



Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Dolnośląska Szkoła Wyższa, e-mail: mirka.dziemianowicz@poczta.fm

## **Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.024>

### **Polish School and the Polish Teacher in the Process of Change. Problems and Possibilities**

#### **Abstract**

This paper is an attempt to present selected (due to the subjective sense of importance) problems of Polish school and the Polish teacher. School and the teacher are inextricably bound – they cannot be described and analysed separately. In the text, school and teacher problems are presented from the dynamic perspective – the transformation period from 1989 till now and a theoretical-practical perspective are described by presenting selected theories and concepts commonly used in the analysis of such problems. The paper also shows practical examples of the described problems' changes, both in relation to the institution of school itself and to the professional role and training of teachers.

**Key words:** school; Polish school; teacher; teacher training; teacher professional development

Tekst jest próbą zaprezentowania wybranych (ze względu na subiektywne odczucie ich ważności) problemów polskiej szkoły oraz polskiego nauczyciela. Szkoła i nauczyciel są ze sobą nierozzerwalnie związani - nie można opisywać, analizować ich wyłącznie osobno. Problemy szkoły i nauczyciela zostaną przedstawione w perspektywie dynamicznej - opis okresu od transformacji 1989 r. do chwili obecnej, oraz w perspektywie teoretyczno-praktycznej - prezentacja

wybranych, najczęściej używanych do analizy tych problemów teorii i koncepcji. Pojawiają się także praktyczne przykłady zmiany opisywanych problemów zarówno w odniesieniu do instytucji szkoły, jak i spojrzenia na zawodową rolę i sposób kształcenia nauczycieli.

## **Problemy polskiej szkoły - ujęcie dyskursywne**

W tej części zaprezentowane zostaną wybrane problemy współczesnej polskiej szkoły, na podstawie następujących obecnych w szkole typów dyskursów: wiedzy, władzy i praktyk edukacyjnych (metody, formy, środki nauczania, problem celów nauczania, oceny i kontroli) (Dziemianowicz, 2001).

### **Dyskurs wiedzy**

W szkole dominuje wiedza naukowa. Jest ona podstawą tzw. przedmiotów nauczania, jest przekazywana przez nauczyciela, zdobywana przez uczniów. Nauka jest źródłem odpowiedzi na większość pytań, z jakimi spotykają się uczniowie i nauczyciele. Proces poznawania świata, będący podstawową formą szkolnej aktywności wszystkich uczestników procesów edukacyjnych, jest zbliżony do modeli poznania naukowego, ze wszystkimi jego cechami, takimi jak: obiektywizm, pewność, jasność, spójność. W dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej pt. *O reformie programowej - kształcenie zintegrowane* czytamy: szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczy szkoły powinny tworzyć spójną całość.

Różnorodność, możliwa wielość dróg, sposobów poznawania świata jest w szkole nieobecna. Własne doświadczenia uczniów, ich intuicja, przekonania, przeświadczenia, przesady, wiedza o świecie zawarta w baśniach, legendach, przysłowiach ludowych czy też w bliskiej młodzieży muzyce rockowej nie pojawiają się w szkole.

Wiedza naukowa porządkuje i podporządkowuje myślenie uczniów podczas lekcji. Dopiero w czasie przerwy mają oni możliwość powrotu do własnych sposobów doświadczania świata - sami wybierają tematy rozmów, a ich treść oraz stosowane sposoby interpretacji odzwierciedlają autentyczne przekonania, są zabarwione emocjonalnie, są własne. Dlaczego czas, w którym w polskiej szkole trwa według założeń programowych jej funkcjonowania przystępność intelektualna, jest czasem ciszy i bierności.

W szkołach polskich podczas lekcji panuje cisza. Słyszeć nauczyciela, przekazującego naukowe prawdy o świecie, lub ucznia-nieszczęśnika „wy-

rwanego do odpowiedzi”. Sytuacja taka opisuje kolejne etapy kształcenia - im wyższy etap, tym więcej ciszy podczas lekcji. Wrzawa, harmider, podniecenie panują w szkołach na przerwach, a więc w czasie, jaki przez dorosłych został wyasygnowany na rzecz uczniowskiego wypoczynku.

Dominacja wiedzy naukowej we współczesnej polskiej szkole niesie ze sobą wiele konsekwencji. Jedną z nich jest generowanie oczekiwań związanych z pewnością dotyczącą wszystkich informacji o otaczającym nas świecie. Szkoła daje obietnicę pewności - pewności zdobywanej wiedzy, pewności wszelkich rozstrzygnięć. Badania, w których uczestniczyłam w 1996 r., dotyczyły oczekiwań, jakie pod adresem szkół ówczesnego województwa wrocławskiego zgłaszają rodzice uczących się w nich dzieci. Okazało się, iż ponad 90% badanych oczekuje od szkoły tego, aby wyposażyła ona dziecko w pewną niepodważalną wiedzę naukową. Nauczyciele i uczniowie również pozwalają się uwieść obietnicy pewności. Ci pierwsi oczekują pewnych metod nauczania, przepisu na pewne formy i środki dydaktyczne oraz przejrzystych i pewnych treści programowych (dyskusja wokół zbyt mało precyzyjnych podstaw programowych dla zreformowanej szkoły może być tego dowodem). Uczniowie zwiędzeni obietnicą pewności szkolnej wiedzy próbują przenieść ją na pewność własnych decyzji życiowych, własnych wyborów, własnej drogi życiowej. „Skoro moja wiedza jest naukowa, pewna i słuszna, to znam świat, wiem o nim tak wiele - na pewno sobie poradzę” - stwierdził jeden z badanych przeze mnie licealistów. Wrażenie pewności zwiększa jeszcze liczba wydanych przez szkołę certyfikatów (zaświadczeń o posiadanej wiedzy) - mam świadectwo ukończenia dobrej szkoły, mam maturę, mam dyplom wyższej uczelni, mam doktorat, habilitację, profesurę, mam więc pewność sukcesu lub przynajmniej pewność znalezienia dla siebie bezpiecznego miejsca w otaczającym mnie świecie społecznym.

Sądzę, że owa pewność może być źródłem wielu rozczarowań, napięć i konfliktów. Do takiego sądu upoważniają mnie dwuletnie własne doświadczenia, związane z pracą na kursach dla bezrobotnych, organizowanych przez różne firmy edukacyjne. Na takich kursach prowadzę zajęcia-warsztaty integracyjne, warsztaty autoprezentacji i samowiedzy. Grupy ludzi, których spotykam, są bardzo zróżnicowane. Jednak poziom gniewu, frustracji, agresji i poczucia winy u uczestników tych kursów wzrasta wyraźnie wraz z poziomem wykształcenia i atrakcyjności ukończonego kierunku (w ostatnich miesiącach wśród bezrobotnych-poszukujących pracy znajdują się prawnicy, ekonomiści, elektrycy). Myślę, że jednym ze źródeł ich frustracji może być właśnie sprzeczność między pewnością, w jaką wyposażyła ich szkoła, a porażką, jaka ich spotkała na rynku pracy.

Pojawia się w tym kontekście pytanie o to, czy możliwe i jak możliwe są dzisiaj zmiany w obszarze szkolnego dyskursu wiedzy. Odpowiedź na to pytanie spróbuję oprzeć na refleksjach dotyczących istoty, charakterystyki i oczekiwań, jakie stawia współczesność wiedzy będącej przedmiotem szkolnej edukacji.

Na wiedzę współczesnego człowieka, niezbędną dla adekwatnego funkcjonowania we wszystkich wymiarach własnego życia (indywidualnym, społecznym, wspólnotowym, zawodowym), składa się wiedza:

- o otaczającym świecie,
- o relacjach ja-świat,
- o sobie samym (samowiedza).

W każdym z powyższych obszarów wiedzy mieszczą się jej dwa typy:

- wiedza techniczna, instrumentalna, odpowiadająca na pytanie o cel podjętego działania oraz prowadzące do niego metody, formy i środki,
- wiedza emancypacyjna, praktyczno-moralna, będąca próbą usensownienia własnej działalności, szukaniem dla niej sensu, usprawiedliwienia.

Wiedza techniczna to doświadczenie ukazujące świat rzeczy, innych ludzi i nas samych jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań. Motywem uruchamiającym tę wiedzę jest pytanie o możliwość realizowanych przez człowieka celów.

Wiedza praktyczno-moralna jest tym rodzajem doświadczenia, z którego człowiek czerpie całościową wizję świata i siebie samego, dzięki niej potrafi określić reguły, zasady i normy moralne wobec siebie i innych ludzi, jest zdolny do dialogu ze sobą (dzięki temu ta jego wiedza jest stale poddawana analizie oraz krytyce).

Tak rozumiana wiedza pełni następujące funkcje:

- umożliwia człowiekowi działanie,
- umożliwia rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi zarówno ona sama, jak i wszyscy uczestnicy praktyki edukacyjnej, oraz rozumienie siebie samego, własnych możliwości, barier i ograniczeń;
- umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji ze światem i własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień.

Profesjonalną wiedzę współczesnego człowieka charakteryzować powinna:

- otwartość (wiedza niedomknięta, „w drodze”, ciągle w procesie stawania się, zdobywania);

- nieoczywistość, niepewność, problematyczność jako zaprzeczenie pewności własnej wiedzy, słuszności i ostateczności wszelkich rozstrzygnięć charakteryzujących obecną i przekazywaną w polskiej szkole wiedzę;
- świadomość własnych ograniczeń (np. subiektywizmu).

