

Beata Pituła

ORCID: 0000-0002-7691-3821

Nauczyciel wobec zawodowych znaków zapytania

Błądzenie przy próbach rozwiązywania zagadnień istotnych jest na pewno ważniejsze od postępu nauki i subiektywnie ciekawsze niż nienaganna słuszność w sprawach marginesowych¹.

Wstęp

Stawianie pytania o współczesność nieodmiennie implikuje pytanie o nauczyciela, o to, czy w ogóle jest potrzebny (a może już nie, skoro przypisywane mu odwieczne funkcje związane z przekazywaniem wiedzy z powodzeniem realizują media, a dostęp do niej jest nieograniczony), o jego wartość, prestiż, autorytet, funkcje i zadania.

Na te pytania staramy się odpowiedzieć posiłkując się wiedzą o okresie minionym (tzw. analiza historyczna), wiedzą wynikającą z badań pedeutologicznych i innych.

Nieodmiennie też konstatujemy, że są to jedynie mniej lub bardziej wyczerpujące odpowiedzi, a wnioski często nie są dostatecznie uprawnione, zatem brak podstaw do uogólnień.

Można także zauważyć, że podejmując jakiegokolwiek próby opisu fenomenu nauczyciela nie sposób pominąć słowa DYLEMAT, jako klucza/wstępu do rozważań czy refleksji nad profesją, czy też człowiekiem – nauczycielem.

W niniejszym tekście pozwalam sobie zaprezentować kilka wątpliwości, które – jak wynika z przeprowadzonych w 2018 i 2019 roku

¹ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1967, s. 6.

badan² oraz uważnej obserwacji praktyki edukacyjnej towarzyszą każdemu, kto podjął/podejmuje wysiłek stawania się nauczycielem.

Jednocześnie pragnę zaznaczyć, iż przywołane wyniki służą jedynie pewnej egzemplifikacji prowadzonych tu rozważań, dlatego też nie są prezentowane w formie raportu i dyskusji nad uzyskanymi rezultatami. Aby uporządkować poglądy i wątpliwości osób badanych zebrałam je w formie odpowiedzi na ważne – z punktu widzenia obecnych dylematów nauczycielskich – pytania.

Pytanie pierwsze: w jakim celu nauczyciel idzie do szkoły?

Prosta odpowiedź zapewne brzmiałaby, aby nauczać i wychowywać, ale czy na pewno? Mimo powtarzanych bezustannie haseł o wadze i doniosłości edukacji nie sposób nie dostrzec, że współczesna szkoła ciągle traci swój dotychczasowy status centrum kultury i postępu, o moralnym autorytecie nie wspominając. Nauczyciel jako jej reprezentant staje się obiektem nieustającej krytyki i rosnącego niezadowolenia³. Jednocześnie do szkoły i nauczyciela właśnie zwraca się społeczeństwo z prośbą o pomoc w walce ze zjawiskami kryzysu społecznego, egzystencjalnego czy aksjologicznego⁴. Do szkoły zredukowanej przez panujący ekonomizm i technokratyczną świadomość, do instytucji mającej jedynie przygotować

² Badania nad problemami i pytaniami, na które nauczyciel poszukuje odpowiedzi, bądź weryfikuje lub aktualizuje już sformułowane, były realizowane w ramach prowadzonych seminariów dyplomowych jako ćwiczenie/badania wstępne przed właściwymi dla podjętego przez seminarzystów zagadnienia pracy licencjackiej i magisterskiej. W badaniach wykorzystywano kwestionariusze ankiet, wywiadów, bądź technikę swobodnej rozmowy. Respondenci otrzymywali tylko niezbędne informacje o badaniach bez podania rzeczywistego ich celu. Zdecydowano o takim sposobie realizacji badań, by uniknąć zniekształceń materiału empirycznego wynikającego z faktu (który wielokrotnie i w badaniach wielu pedeutologów został potwierdzony), iż nauczyciele w sposób świadomy starają się kreować własny wizerunek zawodowy i obraz własnej praktyki zgodnie z wymaganiami i oczekiwaniami społeczeństwa i ustawodawcy. W badaniach wzięło udział 212 nauczycieli (178 nauczycieli szkół podstawowych i 34 nauczycieli szkół ponadpodstawowych).

