

DOROTA KLUS-STAŃSKA
Uniwersytet Gdański

DLACZEGO SZKOLNA KULTURA DYDAKTYCZNA SIĘ NIE ZMIENIA¹

Mój głos w dyskusji nad kulturą dydaktyczną szkoły, z konieczności sygnalny, ma pięcioelementową strukturę:

- Ustalenia definicyjne,
- Kontekst teoretyczny istotny we wskazaniu barier zmiany kultury dydaktycznej,
- „Migawki” szkolne, będące przejawem zinternalizowanych wzorów kulturowych,
- Identyfikacja leżących i ich źródeł wzorów wywołujących inercyjność i nieruchomość kultury dydaktycznej szkoły,
- Konkluzje metodologiczne.

USTALENIA DEFINICYJNE

Aby wykazać tezę „ukrytą” w tytule (o niezmienności kultury dydaktycznej w polskiej szkole), przyjmuję założenie o horyzontalnym (a nie oceniającym) zróżnicowaniu kultur, zawsze wpisanych w określone czasowo-przestrzenne warunki historyczne. Odnoszę się dziś do kultury dydaktycznej, a więc tego elementu kultury szkolnej, który dotyczy procesu nauczania-uczenia się.

Jeśli przyjmiemy za Ewą Nowicką ustalenie, że elementem kultury są wzory kulturowe, stanowiące „mniej lub bardziej ustalony w zbiorowości sposób zachowania lub myślenia”², możemy założyć, że **szkolna kultura dydaktyczna oznacza konfigurację**

¹ Ten głos w dyskusji nad dydaktyczną kulturą szkoły zainspirował szerokie rozwinięcie tego zagadnienia w rozdziale w książce: D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (w druku).

² E. Nowicka, *Świat...*, dz. cyt., s. 238.

przekonań, wartości, norm i wzorców zachowań związanych z akceptowanymi w szkole sposobami tworzenia wiedzy.

Szczególnie przydatne w takim ujęciu jest dokonane przez G. Batesona rozróżnienie w kulturze dwóch porządków mentalnych: emocjonalnego i racjonalnego, które nazwał *ethosem* i *eidosem*. *Ethos* obejmuje wzory emocji typowe i przeważające na danym obszarze kultury, podczas gdy *eidosis* odnosi się do kulturowo uwarunkowanej „standaryzacji poznawczych aspektów osobowości jednostek”³.

GŁĘBOKA VERSUS PŁYTKA INTERNALIZACJA WZORÓW
KULTUROWYCH JAKO KONTEKST TEORETYCZNY ISTOTNY WE
WSKAZANIU BARIER ZMIANY KULTURY DYDAKTYCZNEJ

Wzorce składające się na kulturę, również dydaktyczną, mogą być jawne, formułowane *explicite* lub ukryte, wyrażające się tylko w zachowaniach⁴. Do ostatnich należą te, o których E. Nowicka pisze, że są na tyle głęboko zinternalizowane, że trudno jest sformułować zawartą w nich normę⁵. Ponieważ trudniej zmienić to, czego do końca sobie nie uświadamiamy, jasne jest, że bardziej modyfikowalne są wzory kulturowe słabiej zinternalizowane, powierzchowne, a więc mające realnie mniejsze znaczenie dla kultury i jej uczestników. Natomiast znacznie trudniej jest zmienić te, które tkwią najgłębiej w podstawach danej kultury. Mogłoby to wyjaśniać, dlaczego reformy szkolne okazują się często jałowe i inicjujące co najwyżej „stare treści w nowej szacie”. Korygują bowiem jedynie „widzialną” powierzchnię systemu oświatowego, nie mając dostępu do najgłębiej uwewnętrznionych wzorów kultury szkolnej, zawierających coś w rodzaju mentalności pedagogicznej.

Wśród wielu obszarów kultury dydaktycznej szczególnie trzy pola realizacji wzorów kulturowych wydają się w szkole kluczowe. Są to:

- wzory ról społecznych nauczyciela i ucznia,
- wzory wartościowej wiedzy,
- wzory języka i komunikacji.