Tak rozumiana wiedza powinna prowadzić do następujących umiejętności:

- organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczej;
- komunikacyjnych – porozumiewania się językiem „żywym”, mowy ciała;
- interpretacyjnych;
- poznawania osobowości;
- pomagania innym ludziom i rozwijania ich zdolności kreatywnych (twórczych);
- rozwiązywania problemów i konfliktów;
- dialogowego sposobu bycia w świecie;
- współdziałania ze światem, systemem społecznym, środowiskiem (dalekim i bliskim).

Powyższe założenia implikują pojawienie się zasad w kształceniu w szkole wyższej, zasad umożliwiających ich realizację.

Zasady te głoszą, że:

1. Głównym celem edukacji jest pomoc studium w odkrywaniu siebie, własnej niepowtarzalności, indywidualności. Tak rozumiane kształcenie w jest szukaniem drogi i odkrywaniem siebie.
2. Dążenie do samorealizacji wiąże się z używaniem siebie jako instrumentu działania. Oznacza to, iż głównym narzędziem pracy osoby studium jest ona sama, działająca spontanicznie w szybko zmieniających się sytuacjach. Proces kształcenia jest więc procesem umożliwiającym stawanie się profesjonalistą; uczy jak używać siebie, aby tworzyć warunki stymulujące rozwój studentów.
3. Program kształcenia nie ma na celu wyposażenia nauczycieli akademickich w strukturę naukowo opracowanych metod, lecz ma pomóc im w wypracowaniu metod czy stylu pracy najbardziej odpowiadających ich strukturze psychicznej.
4. Uznanie faktu, że odkrywanie indywidualnego znaczenia wiedzy dokonuje się w procesie osobistego doświadczenia jej przydatności, pociąga za sobą szczególną rolę, jaką przypisuje on praktyce. Jest ona integralnym składnikiem kształcenia.

Dostrzeżenie powyższych cech, charakterystyk oraz możliwości, jakie stwarza powszechny dzisiaj dostęp do wiedzy, pozwolić może na przewyżcienie

zenie absolutyzującego, a przez to ograniczającego rozwój nauczyciela i ucznia dyskursu szkolnej wiedzy.

## Dyskurs władzy

Szkoła jest obrazem władzy dorosłych nad młodymi. Zarówno przestrzeń, jak i czas oraz relacje międzyludzkie władzy takiej podlegają.

Praktyka codziennego życia w szkole jest wyznaczana przez dyscyplinowanie czasu (dzwonek, rytm lekcji i przerw, kara za spóźnienie), przestrzeń (klasa lekcyjna, katedralność, usytuowanie nauczyciela wobec uczniów, wywoływanie na środek do odpowiedzi) i tysiące odbywających się w szkole społecznych praktyk kontroli. Nauczyciel sprawuje tu najbardziej subtelną (a przez to niebezpieczną) z form władzy – mikrowładzę: rozproszoną i mało uchwytną władzę nad szczegółami i detalami, mikroelementami codziennego życia.

Władza nauczyciela przejawia się na każdym kroku i w każdej szkolnej sytuacji. To nauczyciel formułuje temat lekcji, a więc decyduje o tym, o czym nie będziemy mówili, decyduje o jakości owej rozmowy, o jej przebiegu i konkluzji. Nauczyciel zna wszystkie dobre odpowiedzi – jest właścicielem prawdy. Rozdaje gratyfikacje (w pytaniu, pochwał, ocen) za te odpowiedzi, które są zgodne z posiadanymi przez niego samego. Nie dopuszcza do głosu niedowiaraków, karze innowierców (czy ktoś z nas wyobraża sobie ucznia, który ma odwagę i możliwość stwierdzić podczas lekcji języka polskiego, że *Pan Tadeusz* to nie jest żadna epopeja narodowa tylko zwykłe nudziarstwo i potrafi ten sąd zinterpretować)?

Władza ukryta w szkolnej przestrzeni ujawnia się najwyraźniej w dwóch miejscach, w gabinecie dyrektora i w pokoju nauczycielskim. Gabinet dyrektora szkoły to miejsce dla uczniów niedostępne. Odgrodzony od tych, dla których pracuje, pokojem z siedzącą w nim sekretarką, której głównym zadaniem jest nie wpuszczać nikogo, dyrektor sprawuje swą władzę, wydając polecenia, przekazywane dalej, tym których w rzeczywistości one dotyczą, przez dyżurnych odczytujących treść tych poleceń ze specjalnego zeszytu, wzywając do siebie tych, którzy zawinili (wezwania takie dotyczą zarówno uczniów, jak i nauczycieli), i wymierzając ostateczną sprawiedliwości (w szkołach panuje zwyczaj, iż dyrektor jest „instancją ostateczną” – trafiają do niego problemy o najwyższej randze, trudne bądź niemożliwe do rozwiązania przez innych).

Pokój nauczycielski jest miejscem, gdzie nauczyciele odpoczywają od uczniów, kryją się przed nimi, służy izolacji jednych od drugich. Jest to jedyny pokój w szkole wyposażony w klamkę tylko z jednej strony, od środka. Brak

klamki zewnętrznej uniemożliwia wejście intruzom – uczniom, nie mają oni bowiem klucza do tego sanktuarium, a szkolny zwyczaj pokazuje, iż podczas przerw siedzący w pokoju nauczycielskim nauczyciele nie reagują na pukanie. W taki właśnie sposób dorośli wychowawcy, dyrektor i nauczyciele formalizują kontakty z uczniami.

W tym kontekście pojawia się także pytanie o możliwości przezwyciężenia ograniczeń wpisanych w szkolny dyskurs władzy. Czy towarzyszącą szkolnej edukacji opresję można jakoś przezwyciężyć? Czy praktyki władzy w szkolnej rzeczywistości mogą wyglądać inaczej? Wydaje się, że taka zmiana jest możliwa. Propozycja przezwyciężenia, rozwiązania problemów wynikających z dominującego dzisiaj w polskiej szkole każdego typu i każdego szczebla modelu opartego na absolutnej władzy nauczyciela wiąże się z komunikacyjnym wymiarem edukacji.

W procesie komunikacji najistotniejsze są:

- spotkanie jako istota procesu komunikacji,
- otwartość jako warunek komunikacji,
- akceptacja wszelkiej odmienności jako cecha procesu komunikacji,
- koncentracja na partnerze w miejsce koncentracji na sobie samym.

Wszystkie te komunikacyjne zachowania, sprzyjające relacji partnerskiej, a nie realizacji opartej na władzy, mogą być rozwijane w procesie edukacji. Szkoła wyższa wydaje się najlepszym dla tego procesu miejscem. Edukację taką możemy nazwać dialogową lub emancypacyjną.

W podjętej na gruncie pedagogiki emancypacyjnej dyskusji nad znaczeniem i istotą podmiotowości ucznia zakłada się, iż „realizacja postulatów pedagogiki emancypacyjnej wymaga respektowania zasady podmiotowości interakcji pedagogicznej. Podmiotowe poczucie wolności kształtuje się i rozwija w procesie uczenia się i działania, którego punkt wyjścia znajduje się w kręgu osobistego doświadczenia, namacalnego przeciwieństwa i konfliktu” (Czerepaniak-Walczak 1993, s. 207).

Emancypacja pojawia się wtedy, wtedy kształtuje się charakterystyczne dla niej kompetencje, kiedy człowiek znajduje się w sytuacji przymusu, nacisku, kiedy ma się przeciw czemu buntować. Takie rozumienie podmiotowości ucznia wyraźnie dystansuje się od permissywizmu edukacyjnego, polegającego na traktowaniu wolności jako konieczności bądź przymusu. Jeśli organizując procesy edukacyjne potraktujemy ideę wychowania w wolności jako dogmat, jeśli nie zrozumiemy istoty i roli oporu w życiu człowieka, grozi nam bunt wychowanka zasypywanego prawami i przywilejami często wbrew jego potrzebom, bunt przeciwko tak rozumianej wolności lub poczucie odrzucenia emocjonalnego.

Opór, sprzeciw, bunt, dzięki negocjacom będącym według założeń pedagogiki emancypacyjnej sposobem, metodą wychowania prowadzić może do każdorazowego ustalania zakresu podmiotowej wolności uczestników pedagogicznej interakcji. „Wolność podmiotu bowiem jest wartością tylko wtedy, gdy nie jest rezultatem pozbawienia jej innych, a osiągnana jest w wyniku osobistego wysiłku” (Czerepaniak-Walczak 1993, s. 208).

Wolność może zapewnić drugiemu człowiekowi tylko człowiek wolny. Kompetencje emancypacyjne mogą się pojawić u ucznia w wyniku spotkań z nauczycielem, który sam je posiada – twierdzą przedstawiciele omawianej koncepcji. W pedagogice emancypacyjnej kompetencje emancypacyjne nauczyciela określa się przez wskazanie tych jego własności i sprawności, które umożliwiają mu realizację wartości emancypacyjnych oraz kształtowanie i doskonalenie emancypacyjnych kompetencji uczniów.

Pojawia się pytanie o rodzaj kompetencji umożliwiających nauczycielowi realizację założeń pedagogiki emancypacyjnej. M. Czerepaniak-Walczak lokuje je w następujących wymiarach:

- w wymiarze interakcji nauczyciela z młodzieżą (świat pracy), z innymi podmiotami edukacyjnymi, nad samym sobą;
- w sferze emancypacyjnych kompetencji ucznia;
- w sferze warunków (formułowanych przez nawyki o wychowaniu i rozwoju) niezbędnych do pojawienia się kompetencji emancypacyjnych.