³ E. Wolter, *Radyczna krytyka szkoły i nowe strategie edukacyjne w II połowie XX wieku*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2015, t. 36, nr 2, s. 105-114.

⁴ L. Ries, *Společnost – škola – povolání učitele*, [w:] H. Lukašová-Kantorková (red.), *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*, Pedagogická Fakulta Ostravské Univerzity, Ostrava 2002, s. 63.

wydajnego pracownika w gospodarce, przemyśle, handlu, bankowości, polityce, administracji publicznej itd. Egzystencjalnie – etyczna strona edukacji jest w całości marginalizowana (...), zadanie wychowania i kształcenia zostało zawężone do utylitarneho serwisu przede wszystkim ekonomiczno-technokratycznie zorientowanej cywilizacji⁵.

Spółeczeństwo postrzega nauczyciela w kategoriach efektywnego pracownika – transmittera i egzekutora wiedzy, a raczej zbioru często niepowiązanych lecz uznanych za ważne informacji, skutecznego reductora niepożądanych zachowań, kreatora właściwych postaw⁶.

Powyższe stwierdzenia stanowią podstawę smutnego wniosku, że z ogromnego wachlarza funkcji i zadań przypisywanych szkole i nauczycielowi jest realizowana tylko jedna – socjalizacyjna. Chyba, że to nauczyciel jest w pełni świadomy celów, które winien realizować, co więcej utożsamia się z nimi, jest zmotywowany do ich osiągania, potrafi i wie jak to uczynić. Ilu zatem nauczycieli ma wyraźnie sprecyzowane cele nauczania i wychowania? Którzy z nich zaplanowali, w jaki sposób je osiągną?

Pytania można by mnożyć. Na pewno jednak trzeba zmierzyć się z pytaniem o podmiotowość celów dotyczących tego, dla kogo i przez kogo są one formułowane.

Przyjmując perspektywę ucznia nauczyciel powinien ustalać wartości, zadania i czynności, które najlepiej zaspokoją jego potrzeby i będą efektywnymi stymulatorami jego rozwoju⁷.

Optyka nauczyciela wskazuje na potrzebę realizowania celów zorientowanych na własny rozwój, własne interesy⁸. Z kolei perspektywa społeczna narzuca konieczność formułowania celów z uwagi na potrzeby szeroko rozumianego państwa i władzy, które tę szkołę powołały i zgodnie z przyjętą ideologią formują. Tymczasem chodzi o to, by cele nauczania i wychowania były celami na wskroś humanistycznymi, dynamicznie ewoluującymi zgodnie z potrzebami i aspiracjami realizujących je podmiotów.

⁵ Ibidem, s. 64-65.

⁶ M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 134-135.

⁷ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 91-98.

⁸ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2000.

Niestety, jedynie w teoriach pedagogicznych i przy przyjęciu założeń utopijnych mówi się o spójności celów kształcenia decydentów i adresatów. W praktyce edukacyjnej rozbieżności te często są tak znaczne, że uniemożliwiają realizację zadań zawodowych nauczycielowi i prowadzą do jego wypalenia zawodowego bądź (co rzadziej) rezygnacji z zawodu, a dążenie do uzyskania optymalnej spójności teologicznej jest stale aktualnym postulatem⁹.

Sytuacja ta wymaga od nauczyciela podejmowania decyzji, jakie cele będzie realizował i prób wyjaśnienia dlaczego właśnie te i/lub dokonywania codziennych wyborów spośród celów mu narzuconych. Oznacza to konieczność podejmowania działań na rzecz wzrostu demokratyzacji życia szkoły, co wobec centralizującej się dzisiaj oświaty wydaje się zadaniem paradoksalnym.

