

ANNA GAJDZICA
Uniwersytet Śląski w Katowicach

W OCZEKIWANIU NA NIEOCZEKIWANE – NAUCZYCIELE O POLITYKACH I POLITYCE OŚWIATOWEJ

Jednym ze swoistych instrumentów wypełniania przez państwo przypisanych mu funkcji jest polityka oświatowa określająca zarówno założenia, cele, jak i sposoby oraz warunki działalności edukacyjnej. Działalność ta powinna zostawać pod kontrolą w jasno określonych zakresach i mieć gwarancje ze strony państwa. (bez precyzyjnego określenia polityki oświatowej państwa¹) jest niczym statek bez przyrządów nawigacyjnych, z uszkodzonym sterem i załogą, która nie bardzo wie, dokąd ma płynąć².

WPROWADZENIE

Polityka jest pojęciem, które funkcjonuje nieprzerwanie w rozważaniach naukowych od starożytności. Arystotelowskie określenie „Człowiek zwierzę polityczne”³ wskazuje, że człowiek, który ze swej natury jest istotą społeczną, nastawiony jest jednocześnie na życie we wspólnocie, która jest politycznie zorganizowana. Sama polityka jest opisywana jako sztuka kontrolowania i uzgadniania interesów różnych grup społecznych⁴, a jednocześnie jest traktowana jako swego rodzaju gra strategiczna, której fundamentem jest wygrywanie i przegrywanie.

¹ Uzupełnienie własne A.G.

² T. Lewowicki (1997), *O polityce oświatowej i jej obszarach wymagających bliższego określenia*, [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 40, 42.

³ Arystoteles (2006), *Polityka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴ E. Wnuk-Lipiński (2000), *Polityka*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 135.

Ważna jest świadomość, że żaden system polityczny, nawet doskonale demokratyczny, nie zapewnia wszystkiego wszystkim ludziom. Działania polityczne zawsze faworyzują jednych kosztem drugich⁵. W dużej mierze jest to pochodną faktu, że istotnym, wręcz konstytutywnym, elementem polityki jest jego wymiar aksjologiczny – związany z kreowaniem określonych idei, ideologii i doktryn politycznych, które porządkują ogląd świata z określonej perspektywy, wyznaczając sposób działania – stosowane zasady, normy czy metody działania – osób, które wdrażają je w życie. Często staje się to zarzewiem konfliktów, które mogą wynikać z potrzeby ochrony poczucia własnej wartości zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym lub z powodów różnic światopoglądowych, co z kolei jest konsekwencją faktu, że jednostki i grupy budują własną tożsamość na systemie swoich wierzeń i przekonań⁶. Zatem również polityka oświatowa oparta jest na odpowiedniej wiedzy o sztuce realizacji tego, co możliwe spośród postulatów wyrażających interesy różnych grup społecznych. Głównymi składowymi tak rozumianej polityki jest strategia i taktyka⁷.

Edukacja nie jest i nie może być uwolniona od wszelkich wpływów politycznych. Każda zmiana edukacyjna jest z jednej strony determinowana, a z drugiej strony pośredniczy w zmaganiach politycznych. „Zdeterminowana przez formy społeczne, natomiast na najniższym poziomie abstrakcji zarówno pośrednicząca, jak i bezpośrednio zdeterminowana przez konkretne zmagania polityczne”⁸. Okres po transformacji systemowej obfitował w Polsce w szereg działań, które z perspektywy nauczycieli traktowane były i są jako nieoczekiwane czy wręcz zagrażające zarówno ich sytuacji zawodowej, jak i szerzej oświacie. Tymczasem Joanna Rutkowiak podkreśla, że relacje między polityką a pedagogiką wynikają ze społecznego zaangażowania zarówno pedagogów, jak i nauczycieli w politykę i niezbędne jest traktowanie jej jako jednego z wymiarów ich codziennego funkcjonowania zawodowego⁹.

Polityce, a więc i tej oświatowej, towarzyszy nadzieja na kreowanie wizji świata zgodnego z oczekiwaniami określonych podmiotów. Oczekiwania owe mają różny charakter i w dużej mierze odzwierciedlają dotychczasowe

⁵ J. Buttolph Johanson, H.T. Reynolds, J.D. Mycoff (2010), *Metody badawcze w naukach politycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 18.

⁶ W. Wosińska (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 502.

⁷ J. Kubin (1999), *Myslenie strategiczne o reformowaniu edukacji*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, Warszawa: ELIPSA.

⁸ E. Potulicka (1994), *Socjologiczny model teoretyczny zmiany edukacyjnej Petera Hodgkinsona*, „Forum Oświatowe” nr 1, s. 35.