W wymiarze interakcji nauczyciela z młodzieżą, emancypacyjne kompetencje nauczyciela związane są z uznaniem przez niego istoty relacji pedagogicznej jako interakcji podmiotowej. Niezbędne stają się tu kompetencje do:

- włączania młodzieży do twórczego rozwiązywania problemów, zastępowanie oporu i nieufności synektyką;
- poszanowania praw ucznia do wyboru oraz prawo do błęd;
- „Kompetencje nauczyciela w pracy nad sobą warunkują się jego samo-refleksją, która umożliwia poznanie siebie i uwolnienie się od dogmatów, przekroczenie dotychczasowych ograniczeń. Bez tego nie sposób mówić o otwartości, innowacyjności i twórczości nauczyciela, które to właściwości warunkują realizację postulatów omawianej tu orientacji edukacyjnej” (Czerepaniak-Walczak 2006, 2011).

W sferze warunków, formułowanych na gruncie pedagogiki emancypacyjnej jako niezbędnych dla pojawienia się kompetencji emancypacyjnych wskazuje się sprawności komunikacyjne oraz interakcyjne. Wśród sprawności komunikacyjnych wymienia się:



- jasność komunikatu oraz dostosowanie języka są rozwoju rozmówcy;
- kongruencję komunikatu wyrażającą się zgodnością wszystkich sygnałów przekazywanych uczniowi (zarówno werbalnych jak i pozawerbalnych, związanych z „mową ciała”); zwiększa ona szczerłość i zaufanie we wzajemnych stosunkach nauczyciela i ucznia, przyczynia się do zacierania granic między jawnym a ukrytym programem, ułatwia nauczycielowi rozwój właściwości sprzyjających promocji twórczości i uwalnianiu się ucznia od ograniczeń (Witkowski 1992);
- ton i kategoryczność komunikatu związane z uznawaniem przez nauczyciela własnej pozycji jako równorzędnej wobec ucznia, pozycji polegającej nie tylko na mówieniu i stawianiu pytań, lecz także na słuchaniu i odpowiadaniu na pytania oraz na ujawniającym się w procesie komunikacji prawie do posiadania wątpliwości oraz pewności;
- ewaluatywność komunikatu rozumianą jako symetryczne prawo do wyrażania swych oczekiwań oraz opinii przez każdego z uczestników interakcji.

Sprawności interakcyjne związane z nabywaniem kompetencji emancypacyjnych dotyczą:

- wymiaru działań związanych z podejmowaniem decyzji realizacyjnych;
- wymiaru odpowiedzialności za wypełnione zadania.

Oba te wymiary w ujęciu pedagogiki emancypacyjnej charakteryzuje zdolność nauczyciela do modyfikacji tradycyjnych czynności poprzez wprowadzanie nowych elementów lub rezygnację z niektórych dotychczasowych, do rozszerzania zakresu swej aktywności zawodowej, podejmowania nowych, często nieznanych dotąd zadań. Zdolności te mają pozwolić nauczycielowi na przyjęcie perspektywy ucznia, przekraczanie ograniczeń, uwalnianie się od algorytmów i stereotypów. Zmiana w obszarze szkolnego dyskursu władzy dotyczyłaby więc nowego sposobu komunikacji między uczącymi się podmiotami. Byłaby to komunikacja oparta na dostrzeganiu i rozumieniu sytuacji każdego z podmiotów, ich odmiennych często oczekiwań, potrzeb oraz mogących wywoływać konflikty zachowań. Zdolność do zrozumienia sytuacji innej osoby, jej działań, wraz z kontekstowym, społeczno- kulturowym zbiorem indywidualnych praktyk, uzasadniających te działania wydaje się dzisiaj głównym niezbędnym elementem zmiany w obszarze szkolnego dyskursu władzy.

## Dyskurs praktyki edukacyjnej

Analizując metody, środki, formy i treści pracy szkoły zauważyć można: dominację podających form dydaktycznych, dominację metod słownych przekazujących wiedzę, nad metodami poszukującymi bądź problemowymi, dominację treści naukowych traktowanych algorytmicznie, czyli jako zadań z tylko jedną dobrą odpowiedzią. Temat wypracowania, referat z historii, odpowiedź z geografii – na to wszystko jest przepis formalny, którego autorem jest nauczyciel prowadzący przedmiot. Kontakt z nowym nauczycielem zaczynają uczniowie od pytań do tych, którzy mieli okazję już się z nim spotkać, pytań typu: jak u niego pisać?, czy lubi konkrety?, na ile stron – skracać się, czy raczej kwieścić się „łać wodę”?

Interesującym przykładem na nowoczesny charakter praktyki edukacyjnej współczesnej szkoły może być zagadnienie oceniania. Problemowi oceny szkolnej przypisuje się w świetle założeń reformy oświaty w Polsce ogromne znaczenie. Pojawiła się nawet nowy termin: „ewaluacja”. Ewaluacja rozumiana jest jako badanie przyrostu sprawności, umiejętności, nawyków, będących wynikiem pracy ucznia i nauczyciela.

Propozycja systemu ewaluacji dla polskiej szkoły, oparta na systemie francuskim, zakłada ciągłą, zorganizowaną, systematyczną ewaluację. Mogą jej podlegać wszelkie zachowania ucznia, jego potencjalne możliwości, postawy, blokady w rozwoju. Nauczyciel staje się w tym systemie Naczelnym Sędzią i Kontrolerem, który ocenia zawsze, wszędzie i wszystko – nie tylko poziom wykonania zadań, nauczyciel diagnozuje trudności w uczeniu się, prognozuje również dalszy przebieg kariery szkolnej ucznia.

Projekt ewaluacji, proponowany polskiej szkole zakłada, że rozwój każdego ucznia, każdego studenta jest:

- liniowy, czyli jest prostym przyrostem pożądanej umiejętności, sprawności, postawy;
- identyczny lub podobny dla wszystkich, więc można go mierzyć, porównywać i standaryzować.

Pomiar, jego obiektywizm, stosowane w nim narzędzia, jego przedmiot, a więc dokładne sprecyzowanie wymagań dla każdego ucznia, studenta, dla każdej grupy wiekowej, etapu kształcenia stał się głównym problemem rozważań nad procesem, funkcją i znaczeniem oceny w edukacji.

Wczytując się w projekt ewaluacji dla polskiej szkoły, zauważyć można charakterystyczne przesunięcia akcentów. Szkoła staje się instytucją przede wszystkim oceniającą, a ocena pełni funkcję prognostyczną – prognozuje przy-

szość każdego ucznia – otwiera bądź zamyka przed nim drzwi do kolejnych etapów edukacyjnych, wyznacza drogi, wskazuje ścieżki odpowiednie dla każdego z uczniów. Tak rozumiane funkcje współczesnej szkoły, szkoły jako instytucji oceniającej, decydującej o przyszłości, o wyborze drogi życiowej, edukacyjnego scenariusza, przywołuje z niedawnej przeszłości pedagogikę technologiczną, instrumentalną, pedagogikę, której celem było szukanie odpowiedzi na pytanie: jak skutecznie nauczać, wychowywać, kształtować, formować, modelować? Prymat skuteczności i efektywności, potrzeba idealnego dostosowania się do oczekiwań zewnętrznego świata w miejsce organizowania warunków do rozwoju i samorozwoju to największe problemy współczesnej polskiej szkoły na każdym poziomie edukacji.

Dlatego sądzę, iż uprawnione jest moje przekonanie o tym, że współczesna polska szkoła jest instytucją nowoczesną, a uprawomocniające ją teorie edukacyjne nie są adekwatne do otaczającego świata. Polska szkoła nie pasuje do współczesnego świata, buduje przepaść między swymi praktykami a praktykami codzienności, jest archaiczna, odzwierciedla stary, nieistniejący już porządek społeczny, ukazuje, iż takie pojęcia jak autorytet nauczyciela, rola prawd ostatecznych mają nadal tę samą moc i znaczenie. Szkoła nieświadoma własnych ograniczeń rości sobie nadal prawo do panowania nad jednostką (jej rozwojem, tożsamością, wiedzą). Absolutyzuje własne założenia, rości sobie prawo do przekazywania jedynie słusznych, sprawdzonych i potwierdzonych prawd. Wyposaża nauczyciela we władzę nieadekwatną do jego kompetencji intelektualnej i moralnej (Dziemianowicz, 2008).

Czy jednak można dzisiaj, bez narażenia na etykietę utopisty, infantylnego marzyciela, wyobrazić sobie, jak chciał Illich „Społeczeństwo bez szkoły”? Myślę, że nie. Szkoła musi się zmienić. Zmiana staje się centralną kategorią opisu szkoły, zmiana, której kierunek wyznaczają potrzeby, dążenia i ograniczenia wszystkich uczestniczących w jej praktykach ludzi, a więc uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli.

Dla pokolenia, które narodziło się na początku lat 80. XX w. zmiana stała się formą socjalizacji. Tożsamość jednostki zaś stała się jej problemem, gdyż nie ma już matryc, typów tożsamości zapewniających bezpieczną socjalizację. Tak jak współcześnie współistnieje ze sobą wiele rodzajów opisów terażniejszości, tak też współistnieje wiele różnorodnych i sprzecznych ze sobą modeli tożsamości. Typowe dla epoki nowoczesnej twierdzenie „musisz być taki” zastąpiono w społeczeństwie konsumpcji twierdzeniem „możesz być każdym” (Z. Melosik, T. Szkudlarek, 1998).

