

Maria JANUKOWICZ

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: mariajanuk2@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Janukowicz, M. (2015). Chaos i porządek w przestrzeni szkoły. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 105–117.

Chaos i porządek w przestrzeni szkoły

Streszczenie

Podjmując się próby rozpoznawania chaosu i porządku na gruncie edukacji, pragnęłam dowiedzieć, że oba te pojęcia są immanentnie w nią wpisane. W szerszym kontekście edukacyjnym starałam się pokazać chaos i porządek w sensie prawnym. Przyjęłam konwencję opisu porządku prawnego, który to porządek może doprowadzić do chaosu organizacyjnego, a ten może z kolei okazać się niebezpieczny dla funkcjonowania placówek oświatowych. W przestrzeni sytuacji szkolnej wyartykułowałam sytuację odwrotną, dowodząc, że z chaosu naturalnego można skutecznie przejść do porządku klasowego, który jest warunkiem dyscypliny i ładu na lekcji. Wreszcie w płaszczyźnie procesu nauczania skupiłam się na chaosie, dowodząc, że nie zawsze jest on synonimem nieporządku, ma też wartość porządkującą, organizującą dydaktykę wokół twórczej myśli.

Słowa kluczowe: chaos, porządek, nieporządek, porządek klasowy.

Wprowadzenie

Kiedy prowadzimy rozważania nad porządkiem i chaosem, jako dwoma przeciwstawnymi sobie właściwościami, konieczne jest sięgnięcie do etymologii obydwu słów. Porządek oznacza „systematyczny, regularny rozkład, układ czegoś (przedmiotów, planów, zamiarów); należyty ład czegoś, odpowiadający takiemu układowi; plan, system” (Skorupka, Auderska i Łempicka, 1968, s. 606). Z porządkiem kojarzą nam się działania kolejno po sobie następujące, zgodne z przyjętymi zasadami, wymaganiami, ułożone w logiczny sposób. Porządek łączymy z czystością, schludnością, dokładnością, a nawet perfekcją. Jeśli coś porządkujemy, to znaczy, że doprowadzamy to do jakiegoś ładu, jeśli coś robimy porządnie, czynimy to starannie, poprawnie, a jeśli myślimy o człowieku po-

rządnym, to bez wątpienia określamy go jako osobę prawą, uczciwą, przyzwoitą, solidną. W życiu codziennym często używamy tego pojęcia, mówimy np. o porządku w dokumentach, notatkach, na klatce schodowej, w torebce, ale też przywołujemy kogoś do porządku, jeśli jego zachowanie jest naganne.

W sensie naukowym wyróżnia się zwykle trzy rodzaje porządków: matematyczny, społeczny i architektoniczny (Dyczkowski, 1998, s. 1371). Porządek matematyczny jest jednym z pojęć pierwotnych logiki matematycznej, jest własnością par przedmiotów i opisuje pewien stosunek zachodzący między nimi. Najważniejsze są relacje równoważnościowe i relacje porządkujące. Relacja jest porządkująca, jeśli ma następujące własności (Empacher, Sęp, Żakowska i Żakowski, 1967, s. 242–243):

1. dla różnych a i b , jeżeli aRb , to nie bRa (asymetria częściowa),
2. jeżeli aRb bRc , to aRc (przechodność).

Np. $<$, \leq , $>$, \geq , zawieranie są relacjami porządku.

Porządki architektoniczne to zaś „systemy konstrukcyjno-kompozycyjne, których elementy są powiązane określonymi proporcjami i odznaczają się jednolitą formą; główne składniki: kolumna (zwł. głowica) i belkowanie; podstawowe typy p.a. powstały w starożytnej Grecji (dorycki, joński, koryncki) i Rzymie (toskański i kompozytowy)” (Dyczkowski, 1998, s. 1371). Wreszcie mamy też porządek społeczny (ład społeczny), który określamy jako „stan funkcjonowania instytucji i przebiegu zachowania jednostek, zapewniający istnienie, tworzenie i rozwój zbiorowości jako całości” (Dyczkowski, 1998, s. 1371). Tym rodzajem porządku jesteśmy zainteresowani najbardziej, albowiem decyduje on o jakości naszego życia, jego organizacji, pracy oraz o współwyciu z innymi. Im niższy poziom tego porządku, tym gorzej nam się żyje. Tam, gdzie brakuje ładu, tam narażeni jesteśmy na stres, zażenowanie, marnotrawstwo czasu. Każdy brak porządku grozi chaosem.

W mitologii greckiej słowo chaos oznaczało pierwotnie pustkę kosmiczną; stan przed uporządkowaniem elementów Wszechświata. [...] W fizyce mowa była o chaosie deterministycznym. Termin stosowany na określenie zjawisk polegających na przypadkowym, nieuporządkowanym zachowaniu się układów deterministycznych, tj. układów podlegających ściśle określonym prawom; wiąże się z zależnością procesów przebiegających w tych układach od warunków początkowych; np. chaotyczne zachowanie się wahadła pobudzonego do drgań o częstotliwości innej niż jego własna (Dyczkowski, 1998, s. 267).