Odwołując się do zebranego materiału empirycznego można wskazać, że większość badanych (ponad 60 %) ma świadomość swoistej „gry pozorów”. Podstawowy dokument, do którego odwołać się musi każdy nauczyciel tj. podstawa programowa kształcenia opiera się na założeniu wywiedzionym z ustawy o systemie oświaty¹⁰, iż głównym celem jest zapewnienie każdemu uczniowi warunków do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju „w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji i wolności”¹¹. Tymczasem cele kształcenia w przywołanym dokumencie formułowane są w kategoriach pożądaných działań tj. przyswojenie określonego *quantum* wiedzy, nabycie określonych umiejętności, kształtowanie postaw umożliwiających sprawne i odpowiedzialne działanie¹². Nie spełniają zatem warunku aksjomatu czy wartości autotelicznych, kierując tym samym praktyki edukacyjne nauczyciela na wartości utylitarne legitymizujące zadanie szkoły: „przygotowanie suwerennego przedsiębiorcy, konsumenta i polegającą

⁹ W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi – nauczycieli: blokady i szanse?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

¹⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

¹¹ Preambuła ustawy o systemie oświaty.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

na sobie jednostkę”¹³. Badani nauczyciele borykają się więc ze swoistym funkcjonowaniem „pomiędzy”, które przejawia się m.in. w deklarowaniu orientacji na potrzeby ucznia i takiej też narracji w relacji z uczniem przy równoczesnej formalnej poprawności działania, korzystaniu z tzw. praktyki „nie wychylania się”, czy „praktyk na papierze” (dokumentowanie zalecanych działań, przy jednoczesnej realizacji innych, zgodnych z systemem aksjonormatywnym nauczyciela)¹⁴. Respondenci podejmują wysiłek redukcji napięć wynikających z zarysowanych tu rozbieżności przyjmując postawę dystansowania się od problemu, obojętności i bierności, dla których wyjaśnieniem stają się utarte sądy o szkole jako instytucji niemożliwej do zmiany i słabości jednostki wobec ogółu.

Respondenci, którzy nie zadają sobie trudu refleksji nad istotą i treścią celów kształcenia odnoszą swoje powinności w tym zakresie do praktycznych umiejętności związanych z ich konkretyzacją uszczegóławianiem/operacjonalizacją, dokonując tym samym autoewaluacji swoich działań jedynie z perspektywy optymalizacji procesu dydaktycznego. Zwalniają tym samym siebie z odpowiedzialności za jakość kształcenia rozumianą w kategoriach moralnych i doświadczając „błogiego poczucia niewinności”, uzasadniając tym samym konieczność dalszego rozwoju w kierunku uzyskiwania coraz większej sprawności w zakresie przekazywania i egzekwowania wiedzy uczniów.

Pytanie drugie: co jest ważniejsze, nauczanie czy wychowanie?

Wydaje się, że obydwa zakresy działań nauczyciela są równie ważne, ale czy w istocie tak jest?

Nie ulega wątpliwości, że współczesność stawia przed młodym pokoleniem wymagania bardziej złożone niż kiedykolwiek, a „dezaktualizacja tradycyjnych, powszechnie obowiązujących, ułatwiających orientację w świecie wartości”¹⁵ nie ułatwia, a nawet wręcz dezorganizuje proces socjalizacji. Zatem rośnie popyt na każdą działalność, która okaże się skuteczna i pomocna w procesie stawania się pełnoprawną,

¹³ M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary...*, s. 136.

¹⁴ Por. ibidem, s. 145-148.

¹⁵ O. Speck, *Być nauczycielem*, przekł. E. Cieślak, GWP, Gdańsk 2005, s. 12.

autonomiczną jednostką społeczeństwa¹⁶. Pozwala to na stwierdzenie, że w społeczne oczekiwania wpisując się będzie działanie nauczyciela o atrybutach nauczania wychowującego, realizowanego z poszanowaniem zasady podmiotowości, ale czy szkoła zapewnia warunki, by takowe mogło zaistnieć?

Zważywszy na ciągle hierarchiczną i preferującą przyporządkowania szkołę zauważa się działania sankcjonujące podział czynności nauczyciela na te związane z nauczaniem i te przypisujące im charakter wychowawczy. Dychotomia ta jest rezultatem wyznaczonych odgórnie zadań przez ustawodawcę, określającego zasady, treści i organizacyjne ramy procesu nauczania oraz waloryzację nauczyciela głównie przez pryzmat uzyskanych przez uczniów wyników w nauce wyrażonych w notach, na skalach, czy miejscem w konkursach wiedzy i umiejętności. Z jednej strony, taka sytuacja jest wygodna dla nauczyciela, gdyż zdejmuje zeń ciężar odpowiedzialności, z drugiej uprzedmiotawia go minimalizując szanse na rozwój ucznia, blokując jego potrzeby rozwojowe, jeśli te są inne, niż założone i z góry uznane za właściwe.

