowisko jest inne. **Są tu uczniowie lekarzy, prawników i wszyscy wymagają, żeby nauczycielka też coś sobą prezentowała.** Sami mamy dużą firmę, pracujemy od rana do wieczora i nasze dzieci to widzą i od początku muszą wiedzieć, że wysiłek jest konieczny, żeby coś w życiu osiągnąć. **Dziś wszyscy rywalizujemy na tym rynku i szkoła od początku też jest w tej grze** (w. 9).

W wypowiedziach zakwalifikowanych do tej kategorii opisu jakoś „kapitału ludzkiego” mierzona jest stopniem jego dostosowania do świata – opisywanego zawsze

w perspektywie budowania władzy, która jest atrybutem: zajmowanego stanowiska, ekonomicznego wysokiego statusu albo prestiżu wykonywanego zawodu. Samo jej doświadczenie (i rozumienie) dziś przekonuje, że rodzice również jej pragną dla własnych dzieci, dlatego nierówność relacji międzyludzkich traktują jako jeden z naturalnych sposobów ułożenia świata i w taki sposób planują przyszłość edukacyjną własnych dzieci, aby ich kariery związane były z jej sprawowaniem. Można powiedzieć, że w tym sensie publiczna edukacja powinna „przyzwyczajać” do zaakceptowania nierównych relacji między ludźmi, ale też jest ważnym instrumentem do budowania własnego statusu. Stąd – jak mówi jedna z matek – „nie można posyłać dziecka do jakiejś szkoły w rejonie, trzeba je wysłać do dobrej”.

C. Dobra szkoła (publiczna) jako strażnik przekazu odpowiednich wartości, norm, zasad ważnych dla funkcjonowania społeczeństwa

W tym ujęciu rodzice czynią szkołę odpowiedzialną za podstawowy przekaz wiedzy związanej ze źródłami tożsamości społeczeństwa, którego ich dzieci są częścią. Te wypowiedzi nadają szkole „specjalne” znaczenie – głównego medium, które decyduje o tym, jaką wiedzę należy uznać za właściwą, jakie wartości preferować i jakie postawy oraz zachowania uznać za właściwe:

Nie wyobrażam sobie, żeby w szkole nie uczono tradycji, nie mówiono o tych wszystkich bohaterach, dzięki którym jesteśmy dzisiaj w tym miejscu, że się rozwijamy jako kraj, że mamy wielkie osiągnięcia. Dobra szkoła jest właśnie po to, żeby to uświadamiać. To w szkole się dowiadujemy, jak walczyć z grypą, ale także kim był Kościuszko. I na przykład w szkole mojej córki nauczycielka fajnie to robi z tymi maluchami. Od początku, od małego to jest szkolny przekaz. Oczywiście, że mamy książki, Internet, ale szkoła to robi od początku i moim zdaniem to jest ważne. Żebyśmy wszyscy o tym wiedzieli, o tym, skąd jesteśmy (w. 10).

Mamy teraz dyskusję, jak wygląda reforma w szkole. Moim zdaniem właśnie takie standardy i programy są potrzebne, żeby ten przekaz był jednolity, i to dlatego szkoła jest publiczna. **Nauczyciele muszą widzieć, o jakich bohaterach mają opowiadać, podobnie jak wiedzą, jak na przykład uczyć liczyć czy czytać. Nie mam w tym problemu. Dobra edukacja to właśnie taka, kiedy szkoła uczy o tożsamości, historii, o przeszłości. To jest taki przekaz dla społeczeństwa na zawsze** (w. 11).

Dom jest ważny i tu rodzice muszą zadbać, żeby dobrze dziecko wychować, **ale szkoła ma specjalną rolę, żeby ciągle czuwać nad tymi dobrymi, prawidłowymi postawami.** Młodzi ludzie przecież do końca nie wiedzą, jak się czasem zachować albo że robią coś niewłaściwie, a wręcz że sobie szkodzą i swojemu zdrowiu. **I od tego jest szkoła, żeby zwracać uwagę na to, jak trzeba się zachować i czego oczekuje od ciebie społeczeństwo.** Wydaje mi się, że cała edukacja wczesnoszkolna na tym polega, że przecież dzieciom się tłumaczy, co jest dobre, a co jest złe. Jak traktować zwierzęta, komu trzeba pomóc itd. To jedna z podstawowych funkcji szkoły przecież (w. 17).