Zgadzam się więc z przekonaniem wyrażonym przez U. Eco, iż żyjemy w epoce permanentnej zmiany, która wymaga nowych metod działania, metod wystarczająco elastycznych, by sprostały kulturze nieustannej reorganizacji (Eco, 1987, s. 84). Zmiana stać się więc musi centralną kategorią opisu edukacji. Stanie się to jednak możliwe dopiero wtedy, kiedy pytania o stan kształcenia i wykształcenia, wychowywania i wychowania, socjalizacji i uspołecznienia, inkulturacji i dominującej kultury, edukacji politycznej i stanu uobywatelnienia, profesjonalizacji i stanu kompetencji oraz etosu zawodowego, personalizacji i poziomu autonomii Polaków (Kwieciński, 2000, s. 85) inspirować będą dyskusje zarówno badaczy-teoretyków, jak i praktyków. Czy i jak możliwa jest więc dzisiaj zmiana także w obszarze dyskursywnych praktyk edukacyjnych współczesnej, polskiej szkole? Na jakich podstawach teoretycznych, na jakich koncepcjach można budować propozycję tej zmiany? Na te pytania spróbuję odpowiedzieć w tej części prezentowanego tekstu.

Edukację określa się często jako umożliwienie człowiekowi rozeznania się w kulturze. W koncepcjach nauk społecznych i humanistyki opisuje się trzy dostępne współczesnemu człowiekowi sposoby owego rozeznawania się w kulturze. Pierwszym z nich jest poszukiwanie w otaczającym nas świecie tego, co słuszne i pewne. Człowiek musi umieć odróżniać to, co słuszne, pewne od tego, co niesłuszne i niepewne. Edukacja nastawiona na poszukiwanie słuszności, pewności z jednej strony potrzebuje określonej wiedzy i kompetencji, z drugiej zaś sama dostarcza określonej wiedzy o świecie, jednostce oraz relacjach człowieka ze światem. Wiedza ta to wiedza opisowa, instrumentalna, techniczna oraz normatywna, odpowiadająca na pytanie o źródła celów, które mogą stać się podstawą funkcjonowania człowieka, o metody i środki realizacji owych celów. Wiedza ta odpowiada na pytanie o związek między człowiekiem a wynikiem, na pytanie o wpływ wybranych i zastosowanych środków, metod na osiągnięcie założonych celów. Człowiek po to, aby rozeznąć się w tym, co słuszne potrzebuje wiedzy pewnej, niepodważalnej oraz własnego, nieproblematycznego stosunku do swej wiedzy. Sądzę, że wiedzy takiej dostarcza edukacja publiczna, masowa, realizowana w państwowym systemie oświaty. Poczucie pewności, słuszności przekazywanej wiedzy, nieproblematyzowanie jej założeń oraz składających się na nią treści jest jednym z podstawowych cech tej edukacji – zarówno w jej wymiarze instytucjonalnym, organizacyjnym, jak i jednostkowym, spostrzeganym przez pryzmat nauczyciela i ucznia.

Nauczyciel i uczeń, spotykając się w szkole publicznej, uczestniczą w misterium pewności, grają w „zgadywanke”, w której słuszność i pewność reprezentuje nauczyciel, znający odpowiedzi na wszystkie stawiane przez siebie

pytania. Rolą ucznia jest trafić w odpowiedź – nie ma więc w edukacyjnym spotkaniu nauczyciela i ucznia żadnej zagadki, tajemnicy, nie ma nawet niepewności czy też twórczego, poznawczego niepokoju. Pytania nauczyciela, pytania w edukacji publicznej przeczą istocie i sensowi wszelkiego pytania – wszak pytamy, nie wiedząc, bądź wtedy, kiedy chcemy poznać jakąś inną, odmienną od naszej wiedzę. Nie ma dotąd w dyskursie edukacji publicznej okazji do pojawienia się takich pytań i inspirowanych nimi dialogów.

Poszukiwanie pewności w edukacji wiąże się z pojawieniem się takiego rozumienia roli Nauczyciela, które opiera się na metaforze Przewodnika (Bauman, 2000). Nauczyciel-Przewodnik zna drogę, sam już ją przebył, zdobył doświadczenie a teraz może poprowadzić innych. Nauczyciel-Przewodnik dzięki pewności własnej wiedzy nie zbłądzi, nie zbłądzą także podążający za nim uczniowie.

Drugim dostępnym współczesnemu człowiekowi sposobem rozeznania się w kulturze poprzez edukację jest budowanie kompetencji do rozeznania się w tym, co inne. Potrzeba tej kompetencji jest konsekwencją odkrycia tego, iż świat jest spluralizowany zarówno w odniesieniu do wielości kultur, jak i jednostkowych poglądów. Człowiek współczesny po to, aby zbudować dojrzałą tożsamość, musi rozumieć różnicę, inność, odmienność, musi dostrzegać złożoność świata. z tej perspektywy funkcją edukacji jest budowanie zarówno kompetencji umożliwiającej rozumienie odmienności, inności, jak i tego, co może być dla nas obce. Rozpoznanie inności nie polega na próbie jej nawracania na naszą słusność, na traktowaniu inności, odmienności jako błędzenia. Polega na próbach i wysiłkach rozumienia inności, tolerowaniu odmienności.

Edukacja budująca taką właśnie kompetencję umożliwiającą rozeznanie się w tym, co inne, bez woli i intencji nawracania, przywoływania do porządku „przez tych, co wiedzą lepiej”, „mają rację” to według mnie edukacja alternatywna. Analiza koncepcji, na bazie których pracują dwie wrocławskie szkoły alternatywne: Autorska Szkoła Samorozwoju oraz Autorskie Licea Artystyczne, dostarcza, jak sądzę, argumentów na poparcie powyższej tezy. Odmienność obecna jest w tych szkołach w wielu obszarach ich funkcjonowania. Pojawia się raz jako zgoda i akceptacja czyjś kryzysu, przeżywanego właśnie konfliktu wewnętrznego, niepozwalającego człowiekowi na systematyczne i zgodne z narzuconymi przez nauczyciela regułami spełnianie oczekiwań innych. Innym razem odmienność, różnica pojawia się w tych szkołach jako własny, niepowtarzalny sposób zdobywania czy też poszukiwania wiedzy – odmienność ta dotyczy zarówno sposobów, jak i tempa oraz form i środków wykorzystywanych przez uczniów w tym zakresie.

Dopuszczona niekwestionowana wielość i różnorodność postaw, stylów życia, systemów wartości, z jaką można się spotkać w obu tych szkołach, to kolejny przejaw realizowania przez nie edukacyjnej funkcji, rozeznania się w tym, co odmienne. Pojawia się w nich Nauczyciel, którego można opisać, posługując się metaforą Tłumacza (Bauman, 2000). Nauczyciel-Tłumacz jednocześnie uczestniczy w dwóch światach – świecie własnej kultury, pewnym i bezpiecznym oraz w świecie odmienności, w którym sam nie czuje się obco i dlatego może po nim oprowadzać swych uczniów. Nauczyciel-Tłumacz, którego spotkać można w obu opisywanych przeze mnie szkołach, nie uznaje tylko jednego typu wiedzy – wiedzy naukowej. Jego kompetencja do rozumienia odmienności przejawia się także w stosunku do wiedzy. Spotkałam w ASS-ie nauczycieli, którzy szukają prawdziwej wiedzy także poza nauką, szukają jej w wiedzy potocznej, we własnym doświadczeniu, przeżywaniu świata. Tak mówią na ten temat: „wiedza nie jest, nie musi być taka, jak ją się przedstawia w podręczniku. Gmach współczesnej wiedzy jest dziełem zręcznych rzemieślników wyposażonych w doskonale i doskonalone ciągle narzędzia. Jeśli jednak ktoś zbyt długo terminuje, nie ma już zwykle odwrotu od specjalistycznego podejścia, od dłubania we własnej tylko dziedzinie, nie ma już sił, by czegokolwiek uczyć się od początku, na nowo. Nie ma też szans, by obejrzeć lub tym bardziej zrozumieć konstrukcję całego gmachu, we wznoszeniu którego uczestniczy. Dobrze jest więc czasem zmienić perspektywę, spróbować spojrzeć na nauki techniczne okiem humanisty i odwrotnie. Dobrze jest także odwołać się do tak zwanej zwykłej ludzkiej mądrości. Przecież ludzie od lat próbują odpowiedzieć sobie na wiele z tych pytań, które dziś stawia nauka. I ja to próbuję młodym ludziom uświadomić, próbuję im w ten sposób przybliżyć wiedzę poprzez przybliżenie świata i pokazanie różnych źródeł mądrości”<sup>1</sup> Nauczyciel-Tłumacz nie absolutyzuje własnej wiedzy. Mówi: „Zdarza się, iż młody człowiek tak się zainteresuje danym problemem, że przychodzi do domu, draży go, czyta, a później przychodzi do szkoły i zadaje pytania, wobec których ja jestem bezradny. Okazuje się, że nie potrafię na nie odpowiedzieć. i wtedy mówię – nie wiem, poczekaj, spróbuję ci odpowiedzieć na następnych zajęciach”. Przyznanie się do niewiedzy, potraktowanie ucznia jako partnera w procesie poznawania, partnera, który sam decyduje o tym, o co chce zapytać nauczyciela, choć może się to okazać kłopotliwe, ujawnić niewiedzę tego, który tradycyjnie uchodzi za wszechwiedzącego, to także cechy Nauczyciela-Tłumacza.

---

<sup>1</sup> Wypowiedzi te pochodzą z mojego tekstu pt. *O nauczycielu szczęśliwym*, zamieszczonego w książce pt. *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001.