Powszechnie traktowane są jako oczywiste („inne w szkole być nie mogą”). Pozostają więc ukryte pod nawykowymi zachowaniami i w sensie metodologicznym dają się wyinterpretować jedynie z drobnych, umykających zazwyczaj uwadze sytuacji, stanowiących element przerwania zwyczajności i rytualizacji (również w myśleniu badacza). Przy czym, co istotne, zgodnie z założeniami socjologicznej teorii dyskursu odróżniam rytuały od rytualizacji, czyli zjawiska polegającego – jak pisze M. Czyżewski – „na utrwalaniu się (...) niepodatnych na zmianę wzorów

³ G. Bateson (1958), *Naven*. Stanford, Stanford University Press, s. 220.

⁴ A. Kłoskowska (1983), *Kultura masowa*. Warszawa, PWN.

⁵ E. Nowicka, *Świat...*, dz. cyt., s. 78.

działania”⁶ i traktowaniu ich jako niedyskursywnej „oczywistej oczywistości”, czyli – przyjmując za J. Barańskim – pozostających „na prymarnym poziomie zrozumiałości samej przez się”⁷.

Z szerokiego spektrum znaczeń, składających się na te wzory, przedstawiam je z użyciem bardzo wybiórczych, dość swobodnie wybranych egzemplifikacji – „migawek szkolnych”, na które składają się drobne obserwacje zgromadzone na lekcjach w szkołach polskich i brytyjskich oraz fragmenty wypowiedzi nauczycieli komentujących proces dydaktyczny.

„MIGAWKI SZKOLNE”

POLSKA SZKOŁA

- Na lekcji matematyki nauczycielka zauważyła, że uczeń posłużył się „na wyrost” zaawansowaną strategią rozwiązywania zadania: „Coś ty tu nawypisywał?! Przecież jeszcze tego nie przerabialiśmy”.
- Studentka na praktyce szkolnej. Wyjaśnia nauczycielce, że chce dać uczniom zadania problemowe z matematyki, aby samodzielnie szukali strategii ich rozwiązywania. Zaskoczona nauczycielka pyta: „Ale po co oni mają szukać? Przecież Pani może im powiedzieć, jak to zrobić”.
- Warsztat dla nauczycieli. Nauczyciele w grupach ustalają znaczenie metod aktywnych i rozwiązywania problemów w uczeniu się. Formułują dwa dominujące argumenty: „uczniowie uczą się współpracy” i „uczniowie lepiej zapamiętują treści”. Jednocześnie wszystkie zespoły zastrzegają, że nie mają kiedy sięgać po takie metody.
- Dyskusja po wykładzie poświęconym strategiom pracy w małych zespołach na lekcjach. Stanowczy argument nauczycieli: „Nie możemy tego robić, bo mamy zbyt liczne klasy”.
- W alternatywnej szkole Żak grupa wizytujących nauczycieli: „Podoba nam się, że oni głównie mają zadania wymagające twórczego myślenia. Tylko się zastanawialiśmy: jak oni tyle pracują twórczo, to kiedy oni się uczą?”
- Licealiści otrzymują temat wypracowania: „Jaką postać z mitologii uważasz za najbar-

⁶ M. Czyżewski, *W stronę teorii dyskursu publicznego*. [w:] M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Kraków 1997, Wydawnictwo Aureus, s. 72–73.

⁷ J. Barański (2008), *Etykieta – rytuał estetyczny*. Tekst wystąpienia wygłoszonego na konferencji „Tabu, etykieta, dobre obyczaje”, Łądek Zdrój 23 – 25 kwietnia 2008; <http://www.etnologia.uj.edu.pl/portal/images/Biblioteka/baranski2.pdf>, 14.09.2009.

dzień tragiczną? Odpowiedź uzasadnij”. Na kolejnej lekcji błyskotliwy, nieco ironiczny uczeń odczytuje tekst, w którym argumentuje, że najbardziej godny współczucia był sęp, który – mimo że żywi się padliną – musiał wyjadać wątrobę z żywego Prometeusza”. Rada Pedagogiczna szkoły rozważa, jakie konsekwencje wyciągnąć wobec ucznia.

BRYTYJSKA SZKOŁA

(Nie jest prezentowana jako lepsza, ale odmienna: wyrosła z innych kontekstów politycznych i pedagogicznych)

- Nauczycielka w przedszkolu w czasie spotkania z rodzicami: „Gdyby dziecko chciało się uczyć czytać czy liczyć, proszę go w tym wspierać. Każdy nauczyciel będzie wam potem wdzięczny, że wykonaliście za niego tę pracę”.
- Szkoła podstawowa. Na tablicy wypisane przykłady działań matematycznych o różnym stopniu złożoności. Uczniowie mieli rozwiązywać te, które ich zdaniem, odpowiadają ich możliwościom. Po pewnym czasie nauczyciel, podając wyniki, prosi o podnoszenie rąk, gdy udało się poprawnie je rozwiązać. Pytam, czemu nie sprawdzał ich metod. Odpowiada: „To nie ma znaczenia. Muszą sami próbować. Używają sposobów, które znają lub wymyślają nowe. Potem mogą znaleźć błąd w swoim rozumowaniu”.
- W czasie wizyty studyjnej w szkole angielskiej spotkanie polskich gości z nauczycielami. Rozmawiamy o metodach aktywnych. Nauczyciel matematyki: „Wtedy pracują koncepcyjnie, wymyślają zamiast tylko zapamiętywać”. Nauczyciel chemii: „W szkole jest za mało czasu, żeby go trwonić na aktywność nauczyciela. To uczniowie muszą być aktywni”.
- W Wielkiej Brytanii nie ma górnego limitu liczby uczniów w klasie. Bywa, że ich liczba sięga 40 i więcej. Dwóch nauczycieli niezależnie od siebie wyjaśnia mi w czasie wizyty studyjnej: „Muszę organizować przede wszystkim pracę w małych grupach, bo mam takie liczne klasy”.
- Wizyta studyjna w szkole w Birmingham w dzielnicy zamieszkaanej głównie przez emigrantów. Jestem w klasie, do której uczęszcza 35 dzieci. Mówią dziewięcioma językami, w tym dwoje po angielsku. Pytam, czy nie ma obowiązku opanowania języka angielskiego przed przyjściem do szkoły. Nauczyciel zaskoczony: „Konstytucja zapewnia prawo do edukacji wszystkim dzieciom”.
- Lekcja języka angielskiego w *secondary school*. „Romeo i Julia”. Uczniowie planują w grupach eseje na temat: „Gdy rodzice decydują o dzieciach... – rozważ zalety i wady takiej relacji”. Nauczyciel: „Mam nadzieję, że nie przeczytam banałów. Piszcie tak, jakbyście chcieli wywołać burzę w mediach”.

IDENTYFIKACJA WZORÓW ROZUMIENIA WYWOŁUJĄCYCH NIERUCHOMOŚĆ KULTURY DYDAKTYCZNEJ SZKOŁY

Punktem wyjścia myślenia o procesie dydaktycznym w polskiej szkole jest definicja wiedzy, która zawiera w sobie elementy wzorów roli nauczyciela, ucznia i komunikacji na lekcji.

Wiedza to wyznaczony przez program nauczania zbiór wiadomości przekazywany uczniom przez nauczyciela w celu jej przyswojenia.

U podstaw takiej „odruchowej” kulturowej identyfikacji leży sieć wzorów interpretacji poznawczych, budujących Batesonowski *eidos*. Wśród nich najważniejszy jest wzór dobrego nauczania, zgodnie z którym dobre nauczanie jest konsekwentnie związane z etapową realizacją programu nauczania (a więc program nauczania nie mówi nauczycielowi, co uczeń ma umieć, ale czego ma być nauczany).

W tej perspektywie uczeń, który cieszy nauczyciela, to nie ten, który umie, ale ten, który będzie umiał, jak nauczyciel go nauczy. Mimo że taka realizacja kulturowego wzoru nauczania ujawnia nagminnie swoją nieracjonalność, gdy np. wysoki procent pierwszoklasistów miesiącami uczy się tego, co już wcześniej opanowali poza szkołą, pozostaje on nienaruszony. Jego głęboka internalizacja powoduje, że jedyne możliwe modyfikacje odnoszą się do klimatu emocjonalnego, Batesonowskiego *ethosu* (nauczyciel przyjazny, partnerski, sprawiedliwy itd.), ale nie standardów opracowywania wiedzy.

Nauka znajduje dzisiaj argumenty, że wiedza w umyśle (a w każdym razie jej rozległe zakresy) ma zupełnie inną strukturę i inaczej funkcjonuje niż wiedza w formach przekazowych. Zgodnie z tymi koncepcjami **wiedza to nie tyle zbiór wiadomości, ile sposób ich funkcjonowania w umyśle**, który zależy od warunków ich poznawania. Pamięć ludzka gromadzi bowiem nie tyle efekty aktywności poznawczej, ile sposoby dojścia do tych efektów. Jeśli zatem uczeń głównie śledzi rozumowanie nauczyciela, a potem ćwiczy to, co mu pokazano, jego umysł dysponuje głównie takimi strategiami: absolwent umie śledzić cudze wyjaśnienia i je replikować w jednoznacznych sytuacjach, ale nie umie już wytwarzać własnej argumentacji. Umie opanować cudzą typologię, ale nie umie zaproponować własnych kryteriów do nieuporządkowanych danych. Umie wykonać eksperyment według instrukcji, ale nie zaprojektuje własnego, a nawet nie zauważy problemu, który można by zbadać. Jest bezradny w nowej, „nieprzerobionej” w szkole sytuacji.

Transmisyjna kultura dydaktyczna nie jest w stanie absorbować takich koncepcji, bo godzą w jej najgłębsze podstawy. Nie do akceptacji są założenia leżące u podstaw innych kultur dydaktycznych, takie jak na przykład:

- nauczanie zawsze wywołuje jakieś uczenie się, ale niekoniecznie tego, czego chcemy nauczyć,
- dla uczenia się lepsze są na początku (np. każdej lekcji) nawet słabe i nietrafne własne próby niż dobre wyjaśnienia nauczyciela,

- dobry nauczyciel to ten, który stwarza na wejściu sytuacje problemowe do rozwiązywania przez uczniów,
- dobry uczeń to ten, który próbuje na różne sposoby,
- dobry efekt nauczania to sprawność w wytwarzaniu intelektualnych strategii radzenia sobie.

Głęboko zinternalizowane kulturowe wzory wiedzy i nauczania powodują, że w polskich programach nauczania i języku dydaktyków i nauczycieli wyraźne są specyficzne dydaktyczne **związki frazeologiczne**: „przekazywanie wiedzy”, „przyswajanie wiedzy”, „kształtowanie pojęć”, „zapoznavanie ucznia”, „wdrażanie ucznia”; podczas gdy np. w zachodnich dydaktykach i dokumentach oświatowych mamy znacznie częściej takie zbitki frazeologiczne, jak: „wytwarzanie wiedzy”, „nadawanie znaczeń”, „konstruowanie pojęć”, „uczeń eksploruje”, „uczeń bada”. W ten sposób analiza języka, jako tego, który zgodnie z hipotezą Sapira-Whorfa nie tyle opisuje świat, co porządkuje go w określony sposób i kreuje, pozwala zidentyfikować głęboko zinternalizowane wzory kultury dydaktycznej, wzory, które są słabo dostępne refleksji ich posiadaczy. Waga tej analizy polega na tym, że nawykowo stosowany język w znacznej mierze powoduje, że kultura dydaktyczna szkoły staje się zaimpregnowana na zmiany.

KONKLUZJE

Podstawowe bariery zmiany kultury dydaktycznej szkoły tkwią w niej samej. Bezrefleksyjne zanurzenie we własnej kulturze i nieświadomość jej „nienaturalności”, wynikające z braków kontaktów z innymi kulturami (tu: dydaktycznymi), blokują możliwość jej poznania, gdyż, jak pisze R. Linton, ludzie, „którzy nie znają żadnej kultury poza własną, nie mogą poznać własnej”⁸. Kultura szkolna staje się tym trudniejsza do zmiany, im głębiej składające się na nią wzory są zinternalizowane, a przez to bardziej ukryte i niedostępne refleksji.

Ale istnieją sposoby penetrowania własnej kultury, identyfikowania jej znaczeń i uruchamiania w konsekwencji kreatywnej refleksji. Jest to możliwe dzięki jej badaniom pedagogicznym.

Aby jednak zrealizowały one takie zadanie, muszą spełniać pewne standardy i przełamać bariery, tym razem nie te przynależne samej kulturze, ale należące do podejmowanych procedur metodologicznych. Można wyróżnić wśród nich dwie grupy barier. Niektóre z nich mają charakter bardziej techniczny i wynikają z uchybień w procedurze badawczej. Są to:

- ogólnikowe definiowanie, nieosadzone w założeniach nauk zajmujących się kulturą (jak: antropologia kulturowa, socjologia kultury czy etnografia),

⁸ R. Linton (2000), *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 150–151.

- traktowanie pojęcia „kultura szkolna” jako tak pojemnego, że można do jego zakresu włączyć dowolne elementy szkoły (co jest prawdą, pod warunkiem, że włączenia dokonamy z precyzyjnie określonej perspektywy teoretycznej),
- pomijanie dokładnego „przekładu” wybranej koncepcji kultury na badane zmienne i prowadzone analizy,
- stosowanie nieadekwatnych strategii i technik badawczych (np. w podejściu obiektywistycznym poprzestawanie na badaniu opinii uczestników kultury, czasem nawet bez zdefiniowania zmiennych i wskaźników i bardzo często bez pomiaru istotności statystycznej różnic, mocy związków itd., lub – przy deklaratywnej zmianie paradygmatu metodologicznego: traktowanie podejść interpretacyjnych jako po prostu wszystkiego, co nie jest pomiarem, bez znajomości strategii analizy danych np. w fenomenografii, teorii ugruntowanej, analizie dyskursu itd.).

Drugą, bardziej istotną barierą jest ogólne podejście w myśleniu o badaniach kultury szkolnej, polegające na koncentracji na „artykułowanej” wprost treści i ich naturalistycznego opisywania i wyjaśniania. Innymi słowy, badacz pozostaje niekrytyczny, przyjmuje manifestacje kultury za „dobrą monetę” i jest nieczuły na kryjące się pod tymi manifestacjami znaczenia i wzory. Jest bardziej archiwistą niż etnografem, bardziej rejestratorem niż interpretatorem. Nie ma wówczas możliwości odkrycia, jakie głęboko zinternalizowane wzory kulturowe kryją się za obserwowanymi zachowaniami.

BIBLIOGRAFIA

- Barański J., *Etykieta – rytuał estetyczny*. Tekst wystąpienia wygłoszonego na konferencji „Tabu, etykieta, dobre obyczaje”, Łądek Zdrój 23–25 kwietnia 2008; dostępny na: <http://www.etnologia.uj.edu.pl/portal/images/Biblioteka/baranski2.pdf>, 14.09.2009.
- Bateson G., *Naven*. Stanford 1958, Stanford University Press.
- Czyżewski M., *W stronę teorii dyskursu publicznego*. W: M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Kraków 1997, Wydawnictwo Aureus.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*. Tom 5, Gdańsk 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*. Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa*. Warszawa 1983, PWN.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dorota Klus-Stańska, *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia?*

Title: Why is school teaching culture not changing?

Abstract: This text tries to interpret the main reasons of inertia within the existing model of teaching in Polish schools. First, the Author defines the notion of school teaching culture as well as the mechanisms responsible for internalization of the culture patterns that can “hide” them from a conscious critical reflection. Then, she identifies the models of pedagogical thinking which contribute to immobility of the school teaching culture and its resistance against an initiated change. The tool used in the identification comprises a set of lesson observations conducted in Polish and British schools. The material is used to present a contrast in cultural patterns and thus it serves to question the “obviousness” of what is happening during lessons in Polish schools.