Potocznie utożsamia się chaos z zamieszaniem i bezładem. Synonimem tego pojęcia jest bałagan.

W sensie jednostkowym każdy z nas ma prawo do własnego stylu życia, do organizacji dnia codziennego, życia osobistego w sposób uporządkowany lub chaotyczny. Ale nikomu chyba nie udaje się żyć w absolutnym porządku ani też w bezgranicznym chaosie. Nawet najbardziej uporządkowany człowiek może w pewnych sytuacjach znaleźć się w przestrzeni chaosu, może też w określonym celu sam ją stworzyć; i odwrotnie – człowiek żyjący w nieustannym bałaganie

może zapragnąć albo będzie zmuszony uporządkować pewne sfery swojego życia. W jednym i drugim przypadku wyraża i potwierdza swoje człowieczeństwo, to, kim jest. W sensie instytucjonalnym wymagany jest od pracownika porządek, chaos zaś jest niedopuszczalny. O ile bałagan jest czymś naturalnym, to porządek w pracy wymaga uwierzytelnienia. W istocie dobrze funkcjonujący bank jest oparty na porządku, a nie na chaosie. Trudno wyobrazić sobie pracę na bloku operacyjnym, gdyby nie było tam porządku. Większość instytucji wysoką jakość swojej pracy zawdzięcza właśnie porządkowi, zwłaszcza jeśli chodzi o przedsiębiorstwa obsługujące operacje pieniężne oraz prowadzące pośrednictwo finansowe. Jak na tym tle wypadają szkoły?

Z porządku prawnego do chaosu organizacyjnego

Rozpatrując szkołę w kontekście kultury organizacyjnej, można wskazać na trzy jej poziomy: wytwory, wartości, założenia (Tuohy, 2002, s. 105). Te ostatnie odnoszą się do sieci idei i przekonań dotyczących szkoły, jej zadań i właściwej organizacji. Swoisty „gorset” dla szkoły stanowi zbiór różnorodnych przepisów, których celem jest porządkowanie jej pracy, począwszy od zarządzeń ministerialnych, poprzez kuratorskie, do lokalnych włącznie. Szkoła winna je respektować, tak aby jak najlepiej zrealizować założone cele. Priorytetowymi dla placówek oświatowych są Ustawa o systemie oświaty oraz Ustawa Karta Nauczyciela. Ważnymi dla codziennej pracy szkoły są rozporządzenia właściwego ministra, odnoszące się do poszczególnych obszarów działalności organizacyjnej danych placówek. Każde z wydanych rozporządzeń spełnia funkcję porządkującą. Dla przykładu obszar wewnątrzszkolnego oceniania wiedzy uczniów reguluje Zarządzenie MEN z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. 2013, poz. 520). Określone w zarządzeniu zasady oceniania, klasyfikowania, promowania uczniów i przeprowadzania egzaminów wprowadzają ład, który najbardziej newralgiczny obszar pracy czyni przejrzystym. Ten akt prawny rozstrzyga kwestię, w jakich sytuacjach przysługuje uczniowi dana ocena w skali sześciostopniowej. Gdy nauczyciele stosują te same kryteria oceniania, mają ujednoczone wymagania, a wystawiane przez nich oceny mają charakter obiektywny, to można dokonywać porównania uczniów poszczególnych klas oraz szkół tego samego poziomu.

Ocenianie wymaga precyzji, podobnie jak klasyfikowanie i egzaminowanie. Bazą dla dokonywania tych czynności jest porządek prawny. System wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły reguluje zaś Rozporządzenie MENiS z dnia 23 kwietnia 2004 r. (Dz. U. 1996, nr 67, poz. 329 z późn. zm.).

Jego podstawowym celem jest dokonanie analizy stopnia spełniania przez szkołę zadań, zgodnie z przyjętymi standardami, a także określenie obrazu jakości i efektywności szkoły, jaki rysuje się w oczach kadry, uczniów i rodziców. W związku z tym dyrekcja szkoły we współpracy z nauczycielami, ewentualnie z zespołem powołanym do realizacji tego zadania, powinna opracować wskaźniki osiągnięcia standardów, procedury oraz narzędzia badawcze w poszczególnych obszarach mierzenia jakości (tj. koncepcja pracy szkoły, zarządzanie i organizacja, kształcenie, wychowanie i opieka). Efektem końcowym jest raport o jakości pracy szkoły w danym roku szkolnym, stanowiący podstawę planowania dalszego rozwoju szkoły i jej doskonalenia się (Popek i Winiarz, 2009, s. 95–96).