Nietrudno zauważyć, że sposób wypowiedzania się rodzica w tej kategorii przypomina język „nauczania wychowującego”. Oczekiwanie, że szkoła nada właściwą rangę treściom w przedstawianiu spraw ważnych dla tożsamości społeczeństwa i dla jednostki, która powinna wiedzieć, jaki obowiązuje porządek społeczny i jak się w nim odnaleźć, jest w tych wypowiedziach powszechne. Nadzorowanie przez szkołę właściwego przekazu bez wskazywania głównego (politycznego) źródła stanowienia owego porządku nie jest tu problematyzowane. Zazwyczaj w języku rodziców „tradycja” albo „standard” stanowią usprawiedliwienie nadzorowania działań szkoły i nauczyciela, ale bez świadomości, że i one mogą być (i często są) przedmiotem politycznych nacisków. Istnieje tu raczej przekonanie o istnieniu jakiegoś uniwersalnego centrum decydującego o tym, jakie treści stają się tymi, które wskazują, co właściwe dla „naszego społeczeństwa” i dla naszego porządku:

Przecież jest jakieś ministerstwo, które najlepiej wie, czego należy uczyć, żeby wpajać, no takie potrzebne zachowania, żeby uczyć o naszej historii i skąd jesteśmy. **Przecież to nie rodzic o tym decyduje. Zresztą, co by to było, jakby każdy chciał w tym rządzić, to by był dopiero bałagan!** (w. 1).

D. Dobra szkoła (publiczna) jako miejsce zainteresowania uczniem i jego rozwojem

Niniejsza kategoria powstała z takich fragmentów rodzicielskich wypowiedzi, które charakteryzują dobrą szkołę w języku oczekiwania od nauczyciela troski o ich dziecko oraz w języku krytycznego przyglądania się celom, które przy użyciu rozmaitych działań są realizowane na lekcji. Tym razem mamy do czynienia z innym (niż w kategorii A) rodzajem krytyczności rodzica. Polega on na zastanawianiu się, czy rzeczywiście w szkolnej edukacji od początku powinno chodzić o wyrabianie nawyku rywalizacji, powtarzanie tych samych czynności dla nich samych i nieustanne używanie języka „powinności” przez nauczyciela bez wyjaśniania uczniom i rodzicom, dlaczego określone wymagania są ważne oprócz tego, że istnieją w dokumentacji szkolnej i trzeba je realizować. Te wątpliwości wynikają przede wszystkim z tego, że rodzice dostrzegają, że ich dzieci spędzają w szkole dużo czasu, podejmując rozmaite czynności. Przychodzi jednak refleksja, czemu te czynności służą i jak się one mają do rzeczywistego rozwoju ich dzieci. Podawane przez rodziców przykłady, przytoczone poniżej, dotyczą rozmaitych codziennych sytuacji wymagających od nauczyciela zainteresowania, troski czy zrozumienia – na co ich dzieci nie mogą jednak liczyć:

Nie do końca jestem przekonana, że to klejenie, malowanie, tańczenie moje dziecko rozwija. **One ciągle coś robią, ale nikt z nimi nie rozmawia.** Jak Antek coś zrobi złego, to uwaga do dzienniczka, ale w ogóle nie ma zainteresowania, że coś stało się w grupie i że jemu samemu jest przykro albo że krzyczy z jakiegoś powodu (w. 2).

Mam czworo dzieci, w tym jedno dziecko w pierwszej klasie, a bliźnięta w trzeciej. **Same decydują, w co się ubiorą, czasem trochę dziwnie i proszę sobie wyobrazić, że to jest powód do zwracania mi uwagi przez nauczycielkę. Naprawdę, czy to jest ważne?! Ja**

się cieszę, że moje dzieci starają się być samodzielne, a tu masz! **I to ciągle wypełnianie ćwiczeń, żeby chyba uzasadnić ich kupno, bo nic innego!** Niech by coś im ciekawego opowiedziała, zaintrygowała. I te ciągłe prace domowe, dla samego powtarzania tego samego. One ciągle coś przepisują do zeszytu, w covidzie z przesłanych internetowo kart do zeszytu. Jakby nie można było wymyślić ciekawego zadania? Czasem się dziwię, że te moje dzieci chcą tam jeszcze chodzić (w. 3).