Sądzę, że takie przyznanie się do własnej niewiedzy ma ogromne znaczenie w budowaniu kompetencji do rozumienia odmienności. Burzy ono mit skończoności wiedzy, mit, zgodnie z którym nauczyciel to ktoś, kto wie wszystko o swoim przedmiocie nauczania, mit, według którego jest w ogóle możliwe takie pełne, skończone poznanie jakiejś rzeczywistości. Nauczyciel-Tłumacz dostrzega także w swoich uczniach, ich niewiedzy, a także w ich doświadczeniu źródła własnej wiedzy. Tak o tym mówi: „Bardzo wiele się od swoich uczniów nauczyłem. Na początku popełniłem podstawowy błąd. Myślałem, że skoro ja tak bardzo interesuję się historią, to wszyscy interesują się nią podobnie. I narzuciłem okropne tempo i moje oczekiwania też były duże. Dopiero jak się zorientowałem, że uczniowie odchodzą, zrozumiałem, że popełniłem błąd. Teraz już wiem, że oni mogą bardzo interesować się moim przedmiotem, mogą interesować się słabiej lub minimalnie. I ja ich wszystkich muszę szanować i moje zajęcia muszą to uwzględniać. Wielu rzeczy nauczyłem się od swoich uczniów”.

Trzecim opisywanym w literaturze naukowej (Witkowski, 1998) dostępnym współczesnemu człowiekowi sposobem rozeznania się w kulturze jest edukacyjne zadanie poszukiwania i odnajdywania w jej obszarze tego, co własne. To zadanie wydaje się jednocześnie najtrudniejsze i najbardziej obiecujące. Jest trudne – bo jak wynika z przedstawionej przeze mnie charakterystyki współczesności, niełatwo w zgiełku ofert kultury masowej znaleźć własną drogę, własną tożsamość, własne cele i pomysły na życie. Własne, czyli takie, których wybór jest zawsze naszą autonomiczną decyzją, uwikłaną wprawdzie w rozliczne, typowe dla współczesności determinizmy, jednak decyzję tę, jej wybór potrafimy uzasadnić i umiemy go bronić. Własna koncepcja swojego losu, drogi, życiowej kariery zawodowej wymaga innej, niż w przypadku dwóch poprzednich zadań edukacyjnych, wiedzy. Edukacja nastawiona na poszukiwanie tego, co własne, potrzebuje i posługuje się wiedzą komunikacyjną, emancypacyjną. Wiedza ta umożliwia:

- pytanie o sens, prawomocność każdego wysiłku wychowawcy,
- pytanie o etyczność każdej relacji pedagogicznej,
- interpretację własnych, stosowanych przez siebie praktyk edukacyjnych.

Przykładem szkoły, w której możliwa jest edukacja oparta na samodzielnym wyborze, są Autorskie Licea Artystyczne (ALA) we Wrocławiu. Zarówno program, na jakim oparta jest praca w tej szkole, odbywający się w niej proces nauczania-uczenia się, jak i codzienna praktyka edukacyjna stały się przedmiotem moich badań. Prowadziłam je od lat 90. do roku 2008, kiedy to zakończyłam formalną współpracę z tą szkołą – pełniłam tam funkcje merytorycznego konsultanta i kierownika zespołu badaczy, monitorującego przebieg edukacji.

Orientacją metodologiczną zastosowaną w opisywanych w ALA praktykach edukacyjnych są badania w działaniu (Dziemianowicz, 2013). Tak więc zarówno opis teoretycznych podstaw, na jakich oparta jest odbywająca się tam edukacja, autorski program, który wyznacza jej przebieg, jak i przedstawione niżej opisy pewnej alternatywnej praktyki edukacyjnej są wynikiem moich badań, które dzisiaj nazwałabym badaniami w działaniu, a w tamtym okresie nazywałam je badaniami opartymi na obserwacji uczestniczącej.

Do najważniejszych zasad, na jakich oparta jest praca w tej szkole, należy zasada wyboru. Reguła wyboru obowiązuje w ALA i dotyczy wielu przejawów jej funkcjonowania – w odniesieniu do celu, jaki stawia przed sobą szkoła oraz do sposobów realizacji tego celu. W opracowanym przez autora koncepcji szkoły programie (Budzyński, 1998/1999) przeczytać możemy, iż celem pracy szkoły jest tworzenie warunków i pomoc młodemu człowiekowi w organizowaniu procesu jego świadomej pracy nad sobą, określonej w analizowanej koncepcji mianem samowychowania. Samowychowanie nie jest celem, lecz drogą, do przebycia której potrzebna jest młodemu człowiekowi wolność, rozumiana tu nie jako totalna, nieograniczona swoboda, wyrażająca się w stwierdzeniu „wszystko mi wolno”, lecz jako wolność woli, czyli podejmowania swobodnych, ale przemyślanych, świadomych wyborów i decyzji dotyczących drogi życiowej, z konsekwencją i determinacją pokonywanie przeszkód na niej napotkanych. Wolność ta nie polega więc na prostej negacji przyjętych powszechnie norm moralnych i społecznych, ale na poszukiwaniu wśród nich własnej drogi życia (Budzyński, 1998/1999). Samowychowanie rozumiane jest w koncepcji ALA jako proces twórczy, uruchamiany przez potrzebę działania, opartego na dokonywaniu własnych akceptowanych przez siebie wyborów. Tak więc reguła wyboru określa i opisuje cel działania Autorskich Liceów Artystycznych we Wrocławiu. Opisuje ona również obecne w szkole praktyczne sposoby realizacji tego celu.

Uczeń ALA sam wybiera program, jaki chce wspólnie z nauczycielem realizować, nauczyciela, pod okiem którego pragnie rozwijać swoje możliwości i zdolności, opiekuna, który pełni funkcję wychowawcy – przyjaznego dorosłego współuczestniczącego z młodą w jego drodze samowychowania. Uczeń wybiera także przedmioty do zaliczenia, tempo nauki i związany z tym sposób promocji do następnej klasy. Z regułą wyboru, obowiązującą w wybranej przez mnie szkole, wiąże się nierozzerwalnie stosowana w niej powszechna zasada indywidualizacji. Indywidualizacja to kolejny, ważny w koncepcji i praktyce ALA wymiar jej odmienności.

Indywidualizacja nauczania, rozumiana jako jedna z naczelných zasad obowiązujących we współczesnej edukacji, obecna jest w szkołach publicznych



najczęściej w sferze deklaracji czy też pobożnych życzeń. W Autorskich Liceach Artystycznych funkcjonuje zaś ona jako naczelną kategorię opisu edukacyjnej praktyki tych szkół. Istota indywidualizacji w edukacji wiąże się ze spostrzeżeniem, iż ludzie różnią się między sobą nie tylko i nie przede wszystkim tym, co można łatwo spostrzec za pomocą zmysłów, co łatwo „rzuci się w oczy”. Nie tylko inaczej wyglądamy, ważymy, mierzymy. Mamy również różne potrzeby, pragnienia, możliwości i ograniczenia. Te pierwsze, zewnętrzne różnice dostrzegamy na co dzień – są one banalnie oczywiste. Te drugie, też oczywiste i stale przez pedagogów przypominane, jakoś nie mogą stać się wyznacznikiem myślenia tych, którzy w procesach edukacyjnych uczestniczą – nauczycieli i rodziców. I jedni, i drudzy oczekują od swoich podopiecznych spełnienia wszystkich wymagań zewnętrznych, jakie zawarte są w programach nauczania. „Twój kolega to umie – musisz nauczyć się i ty” – to jedno z najczęściej powtarzanych stwierdzeń wobec każdego przejawu indywidualnej trudności.

W ALA we wszystkich sferach i obszarach funkcjonowania próbuje się odejść od tak pojmowanego uniformizmu. Umożliwia to uważna obserwacja możliwości i predyspozycji każdego młodego człowieka oraz poszanowanie i akceptacja cech, z jakimi przychodzi. Umożliwia to również refleksja, która zakłada, iż indywidualizacja procesu edukacyjnego znacznie częściej potrzebna jest uczniowi, któremu praca artystyczna i nauka sprawiają trudności, niż temu, który zawsze sobie poradzi, gdyż pracowitość i lenistwo nie są objawami wyłącznie złej lub dobrej woli, ale też są wynikiem pewnych wrodzonych predyspozycji, które przy indywidualnym podejściu można pomóc wzmacniać lub hamować.

Indywidualizacji podlega tu także proces oceniania ucznia. Dyskusje teoretyczne oraz praktyczne próby stosowane w polskiej szkole od lat związane są w znacznej mierze właśnie z problematycznością oceny szkolnej, jej funkcji oraz zagrożeń z nią związanych. Ocena szkolna może służyć diagnozie rozwoju młodego człowieka, może informować nauczyciela o tym, ile i które z założonych przez siebie celów udało mu się osiągnąć, może też pełnić funkcję selekcyjną, otwierając jednym drogę, dając szansę na rozwój, innym tej szansy odmawiając. Ocena szkolna może być także narzędziem władzy w ręku nauczyciela, sposobem na istnienie przemocy psychicznej w szkole.

Dzięki opracowanemu przez autora Liceów Artystycznych Regulaminowi Oceniania tylko dwie z wymienionych wyżej funkcji ocen realizowane są w tej Szkole – są to funkcje informacyjna i diagnostyczna. Uczeń na każdym etapie swej edukacyjnej drogi w ALA dowiadyuje się o swoich postępach i brakach, nauczyciel weryfikuje swoje metody pracy. Nie istnieją selekcja i przemoc wpi-

sane w ocenę szkolną – nie ma osób drugorocznych (uczeń sam wybiera tempo pracy); nie stawia się ocen niedostatecznych.