Rozporządzenie to porządkuje jeden z trudniejszych obszarów pracy szkoły. Mierzenie jakości pracy danej placówki ma fundamentalne znaczenie dla jej prestiżu i jest wykładnią jej efektywności. Ta zaś zależy w dużej mierze od nauczycieli. Wiek XXI stawia przed nimi nowe zadania, wymagania, oczekuje się od nich kompetencji, które mają przygotować człowieka do życia w zmianie i kryzysie. Osiąganie standardów i uzyskiwanie wysokich wskaźników efektywności zobowiązuje nauczycieli do wejścia w odmienną rolę zawodową. Rola ta jest realizowana w określonych ramach instytucjonalnych i obejmuje wymogi formalnoprawne, które są wyrażone w aktach ustawodawczych. Status zawodowy nauczyciela w sposób szczegółowy określa Karta Nauczyciela. Akcentuje się tu znaczenie i odrębność tego zawodu, podstawowe kryteria, które spełniać musi kandydat na nauczyciela, wskazuje zadania, które nauczyciel zobowiązany jest wypełnić w zależności od powierzonego mu stanowiska. Przepisy Karty Nauczyciela regulują kompleksowo czas pracy, formy zatrudnienia i doskonalenia nauczycieli, natomiast stopnie awansu zawodowego oraz procedurę ich uzyskiwania – Zarządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2013, poz. 393). W rozporządzeniu tym określa się kwalifikacje nauczycieli do nauczania poszczególnych przedmiotów, do nauczania języków obcych, a także do prowadzenia zajęć wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Wymienia się też kwalifikacje konieczne do zatrudnienia nauczyciela na stanowisku nauczyciela logopedy lub nauczyciela-wychowawcy świetlicy. Obszar kwalifikacji koniecznych do zatrudnienia nauczycieli w szkołach wydaje się uporządkowany. Podobnie zresztą jak kwestia oceny pracy nauczyciela. Reguluje ją Rozporządzenie MEN z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny przez nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. 2012, poz. 1538). Jasno określone są podmioty oceniające i oceniane, częstotliwość oceniania oraz kryteria ocen. Nie ma jednak takiej cykliczności oceniania w szkołach publicznych, jaka istnieje w uniwersytetach.

Porządkiem prawnym jest też objęte kształcenie ogólne. Cykliczne zmiany przepisów dotyczą zwłaszcza podstawy programowej. Reguluje tę kwestię Roz-

porządzenie MEN z dnia 20 maja 2014 r. zmieniające Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej, wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U., poz. 803). W tym akcie prawnym znajdujemy zmiany w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w zakresie edukacji wczesnoszkolnej (I etap edukacji, klasy I–III szkoły podstawowej). Odrębne rozporządzenia regulują kolejne etapy edukacji kształcenia ogólnego i zawodowego. Postanowienia przyjęte w obrębie podstawy programowej pociągają za sobą zwykle zmiany w ramowych planach nauczania. Aktualne w tym względzie jest Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. zmieniające Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2012, poz. 204). Określa ono minimalny wymiar godzin na danym etapie edukacyjnym dla zajęć obowiązkowych, zajęć rewalidacyjnych, godzin zajęć z wychowawcą i będących do dyspozycji dyrektora. Na tej podstawie ustala się szkolny plan nauczania. Odrębny porządek prawny dotyczy programów nauczania i podręczników szkolnych. Regulacje w tym względzie znajdujemy w Rozporządzeniu MEN z dnia 12 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów i podręczników wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. 2012, poz. 752).

Bezdiskusyjnym pozostaje fakt, że edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela. Nie można zatem nauczać, nie wychowując, ani wychowywać, nie nauczając. Każdy nauczyciel jest jednocześnie wychowawcą. Prawnie zakres obowiązków nauczyciela-wychowawcy regulują ustawy i rozporządzenia, m.in. Karta Nauczyciela, Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 r. wraz z późniejszymi poprawkami oraz przepisy prawne, które obejmują różne inne płaszczyzny życia szkoły, jak Konwencja o Prawach Dziecka, Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013, poz. 532), Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. 1982, nr 35, poz. 228).

Uporządkowane w sensie prawnym jest też nauczanie indywidualne. Szczegółowe przepisy w tym względzie znajdujemy w Rozporządzeniu z dnia 1 września 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2014, poz. 1157). Rozporządzenie zawiera rozwiązania doprecyzowujące i porządkujące wcześniejszy stan prawny, uwzględniające zmiany legislacyjne w systemie oświaty, jakie miały miejsce w ostatnich latach, oraz doświadczenia płynące z praktyki organizowania obowiązkowego rocznego przygotowania

przedszkolnego i indywidualnego nauczania. W przepisach doprecyzowano, że indywidualne przygotowanie przedszkolne oraz indywidualne nauczanie jest organizowane w formie zajęć prowadzonych przez nauczyciela lub nauczycieli w indywidualnym i bezpośrednim kontakcie z uczniem, a nie w formie zajęć odpowiednio z oddziałem z rówieśnikami. Ciąg działań podjętych przez nauczyciela musi znaleźć odzwierciedlenie w prowadzonej przez niego dokumentacji. Ta kwestia również posiada uregulowanie prawne – w postaci Rozporządzenia MEN z dnia 24 sierpnia 2010 r. zmieniającego Rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji. Wykładnia prawna, jaką otrzymuje nauczyciel, jest jednoznaczna. Każdy jest świadomy tego, jaki rodzaj dokumentacji musi posiadać i jakiej obróbki technicznej ona wymaga.