Dzisiejsza szkoła promuje robienie tego samego w taki sam sposób. Niewiele się zmieniła od tej, do której ja chodziłam tyle lat temu. Nauczycielki mają dużo dobrej woli, ale czasem mówią po polsku z błędami, są słabo wykształcone. Mam wrażenie, że niektóre zatrzymały się na etapie swojego liceum. Niewiele umieją, uczą według tego, co uznają za słuszne, niewiele czytają i niewiele potrafią. **Trzeba by umieć przyglądać się dziecku, jego talentowi, językowi, pracom, a to dla szkoły mojego syna problem.** Gdybym sama tego nie pilnowała, to naprawdę to, czego się nauczył dotąd w domu i w przedszkolu zostałoby zaprzepaszczone (w. 20).

Myślmy, żeby zmienić szkołę córce na jakąś społeczną. **Nie mamy dużych wymagań. Czasem widzę, że to taka sama jak publiczna, tylko mniej uczniów i może nauczyciele nie przegapią ważnych momentów mojego dziecka – jest przynajmniej na to szansa i może mniej zadawania do domu.** Chciałabym, żeby moje dziecko było samodzielne, żeby z radością podchodziło do nowych rzeczy, bo jak teraz się zrazi, to co będzie dalej? Czy to naprawdę tak wiele? (w. 3).

Boję się teraz, że szkoła w Polsce staje się taki skansenem z serwetkami wyciętymi z papieru. A ja chciałabym, żeby moje dziecko miało poczucie, że jest Europejczykiem i to nie dlatego, że mówi różnymi językami, ale chce poznawać różnych ludzi i się ich nie boi. Mam wrażenie, że teraz się te lęki wytwarza na siłę. Do klasy mojego dziecka trafiła dziewczynka z rodziny ukraińskiej i zrobiono z tego widowisko, zamiast oswoić się z sytuacją, zaprosić rodziców, a nie tylko się dziwić wszystkiemu. Ciekawe, że nauczycielka – młoda osoba nie potrafiła tego faktu wykorzystać do poznania się (w. 2).

Nie ma w tych fragmentach nadzwyczajnych oczekiwań wobec szkoły i nauczycieli. Parafrazując wypowiedzi rodziców, można uznać, że pragną oni, by w szkole dziecko nie ćwiczyło się w powtarzaniu tych samych czynności, by ktoś się zainteresował przyczyną jego określonego zachowania, jeśli niepokojąco odbiega ono od zachowania pozostałych uczniów, żeby nauczyciel próbował objaśniać mu ciekawy i różnorodny świat i żeby argumenty rodzica od czasu do czasu stały się słyszalne w klasie szkolnej. Zdecydowanie jest to inny język opisu edukacji dla swojego dziecka niż języki używane dotąd w kategoriach A, B, C. Mamy tu bowiem przykłady troski o dzieciństwo, o teraźniejszość dziecka (a nie tylko o jego przyszłość), pojawia się kwestia wrażliwości w budowaniu relacji z innymi uczniami i pytanie o cel podejmowanych w szkole czynności.

Oblicza dobrej szkoły a publiczny charakter edukacji

W niniejszym projekcie skierowane do rodziców pytanie poznawcze: czym jest dla Ciebie dobra szkoła publiczna, pokazało dwie kwestie – czym jest dobra szkoła dla mojego dziecka oraz jak można rozumieć to, że szkoła jest publiczna. I nie chodzi tu przecież o sposób finansowania szkoły, ale sposób myślenia o tym, czym edukacja być może, jakie mogą być jej warianty, co stanowi o jej istocie. W gruncie rzeczy mamy dwie strategie opisu. Gdy badani opisują dobrą szkołę, akceptują zastany stan rzeczy, wskazując na funkcje edukacji (kategorie B i C), a gdy opisują, co to znaczy, że szkoła jest publiczna, odnoszą się do istoty edukacji (kategoria A i D) przez pryzmat istniejącej realnie szkoły z wyraźnym ukierunkowaniem na jej opis w perspektywie niewystarczająco dobrze zaprojektowanego i zorganizowanego działania dydaktycznego (kategoria A) oraz podważania sensu tego, co w szkole robią dzieci i w jaki sposób pracują z nimi ich nauczycielki (kategoria D).