⁹ J. Rutkowiak (2004), *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „społecznienie” i polityczność” jako pulsujące kategorie*, [w:] T. Lewowicki, M.J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonanie, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 34.

doświadczenia jednostki. Biorąc pod uwagę synonimy pojęcia¹⁰, mogą być związane, np. z ufnością, wiarą, zaufaniem, zawierać w sobie domniemania, domysły czy przypuszczenia, ale również bardziej stanowcze: życzenia, wymagania czy żądania. Jakie są zatem faktycznie oczekiwania nauczycieli wobec polityków i polityki oświatowej? Jak oceniają politykę oświatową i sytuują ją w swojej codzienności zawodowej? Czy jest to, przywoływany za Rutkowiak, istotny wyznacznik codziennego funkcjonowania zawodowego? Czy czynnik nieprzewidywalny w swoich skutkach, a mogący nadejść w każdej chwili – czyli tytułowy *oczekiwany nieoczekiwany*?

Tekst rozpoczynam od analizy definicji polityki oświatowej zarówno w kontekście jej założeń – odzwierciedlających sytuację w państwie – jak i przypisywanej w nich roli nauczyciela. W dalszej części prezentuję analizy danych uzyskanych w trakcie badań realizowanych wśród nauczycieli w latach 1999–2012, a dotyczące spostrzegania polityków i polityki oświatowej kreowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

RÓŻNICE W DEFINIOWANIU POJĘCIA *POLITYKA OŚWIATOWA*

Polityka oświatowa jest jednym ze swoistych instrumentów wypełniania przez państwo przypisanych mu funkcji. Powinna określać zarówno założenia, cele, jak i sposoby oraz warunki działalności edukacyjnej, przy czym działalność ta powinna zostawać pod kontrolą w jasno określonych zakresach i mieć gwarancje ze strony państwa¹¹. Naczelnym celem polityki oświatowej powinno być umiejętne organizowanie, planowanie i kierowanie procesami kształcenia, przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeb i zadań rozwojowych społeczeństwa, jego zasobów materialnych, aspiracji i dążeń jednostek oraz grup społecznych¹².

O powiązaniu polityki oświatowej z polityką i ideologią państwa świadczy już sam sposób definiowania pojęcia. Na potrzeby tekstu zanalizowałam 5 sposobów definiowania pojęcia przedstawionych w ogólnodostępnych źródłach. Uwzględniłam takie komponenty, jak: podmiot wykonawczy, cele, zadania, pojęcia opisujące zadania oraz zakres/charakter działań.

W starszych definicjach bez trudu można dostrzec elementy zwracające uwagę na konieczność podporządkowania się polityce oświatowej. Jest ona definiowana jako: „program działalności państwa w dziedzinie oświaty i wychowania określający cele kształcenia, treści i metody pracy pedagogicznej, formułujący zasady organizacji procesu nauczania i wychowania, podstawy materialno-ekonomiczne

¹⁰ Wyraz *oczekiwanie* ma niemal 40 synonimów. Por.: *Internetowy słownik synonimów języka polskiego online*: <http://synonim.net/synonim/oczekiwanie> (04.09.2014).

¹¹ T. Lewowicki (1997), *O polityce oświatowej i jej obszarach wymagających bliższego określenia*, [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa: IBE, s. 40.

¹² *Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty* (1973), „Nowa Szkoła” nr 4.

funkcjonowania systemu oświaty oraz systemu zarządzania instytucjami oświatowymi”¹³. Zgodnie z założeniami tak kreowanej polityki oświatowej państwo jednocześnie określa program działań – z bardzo dokładnie doprecyzowanymi założeniami realizacji – realizuje go i koryguje (na podstawie analizy uzyskanych rezultatów). Rzeczywista realizacja tak stawianych założeń polityki oświatowej prowadzi z pewnością do schematyzmu i małej elastyczności w procesie kształcenia i wychowania.

Definicja zawarta w opublikowanym na początku lat 90. w *Słowniku pedagogicznym* ma bardziej ogólny charakter. Przede wszystkim polityka oświatowa jest traktowana jako działalność społeczna „(...) której celem jest określenie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad oraz struktur określonej strategii postępowania, by zaspokoić aktualne i przyszłe potrzeby społeczeństwa w dziedzinie oświaty”¹⁴.

Hasło polityka oświatowa nie zostało umieszczone w pierwszej, opublikowanej po transformacji systemowej, *Encyklopedii pedagogicznej*¹⁵. Najszerszy opis polityki – tym razem określonej jako edukacyjna – znajduje się w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*¹⁶. Autor przedstawia politykę edukacyjną jako celową i zorganizowaną działalność władz państwowych i samorządowych i podkreśla, że jest to wielostronne i skomplikowane zjawisko społeczne. Czesław Banach zauważa jednocześnie, że działania związane z polityką edukacyjną obejmują swoim zasięgiem osoby w każdym wieku, a jej rolą jest zapewnienie wszystkim podmiotom edukacyjnym zdobywania wiedzy, umiejętności zawodowych, a także bardziej ogólnie – rozwijania osobowości i zaspokajania aspiracji i dążeń. Zadania polityki oświatowej zostały opisane w sposób ogólny i związane są z określeniem celów i zadań kształcenia, wychowania i opieki, z uwzględnieniem zapewnienia warunków do efektywnego ich wypełniania. Jest ona traktowana jako dziedzina współpracy i współlistnienia, ale także konfrontacji różnych podmiotów edukacji oraz grup społecznych w zakresie dotyczącym wszystkich istotnych kwestii edukacyjnych. To, co zdecydowanie różni przedstawiony opis od tych z okresu centralnego zarządzania oświatą, to podkreślenie, że „włączenie różnych podmiotów edukacji do planowania, organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz oceny wyników jest zasadniczym sposobem jej ulepszania, spójności i integracji”¹⁷.