Przywołane powyżej rozporządzenia to tylko niektóre z obowiązujących na gruncie oświaty. Nie chodzi o to, aby przytoczyć je tutaj wszystkie. Istotne jest to, by zrozumieć, że każdy fragment działalności oświatowej jest uregulowany prawnie. Wielość rozmaitych aspektów pracy edukacyjnej równoważy wielość wydanych aktów prawnych. Ale czy to rzeczywiście porządkuje przestrzeń edukacyjną? W ciągu ostatnich czterech lat (2010–2014) ukazało się blisko 114 rozporządzeń MEN, z czego największa ich liczba przypadła na rok 2012 (38) i 2010 (35). Rok 2013 zaowocował 16 regulacjami prawnymi MEN. Do tego dochodzą jeszcze programy rządowe, wytyczne właściwego kuratora i regulacje statutowe. Rozproszona i zwielokrotniona materia prawna w konsekwencji może prowadzić do chaosu. Podjęcie stosownej decyzji wymaga czasem penetracji wielu dokumentów. Nietrudno zauważyć, że częstotliwość zmian w zakresie prawa oświatowego jest zaskakująco wysoka. Wymusza ją postęp cywilizacyjny. Im szybciej zmiany te będą następować, tym bardziej zmieniać się będzie prawo, co może grozić chaosem organizacyjnym. Nasuwa się też pytanie, czy taka wielość rozporządzeń jest w całej pełni respektowana przez szkoły. Czy dyrektorzy nadążają za zmianami prawnymi, czy taka sytuacja nie sprzyja aby zamieszaniu? Porządek prawny nie zawsze odpowiada rzeczywistości, zwłaszcza jeśli regulacje prawne są wciąż zmieniane i rozdrobnione w wielu aktach prawnych. Wielość regulacji prawnych nie daje gwarancji porządku prawno-organizacyjnego w danej instytucji. Receptą na taki stan rzeczy winna być kodyfikacja większego zespołu przepisów prawnych w jednolity zbiór, kodeks. Być może wówczas porządek prawny przełożyłby się na porządek rzeczywisty, a chaos stałby się abstrakcją.

Z chaosu naturalnego do porządku klasowego

Powszechnie wiadomo, że wokół instytucji szkoły toczą się liczne spory. Marzy nam się, aby była organizacją pryncypialną, o idealnej strukturze, z ide-

alnym mechanizmem porozumienia się między nauczycielami a uczniami. Takiej jednoznaczności nigdy jednak nie uzyskamy, chociażby ze względu na to, że szkołę tworzą zróżnicowane jednostki. Jest ona instytucją wielobarwną. Poza tymi uczniami, których obowiązują mundurki, stroje mienią się różnymi kolorami: bielą, czernią, granatem, brązem, błękitem. Barwy włosów też są różne. Są szatyni, blondyni, pogardliwie zwani rudzielcy, niekoniecznie naturalni, z delikatnie położonymi pasemkami. Połyskują różnymi kolorami też ich oczy, jedne są porywająco błękitne, inne zgaszone, szare, a jeszcze inne w odcieniach zieleni. Tu i ówdzie złoty lub srebrny kolczyk, na szyi wisiołek ze sznurka ze znakiem zodiaku. Wszyscy razem tworzą wielobarwną społeczność, interesującą, zajmującą, żywą. Szczególnie widoczna jest ich ruchliwość. Przemieszczają się z miejsca na miejsce, wiercą się, kręcą, szturchają, biegają, zaczepiają, oglądają się za siebie, rozmawiają. Niektórzy, cierpiąc na zespół nadmiernej pobudliwości ruchowej, nieustannie biegają, wychodzą z ławek, przeszkadzają nauczycielowi i rówieśnikom.