Bycie nauczycielem sprowadzać się tu może, choć nie musi, do realizacji metodycznie i merytorycznie poprawnych lekcji, systematycznie poszerzających wiedzę ucznia i bazę jego umiejętności.

Analizując te dwa konstytuujące nauczyciela obszary działań nie sposób uniknąć pytań o to, czym kierować się w nauczaniu, czym kierować się w wychowaniu; pytania o wartości, zasady prawa i reguły.

Odpowiadając na te pytania badani – w zdecydowanej większości (ponad 80%) – wskazywali „dobro ucznia” jako kardynalną zasadę wszelkich działań nauczyciela. Wydaje się też, że opierając się na zaprezentowanych wyjaśnieniach/uzasadnieniach tych działań można wskazać, że „dobro” respondenci ujmują w kategoriach wspierania/pomocy w rozwoju ucznia. Zatem można uznać, iż takie podejście bliskie jest stanowisku personalistycznemu, w myśl którego osoba ludzka jest wartością nadrzędną, stąd jej doskonalenie i aktualizacja jest celem samym w sobie i nie może być traktowana jako środek/narzędzie do realizacji innych celów¹⁷. Implikacją tej tezy winno być zatem dążenie do stworzenia i pielęgnowania takiej relacji nauczyciela z uczniem, która

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

jest przestrzenią dla rozwoju zarówno potencjalności ucznia jak i nauczyciela¹⁸. By takowa mogła zaistnieć potrzebne jest spełnienie kilku warunków m.in. poczucie własnej wartości i godności, pełne respektowanie podmiotowości ucznia, uznanie jego praw oraz podejmowanie wysiłków na rzecz poznania ucznia, kształtowania jego adekwatnej samooceny, uwrażliwienia go na świat i potrzeby drugiego człowieka, kształtowania umiejętności dialogu, tworzenie warunków dla wspólnego uczenia się i konstruowania własnych znaczeń. Wypowiedzi badanych nauczycieli sugerują, że spełnianie tych warunków nie jest ani łatwe, ani oczywiste, co więcej rzeczywistość szkolna często im przeczy i wręcz wymusza działania będące w jawnej sprzeczności z przyjętymi przez nauczyciela dezyderatami. Taki stan rzeczy ilustrują przywołane tu sądy nauczycieli: „często czuję się jak sprężynka, trybik w maszynie szkoły”, „czasami mam wrażenie, że robię zupełnie coś innego niż powinienam, ale muszę, bo trzeba, bo takie są wytyczne”, „żałuję, że mam tak mało czasu, żeby poznać moich uczniów”, „tak naprawdę to nie wiem czy znam moją klasę, ale robię co możliwe, by ich lepiej poznać”, „chcę być naprawdę dobrym nauczycielem, ale czy dzisiaj to możliwe, jak od ucznia ważniejsze są papiery”¹⁹. Opinie te nieodparcie prowadzą do wniosku, że owo „dobro ucznia” jest bardziej (z powodu braku czasu, zmęczenia, rozczarowania szkołą, przytłoczenia biurokracją) jedynie deklaracyjnym drogowskazem, aniżeli rzeczywistą przesłanką w kreacji i realizacji zadań zawodowych nauczyciela.

O ile jednak analizując czynności nauczyciela, zwane wychowawczymi, zauważa się ich związek z wartościami, o tyle w obszarze nauczania często są one całkowicie lekceważone, trochę jakby nauczanie było od nich oderwane i od nich niezależne. Można zauważyć, a i potwierdzają to badania, że nauczyciele dość chętnie i często uprawiają tzw. technologię nauczania. Technologia w istocie swej ma wpisana pewną stałość, określoność, efektywność, powtarzalność, schematyczność, mierzalność. W takim ujęciu metoda konstytuuje istotę nauczania. To nie dochodzenie do „prawdy, dobra, piękna” jest celem procesu nauczania, ale dobór właściwych, optymalnych (z punktu widzenia

¹⁸ K. Gabryś, *Relacja nauczyciel-uczeń przestrzenią urzeczywistniania wartości*, [w:] A. Stankowski (red.), *Niedoceniane obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu*, Wydawnictwo GNOME – Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, Katowice 2005, s. 69.