Dotychczasowa analiza sprowadza sposób rozumienia dobrej szkoły do uruchomienia nowoczesnego nauczania, którego siła tkwi w stosowanej metodzie (kategoria A). Istota tej ostatniej polega nie tylko na tym, by przyswoić jak najwięcej treści, dotrzeć do jak najbardziej zaawansowanej wiedzy, lecz także by zrobić to szybciej i efektywniej niż dotychczas. W tym sensie szkoła jest postrzegana jako nieadekwatna do zmieniającej się rzeczywistości, co stanowi podstawę jej krytyki i jednocześnie każe myśleć o metodzie nauczania jako narzędziu koniecznego przyspieszenia. Publiczna edukacja oznacza dostęp do wiedzy w jej aktualnych i zaawansowanych formach uzyskanych dzięki nowym technologiom i środkom komunikacji. Można by dokonać uproszczenia i powiedzieć, że w tym ujęciu **dobra edukacja publiczna to szkoła na usługach cywilizacyjnego przyspieszenia**. Przedmiotem troski rodzicielskiej jest tu obawa, czy dziecko nauczy się wszystkiego skutecznie i zgodnie z aktualnymi osiągnięciami w nauce.

Hartmut Rosa (2020), współczesny niemiecki socjolog, twierdzi, że społeczeństwa późnonowoczesne opierają swoje funkcjonowanie na trzech zasadach, które nimi rządzą. Są to: rywalizacja, wzrost i przyspieszenie. To ostatnie jest oparte w głównej mierze na nowych technologiach, które wkroczyły w nasze życie i oddziałują na różne jego sfery, powodując nieustanny pośpiech, dążenie do uzyskania szybkiego sukcesu w pracy, w szkole, w życiu społecznym, co powoduje, że nieustannie między sobą rywalizujemy. Cena, jaką za to płacimy, to poczucie wyobcowania oraz zmiana w jakości kształtowanej relacji człowiek–świat. Instrumentalny charakter tej relacji powoduje, że zadowolamy się półśrodkami i w tym ujęciu sens dobrej edukacji widzimy w metodzie postępowania (nowoczesnej praktyce nauczania). Budowanie relacji oznaczałoby zaangażowanie w sprawę, długie deliberowanie, konieczność rozumienia (odczytania) kulturowego, społecznego, politycznego czy ekonomicznego kontekstu, w jaki uwikłani są: szkoła, nauczyciel, uczeń i rodzic, jednym słowem: wymagaloby – mówiąc językiem Rosy (2020) – spowolnienia.

Drugim typem myślenia o szkole i jej publicznych zadaniach jest praktyka osvajania z różnicami w strukturze, które szkoła powiela. Można by powiedzieć, że w tych fragmentach wypowiedzi mechanizm reprodukcji społecznej jest naturalizowany, hierarchiczność

relacji międzyludzkich jest tym, co „istnieje obiektywnie”, co powoduje, że szkołę należy traktować jako instrument, dzięki któremu dziecko może zawsze zająć lepszą pozycję i będzie dysponowało w przyszłości – już jako osoba dorosła – różnymi atrybutami władzy. Im lepsza pod względem wyników i zaplecza społecznego szkoła, tym lepiej dla mojego dziecka – mówią rodzice. W tym sensie mamy tu do czynienia ze swoistym **symbolicznym uwłaszczeniem edukacji publicznej na rzecz uzyskania przez ucznia wysokiej pozycji i statusu oraz budowania relacji społecznych opartych na hierarchicznym porządku**. Ten rodzaj przekazania „prawa własności” do edukacji publicznej za każdym razem odbywa się niejako na nowo, w zależności od grupy społecznej, z której pochodzi uczeń. Opisujemy tu mechanizm selekcji, którą szkoła publiczna uprawia, doskonale znamy, zwłaszcza z krytycznych badań pedagogicznych. Tutaj adwokatem sprawy są rodzice, którzy w trosce o lepsze jutro swoich dzieci już teraz stosują technikę mentalnego i fizycznego grodzenia. Wykorzystują przy tym mechanizmy konkurencji między szkołami i neoliberalne mechanizmy tworzenia polityki oświatowej (zob. Szukdlarek 2006; Potulicka 2010).