Ruch i hałas to dwa splecione ze sobą elementy, najbardziej widoczne po przekroczeniu progu szkoły. Społeczność uczniowska jest spontaniczna, dynamiczna, skierowana bardziej na bycie w ruchu aniżeli w bezruchu. Uczniowie lubią zanurzyć się w chaosie, szczególnie na lekcji, bo łatwiej wtedy doprowadzić do jej demontażu. Tamę dla bałaganu stanowi struktura systemowa. Nauczyciele, aby móc efektywnie realizować cele dydaktyczne, wprowadzają porządek klasowy. W literaturze przedmiotu funkcjonuje on pod pojęciem ładu klasowego. Zdaniem R.I. Arendsa, „ład klasowy to sposób organizowania lub organizowania i ustrukturywania klasy w celu zmaksymalizowania współpracy i zaangażowania uczniów oraz zminimalizowania zachowań destrukcyjnych” (Arends, 1994, s. 502). Ład klasowy ma zapobiec bałaganiarskiej pracy i chaotycznemu zachowaniu. Zaprowadzenie go sprzyja racjonalnemu wykorzystaniu czasu lekcyjnego i zwiększeniu koncentracji u uczniów. M.J. Dunkin i B.J. Bidle są zdania, że „ład w klasie [...] stwarza konieczne warunki do nauki; jeśli nauczyciel nie potrafi rozwiązać związanych z tym problemów, możemy zapomnieć o całej reszcie” (Arends, 1994, s. 183). Nie tylko lekcja stanie się nieefektywna, nauczyciel może też stracić autorytet. Pozwolenie na chaos organizacyjny świadczy o słabej stronie osobowości nauczyciela, w związku z czym może on zostać nazwany nieudacznikiem. Efektywny ład nierozzerwalnie wiąże się z procesem nauczania. Większość nauczycieli musi nieustannie dawać sobie radę z drobnymi przejawami destrukcyjnego zachowania się uczniów, np. z uporczywym zwracaniem na siebie uwagi lub z przeszkadzaniem rówieśnikom. Czasami interwencji nauczyciela wymagają nieporozumienia między uczniami. Złe zachowania mogą pojawiać się pod wpływem doraźnych przeżyć, ale mogą być też uwarunkowane genetycznie i środowiskowo. W konkretnych przypadkach należy brać pod uwagę takie czynniki, jak cechy osobowości, czynniki

temperamentalne, uwarunkowania fizyczne, wcześniejsze doświadczenia dziecka. Poszukując motywów niewłaściwego zachowania, J. Robertson wymienia cztery cele, o które może chodzić dziecku (Robertson, 1998, s. 109):

- zwrócić na siebie uwagę;
- zyskać władzę;
- zemścić się lub wyrównać porachunki;
- ujawnić własne niedostatki.

Każde z tych zachowań może prowadzić do dezorganizacji lekcji. Niektórzy uczniowie sprawiają wrażenie, jakby zależało im na kwestionowaniu autorytetu nauczyciela. Może to wynikać z faktu nieumiejętnego włączania uczniów w proces decyzyjny i minimalnego dzielenia się z nimi odpowiedzialnością. Liczba uczniów chcących wprowadzić w klasie chaos zwiększa się, ale też ich zachowania stają się coraz bardziej agresywne. Uczeń rozbijający tok lekcyjny nie jest już wyjątkiem. Skala tego zjawiska zwiększa się, a po stronie nauczycieli nie może pojawić się bezradność. R.I. Arends proponuje, aby zaprowadzenie efektywnego ładu w klasie odbywało się poprzez: czynności prewencyjne, czynności interwencyjne oraz sposoby demonstrowania pewności siebie i wykorzystania władzy (Arends, 1994, s. 187–204). Priorytetowe są czynności profilaktyczne, które polegają na ustaleniu reguł i procedur regulujących zachowanie uczniów. Każdy nauczyciel, rozpoczynając pracę z daną klasą, powinien jasno określić, jakiego postępowania oczekuje od uczniów, a jakiego nie akceptuje. Porządkowanie życia w klasie oznacza ustalenie reguł, np. w zakresie przemieszczania się uczniów w jednym momencie, zajmowania przez nich miejsc, prowadzenia rozmów. Reguły te umożliwiają utrzymanie ładu na lekcji. Ryzyko pojawienia się trudności i przeszkód jest wtedy mniejsze, pod warunkiem, że nauczyciel będzie konsekwentny. Na utrzymanie porządku mają też wpływ tok i impet nauczania. J.S. Kounin twierdzi, że impet lekcji słabnie, jeżeli nauczyciele rozdrabniają i naddają. „Nauczyciel, który wyjaśnia i wyjaśnia, chociaż uczniowie kwestię już pojęli – naddaje. Nauczyciel, który rozkłada czynność na bardzo drobne elementy [...] – rozdrabnia” (Arends, 1994, s. 191). Spowolnienie zakłóca tok lekcji i może wywołać w klasie nieporządek. Najtrudniej jest zaprowadzić ład na początku i na końcu lekcji, bo wówczas zachowania uczniów są najbardziej rozchwiane. Są to dwa newralgiczne etapy lekcji, w których czynności porządkujące stanowią dla nauczyciela wręcz konieczny imperatyw. Aby zapanaować nad chaosem przeniesionym z przerwy bądź ruchliwością spowodowaną zasłyszaniem lub zbliżającym się dzwonkiem, trzeba zaprowadzić takie procedury, które umożliwią rozpoczęcie lub zakończenie lekcji w sposób pewny, szybki i zdecydowany.