¹⁹ Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.

postępu poznawczego ucznia) metod/strategii dydaktycznych. Bycie dobrym nauczycielem staje się synonimem sprawnego dydaktyka. W przywołanych tu badaniach, takie technokratyczne podejście do nauczania znalazło wielu zwolenników. Ilustrują to wypowiedzi: „wydaje mi się, że jestem dobrym nauczycielem, prawie zawsze udaje mi się zrobić cały materiał na lekcji”, „moi uczniowie radzą sobie z materiałem”, „większość uczniów pracuje na moich lekcjach”, „zawsze się przygotowuję do lekcji, wiem jak wytłumaczyć i co zadać, żeby zapamiętali”²⁰. Jedna trzecia badanych zadeklarowała realizację humanistycznego modelu nauczania, wskazując, iż w zależności od ucznia dobiera treści i metody, starając się tym samym w możliwie najpełniejszy sposób indywidualizować proces nauczania. Wszyscy badani zadeklarowali znajomość zasad i prawideł dydaktycznych oraz starania, by tym dezyderatom uczynić zadość. Jednocześnie wskazywali, że „trudno zająć się poszczególnym uczniem, bo klasa wówczas się nudzi”, „że tych, którzy wymagają zindywidualizowanej opieki jest za dużo i jeden nauczyciel nie ma szans, by to zadanie dobrze wykonać”, „tak naprawdę żał mi zdolnych uczniów, dla nich zupełnie nie mam czasu, muszę przecież wyrównywać szanse”, „robię co możliwe, by uczniowie się uczyli, ale tego nie doceniają”, „w sumie jest ok., uczy się razem ja tego, jak moi uczniowie chcą się uczyć, a oni tego, czego ja wymagam”²¹.

Znaczna część badanych skrytykowała programy nauczania usprawiedliwiając się przy tym, że wiedzą, iż mogą je modyfikować, ale brak czasu i wymogi egzaminacyjne skutecznie ich do tego zniechęcają. Pojawiły się też zdania krytyczne o wyposażeniu szkół, koniecznego dla realizacji nowoczesnego nauczania. Bardzo trudne okazało się dla badanych pytanie o prawa i wartości, którymi kierują się w nauczaniu. Odpowiedzi były dość ogólnikowe i enigmatyczne: „kieruję się prawem oświatowym i tymi wartościami, które ma realizować polska szkoła”, „uwzględniam to, co jest w dokumentacji szkoły”, „robię tak jak każdy”, „kieruję się prawem dobra ucznia”, „realizuję tak proces dydaktyczno-wychowawczy jak należy w zgodzie z rozporządzeniami i regulaminami”²².

²⁰ Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.

²¹ Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.

²² Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.

Z nielicznych wypowiedzi można było odczytać, iż badani kierują się prawami nauki, prawami społecznymi, prawami przyrody czy prawami naturalnymi. Pozwala to na konstatację, że respondenci kierują się intuicją, prawami zwyczajowymi, praktykami uznanymi z jakiś powodów za dobre i właściwe. Można więc obserwując lekcję i analizując jej przebieg określić wedle jakiego schematu dydaktycznego nauczyciel ją realizuje, jakie zasady i reguły (w sposób mniej lub bardziej świadomy) stosuje, ale niezwykle trudno zdobyć wiedzę o jego przekonaniach wartościujących, będących podstawą podejmowanych działań, co prowadzi do wniosku, iż cele nauczania często nie są spójne z potrzebami i możliwościami poznawczymi uczniów, a nauczyciel realizując materiał nie kształtuje jego zdolności poznawczych, nie inspiruje, nie poszerza horyzontów myślowych lecz „zwiększa objętość informacji”, które są przydatne w testach wiedzy i sprzyjają utrwalaniu się dobrych opinii o nauczycielu jako osobie, która potrafi nauczyć.