Jeśli nie rozumiesz, nie umiesz jakiegoś fragmentu będącego częścią twojego programu nauczania, poszukajmy sposobu na to, abyś to przezwyciężył, szukajmy razem możliwości; szanse na zrozumienie – zdaje się mówić autor koncepcji szkoły w jej części dotyczącej oceniania, dyskutując tym samym ze zwolennikami ocen niedostatecznych w procesie nauczania.

Czym jest ocena niedostateczna w typowej szkole? Jest sankcjonowaniem niewiedzy. Kiedy uczeń czegoś nie wie, nie umie, otrzymuje ocenę niedostateczną i proces nauczania toczy się dalej, dzięki czemu może on już nigdy nie mieć okazji do zredukowania swej niewiedzy w określonym programie.

Ogromnym walorem opisywanej koncepcji jest, według mnie, zwrócenie uwagi na to powszechne w polskim szkolnictwie zjawisko oraz praktyczna próba zerwania z takim sposobem oceniania.

Obserwując pracę nauczycieli z młodzieżą w Autorskich Liceach Artystycznych, dostrzegam jeszcze jeden wymiar ich zawodowej roli, wymiar specyficzny, charakterystyczny dla tej szkoły. Jest nim Nauczyciel-Interpretator. Ten sposób pojmowania roli zawodowej bliski jest nauczycielom przedmiotów artystycznych w tej szkole. To oni właśnie podczas zajęć, których celem jest poznawanie wybranej przez ucznia dziedziny sztuki, ujawniają sposób, w jaki sami interpretują rzeczywistość oraz składające się na nią zdarzenia. To, jak spostrzegają świat, jakie pytania stanowią inspirację ich działań, jak przetwarzają i prezentują gromadzone przez siebie obrazy, składa się na ich własny niepowtarzalny sposób interpretacji indywidualnych doświadczeń. Nauczyciel-Interpretator wie, że nie ma lepszych czy gorszych odpowiedzi na twórcze pytania, na pytania związane z wybraną przez siebie dziedziną sztuki. Nie ma odpowiedzi lepszych i gorszych – są tylko moje własne odpowiedzi wynikające z indywidualnego, zbudowanego na bazie własnych przeżyć i przemyśleń doświadczenia. Owo doświadczenie, ciągle aktualizowane poprzez aktywność twórczą, nie jest prostą próbą opisywania świata, opisywania dążącego do uzyskania maksymalnej zgodności i wierności wobec pierwowzoru. Jest ono raczej stale ponawianą i ujawnianą wobec uczniów próbą autorskiej interpretacji zdarzeń, właściwości procesów zachodzących w otaczającej nas rzeczywistości.

Nauczyciel-Interpretator to człowiek twórczy, zdolny do stawiania pytań nie tylko i nie przede wszystkim uczniom. To człowiek zdolny do stawiania pytań także i sobie – pytań o źródła i kanony estetyki ważne dla niego samego, pytań o funkcję i znaczenie sztuki w dzisiejszym świecie rozmytych znaczeń i dewaluujących się wciąż wartości.

Nauczyciel-Interpretator opowiada uczniom o świecie po swojemu – nie przywołuje, nie przybliża cudzych narracji – tworzy swoje własne. Jest gotów ich bronić, ale i zmieniać, poddaje się krytyce.

Jedno z zaobserwowanych w tej szkole zdarzeń edukacyjnych wydaje mi się szczególnie. Jest tam zwyczaj polegający na tym, iż nauczyciel prowadzący zajęcia z przedmiotów artystycznych, opiekun artystyczny grupy uczniów (malarz, fotografik, grafik, reżyser) nie tylko ogląda, ocenia, analizuje i poddaje krytyce prace uczniów. On sam podlega również identycznej ocenie, identycznej krytyce. W szkole odbywają się otwarte wystawy i pokazy prac uczniów oraz wystawy i pokazy prac nauczycieli, traktowane na równych prawach. Ten, kto w tradycyjnej szkole zazwyczaj ocenia, do kogo należy ostatni etap procesu nauczania w tradycyjnej dydaktyce (ocena i kontrola wyników nauczania), sam poddaje się ocenie, pokazuje swoje prace, opowiada o ich powstawaniu, broni ich koncepcji, dyskutuje o zastosowanych rozwiązaniach ze swoimi uczniami. Sądzę, iż ten przykład znakomicie ilustruje tezę o odmienności roli nauczyciela w ALA, nauczyciela, którego nazywam Interpretatorem.

Zaprezentowanie koncepcji oraz jej realizacji, które składają się na szkolną alternatywę Autorskich Szkół Artystycznych, jest moją propozycją spojrzenia na edukacyjną zmianę w obszarze dyskursu wiedzy, władzy oraz praktyki.

Przywołany opis tej alternatywnej praktyki edukacyjnej jest przykładem zmiany w dyskursie szkolnej codzienności. Przykładem, który z jednej strony pokazuje, że zmiana edukacyjna jest możliwa, a z drugiej jest ilustracją tego, jak jest możliwa.

Kolejnym zagadnieniem niniejszego artykułu jest zmiana w zakresie teoretycznych podstaw oraz praktycznych realizacji kształcenia polskich nauczycieli.

## **Problemy i zmiany w zakresie kształcenia nauczycieli**

### **Polskie koncepcje kształcenia nauczyciela – próba rekonstrukcji**

Analiza obecnych w literaturze pedeutologicznej koncepcji kształcenia (Lewowicki, 1997) pozwala na odczytanie zawartych w każdej z nich oczekiwań związanych z określonymi kompetencjami i wiedzą nauczyciela. Każda z koncepcji akcentuje inny rodzaj kompetencji, uznając jego prymat nad pozostałymi.

Koncepcja ogólnokształcąca zakłada, że kształcenie nauczycieli zorientowane jest na wyposażenie osób studiujących w szeroki zakres usystematyzowanej wiedzy ogólnej i zapewnienie im optymalnego rozwoju intelektualnego, rozwinięcie zdolności i zainteresowań poznawczych.

Koncepcja personalistyczna zorientowana jest na budowanie kompetencji zawodowej nauczyciela w oparciu o ukształtowanie jego osobowości pedagogicznej, poprzez kształtowanie postaw, przekonań, motywacji. Kompetencja ta pozwolić ma nauczycielowi na pełnienie funkcji wzoru osobowego, indywidualności, kogoś godnego naśladowania.

Koncepcja pragmatyczna akcentuje te sprawności i umiejętności nauczyciela, które dadzą mu kompetencje użyteczne z punktu widzenia oczekiwania uczestników procesów edukacyjnych.

Koncepcja progresywna zakłada wyposażenie kandydatów na nauczycieli w kompetencje związane z umiejętnością dostrzegania i rozwiązywania problemów w tworzonej wspólnie z uczniami sytuacji edukacyjnej. Koncepcja wielostronnej edukacji nauczycielskiej, w której kompetencje ogólne, personalistyczne, pragmatyczne i progresywne składają się na kompetencje wielostronne, zbliżając tym samym kształcenie nauczycieli do modelu idealnego.

W każdej z tych koncepcji odczytać (czy też zrekonstruować) można obecny w niej pogląd dotyczący istoty i funkcji współczesnej edukacji.

Koncepcje, które wiążą kompetencje nauczyciela z umiejętnością rozwiązywania problemów definiują jednocześnie istotę edukacji właśnie jako rozwiązywanie problemów, koncepcje akcentujące kompetencje pragmatyczne zdają się wychodzić z założenia, iż istotą edukacji jest jej użyteczność, przydatność dla uczącego się człowieka, koncepcje zorientowane na rozwijanie kompetencji personalistycznych wskazują na rolę i miejsce osobistego rozwoju w edukacji, rozumieją ją jako okazję czy też możliwość takiego właśnie, podmiotowego, opartego na wzorze osobowym nauczyciela, rozwoju.

Koncepcje kształcenia wielostronnego, których charakterystyką jest suma wszystkich wymienionych wyżej kompetencji, dostrzegają złożoność współczesnej edukacji. Edukacji, której istoty nie można sprowadzić do umiejętności myślenia problemowego oraz rozwiązywania problemów ani do nabywania sprawności i umiejętności przydatnych człowiekowi w jego życiu, podczas pełnienia ról społecznych, aktywności zawodowej, w życiu osobistym.

Dostrzeżenie wielości i wielostronności kompetencji nauczyciela niezbędnych mu do realizacji funkcji wpisanych we współczesną edukację wykracza także poza takie jej rozumienie, jakie sprowadza jej cel, funkcję, istotę do jednostkowego rozwoju człowieka.

Właśnie ta ostatnia koncepcja kształcenia nauczycieli wraz z dającymi się z niej odczytać oczekiwaniami zgłaszanymi pod adresem nauczyciela i edukacji jest najbliższa mojemu rozumieniu kompetencji i wiedzy współczesnego nauczyciela. Stała się ona punktem wyjścia dla nowej propozycji kształcenia nauczycieli w Polsce.