¹³ *Encyklopedia Powszechna* (1985), Warszawa: PWN, t. III, s. 595.

¹⁴ W. Okoń (1992), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN, s. 158. Analogiczna definicja znajduje się w *Nowym słowniku pedagogicznym* (2004), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 312.

¹⁵ W. Pomykała (red.), (1993), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja.

¹⁶ Por. Cz. Banach (2005), *Polityka edukacyjna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. IV, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 524–528.

¹⁷ Tamże, s. 525.

Warto zwrócić również uwagę na to, jaka jest potencjalna rola nauczyciela w polityce oświatowej kreowanej zgodnie z prezentowanymi opisami.

W okresie dominowania systemu hierarchicznego trudno doszukać się w prezentowanych definicjach elementów skazujących na aktywny udział nauczycieli w kreowaniu założeń polityki oświatowej. Podkreślana jest tam (bezosobowa) rola państwa na każdym z etapów działań związanych z wypełnianiem zadań programu polityki oświatowej. Nauczyciel jest biernym, przedmiotowym wykonawcą założeń. Praktycznie nie ma możliwości na dostosowanie treści i metod pracy do konkretnej klasy czy potrzeb danego ucznia. Już zatem w założeniach nauczyciel i uczeń stają się przedmiotem oddziaływań politycznych przedstawionych w programie działalności państwa.

Sytuacja – w założeniach – ulega zmianie, gdy polityka oświatowa przestaje być jedynie domeną szczebla państwowego. Dla nauczycieli oznacza to możliwość aktywnego uczestniczenia w kreowaniu polityki oświatowej zarówno w sytuacji działań na szczeblu administracji (np. samorządowej, zasiadanie w radach gminy, komisjach oświaty itd.), jak i w roli konsultanta oraz osoby realizującej w sposób autonomiczny działania związane z wypełnianiem roli nauczyciela w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych i organizacyjnych.

Poprzedni system polityczny sprzyjał nasyceniu zmian edukacyjnych kwestiami politycznymi i ideologicznymi. Prawdopodobnie dlatego do dziś istnieje obawa przed ingerencją rządu – jako organu politycznego – w sprawę edukacji. Warto jednak pamiętać, jak słusznie wskazuje Tomasz Szkudlarek, że edukacja ma polityczny charakter (np. wprowadzając do programów szkolnych edukację seksualną czy też wdrażając uczniów do działalności ekonomicznej szkoły). Zatem traktowanie przez pedagogów kontekstów politycznych jako zewnętrznych, kłopotliwych czy wręcz zakłócających pracę jest błędem. Wychowanie jest bowiem interwencją w świat polityki – w świat społecznej organizacji znaczeń¹⁸. Z drugiej strony brakuje w Polsce racjonalnych programów edukacyjnych prezentowanych przez poszczególne partie polityczne. W innych państwach, mających dłuższą tradycję demokratyczną – jak ma to miejsce na przykład w krajach tzw. demokracji parlamentarnej¹⁹ – polityka oświatowa jest jasno sprecyzowana i to zarówno na poziomie polityki państwa, jak i poszczególnych partii politycznych. Obywatele wybierając zatem określoną partię polityczną, mają prezentowany program polityki oświatowej – głosując więc na partię, opowiadają się za konkretnymi działaniami w dziedzinie oświaty.

Należy jednak pamiętać zarówno o specyfice kulturowej, społecznej i ekonomicznej, jak i pedagogicznych doświadczeniach promowanych w naszym systemie. Zbytne „upolitycznienie” wprowadzane jest zazwyczaj kosztem „odpedagogizowania” działań.

¹⁸ T. Szkudlarek (2000), *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa: IBE, s. 278.

¹⁹ Por.: E. Potulicka (1993), *Nowa prawica a demokracja*, Poznań – Toruń: Edytor.

OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI WOBEC POLITYKI I POLITYKÓW OŚWIATOWYCH

Jednym z podstawowych, najbardziej odczuwalnych przez nauczycieli działań związanych z kreowaniem polityki oświatowej jest wprowadzanie zmian edukacyjnych. W trakcie realizowanych wśród nauczycieli badań – rozpoczętych wraz z wprowadzeniem w systemie oświaty kompleksowej reformy w 1999 roku – interesowała mnie zarówno opinia nauczycieli na temat bieżących, wprowadzanych zmian w systemie oświaty, ich nastawienie do polityków oświatowych, jak i do aktywnego udziału w polityce edukacyjnej. Wdrożona reforma miała charakter kompleksowy, a sposób jej przygotowania i wdrażania budził wiele kontrowersji²⁰. W latach 1999–2000 realizowałam badania wśród nauczycieli klas I–III z powiatu cieszyńskiego. Łącznie zebrałam – przy zastosowaniu wywiadu i ankiety – 244 opinie.