Trzecią koncepcją dobrej szkoły i publicznego charakteru edukacji jest uczynienie ze szkoły narzędzia porządkowania rzeczywistości, budowania poczucia bezpieczeństwa na tym, co dobrze znane, bo umocowane w tradycji i podnoszące wartości narodowych osiągnięć. **Publiczna edukacja oznacza tu istnienie decyzyjnego centrum**, które wskazuje, jakie treści w przekazie szkoły powinny zyskać należne im miejsce. Takim stanowiskiem rządzi przekonanie, że władzę nad treściami szkolnymi i wartościami, które one uosabiają, oddano w ręce ekspertów. Z jednej strony takie postrzeganie tej kwestii jako niepodlegającej negocjowaniu może oznaczać rzeczywiste przekonanie o wiedzy ekspertów, którzy za nas (społeczeństwo) podejmują decyzje, i wyraz zaufania do nich. A z drugiej może być przejawem braku świadomości, że mechanizm stanowienia katalogu przekazywanych treści, za którymi stoi jedynie słuszna interpretacja (jak mówi respondentka: „to jest taki przekaz dla społeczeństwa raz na zawsze”), podlega mechanizmom upolitycznienia. Istnieje jeszcze inna możliwość – etatyzacja wzięła górę nad możliwością uspołeczniania szkoły publicznej w tym sensie, że rodzice nie chcą brać udziału w podważaniu przekazu centrum.

Czwarty typ koncepcji dobrej szkoły uruchamia inny sposób myślenia o dobrej edukacji jako tej, która zostaje skierowana na dziecko, dostrzega ucznia z jego możliwościami i trudnościami. Perspektywa indywidualnego rozwoju dziecka, postrzegania tego, co robi w szkole tu i teraz (a właściwie – czego nie robi), uruchamia w rezultacie opowieść o potencjale kompetencyjnym ucznia, rozumianym jak u Basila Bernsteina (1996), jako dyspozycji do uczenia się, a nie wyuczenia czynności określonego typu. W tym sensie zadawane przez rodziców pytanie o cel kształcenia pojawia się jako wtórne wobec opisu rozmaitych zachowań nauczycielek w klasie szkolnej, których wspólnym mianownikiem jest brak wrażliwości i troski o ucznia, a w konsekwencji – nieumiejętność budowania z nim relacji. Znaczenie publicznej edukacji pojawia się tu w kontekście niezgody na ignorowanie przez szkołę kwestii ważnych dla ucznia, bo to one kształtują jego rzeczywiste kompetencje rozumienia świata, w którym on żyje. Powołanie się w tym miejscu na Bernsteina (1996) nie jest przypadkowe. Sposób myślenia o kompetencjach tego autora

wykracza poza ich czynnościowy opis z typowym wskazaniem na poziom wykonania zadania, wykracza także poza ulubiony stworzony przez urzędników katalog kompetencji kluczowych do funkcjonowania we współczesnym świecie, które mają wyznaczać kierunek działania edukacji w rozmaitych jej formach. Dla Bernsteina (1996) kompetencja to matryca, dzięki której w określony sposób rozumiemy i postrzegamy świat, stanowiąca o podmiotowej tożsamości i ujawnianiu tego, co dla podmiotu ważne. W jej opisie nie ma języka standardów i efektów, jest za to język procesu kształtowania dyspozycji do uczenia się, budowania relacji z innymi. Czasem im mniej sprecyzowana kompetencja, tym lepiej dla wzajemnego uczenia się i rozbudzania ciekawości poznawczej.

Zakończenie

Analiza sposobów rozumienia fenomenu dobrej szkoły publicznej odbywała się – zgodnie z rekonstrukcją rodzicielskich wypowiedzi – w dwóch domenach jej opisu, określających, co to znaczy, że szkoła jest dobra, oraz co to znaczy, że szkoła jest publiczna. Jej dotychczasowy charakter przedstawiono w dużym uproszczeniu w tabeli 1.