## **Propozycja nowego modelu kształcenia nauczycieli**

Wszelkie refleksje dotyczące stworzenia nowego projektu kształcenia nauczycieli punktem wyjścia uczyniły krytykę współczesnej szkoły oraz obecnego w niej nauczyciela. Wyniki badań pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych w tym zakresie pokazują niezmiennie asymetryczność kompetencji zawodowych współczesnych polskich nauczycieli. Są oni jako grupa zawodowa dobrze przygotowani merytorycznie (w zakresie wiedzy z nauczanego przedmiotu) oraz dydaktycznie (w zakresie wiedzy metodyki i dydaktyk szczegółowych). Niewystarczająca jest natomiast ich przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne (Kwiatkowska, 2007).

Na profesjonalną wiedzę nauczyciela, niezbędną dla adekwatnego do potrzeb współczesnej edukacji sposobu pełnienia swej zawodowej roli, składa się wiedza o:

- otaczającym świecie;
- relacjach ja-świat;
- sobie samym (samowiedza nauczyciela).

Te trzy wymiary wiedzy, wyróżnione ze względu na kryterium treściowe, zawierają to wszystko, co jest niezbędne współczesnemu nauczycielowi dla tworzenia dojrzałej, satysfakcjonującej i prorozwojowej relacji pedagogicznej.

Na wiedzę o świecie, niezbędną dla tworzenia się profesjonalnej roli nauczyciela, składają się między innymi następujące zagadnienia:

- kulturowe;
- antropologiczne;
- filozoficzne;
- socjologiczne opisy współczesności;
- miejsce, cele i funkcjonowanie instytucji państwowych, społecznych (w tym przede wszystkim instytucji edukacyjnych);
- typy i rola ideologii w życiu społecznym (zwłaszcza rola i znaczenie ideologii edukacyjnych);
- opis, charakterystyka, specyfika, ulokowanie społeczne, blokady rozwojowe i możliwości różnych grup społecznych;
- opis zagrożeń;
- obszary oraz wymiary kryzysu w teraźniejszości oraz teraźniejszości jako czasu kryzysu.

Na wiedzę o relacjach ja-świat składają się między innymi zagadnienia dotyczące:

- rozumienia procesów wychowania i edukacji we współczesnym świecie;
- roli, funkcji, jaką pełni edukacja w życiu społeczeństw i egzystencji jednostek;
- opisu typów relacji międzyludzkich oraz procesów rządzących tymi relacjami;
- teorii komunikacji społecznej;
- teorii wywierania wpływu na ludzi;
- współczesnych nurtów oraz teorii wychowania i nauczania, rozwoju i kultury masowej wraz z umiejscowionym w niej stereotypem;

Na wiedzę o sobie samym składa się między innymi:

- wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania, opanowywania własnych emocji, lęków;
- zaspokajanie potrzeb;
- rozpoznanie motywacji i celów życiowych;
- ujawnianie własnych założeń i intencji podczas działania pedagogicznego;
- umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji;
- znajomość własnych sposobów usensowniania świata.

W każdym z powyższych obszarów wiedzy mieszczą się jej dwa typy:

- wiedza techniczna, instrumentalna, odpowiadająca na pytanie o cel podjętego działania oraz prowadzące do niego metody, formy i środki;
- wiedza emancypacyjna, praktyczno-moralna, będąca próbą usensowniania własnej działalności, szukaniem dla niej sensu, usprawiedliwienia.

Wiedza techniczna to doświadczenie ukazujące świat rzeczy, innych ludzi i nas samych jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań. Motywem uruchamiającym tę wiedzę jest pytanie o możliwość realizowanych przez człowieka celów.

Wiedza praktyczno-moralna jest tym rodzajem doświadczenia, z którego człowiek czerpie całościową wizję świata i siebie samego, dzięki niej człowiek potrafi określić reguły, zasady i normy moralne wobec siebie i innych ludzi, jest zdolny do dialogu ze sobą (dzięki temu ta jego wiedza jest stale poddawana analizie oraz krytyce)

Tak rozumiana wiedza nauczyciela pełni następujące funkcje:

- umożliwia nauczycielowi działanie pedagogiczne;
- umożliwia nauczycielowi rozumienie rzeczywistości, w której funkcjonuje, relacji w jakie wchodzi on sam oraz wszyscy uczestnicy praktyki edukacyjnej oraz siebie samego, własnych możliwości, barier i ograniczeń;

- umożliwia nauczycielowi interpretację rzeczywistości relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień.

Profesjonalną wiedzę nauczyciela charakteryzować powinna:

- otwartość (wiedza niedomknięta, „w drodze”, ciągle w procesie stawania się, zdobywania);
- nieoczywistość, niepewność, problematyczność jako zaprzeczenie pewności własnej wiedzy, słuszności i ostateczności wszelkich rozstrzygnięć charakteryzujących obecną wiedzę nauczyciela;
- świadomość własnych ograniczeń (np. subiektywizmu).

Tak rozumiana wiedza nauczyciela powinna prowadzić do następujących umiejętności:

- organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczej;
- komunikacyjnych – porozumiewania się językiem „żywym”, mowy ciała;
- interpretacyjnych;
- poznawania osobowości;
- pomagania wychowankom i rozwijania ich zdolności kreatywnych (twórczych);
- rozwiązywania problemów i konfliktów;
- dialogowego sposobu bycia w świecie;
- współdziałania ze światem, systemem społecznym, środowiskiem dalekim i bliskim (np. współdziałanie z ośrodkami wychowania równoległego).

Te trzy wymiary wiedzy, wyróżnione ze względu na kryterium treściowe, zawierają to wszystko, co jest niezbędne współczesnemu nauczycielowi dla tworzenia dojrzałej, satysfakcjonującej i prorozwojowej relacji pedagogicznej. w której funkcjonuje, relacji w jakie wchodzi on sam, a także wszyscy uczestnicy praktyki edukacyjnej oraz rozumienie siebie samego, własnych możliwości, barier i ograniczeń; umożliwia nauczycielowi interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocności tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień.

Podstawowe argumenty, uzasadniające potrzebę przygotowania odmienną od dotychczasowej koncepcji, struktury i organizacji kształcenia nauczycieli to:

1. Zapisy zawarte w obowiązujących rozporządzeniach, określające uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela, które nie różnicują pedagogicznego przygotowania I i II stopnia w tym zakresie. Generu-

ją więc chaos, są nieprzejrzyste zarówno dla studiujących, przyszłych nauczycieli, jak i dla organizatorów procesów kształcenia. Dzisiaj na polskim rynku edukacyjnym możliwe są takie sytuacje, w których absolwenci magisterskich studiów na kierunku „pedagogika” nie posiadają tzw. uprawnień pedagogicznych (w myśl obowiązujących rozporządzeń).

2. Rekonstrukcja stanu faktycznego w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce oraz towarzysząca jej ocena.
3. Konieczność uczynienia studiów I stopnia (licencjackich) studiami zawodowymi, zapisana w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym implikuje potrzebę przedefiniowania studiów uniwersyteckich. Kształcenie nauczycieli na akademickich studiach przedmiotowych pozwoli uniwersytetom odpowiedzieć na pytanie, czym dziś są studia zawodowe.
4. Analiza koncepcji organizacji procesu kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej – ma ono charakter równoległy (specjalistyczno-pedagogiczny) i jest równoważne w obu tych wymiarach.
5. Podstawowe postulaty wynikające z ustaleń współczesnej pedeutologii oraz badań nad przygotowaniem zawodowym nauczycieli w Polsce i na świecie.

## **Cechy proponowanego systemu kształcenia nauczycieli**

Integralność – spostrzeganie kompetencji nauczycielskich jako całości złożonej z:

- wiedzy kierunkowej (specjalistycznej, niepedagogicznej);
- wiedzy psychologiczno-pedagogicznej;
- umiejętności wykraczających poza wąsko rozumianą rolę nauczyciela jako specjalisty od przekazywania wiedzy; przekraczające tę rolę umiejętności odpowiadające szeroko pojętej profilaktyce, diagnozie i terapii pedagogicznej.

Równowaga – kształcenie nauczycieli w równym stopniu uwzględnia przygotowanie kierunkowe (specjalistyczne, niepedagogiczne) i pedagogiczne.

Elastyczność – zdobywanie pełnego przygotowania zawodowego może odbywać się w ramach różnie skomponowanych programów kształcenia, ważne, aby każdy z tych wariantów zapewniał integralność i równowagę treści kierunkowych (specjalizacyjnych, niepedagogicznych) i pedagogicznych.



## Struktura kształcenia

Stalość – niezmiennie w kształceniu nauczycieli są dwa składniki: moduł treści kierunkowych (specjalizacyjnych, niepedagogicznych) i moduł treści przygotowania pedagogicznego.

Etapowość – dochodzenie do przygotowania zawodowego odbywa się w dwóch etapach: na poziomie studiów I i II stopnia, na każdym z tych etapów odrębne moduły treści kierunkowych (specjalizacyjnych, niepedagogicznych) i przygotowania pedagogicznego.

Różnorodność – różne mogą być warianty programowe kształcenia nauczycieli. Upraszczając, można wymienić: wariant podstawowy (typowy, zorganizowany z myślą o wyrażnie decydujących się na zawód nauczyciela, już w chwili wyboru studiów przedmiotowych) i warianty uzupełniające (organizowane dla osób wybierających zawód nauczyciela nie na początku studiów przedmiotowych, lecz później – w czasie studiów lub po ich zakończeniu).