Istotnym komponentem oczekiwań jest identyfikacja (z organizacją, instytucją itd.), świadcząca o utożsamianiu własnych celów z zadaniami danej instytucji²¹, a ich specyfika polega na osadzeniu ich w terażniejszości, ale z perspektywą oczekiwanych efektów w przyszłości²². Dlatego zanim przejdę do opisu oczekiwań badanych osób wobec koniecznych zmian w systemie oświaty warto przedstawić ich opinię na temat samej reformy, a więc tego, co traktowali w danym czasie jako doświadczenie terażniejszości. Jest to o tyle ciekawe, że obraz ten jest niejednoznaczny.

Jaka była opinia osób badanych na temat wprowadzonej reformy? Z jednej strony badani w sposób bardzo zdecydowany ją negują – ponad 90% odpowiedziało, że *negatywna*, a tylko 8,2% zaznaczyło *pozytywna* (pozostałe osoby nie wypowiedziały się w sposób zdecydowany). Z drugiej strony badani nauczyciele – poproszeni o wskazanie zalet reformy – w sposób pozytywny oceniają zmiany wprowadzone w systemie kształcenia dzieci młodszych, a więc ten komponent reformy, który bezpośrednio wywołał, czy też zgodnie z założeniami powinien wywołać, zmiany w sposobie ich pracy. Najliczniejsze grono osób, stanowiące ponad 70% (176 nauczycieli), pisało o wprowadzeniu kształcenia zintegrowanego i jego pozytywnym wpływie na proces kształcenia i/lub wychowania. Tylko 8% (19 osób) potwierdziło niejako poprzedni wybór, pisząc, że reforma nie ma zalet (szczegółowe dane w ujęciu % przedstawiam na wykresie nr 1).

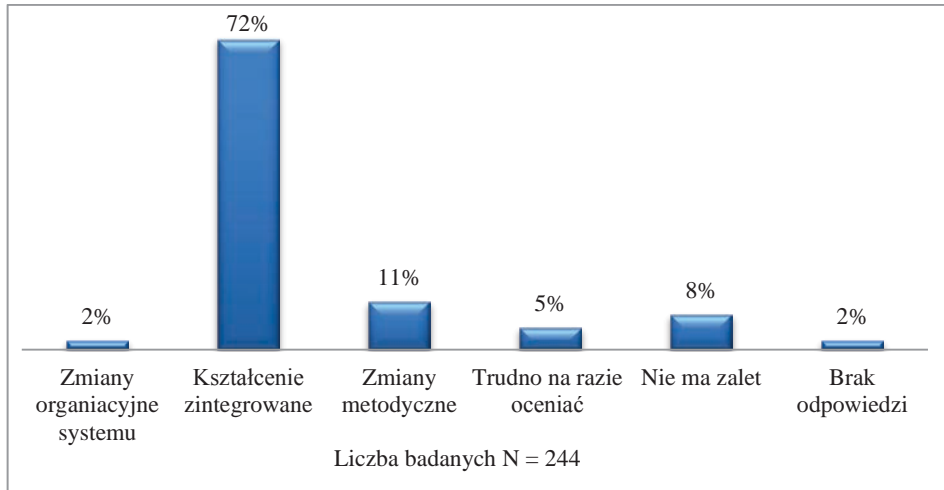
Można zatem przyjąć, że badani nauczyciele znajdowali się w stanie pewnej, odczuwalnej przez nich ambiwalencji. Towarzyszyło im poczucie dyskomfortu – o czym świadczyły wypowiedzi na inne pytania zawarte w kwestionariuszu

²⁰ Piszę o tym: (2006), *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

²¹ Tamże, s. 142, 80.

²² T. Pszczołowski (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum, s. 142.

– związane przede wszystkim z trudną dla nich sytuacją wprowadzenia reformy bez uwzględnienia ich opinii i posiadanej wiedzy. Mieli poczucie przedmiotowego potraktowania przez autorów reformy. Jednocześnie większość respondentów doceniała nowe możliwości, jakie stwarzał im system kształcenia zintegrowanego wdrożony w klasach I–III. Jakże zatem w tej sytuacji były oczekiwania osób badanych w stosunku do zmian, które powinny być wprowadzone w systemie oświaty?