Porządkujące są też czynności interwencyjne. Kiedy pojawiają się destruktywne zachowania uczniów, nauczyciel powinien natychmiast interweniować. Wymaga to od niego posiadania dwóch umiejętności, które J.S. Kounin nazywa „czujnością oraz techniką «mimochoodem»”. Polega ona na tym, że nauczyciel

spostrzega ucznia zachowującego się niewłaściwie i interweniuje bez ostentacji, nie zakłócając toku lekcji” (Arends, 1994, s. 197). Taki stan rzeczy zdaje się powstrzymywać uczniów od ekspansji niewłaściwych zachowań. Czynności porządkujące tok lekcji są nieodzowne, jeśli tylko pojawiają się zachowania destrukcyjne. Do ładu klasowego trzeba jednak podejść elastycznie, bo każda klasa jest inna i wymaga zastosowania innych reguł i procedur zaprowadzania ładu.

Czynności porządkujące tok lekcji należy traktować jako przedsięwzięcia wartościowe, ład bowiem jest wartością. D. Tuohy twierdzi nawet, że „Szkoła głosić może wartość ładu i ciszy, gdyż w takiej atmosferze nauka idzie lepiej, ale przy okazji ułatwia sobie kontrolę nad biegiem zdarzeń w szkole i ich planowanie” (Tuohy, 2002, s. 26). To, czy ład będzie wartością stałą, czy też wciąż trzeba go będzie wprowadzać, zależy zwykle od pierwszego spotkania z klasą. W swoich wczesnych pismach D.H. Hargreaves (1972) trafnie wyraził odczucia wielu nauczycieli, dla których pierwsze spotkanie to bitwa, którą koniecznie trzeba wygrać: „Bez względu na przyczyny problem istnieje. Jeśli nauczyciel nie zdominuje uczniów, łatwo zamieni [oni – przyp. aut.] klasę w cyrk, którym nikt nie rządzi, a on sam po krótkiej chwili poczuje się wycofany i zniechęcony” (Robertson, 1998, s. 67). Podobną uwagę czyni K. Wadd (1973): „Narzucając uczniom swój porządek, nauczyciel musi być świadom, że to, co zajdzie na kilku pierwszych spotkaniach z klasą, z dużym prawdopodobieństwem odbije się na charakterze stosunków, jakie połączą go z uczniami do końca ich wzajemnych kontaktów” (Robertson, 1998, s. 67). Czynności porządkujące pracę z uczniami zawsze powinny pojawiać się na starcie współpracy z nimi. Wówczas nie byłoby trzeba budować programów działalności wychowawczej szkoły z ochroniarzem, „gorylem”, w tle. Niestety współcześnie „rękojmą porządku” w wielu szkołach stały się: monitoring, ochroniarz, policjant, strażnik miejski, a nawet węszący pies (Bajkowski i Sawicki, 2001, s. 154). Odeszliśmy od porządku pedagogicznego, który obecnie odwzorowują kamera i ochroniarz. Czy o taki porządek nam chodzi w polskiej szkole? Nie ma akceptacji dla chaosu, dla porządku – zawsze. Ale porządku zaprowadzonego przez nauczycieli i pedagogów szkolnych, oparte go na wzajemnym zaufaniu. Szkoły nie można zamienić w zakład wychowawczy o zaostrowym rygorze. Czy w szkole w ogóle powinni być zatrudnieni pracownicy ochrony w celu pilnowania spokoju i porządku? M. Kotomska odpowiada na to pytanie tak: „osobiście sprzeciwiam się takiemu rozwiązaniu, bo gardzę metodami przymusu, kary. Posłuszeństwo oparte na metodach represji prowadzi do biernego podporządkowania” (Kotomska, 2000). Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem. Porządek winna zaprowadzić osoba, która ma wiedzę o uczniu i jest w permanentnym dialogu z nim. Co więcej, powinna stanowić dla ucznia *quasi*-ojcowski autorytet.

Z chaosu myśli do porządku koncepcji

We współczesnym spojrzeniu na dydaktykę coraz częściej wskazuje się na fakt, że jednym z jej atrybutów jest chaos. D. Klus-Stańska używa tego pojęcia w czterech znaczeniach, a mianowicie jako (Klus-Stańska, 2010, s. 22):

- natłok zdarzeń i okoliczności;
- wieloznaczność pojęć;
- nieład i nieporozumienia teoretyczne;
- metafora.

Chaos nie należy więc do pojęć jednoznacznych. W zależności od tego, jak jest rozumiany, przybiera różne wymiary i przynosi rozmaite skutki. Może być czynnikiem ograniczającym kreatywność albo też wyzwajającym potencjał twórczy jednostki. Dlatego też osadza się go na osi trzech głównych kategorii, którymi są (Klus-Stańska, 2010, s. 24):

- potoczność,
- dyskurs i/lub paradygmat,
- teoria naukowa.