Pytanie trzecie: jak sprawić, by stać się autorytetem?

Próba odpowiedzi na to pytanie musi się wiązać z pytaniem o to, czy wzory osobowe są współcześnie jeszcze potrzebne, a jeśli tak to komu i po co? Badani nauczyciele są zgodni co do tego, że w dobie galopującego relatywizmu aksjologicznego znacznie utrudniającego proces budowania własnej tożsamości wzory osobowe są warunkiem *sine qua non* jego pozytywnych skutków. Zdaniem badanych, wzory osobowe/autorytety są swoistym punktem odniesienia/drogowskazem dla podejmowanych przez jednostki wyborów i decyzji. Spełniają wiele istotnych funkcji: wspomagają rozwój jednostek, zezwalając na ich kształtowanie zgodnie z indywidualnymi i społecznymi potrzebami; utrwalają wartości i postawy ogólnie akceptowane; aktywizują jednostkę czyniąc proces dydaktyczno-wychowawczy bardziej atrakcyjnym. Respondenci cenią i uznają za ważne „spotkanie” z autorytetami historycznymi oraz współczesnymi poznawanymi w sposób pośredni za pomocą mediów. Jednak za najbardziej osobowo kreacyjny uznają kontakt bezpośredni z osobą znaczącą, czyli uznanym dla danej jednostki autorytetem. Wszyscy w sposób mniej lub bardziej jednoznaczny wyrażają pragnienie „bycia autorytetem” dla swoich uczniów. Potwierdzają to m.in. wypowiedzi: „ważne jest dla mnie, by uczniowie mnie szanowali”, „chciałabym, żeby młodzież bardziej liczyła się

z moim zdaniem”, „dawniej to nauczyciel miał autorytet, o którym dzisiaj może tylko pomarzyć”²³.

W literaturze pedeutologicznej można znaleźć wiele badań poświęconych problematyce autorytetu, wizerunkowi idealnego nauczyciela oraz warunków koniecznych dla budowania autorytetu w ramach pełnionej roli zawodowej²⁴, niemniej ich wnikliwa analiza prowadzi do wniosku, że bycie autorytetem w zawodzie nauczyciela wymaga nie tylko kwalifikacji i kompetencji określonych formalnie w standardach kształcenia nauczycieli, czy też w rozporządzeniach o szczegółowych kwalifikacjach nauczycielskich, ale nade wszystko kwalifikacji osobowych: empatii, otwartości na inność, życzliwości, siły moralnej, odwagi, niezależności, odpowiedzialności. Te przymioty pozwalają na dobrowolne poddawanie się ucznia pewnym zabiegom wychowawczym: stymulującym, kształtującym, korygującym jego postawy i osobowość, towarzyszenie mu w rozwoju²⁵. Próba autorefleksji i autodiagnozy w zakresie „bycia” i/lub „możliwości stawania się autorytetem” badanych nauczycieli wskazała na pewne niedostatki i deficyty w zakresie posiadanych/rozpoznanych (przypisywanych sobie) cech osobowych. Sugeruje także wiele ograniczeń natury formalnej uniemożliwiających lub utrudniających budowanie własnego autorytetu.

Rozpoznając problem w jakim stopniu i zakresie proces budowania autorytetu badanych ma „szanse” na powodzenie, podjęto próbę ich diagnozy. Zgodnie z deklaracjami prezentowany poziom kompetencji „twardych” odnoszących się do posiadanej wiedzy specjalistycznej o nauczonym przedmiocie można uznać za satysfakcjonujący. Nauczyciele, w znakomitej większości, czują się ekspertami w swojej dziedzinie, dodatkowo – jak twierdzą – (ponad 70%) ustawicznie tę wiedzę aktualizują, korzystając z najnowszej literatury, a także uczestnicząc w różnych formach doskonalenia i doksztalcania. Prawie 40% z nich wskazuje, że pasjonuje ich dyscyplina wiedzy, której uczą. Podobnie rzecz ma się z kompetencjami dydaktycznymi związanymi z realizacją procesu nauczania (planowanie, kierowanie klasą,

²³ Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.

²⁴ A. Jakubowicz-Bryx, *Zdobywanie i budowanie autorytetu przez nauczycieli wczesnej edukacji*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, t. 6, nr 2.

²⁵ J. Malinowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008.

motywowanie, ocenianie, korzystanie z nowoczesnych technologii). Tu oceny oscylują głównie w przedziale dobry do bardzo dobry, nieliczna grupa przyznaje się do pewnych niedostatków w tym zakresie i ocenia swoją wiedzę i umiejętności w tym obszarze jako dostateczne, wystarczające²⁶. Zgoła inaczej przedstawia się autoocena kompetencji pedagogiczno-psychologicznych (wiedza odnośnie do budowania relacji interpersonalnych i rozumienia ich istoty, procesów nimi rządzących, wywierania wpływu, efektywnego komunikowania się, rozwiązywania konfliktów, umiejętności związane z tworzeniem dobrego klimatu). Duża grupa badanych (prawie 30%) ocenia poziom tych kompetencji jako niewystarczający, dostateczny, wymagający poprawy. Można zatem zauważyć wyraźną asymetryczność kompetencji zawodowych nauczycieli (wysoki i bardzo wysoki poziom kompetencji merytorycznych i metodycznych) względem kompetencji pedagogiczno-psychologicznych, co w dużej mierze wyjaśnia, dlaczego nauczyciele chętniej realizują się w roli dydaktyka aniżeli wychowawcy (co potwierdzają obserwacje praktyki edukacyjnej oraz opinie uczniów i rodziców), a także jest częstą przyczyną dysocjacji tych dwóch, konstytuujących nauczyciela funkcji²⁷.

Dokonując swoistej „wiwisekcji” respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące posiadanych cech osobowościowych niezbędnych, by stać się autorytetem. W ich poczet zaliczono: otwartość, gotowość do działania, gotowość do zmiany, elastyczność i nieschematyczność myślenia, kreatywność, refleksyjność, odwagę moralną, poczucie odpowiedzialności, empatię. Generalnie nauczyciele dostrzegają te przykłady u siebie, niemniej różnice dotyczą wartości deklarowanych cech.

Ujawnianie tych cech, zdaniem prawie połowy badanych, blokowane jest przez dominujący wzorzec funkcjonowania zawodowego wypracowany w danej szkole i powielany przez kolejnych nauczycieli. Fakt ten ilustrują wypowiedzi: „chciałabym coś zrobić, zmienić, ale każda propozycja jest duszona w zarodku, pytają po co, daj spokój, nikomu to niepotrzebne”, „gdy próbuję wprowadzić inne rozwiązanie to

²⁶ Por. wyniki badań: *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013 MEN, IBE, Warszawa 2014*, s. 15.

²⁷ Por. wyniki badań: M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 133-180; T. Chmiel, *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 51-61.

słyszę, że to już było i się nie sprawdziło, albo, że więcej będzie z tego problemów niż pożytku”.

Badani nauczyciele wskazują, że właśnie poczucie odpowiedzialności za siebie, swoją rodzinę, uczniów, blokuje chęć do wyrażania odmiennych niż powszechnie czy zwyczajowo przyjęte sądy i opinie. Jednocześnie tłumacząc, że „szkoła jest instytucją państwową i podejmując w niej pracę trzeba przyjąć zasady ustanowione przez ustawodawcę”. Obawa przed generowaniem napięć w środowisku, uzyskaniem niepochlebnej opinii osoby konfliktowej, czy przykrymi konsekwencjami, sprzyja utrwalaniu postaw posłuszeństwa i konformizmu. Problem też tkwi w tym, iż nauczyciele mają poczucie „sprzeniewierzenia się sobie”. Z jednej strony deklarują chęć bycia i funkcjonowania jako niezależny, w pełni autonomiczny podmiot dążący do samorealizacji i spełnienia zawodowego, z drugiej czują się uwikłani w pułapkę „między” daną im formalnie wolnością (nauczyciel nie jest już pośrednikiem między władzą a społeczeństwem²⁸) a powinnościami, które muszą spełniać.

Konkluzja

W tekście postawiono pytania, które uznano za kluczowe dla podjęcia wysiłku stawiania się nauczycielem. Każde z nich może i powinno stanowić impuls dla zadawania kolejnych. W pełnienie roli nauczyciela wpisana jest bowiem problematyczność, nieoczywistość i złożoność. Stawianie tych i innych pytań pozwoli na zachowanie świeżości działań i zapobiegnie rutynie, która ciągle zbyt często obecna jest w naszych szkołach.

Wydaje się też, iż na drodze poszukiwania prawdy o sobie jako o człowieku-nauczycielu, nauczyciel „stający się” powinien pamiętać, że:

- w dobie natychmiastowości, nieograniczonych możliwości i niczym nieskrępowanej wolności – „nauczyciel staje się – gdy próbuje nadać sens temu, co wymyka się porządkowi, ma odwagę wychowywania w świadomości nieskończonej prowizoryczno-

²⁸ T. Lewowicki, *Marzenia o wyzwolonym nauczycielu – o emancypacji i odpowiedzialności*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 60-61.

- ści wszelkiego ostatecznego uporządkowania docelowej wizji własnej pracy”²⁹;
- edukacja to proces ustawicznego „mierzenia się z życiem”, „mierzenia się z twórczym ryzykiem”, gdyż człowiek jest istotą niezbadaną, zatem wszelkie pedagogiczne dyrektywy i dezyderaty winno się traktować jako hipotezy do weryfikacji z jednoczesną świadomością, iż wymagają one każdorazowo jednostkowego potwierdzenia;
 - zawód nauczyciel, to ciągłe bycie w drodze i poszukiwanie coraz to nowych dróg do „dobrostanu osobowego ucznia i nauczyciela”, wymagające „utrzymywania umysłu w stanie ciągłego napięcia i niepewności twórczej”, a także podejmowanie walki z pedagogicznymi dogmatami;
 - nauczycielstwo to niekończący się proces tłumaczenia, wyjaśniania uczniom i na nowo sobie rzeczywistości „zmiennej i kapryśnej” ludzkiej bogactwem wyborów często prowadzących do cywilizacyjnego zagubienia, przed którym właśnie trzeba chronić siebie i ucznia³⁰.

Abstract

The presented text presents fundamental questions that arise during the process of becoming a teacher. They concern the teleology of education and upbringing, the importance of these processes in teaching and the possibilities and limitations of building the teacher's authority. Attempts at answering these questions have been complemented with statements by surveyed teachers. The article concludes that the list of questions must remain open, and attempts to answer them should take into account the multidimensional challenges of contemporary life, the dynamics of change implied by the multifaceted nature of the teaching profession and the varied nature of the conditions under which it is performed.

Bibliografia

Chmiel T., *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

²⁹ T. Szkudlarek, cyt. za W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 367.

³⁰ Ibidem, s. 363-369.

- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Gabrys K., *Relacja nauczyciel-uczeń przestrzeni urzeczywistniania wartości*, [w:] A. Stankowski (red.), *Niedoceniane obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu*, Wydawnictwo GNOME – Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, Katowice 2005.
- Jakubowicz-Bryx A., *Zdobywanie i budowanie autorytetu przez nauczycieli wczesnej edukacji*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, t. 6, nr 2.
- Komar W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Komar W., *Współczesność i nauczyciel-perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi – nauczycieli : blokady i szanse?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2000.
- Lewowicki T., *Marzenia o wyzwolonym nauczycielu – o emancypacji i odpowiedzialności*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013 MEN*, IBE, Warszawa 2014.
- Malinowska J., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Preambuła ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Ries L., *Společnost – škola – povolání učitele*, [w:] H. Lukašová-Kantorková (red.), *Profesionalizace vzdělávání učitele a vychovatele*, Pedagogická Fakulta Ostravské Univerzity, Ostrave 2002.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.

Speck O., *Być nauczycielem*, przekł. E. Cieślik, GWP, Gdańsk 2005.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1967.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

Wolter E., *Radikalna krytyka szkoły i nowe strategie edukacyjne w II połowie XX wieku*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2015, t. 36, nr 2.