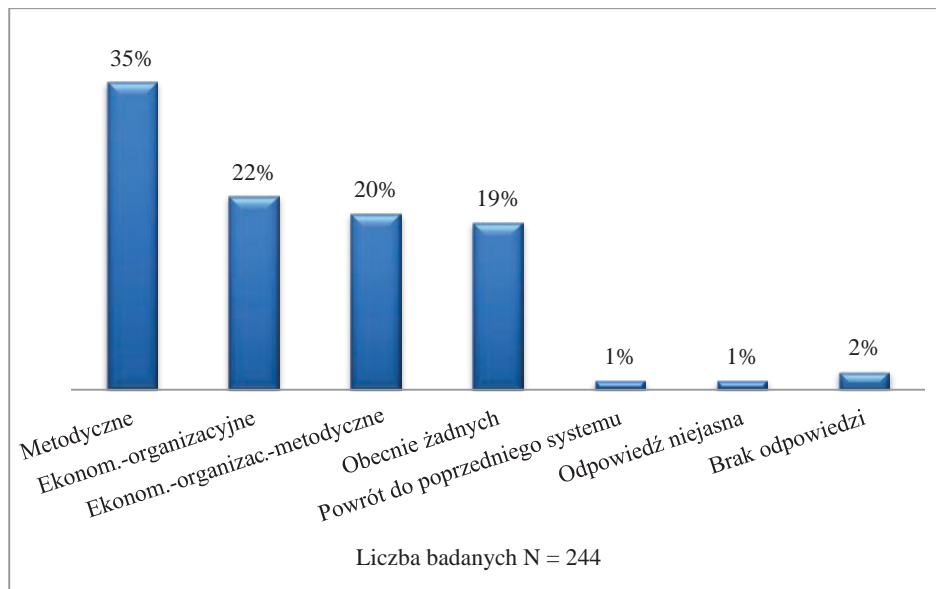


Wykres 1. Zalety reformy wskazywane przez badanych nauczycieli

Źródło: badania własne.

Na podstawie analizy uzyskanych odpowiedzi wyróżniłam 3 podstawowe grupy oczekiwań nauczycieli. Pierwsza z nich (wskazywana przez 85 osób) ma charakter zmian metodycznych. Część wypowiedzi związana jest ze sprecyzowaniem postulatów, które są kierowane do osób kreujących politykę oświatową na szczeblu krajowym – dotyczą takich kwestii, jak na przykład przygotowanie nauczycieli do realizowania założeń reformy. Jednak część spośród tych oczekiwań powinna odnosić się do samych autorów wypowiedzi – zgodnie bowiem z założeniami reformy wskazywane przez nich elementy były w gestii ich działań. Spośród respondentów aż 27% (65 osób) pisało o konieczności zmniejszenia wymagań programowych, często wskazując dodatkowo na nadmierne przeciążenie uczniów materiałem nauczania czy niepotrzebnymi treściami. Kilka osób (9 nauczycieli) pisało z kolei o konieczności zmiany metod pracy, łączeniu nauczania z wychowaniem i traktowaniu dziecka jako osoby kreatywnej – świadczy to z kolei o nieznanomości założeń kształcenia zintegrowanego, w które wpisane są tego typu wymogi. W pozostałych grupach ekonomiczno-organizacyjnych

i najbardziej rozbudowanych – ekonomiczno-organizacyjno-metodycznych wszystkie sprecyzowane przez respondentów oczekiwania są kierowane do osób zarządzających oświatą. Szczegółowe dane prezentują na wykresie nr 2.



Wykres 2. Oczekiwania badanych nauczycieli w stosunku do zmian niezbędnych do wdrożenia w systemie oświaty (1999–2001)

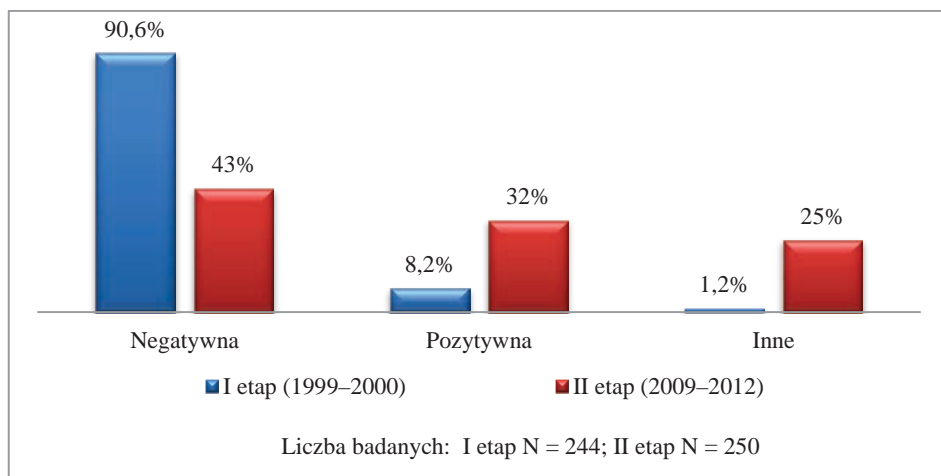
Źródło: badania własne.