Tabela 1. Oblicza dobrej szkoły publicznej w wypowiedziach rodziców

Opis	Przestrzeń wynikowa (kategorie)	Czym jest dla Ciebie dobra szkoła publiczna? (kryteria opisu)	
		Domena 1: Co to znaczy, że szkoła jest dobra?	Domena 2: Co to znaczy, że szkoła jest publiczna?
A	Dobra szkoła jako synonim nowoczesnych praktyk w kształceniu (istota edukacji)	Metoda	Wpisanie się w przyspieszenie cywilizacyjne
B	Dobra szkoła jako instrument awansu społecznego jednostki lub utrwalania ekonomicznej pozycji i dotychczasowego prestiżu rodziny (funkcja edukacji)	Władza, hierarchia w relacjach	„Uwłaszczenie” szkoły na rzecz określonej grupy społecznej
C	Dobra szkoła jako strażnik przekazu odpowiednich wartości, norm, zasad ważnych dla funkcjonowania społeczeństwa (funkcja edukacji)	Porządek	Istnienie centrum decyzyjnego
D	Dobra szkoła jako miejsce zainteresowania się uczniem i jego rozwojem (istota edukacji)	Uczeń	Kompetencje jako dyspozycje do uczenia się

Źródło: badania własne.

Powracając do pytania postawionego na początku tego artykułu – co sygnalizują zrekonstruowane sposoby rozumienia dobrej szkoły publicznej przez rodziców i co mogą manifestować, nawet jeśli dotyczą jedynie wybranej rodzicielskiej grupy. Moim zdaniem sposób opisu rozumienia dobrej szkoły publicznej przez uczestniczki i uczestników tego badania pokazuje, że jej charakter w dużym stopniu został zdominowany przez kulturę instrumentalnego traktowania człowieka (kategorie A, B, C). Okazało się, że pytanie o „dobrą szkołę” nie uruchomiło w wypowiedziach dorosłych jej opisu w kontekście relacji człowiek–świat w aspekcie etycznym (choć tak by sugerowało postawione pytanie), a wyłącznie w aspektach poznawczym i ekonomicznym. To sprawia, że znika z pola widzenia pytanie o jakość świata i o cel edukacji w ogóle.

Źródeł tego przesunięcia można się doszukiwać – uwzględniając tezy Zbigniewa Kwiecińskiego (2016) – zarówno w neoliberalnej kulturze, na co zwraca uwagę Joanna Rutkowiak (2010), jak i w folwarcznym kodzie kulturowym, opisanym ostatnio przez Andrzeja Ledera (2019) czy Kacpra Poblóckiego (2021). Myślenie o istocie edukacji, której celem byłaby próba wyjścia poza odtwarzanie tych samych czynności i skupienie na rozwoju ucznia, na budowaniu z nim relacji – szczątkowo ujawnione w kategorii D – są pewną próbą upelnomocnienia (*subjectivity*) ucznia jako osoby uczącej się, nadania mu prawa stanowienia o sobie. Ta formuła porzucenia instrumentalnego rozumu na rzecz etycznej perspektywy w opisie fenomenu dobrej szkoły publicznej może być tu sygnałem powrotu do ważnej dla autorki tego tekstu kwestii rozumienia szkoły publicznej w perspektywie dobra wspólnego, uczenia się demokracji, znaczenia równościowych relacji dla jakości życia społecznego. Jest to jednak temat na kolejny artykuł.

Literatura

- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, symbolic, control and identity. Theory, research, critique*. London–Bristol, Routledge.
- Jurgiel A. (2009), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. „Pedagogika Kultury”, 5.
- Jurgiel-Aleksander A. (2020), *Good education and its instrumental description in the narrations of adults who have become students*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 21.
- Kwieciński Z. (2016), *Spółczesność wychowująca w zagrożeniu? Kryzys jako źródło nadziei. Zaproszenie do dyskusji*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2.
- Leder A. (2019), *Przeżnione rewolucje. Ćwiczenia z logiki historycznej*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality*. „Journal of Thought”, 21(3).
- Poblócki K. (2021), *Chamstwo*. Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.
- Potulicka E. (2010), *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach testowania*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Rosa H. (2020), *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans*. Gdańsk, Wydawnictwo Europejskie Centrum Solidarności.
- Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek T. (2006), *Parcelacje. Topografie społeczeństwa wiedzy*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE.