

## **Wprowadzenie**

We współczesnej polityce oświatowej kształcenie szkolne ujmuje się głównie z perspektywy jego efektów, a więc w kategoriach procesu ukierunkowanego na realizację wymiernych osiągnięć. Celem projektu "Racjonalność kształcenia szkolnego w perspektywie interesów poznawczych jego uczestników" była natomiast analiza kształcenia szkolnego z perspektywy jego wewnętrznej logiki, zwanej racjonalnością, przypisywanej kształceniu przez jego uczestników - uczniów, rodziców i nauczycieli. Racjonalność jest formą uprawomocnienia kształcenia, umożliwia identyfikację jego sensu oraz sensu przekazywanych w jego toku kompetencji. Racjonalność kształcenia jest uwarunkowana specyficznymi „interesami poznawczymi” uczniów, rodziców i nauczycieli. Interesy te odzwierciedlają nie tylko indywidualne nastawienie wobec kształcenia konkretnej jednostki, lecz również - co jest niezmiernie ważne - świadomość społeczną grupy, w której jednostka jest zakorzeniona.

Wyróżniliśmy cztery typy racjonalności: prakseologiczną, hermeneutyczną, emancypacyjną i negacyjną. Racjonalność prakseologiczna ma charakter technologiczny i jest ukierunkowana na praktyczne umiejętności, pozwalające uzyskiwać wymierne efekty. Racjonalność hermeneutyczna ma charakter egzystencjalno-interpretacyjny i jest ukierunkowana na pozyskiwanie rozumienia siebie i świata. Racjonalność emancypacyjna ma charakter krytyczny i jest ukierunkowana na upodmiotowienie i samostanowienie jednostki oraz na krytyczną analizę rzeczywistości społecznej z perspektywy interesu emancypacyjnego (na ile procesy społeczne umożliwiają emancypację jednostki). Racjonalność negacyjna wiąże się z odrzuceniem sensu kształcenia jako takiego bądź w dotychczasowych, znanych jednostce postaciach.

Projekt obejmował: 1) teoretyczną analizę racjonalności na gruncie teorii krytycznej i hermeneutyki oraz powstałych na ich gruncie pedagogik, 2) badanie jakościowe polityki oświatowej, 3) empiryczne badanie jakościowe w formie badań fokusowych i pogłębionych wywiadów indywidualnych oraz 4) empiryczne badanie ilościowe przy pomocy skonstruowanego w tym celu Kwestionariusza Racjonalności Kształcenia (KRK).

## **Badania oświatowe i porównawcze (Renata Nowakowska-Siuta, Bogusław Śliwerski)**

Renata Nowakowska-Siuta kreśli kontekst porównawczy dla rozważań dotyczących racjonalności. Podstawowym celem tej części rozprawy jest odpowiedź na pytanie w jaki sposób postrzega się i interpretuje racjonalność rozwiązań edukacyjnych w różnych systemach

oświatowych i szkolnictwa wyższego? Czy rozwiązania te uwzględniają perspektywę porównawczą? Czy i w jaki sposób respektuje się badania porównawcze w konstruowaniu systemowych ram funkcjonowania współczesnej edukacji i jak na tle porównawczym odczytywać można polskie rozwiązania oświatowe? W rozważaniach komparatystycznych tej pracy autorka kierowała się zasadą „spill-over” (tzw. zasada rozlewania się) która znaczy, że podejmowane przez poszczególne państwa reformy mogą rzutować na całościowy obraz edukacji europejskiej. Zasada „spill-over” oznacza również, że zapoczątkowanie współpracy w jednej sferze tworzy zapotrzebowanie na współpracę w innych dziedzinach. Można w rezultacie mówić o pewnym samonapędzaniu się integracji, poprzez które działania w kolejnych sferach dokonują się niejako samoczynnie, pod wpływem zjawisk integracyjnych w innych dziedzinach. Dlatego też opis edukacyjnych tendencji europejskich poprzedzony został deskrypcją wybranych narodowych kwestii, dotyczących istotniejszych aspektów funkcjonowania oświaty i szkolnictwa wyższego w kilku wybranych krajach. Rozważania teoretyczne zostały w tej rozprawie osadzone w koncepcji neofunkcjonalizmu, który przyjmuje założenie, że proces integracji jest stopniowy, automatycznie napędzany przez mechanizm funkcjonalnego i politycznego „rozlewania się” (spill-over), co sugeruje liniowy postęp w kierunku wyższego stopnia integracji i większego wpływu czynników ponadnarodowych. Autorka poprzez opisy i wyjaśnienia wybranych zagadnień edukacyjnych zastanawia się czy postęp integracji w Europie w obszarze edukacyjnym jest obiektywną koniecznością, stałym ruchem w kierunku federacji, a jeśli tak, to czym można tłumaczyć okresowe kryzysy i zmiany w integracyjnych projektach reformatorskich dokonujące się w różnych okresach i w różnych okolicznościach? Wybrane przez autorkę rozwiązania szczegółowe w zakresie oświaty i szkolnictwa wyższego są ilustracją europejskich priorytetów, a poszczególne rozwiązania narodowe stanowią kanwę porównawczą, służącą zrozumieniu politycznych rozwiązań, podejmowanych w poszczególnych krajach a służących budowaniu wspólnego wizerunku edukacji europejskiej.

Bogusław Śliwerski dokonuje syntetycznej analizy recepcji tej pedagogiki w Polsce, aby w dalszej części przeprowadzić studium krytyczne polityki oświatowej rządów po 1989 r. Lata 1980-1989 zostały przez autora uwzględnione w I fazie przełomu politycznego po 1989 r. ze względu na to, że stanowiły one w swojej warstwie opozycyjnej kryterium i fundament reform ustrojowych także w systemie szkolnym. Także rozwój pedagogiki krytycznej wpisywał się intensywnie, ale też i ewolucyjnie w politykę oświatową i dyskurs edukacyjny już w ostatnich latach PRL, jak i bardzo głęboko w czasie transformacji ustrojowej ostatniego ćwierćwiecza.

Autor dokonuje również recepcji pedagogiki krytycznej w Polsce i wyników analiz zakresu racjonalności pedagogicznej polityki oświatowej Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 1989-2014, przedstawia i wyjaśnia zmienne zależne, a mianowicie: racjonalność pedagogiczną i politykę oświatową. Problemem badawczym było bowiem dociekanie, w jakim stopniu politycy oświatowi kierowali się racjonalnością pedagogiczną a na jaką wskazywała opozycja? Jak ona ewoluowała oraz czym była uwarunkowana? Bogusław Śliwerski osadza swoje rozważania w respekcie dla zasad charakterystycznych dla badań socjohistorycznych, docieka genezy fenomenów, które stają się przedmiotem zainteresowań poznawczych autora, by stwierdzić, w jakim stopniu przeszłość wpływa na ich stan teraźniejszy.

### **Badania empiryczne (Bogusław Milerski, Maciej Karwowski)**

Badania empiryczne zostały zrealizowane przez wyspecjalizowaną firmę (Millward Brown) na podstawie dostarczonych przez nas materiałów. Empiryczne badania jakościowe zrealizowano w 2013 r. W ich ramach przeprowadzono 21 IDI (7 uczniów, 7 nauczycieli, 7 rodziców) oraz 8 FGI (4 grupy uczniów, 2 grupy nauczycieli i 2 grupy rodziców). Badania ilościowe wykonano w 2014 r. na ogólnopolskiej, reprezentatywnej próbie uczniów szkół ponadgimnazjalnych (N=2810) oraz dodatkowo objęto nimi nauczycieli (N=321) i rodziców (N=2676).

Transkrypcje wywiadów zostały poddane analizie z wykorzystaniem założeń hermeneutyki obiektywnej. Według tej teorii interpretacje wywiadów były formułowane w kontekście struktur społecznych. Koncepcja taka wskazuje na konieczność tworzenia swoistej „partytury interpretacyjnej”. Partytura taka jest rekonstruowana przez interpretatora i wnosi do interpretacji tego, co jednostkowe perspektywę całości i - w konsekwencji - nadaje jej walor intersubiektywnej ważności. W takim ujęciu interpretacja polega na identyfikacji możliwych modusów tego, co jednostkowe, w kontekście tego, co ogólne, a mianowicie całościowej partytury interpretacyjnej. W perspektywie założonych idealnych typów poszczególnych racjonalności została dokonana interpretacja poszczególnych wypowiedzi. Ujawniła ona ich nasycenie poszczególnymi cechami racjonalności, odtworzyła sposoby i motywy ich atrybucji oraz ich semantykę - sposoby językowego ujmowania sensu kształcenia szkolnego przez badanych. Pozwoliło to w konsekwencji na odpowiedni dobór semantyki w konstrukcji KRK.

Wyniki badania głównego o charakterze ilościowym, zrealizowanego z wykorzystaniem KRK, można podsumować w trzech punktach. Po pierwsze, analizy czynnikowe pozwalają na stwierdzenie, iż w przypadku uczniów odtwarza się zakładana, czteroczynnikowa struktura

postrzeganych racjonalności kształcenia i percypowania powinności szkoły. Mamy do czynienia z klarownymi czynnikami racjonalności hermeneutycznej, prakseologicznej oraz negacyjnej. Mniej jednoznaczny, a w konsekwencji sprawiający więcej problemów interpretacyjnych, był czynnik racjonalności emancypacyjnej - z jednej strony łączył on bowiem w sobie przeświadczenie o powinnościach szkoły w zakresie kształcenia niezależności i świadomości, z drugiej, bliskie mu były niektóre stwierdzenia nieodległe od technicznie zorientowanego dyskursu prakseologicznego. Racjonalność emancypacyjna była co do zasady warunkowana niższym poziomem statusu społeczno-ekonomicznego. Po drugie, wśród wszystkich uczniów bardzo zdecydowana - wręcz dojmująca, jeśli analizowalibyśmy wielkości efektu - jest przewaga racjonalności prakseologicznej. Tak więc uczniowie od szkoły i edukacji bardziej oczekują praktycznych, wąsko użytecznych umiejętności i kompetencji, niż wspierania charakterystyk związanych z pozostałymi racjonalnościami. Kolejne miejsca w tej hierarchii zajmują racjonalność hermeneutyczna, emancypacyjna i negacyjna. Po trzecie, analiza dystrybucji wariancji każdej z racjonalności potwierdza ich społeczną genezę. Choć większość zmienności usytuowana jest na poziomie indywidualnym, racjonalności nie są wyłącznie indywidualnymi fenomenami – wprost przeciwnie – fakt, że kilka, a czasami kilkanaście procent ich wariancji można przypisać pogrupowaniu w szkoły i klasy, pokazuje, że procesy ich kształtowania mogą mieć społeczną genezę. Stanowi to empiryczne potwierdzenie założeń teorii krytycznej ujmującej interes poznawczy jako kategorię społeczną.

Konkludując całość badań można stwierdzić, że: 1) analizy polityki oświatowej wykazały marginalizowanie hermeneutycznej i emancypacyjnej racjonalności kształcenia, 2) empiryczne badania jakościowe pozwoliły zrekonstruować semantykę postrzegania kształcenia, 3) empiryczne badania ilościowe wykazały istnienie czterech typów postrzegania racjonalności kształcenia, z dominującą pozycją racjonalności prakseologicznej, oraz zależność sposobu postrzegania racjonalności od kontekstu społecznego - świadomości społecznej; oznacza to, że atrybucja racjonalności kształcenia jest nie tylko wynikiem jednostkowego nastawienia, lecz również interesu poznawczego jako stanu świadomości grupy społecznej.

### **Znaczenie badań**

Projekt wpisuje się w najnowszą debatę pedagogiczną dotyczącą postulowanych i faktycznych sposobów legitymizacji kształcenia szkolnego, dokonując deskrypcji, wyjaśnienia i

interpretacji leżących u ich podstaw racjonalności. Wnosi on poznawczy wkład do dyskursu pedagogicznego za sprawą:

- przyjętego modelu teoretycznego racjonalności kształcenia szkolnego, integrującego koncepcje racjonalności sformułowane na gruncie teorii krytycznej z dokonaniem pedagogiki hermeneutycznej i teorii systemów (w dotychczasowym dyskursie dotyczącym racjonalności odwoływano się głównie do dorobku szkoły frankfurckiej),
- przejścia od dyskursu teoretycznego o charakterze idealizacyjnym do empirycznej eksploracji racjonalności leżących u podstaw procesu dydaktycznego w szkole (w dotychczasowej pedagogicznej recepcji problematyki racjonalności przeważa dyskurs teoretyczny, a jeżeli są prowadzone badania empiryczne, to mają głównie charakter jakościowy),
- opracowanego modelu empirycznego racjonalności kształcenia szkolnego,
- przyjętej metodologii badań empirycznych, łączącej podejście interpretacyjne (konceptcja typu idealnego) z podejściem ilościowym, oraz zastosowanych metod badawczych (sondaż z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza, wywiady indywidualne i fokusowe, odwołujące się do teorii hermeneutycznej i etnometodologii, analiza dokumentów),
- przyjętych założeń o możliwości równoczesnego występowania różnych typów racjonalności oraz o niewartościowaniu racjonalności (w większości badań koncentrowano się na weryfikacji racjonalności dominującej z jednoczesną preferencją dla interesu emancypacyjnego),
- diagnozy faktycznych sposobów legitymizacji kształcenia szkolnego z uwzględnieniem wszystkich podmiotów edukacji: nauczycieli, uczniów i rodziców,
- empirycznej metaanalizy teoretycznego modelu racjonalności.

Wartości poznawcze projektu dotyczą nie tylko rozwoju dyskursu naukowego w zakresie teorii kształcenia i wychowania, a szerzej – pedagogiki szkolnej, lecz również dyskursu oświatowego dotyczącego istoty kształcenia w makropolicyce resortu edukacji i samorządów terytorialnych w perspektywie projektów reform systemu szkolnego. Ze względu na europejski kontekst zmian oświatowych wyniki badań będą miały znaczenie uniwersalne.

Wartością dodaną projektu jest integracja badań społecznych i humanistycznych na wszystkich etapach badawczych: 1) konceptualizacji modelu teoretycznego racjonalności kształcenia szkolnego, 2) operacjonalizacji empirycznej pod postacią modelu empirycznego, 3) zastosowanych metod badawczych i 4) zastosowanych metod analizy wyników.