Dotyczyły one takich kwestii, jak konieczność rozbudowania i wzbogacenia istniejącej bazy szkoły, zlikwidowania nauczania na zmiany czy zmniejszenia liczebności uczniów w klasie. Interesującą – ze względu na podejmowany temat analiz – grupę stanowiły osoby, które stwierdziły, że w danym momencie nie chcą wprowadzania żadnych zmian. W kwestionariuszach ankiet większość wypowiedzi była uzupełniona stwierdzeniami typu: *na dzień dzisiejszy starczy zmian!*; *Jeszcze na dobre nie skończyło się wprowadzanie jednej reformy – po co zatem znowu zmiany?*; *My możemy sobie chcieć, a oni i tak zrobią coś po swojemu*. Te lakoniczne, ale wymowne odpowiedzi uzupełnione zostały w trakcie wywiadów (z tej grupy 4 osoby wypowiedziały się, że nie widzą potrzeby wprowadzania kolejnych zmian). Wypowiedzi nauczycieli wskazywały na zniechęcenie, rozczarowanie sposobem przygotowania i wprowadzenia zmiany edukacyjnej. W wypowiedzi jednego z respondentów wielokrotnie wracało określenie: *miało być tak dobrze; miało być tak pięknie* – w kontekście założeń związanych z uczestniczeniem nauczycieli w przygotowaniu zmian oświatowych. Tymczasem oni mają poczucie w dalszym ciągu bycia przedmiotem, biernym wykonawcą, który *i tak nic nie ma do gadania*. Ta sytuacja sprawiła, że przestali oczekiwać

wprowadzenia zmian, które uważają za istotne. Na podstawie uzyskanych wyników badań można zatem stwierdzić, że ponad 50% badanych w dalszym ciągu spostrzegало politykę oświatową w kategoriach sprzeczności z systemową.

Kolejne badania realizowane w zbliżonej liczebnie grupie nauczycieli prowadzone były w latach 2009–2012.

W pierwszym opisywanym pytaniu nauczyciele mieli zaznaczyć swój stosunek do działań podejmowanych przez MEN. Wypowiedzi miały najczęściej krytyczny charakter. Ponad 40% badanych (108 osób) zaznaczyło oceny negatywne, a 32% (80 osób) pozytywne. Duża grupa osób nie potrafiła określić, jaki jest ich stosunek do działań podejmowanych przez Ministerstwo – aż 62 osoby, co stanowi, że 25% zaznaczyło na skali pozycję *nie wiem*. Istnieją znaczne różnice w stosunku nauczycieli do działań podejmowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – szczegółowe dane prezentuje na wykresie nr 3.



Wykres 3. Porównanie opinii osób badanych o działaniach MEN

Źródło: badania własne.

Wypowiedzi nauczycieli badanych w latach 2009–2012 są mniej radykalne, a oceny pracy Ministerstwa nie są tak jednoznacznie negatywne jak w sytuacji danych uzyskanych w latach 1999–2000. Być może jest to związane z faktem, że wcześniejsze badania były realizowane w trakcie kompleksowej reformy. Z drugiej strony czas pomiędzy realizowanymi badaniami obfitował w liczne – mniej i bardziej – gwałtowne zmiany edukacyjne.

Pytałam nauczycieli, jakie są ich oczekiwania wobec działań podejmowanych przez MEN, a które prowadziłyby do zmniejszenia nauczycielskiego oporu wobec zmian i innowacji. Odpowiedzi były bardzo obszerne, stąd często jedna odpowiedź jednocześnie została zaliczona do kilku kategorii (liczba odpowiedzi nie pokrywa się zatem z liczbą respondentów). Uzyskany obraz oczekiwań

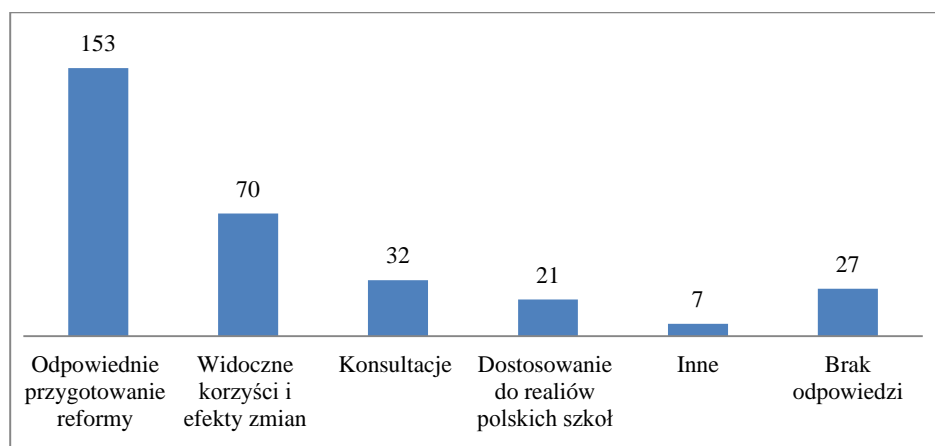
przede wszystkim związany jest z odpowiednim przygotowaniem zmian edukacyjnych – element ten został wskazany przez 153 respondentów. Nauczyciele – podobnie jak w badaniach realizowanych dekadę wcześniej – podkreślali potrzebę przygotowania nauczycieli do wdrażania założeń zmiany, konieczność prowadzenia przez organa MEN diagnozowania potrzeb środowiska szkolnego i przygotowywania takich reform, które faktycznie są niezbędne. Nauczyciele oczekują od przedstawicieli MEN profesjonalizmu w przygotowaniu zmiany.

Duża grupa osób (70 nauczycieli) oczekuje z kolei, że będą wyraźnie widoczne korzyści i efekty będące następstwem zmian – najczęściej wskazywane w tym zakresie były stabilizacja zawodowa, odbiurokratyzowanie oświaty, dofinansowanie szkół, ale również podniesienie pensji nauczycielom.

Osobną kategorię stanowią konsultacje z nauczycielami (ujęte jako istotne przez 32 osoby). Wprawdzie można ten element zaliczyć również do wskazań związanych z odpowiednim przygotowaniem reformy, jednak ze względu na fakt, że badani odnosili je nie tylko do kwestii wdrażania zmian, ujęłam je jako oddzielne, wskazujące na oczekiwanie uczestniczenia przez nauczycieli w działaniach podejmowanych przez MEN.

Kolejna grupa nauczycieli (21 osób) pisała o konieczności dostosowania zmian do realiów polskich szkół – badani zwrócili uwagę na konieczność uwzględnienia specyfiki środowiska lokalnego. Kilka osób nie potrafiło odpowiedzieć na postawione przeze mnie pytanie, a 26 respondentów nie udzieliło odpowiedzi – szczegółowe dane prezentuję na wykresie nr 4.

Zazwyczaj polityka oświatowa kojarzona jest przede wszystkim z osobą, która kieruje resortem oświaty. Stąd interesowało mnie, które osoby zostaną wskazane przez badanych. Niestety podczas badań realizowanych w latach 1999–2001 nie postawiłam dodatkowych pytań w tym zakresie w kwestionariuszu ankiety.

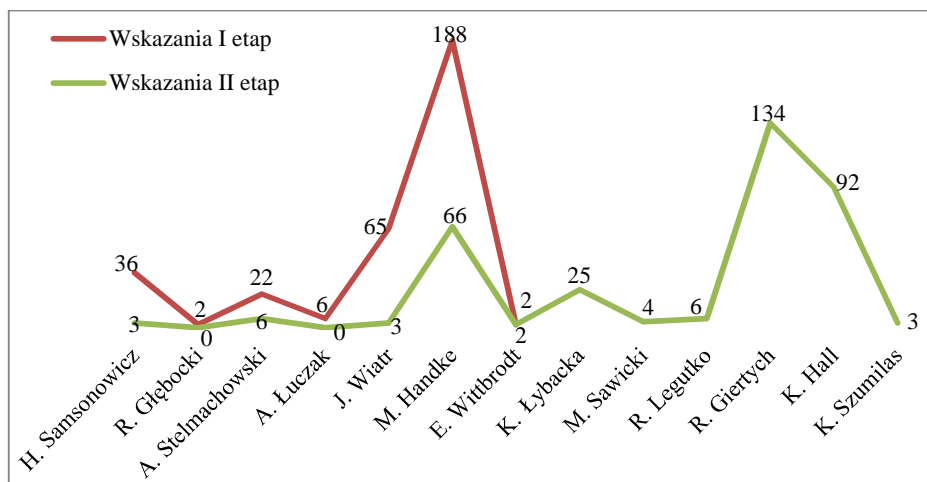


Wykres 4: Deklaracje nauczycieli na temat oczekiwań w stosunku do działań MEN zmniejszających opór wobec zmian

Źródło: badania własne.

Dopełnienie uzyskałam jedynie w prowadzonych wywiadach (wśród 30 nauczycieli). Bardziej szczegółowe dane zebrałam w trakcie badań realizowanych w późniejszym czasie²³ – przedstawię zatem tylko wskazania dotyczące ministrów, bez szerszego opisu odnoszącego się do ich dokonań ocenianych przez respondentów.

Minister Edmund Wittbrodt²⁴ był ostatnim, którego mogły ocenić obie grupy badanych. Analizując wypowiedzi nauczycieli, można zauważyć, że najbardziej zapamiętani są ci spośród ministrów, którzy wprowadzają radykalne zmiany, będą kontrowersje. Pierwsze z prezentowanych analiz były realizowane podczas kończącej się kadencji Mirosława Handke²⁵ i Edmunda Wittbrodta²⁶. Drugie za kadencji pań minister: Katarzyny Hall²⁷ i Krystyny Szumilas²⁸. Nie dziwi fakt, że w okresie wdrażania kompleksowej zmiany najbardziej zapamiętany został minister, który był „jej twarzą”, a więc Handke (wskazany przez 188 osób), gdyż był on również kojarzony po ponad 10 latach, gdy został wskazany przez 66 respondentów. Natomiast podczas późniejszych badań najliczniejsza grupa osób wskazywała na ministra Romana Giertycha (134 osoby) – zapamiętanego ze swoich kontrowersyjnych zarządzeń i wypowiedzi. Mniej liczna grupa wpisała nazwisko K. Hall – kojarzonej przede wszystkim z działaniami związanymi z wprowadzeniem dzieci 6-letnich do szkół. Szczegółowe dane prezentuję na wykresie nr 5.



Wykres 5. Ministrowie MEN wskazywani przez badanych nauczycieli

Źródło: badania własne.

²³ W sposób szczegółowy przedstawiam je w tekście: (2013), *Balast czy narzędzie władzy – opinie nauczycieli o politykach i polityce oświatowej MEN*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2, s. 127–138.

²⁴ Sprawował swój urząd od 20.07.2000 do 19.10.2001.