Kategorią dominującą w szkole jest chaos potoczno-teoretyczny (Klus-Stańska, 2010, s. 61), stąd niniejsze rozważania prowadzone będą wokół wszechobecnej w szkole potoczności. Szkolna codzienność, jak każda inna, zdaniem J. Szczepańskiego:

wytwarza sobie własną wiedzę, nazywaną wiedzą potoczną [...]. Wiedza potoczna jest wiedzą intuicyjną, często irracjonalną, uproszczoną, rzadko sprawdzaną przez doświadczenie, gdyż nawet jeśli doświadczenie jej przeczy, jesteśmy skłonni wierzyć temu, co wiemy, niż temu, co widzimy [...]. Jest ona systemem zindywidualizowanym, jest własnością każdej jednostki i podstawą jej indywidualnych zachowań (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 5, s. 13).

Każdy nauczyciel – bez względu na wiek, staż pracy, doświadczenie zawodowe i profil kształcenia – posiada wiedzę potoczną. Nie uwolni się od niej nawet ten, kto ma wysokie kwalifikacje i szeroki zakres kompetencji. Na niej nauczyciele opierają swoje stanowiska wobec różnych zdarzeń, które zachodzą w szkolnej codzienności, i argumentują swoje zachowania w sytuacjach dla nich trudnych, innych niż dotychczasowe. Szereg zindywidualizowanych działań nauczycieli opartych jest na wiedzy potocznej, niepotwierdzonej np. eksperymentami pedagogicznymi. Ale są też i takie działania, które nauczyciele podejmują wbrew podawanym wynikom badań naukowych, bo ich zdaniem w praktyce przynoszą dobre efekty. Wiedza potoczna jest podstawą codziennych zachowań nauczycieli, a w oparciu o nią mogą się nawet tworzyć różnego rodzaju mikro-trendy w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Z. Gajdzica twierdzi, że wiedza potoczna jest punktem wyjścia w procesach definiowania rzeczywistości, ale również jej problematyzowania. Pozostaje ona w logicznym i merytorycznym związku z kategoriami poznawczymi stosowanymi w modelu konstruowanym

w wyniku nastawienia naukowego, teoretyzowania. Model ten służy naukowemu poznaniu i wyjaśnianiu postrzeganych zjawisk wychowawczych, ale nie stanowi – w tradycyjnym ujęciu – teoretycznej nadbudowy nastawienia naturalnego. Jest raczej pryzmatem, przez który teoretyk dostrzega porządek zdarzeń i konstruuje klimat codzienności szkolnej (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 5, s. 162). Twierdzenia i sądy nie są oparte na określonej metodzie badań, ale np. na autorytecie osobistym. Cechami tego rodzaju wiedzy są: ogólnikowość, brak precyzji, niski stopień abstrakcyjności, niska zawartość informacji. Co więcej, „wiedzy potocznej i sądom z niej wynikającym nadaje się status zdrowego rozsądku i traktuje jako podstawę budowania jej samej oraz wszelkich zasad porządkujących ludzkie działanie” (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 3, s. 43). Tę zdroworoządkową wiedzę nauczyciele często uznają za „wiedzę najpewniejszą”, zwłaszcza że proponowanych im teorii nauczania i wychowania jest tak dużo, że nie wiedzą, jakiego dokonać wyboru, którą z tych koncepcji uznać za najskuteczniejszą. Bazują więc na własnej wiedzy, będącej wynikiem ich praktycznej działalności, kryterium której jest zdrowy rozsądek. Zdaniem D. Klus-Stańskiej, „współtworzą podtyp potocznej teorii pedagogicznej, jaką jest osobista teoria uczenia się i nauczania [...]” (Klus-Stańska, 2010, s. 63). Nie ma jednej wiedzy pedagogicznej, jest wielość teorii. Żeby poznać i zrozumieć lansowane teorie, trzeba się zaangażować w tworzenie wiedzy pedagogicznej. Ci nauczyciele, którzy nie są wdrożeni do naukowych dysput pedagogicznych, zdaniem S. Dylaka, „będą rozczarowani ich wielością, a często ich bezprzedmiotowością w zderzeniu z realnymi problemami praktyki, będą unikać «temperatury» zmagania teoretycznych i chować się w cieniu własnej wiedzy – może ciasnej, ale własnej i jakoś uporządkowanej” (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 3, s. 55). Z wielości teorii tworzą uporządkowaną, osobistą koncepcję nauczania i wychowania, co potwierdza tezę, że „chaos nie jest synonimem nieporządku. Ma on również swój porządek. Oksymoroniczny porządek chaosu wyraża się w żywo obecnej w szkole potoczności, uporządkowanej właśnie w osobistych strukturach poznawczych [...] nauczycieli [...]” (Klus-Stańska, 2010, s. 372).