²⁵ Sprawował swój urząd od 31.10.1997 do 20.07.2000.

²⁶ Sprawował swój urząd od 20.07.2000 do 19.10.2001.

²⁷ Sprawowała swój urząd od 16.10.2007 do 18.11.2011.

²⁸ Sprawowała swój urząd od 18.11.2011 do 27.11.2013.

Na wykresie nie zostali ujęci ministrowie wskazani przez pojedyncze osoby – M. Orzechowski (jedyny wiceminister, który znalazł się w gronie wymienionych osób), H. Bednarski, J. Fisiak, M. Seweryński i R. Czarny.

KONKLUZJE

Polityka oświatowa jest złożonym zjawiskiem społecznym, z jednej strony determinującym, a z drugiej – determinowanym przez uwarunkowania polityczne, społeczno-kulturowe, ekonomiczne czy demograficzne. Traktowana jest jako celowa działalność władz państwowych i samorządowych, ściśle związana z praktyką edukacyjną. Powinna być zatem działaniem planowym, opartym na szerszym programie, uwzględniającym strategię rozwoju nie tylko edukacji, ale szerzej regionu czy kraju. Uważam, że w Polsce jednym z podstawowych mankamentów w dziedzinie zarządzania oświatą jest brak faktycznych polityków oświatowych – najczęściej mamy bowiem do czynienia z politykami, którzy czasowo, często bez podstawowej wiedzy o systemie oświaty – trafiają do Ministerstwa Edukacji Narodowej. Warto pamiętać, że po transformacji systemowej nastąpiła zasadnicza zmiana w zakresie zakładanej roli polityków w kreowaniu zmian edukacyjnych. O ile wcześniej sfera ta była zastrzeżona dla wąskiego grona osób, uwikłanych politycznie, to obecnie każdy z nauczycieli ma możliwość bycia kreatorem działań w obrębie szkoły, czy na szczeblu działań lokalnych – poprzez zasiadanie w komisjach oświaty różnych szczebli. Wymaga to jednak zaangażowania i nastawienia nie tylko na oczekiwania wobec innych – często dalekich i nieokreślonych (urzędnicy, ministrowie), ale również od siebie.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles (2006), *Polityka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Banach Cz. (2005), *Polityka edukacyjna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. IV, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Buttolph Johanson J., Reynolds H.T., Mycoff J.D. (2010), *Metody badawcze w naukach politycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Encyklopedia Powszechna* (1985), Warszawa: PWN, t. III.
- Gajdzica A. (2006), *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajdzica A. (2013), *Balast czy narzędzie władzy – opinie nauczycieli o politykach i polityce oświatowej MEN*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2.
- Internetowy słownik synonimów języka polskiego online*: <http://synonim.net/synonim/oczekiwanie> (04.09.2014)
- Kubin J. (1999), *Myślenie strategiczne o reformowaniu edukacji*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, Warszawa: ELIPSA.

- Lewowicki T. (1997), *O polityce oświatowej i jej obszarach wymagających bliższego określenia*, [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Okoń W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pomykało W. (red.), (1993), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Potulicka E. (1993), *Nowa prawica a demokracja*, Poznań – Toruń: Edytor.
- Potulicka E. (1994), *Socjologiczny model teoretyczny zmiany edukacyjnej Petera Hodgkinsona*, „Forum Oświatowe” nr 1.
- Pszczółowski T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.
- Rutkowiak J. (2004), *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „uspołecznienie” i polityczność jako pulsujące kategorie*, [w:] T. Lewowicki, M. J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonanie, problemy, współczesne zadania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Szkudlarek T. (2000), *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa: IBE.
- Wnuk-Lipiński E. (2000), *Polityka*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty* (1973), „Nowa Szkoła” nr 4.

Anna Gajdzica: W oczekiwaniu na nieoczekiwane – nauczyciele o politykach i polityce oświatowej

Title: Expecting the unexpected – teachers about politicians and the educational policy

Key words: Teacher, politicians, educational policy, school, change

Abstract: Educational policy is a complex social phenomenon which both determines and is determined by political, socio-cultural, economic or demographic conditions. It is treated as deliberate activities of state and local authorities strictly related to educational practice. Therefore, each educational policy should be a planned activity which is based on a broader programme and which takes into account developmental strategies not only of education but also of the region or state. The period following the system transformation in Poland has involved numerous activities which – from teachers' perspective – have been treated as unexpected or even threatening their professional situation or the whole education. However, J. Rutkowiak emphasizes that relations between politics and pedagogy result from social engagement of both educationalists and teachers in politics and, thus, it is indispensable to treat politics as a dimension of their daily functioning at work [1]. The following questions are raised: What are actual teachers' expectations from politicians and the educational policy? How do teachers assess the educational policy

and situate it in their professional daily routine? Referring to Rutkowiak, is this policy a significant dimension of their daily functioning at work or a factor of unpredictable results which may appear at any time – *the expected unexpected* as the title suggests? What is presented in this study are some analyses of the data collected in the studies on educational policy and politicians, conducted among teachers in 2000–2014.