Potoczność nie dotyczy wyłącznie wiedzy pedagogicznej. Jest w nią też uwikłana wiedza przedmiotowa. Mowa tu o potocznej wiedzy biologicznej, historycznej, obywatelskiej itd. Każdy z nauczycieli, bazując na wielorakich źródłach tej wiedzy, tworzy osobistą koncepcję wiedzy przedmiotowej. Jest ona wiedzą wyspecjalizowaną, zawartą w ściśle określonych granicach danej dyscypliny. Poszczególne przedmioty nauczania wymagają stosowania innego rodzaju wiedzy, a zatem każdy nauczyciel przedmiotu posługuje się swoistą aparaturą pojęciową, znaczeniową. W rzeczywistości „przestrzeń znaczeń związanych z treściami nauczania jest uwikłana w drgającą, chaotyczną sieć teorii i pojęć osobistych, z użyciem których wszyscy uczestnicy lekcji nieustannie dokonują

nowych rozpoznań i rekonstrukcji poznawczych” (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 3, s. 99). Z chaosu, który często kojarzy się z wielością proponowanych definicji, znaczeń, klasyfikacji, można wyprowadzić taki tok rozumowania, który prowadzi do stworzenia nowej, uporządkowanej wiedzy, ale też o charakterze potocznym. Trzeba tylko uczniom na to pozwolić. Nie można ograniczyć procesu kształcenia tylko do transmisji wiedzy przedmiotowej, bo to za mało, aby kształtować kreatywnych uczniów. Należy wybrać taki model nauczania, który zapewni kształtowanie zdolności człowieka do globalnego i lokalnego rozpoznawania i wartościowania wyłaniających się wizerunków rzeczywistości; przyjąć jako kryterium wyboru paradygmat systemowy nauczania twórczego i ewolucyjnego (Banathy, 1994). Mniej przekazu wiedzy, więcej dialogu angażującego obydwie strony w odkrywanie i poszukiwanie wiedzy. Czasami trzeba naruszyć system klasowy, lekcyjny, stworzyć uczniom okazję do zaangażowanej, lecz spokojnej pracy. Otwierając się na potoczność uczniowską, mamy też możliwość uczenia się od nich. Uczniowie mają swoje koncepcje, strategie działania, które mogą być inspiracją do zmiany myślenia nauczyciela.

Dydaktyczna akceptacja chaosu uczniowskiej potoczności (natłoku zdarzeń intelektualnych) w klasie szkolnej i wynikająca stąd gotowość do jej rozpoznania i przepracowywania nie musi zatem zawsze oznaczać korygowania; zdarza się, że uczniowskie znaczenia i strategie są równie dobre, takie same, a nawet lepsze od szkolnych, wypracowanych metodycznie z kontekstu (Klus-Stańska, 2010, s. 103).

Nie bójmy się chaosu wynikającego niekiedy z najbardziej trywialnych uczniowskich podejść do problemów, bo może on być zacynem czegoś nowego, burzącego dotychczasowy stan rzeczy. Potoczny chaos myśli może porządkować rzeczywistość w interesującym kontekście, nowym, wartym refleksji. Trzeba się tylko uważnie wsłuchać. Zderzenie koncepcji wynikających z treści przedmiotu nauczania z naiwnymi koncepcjami uczniów daje podstawy do nowej logiki uczenia się. Przyjęcie modelu twórczego uczestnictwa umożliwia zdobywanie wiedzy, jej zrozumienie, a zarazem buduje ducha wytrwałości, rzetelności i siłę woli. W koncepcji twórczego bycia/współbycia chodzi więc o wzajemne dzielenie się wiedzą.

Bibliografia

- Arends, R.I. (1994). *Uczymy się nauczać*. (K. Kruszewski, tłum.). Warszawa.
- Bajkowski, T., Sawicki, K. (red.). (2001). *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*. Białystok.
- Banathy, B.H. (1994). *Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłości*. Wrocław.
- Dudzikowa, D., Czerepaniak-Walczak, M. (red.). (2010). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 3, t. 5. Gdańsk.

- Dyczkowski, A. (red.). (1998). *Nowy leksykon PWN*. Warszawa.
- Empacher, A.B., Sep, Z., Żakowska, A., Żakowski, W. (red.). (1967). *Mały słownik matematyczny*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kotomska, M. (2000). Czy pedagogów zastąpią ochroniarze? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9.
- Popek, S., Winiarz, A. (red.). (2009). *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*. Lublin.
- Robertson, J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa.
- Skorupka, S., Auderska, H., Łempicka, Z. (red.). (1968). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa.
- Dz. U., poz. 803.
- Dz. U. 1996, nr 67, poz. 329, z późn. zm.
- Dz. U. 2012, poz. 204.
- Dz. U. 2012, poz. 752.
- Dz. U. 2012, poz. 1538.
- Dz. U. 2013, poz. 393.
- Dz. U. 2013, poz. 520.

Chaos and order in school area

Summary

Chaos and order are the two categories that are perceived curiously in education. The intention of the author is to show them in different configurations. On one hand the author presents how to go over to legal order from organizational chaos and on the other hand she proves that one can go through chaos to order, for example class order, with the use of appropriate methods. Finally, entering into the process of teaching-learning, the author presents the evidence to support that chaos is not always synonymous with disorder. It also has its order which is a source of infinite possibilities.

Keywords: chaos, order, disorder, class order.