Absolwent przygotowany do zawodu nauczyciela w szkole podstawowej i gimnazjum dysponuje podstawową wiedzą ogólnopedagogiczną, socjologiczną i psychologiczną w postaci:

1. Wiedzy operacyjnej, tzn. takiej, która tworzy język myślowy umożliwiający rozumienie rzeczywistości edukacyjnej jako przestrzeni życia społecznego, uwarunkowanego przez czynniki historyczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne,
2. Wiedzy praktycznej, tzn. takiej, która umożliwiała przyswajanie, rewidowanie i modyfikowanie umiejętności umożliwiających skuteczne działanie w zakresie nauczania, wychowania, pracy opiekuńczej, profilaktyki oraz diagnozy i terapii w sytuacjach kryzysowych.

Istotne jest, że obydwie rodzaje wiedzy nauczyciel organizuje wokół swoich dla nich kategorii pojęciowych:

1. Kategoriami organizującymi wiedzę operacyjną są: rozwój, wychowanie, style myślenia pedagogicznego, ideologie edukacyjne, pośrednie i bezpośrednie uwarunkowania rzeczywistości edukacyjnej.
2. Kategoriami organizującymi wiedzę praktyczną są: uczeń, klasa, szkoła, nauczyciel, treść kształcenia i wychowania, formy organizacyjne kształcenia, metody nauczania, wychowania, profilaktyki, diagnozy, terapii i pracy opiekuńczej, sytuacje kryzysowe.

Dzięki obydwu rodzajom wiedzy nauczyciel:

1. Ma umiejętność komunikacji społecznej, posługiwania się warsztatem diagnostycznym, wzbogacania oraz doskonalenia swojej wiedzy

- i kompetencji w zakresie praktycznego działania oraz tworzenia własnego warsztatu metodycznego.
2. Ma umiejętność refleksyjnego odnoszenia się do własnej roli zawodowej oraz pogłębionego rozumienia rzeczywistości edukacyjnej.
  3. Zna i rozumie charakterystyczne procesy rozwojowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz w fazie wczesnej adolescencji.
  4. Ma umiejętności z zakresu relacji społecznych, niezbędne do animowania pracy grupy rówieśniczej (zespołów klasowych).
  5. Potrafi diagnozować i przeciwdziałać współczesnym problemom w wychowaniu dzieci i młodzieży, związanym z patologią społeczną, procesami wykluczania i marginalizacji oraz indywidualnymi i społeczno-kulturowymi deficytami.
  6. Ma umiejętności metodyczno-warsztatowe, umożliwiające przekazywanie w sposób atrakcyjny i zrozumiały wiedzy z zakresu nauczanych przedmiotów na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum.

Kwalifikacje pedagogiczne absolwenta studiów II stopnia są rezultatem rozwoju wiedzy operacyjnej i praktycznej przekazywanej w czasie studiów I stopnia. Ów rozwój sprawia, że:

1. Umiejętności nabyte wcześniej (I stopień) są przenoszone na poziom refleksji hermeneutycznej i krytycznej.
2. Nauczyciel nabywa nowe umiejętności, przede wszystkim:
  - jest przygotowany do prowadzenia na użytek praktyki szkolnej prac badawczych o charakterze diagnoz, ekspertyz, projektów optymalizacyjnych;
  - zna i rozumie przebieg procesów rozwojowych charakterystycznych dla okresu młodzieńczego oraz dojrzałości; wiedza o rozwoju osobowości, emocji, motywacji oraz struktur poznawczych pozwala mu konstruować i dostosować gotowe scenariusze praktyki edukacyjnej do potrzeb uczniów – uczestników procesu edukacji, zna i rozumie problemy współczesnej kultury, traktowanej jako kontekst współczesnych procesów edukacyjnych;
  - potrafi rozpoznać możliwości i zagrożenia osobistego rozwoju ucznia, ulokowane w makro- i mikroprocesach społecznych;
  - potrafi animować prace nad własnym rozwojem oraz rozwojem wszystkich uczestników procesów edukacyjnych;
  - umie animować i organizować środowiska edukacyjne w celu wspierania całościowego uczenia się.

Absolwent jest przygotowany do pracy nauczycielskiej (posiada uprawnienia, kwalifikacje) w szkołach ponadgimnazjalnych. Profesjonalizm absolwenta wyraża się w jego gotowości do:

- współdziałania z podmiotami edukacyjnymi (zarówno jednostkami, jak i społecznościami lokalnymi) w zakresie rozpoznawania, wyjaśniania i rozwiązywania ich problemów;
- komunikacji i empatii w kontaktach z podmiotami edukacyjnymi;
- holistycznego rozumienia sytuacji podmiotów edukacyjnych (odchodzenie od ekskluzywnego rozumienia, ujmowanego w specjalistycznych terminach);
- samorefleksji i krytyki służącej pokonywaniu trudności.

Kolejnym, ważnym etapem rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu jest proces doskonalenia nauczycieli.

System doskonalenia nauczycieli w Polsce to zestaw działań, które bardzo angażują nasze Ministerstwo Edukacji Narodowej – instytucjonalnie (stale powoływane są nowe instytucje, którym pozwala się doskonalić nauczycieli w ramach kompetencji przedmiotowych, metodycznych i psychopedagogicznych), finansowo (centra doskonalenia nauczycieli finansowane są ze środków budżetowych) oraz antyrynkowo (państwo dąży do monopolu w zakresie doskonalenia nauczycieli, potwierdzonego certyfikatem o uzyskaniu dodatkowych kwalifikacji). Mamy więc dzisiaj w obszarze doskonalenia zawodowego nauczycieli następującą rolę państwa: z jednej strony brak jakiegokolwiek koncepcji zawodu, kompetencji nauczycieli, która byłaby podstawą ich kształcenia w szkołach wyższych (do dnia 18 stycznia 2012 r. obowiązywało w tym zakresie rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r., określające wymagania związane z kwalifikacjami nauczycielskimi, zastąpione w 2012 r. rozporządzeniem o standardach zawodu nauczyciela), z drugiej zaś strony mamy finansowany przez państwo system doskonalenia tego, czego na poprzednim etapie przygotowania do zawodu, jeszcze w szkole wyższej nie zrobiono. Może to jest celowe działanie? Może warto coś zepsuć, „odpuścić”, żeby później, za budżetowe środki, całymi latami to naprawiać? Zostawmy jednak państwo, jego pomysły i zaniechania. Postawmy ważne pytanie:

Dlaczego nauczyciel powinien się doskonalić?

Nauczyciel to zawód, trudny, odpowiedzialny, niewyobrażalnie nasycony konsekwencjami. Każdy, kto choć raz w życiu stanął przed grupą młodych ludzi lub małych dzieci wie, jak trudno im sprostać, jacy są wymagający, wyczuleni na fałsz, „puste gadanie”, na każdą nieszczerłość. I każdy, kto chociaż przez chwilę zawód ten wykonywał wie, że składają się nań sytuacje niepowtarzal-

ne, że zawsze jest inaczej, że nie ma prostych metod i prostych rozwiązań. Co zatem jest?

Jest człowiek, jest spotkanie. Jest uwaga Jemu poświęcona. Prawdziwa uwaga. Jest zdolność do rozmowy i umiejętność jej prowadzenia. Prawdziwej rozmowy. Bez podejrzliwości, bez władzy, bez kary. Bez lęku o utracony autorytet (najczęściej lękają się ci, którzy żadnego autorytetu nie mieli i nie mają). Jest wysiłek i trud, bo „bez pracy nie ma kołaczy”. I to dla obu stron, dla dwojga ludzi, którzy biorą udział w tym spotkaniu. Dobrze, żeby w porę to zrozumieć i nie patrzeć na siebie jak na przeciwników, żeby nie walczyć. Szkoła, jej pozór i jej opresja, jej wady i jej zalety, jej ograniczenia i jej możliwości dotyczą w takim samym stopniu nauczycieli i uczniów. I jedni, i drudzy podlegają wszystkim mechanizmom tej instytucji: władzy i hierarchii, dyscyplinie i kontroli, pomiarowi i ocenie, rutynie i znudzeniu. I żeby im nie ulec, żeby zminimalizować koszt wysiłku, jaki towarzyszy pracy nad własnym rozwojem, nauczyciel musi się doskonalić. Musi doskonalić się przez całe życie. To doskonalenie właśnie umożliwić może nauczycielowi stawanie się autorytetem dla uczniów. Stawanie się autorytetem zastępuje w moim przekonaniu tradycyjne myślenie o „byciu” autorytetem bezwarunkowym, przypisanym do zawodowej roli. Takie spojrzenie na problem autorytetu (traktowanego jako swoiste zadanie profesjonalne współczesnego nauczyciela, a nie przypisaną do roli właściwość czy cechę) czyni z niego jeden z celów doskonalenia się w zawodzie i jest spójne z propozycją teoretyczną L. Witkowskiego, dla którego problem autorytetu w edukacji jest dynamiczny i zawsze związany z pracą nad sobą a nie z lękiem przed innymi, którzy mogą tego autorytetu nas pozbawić (Witkowski, 2006).

Jak nauczyciel powinien się doskonalić?

Sądzę, iż doskonalenie dzisiaj oznacza rozwijanie komunikacyjnego aspektu nauczycielskiej roli. Wydaje się, że we współczesnej kulturze człowiek coraz częściej szuka nie tylko kogoś, kto by mu coś powiedział, ale przede wszystkim takiego kogoś, u kogo jego własne mówienie wyzwoli (inaczej niemożliwy i niedostępny) wgląd w siebie samego. Bez mowy nie ma samowiedzy, a w rozmowie kluczowym mechanizmem generowania transgresyjnego otwarcia na nieprzejryste wymiary „ja” staje się oparcie w słuchaniu.

Kompetencja komunikacyjna, aktualizująca się w procesach edukacji, przejawia się w trzech różnych pozycjach, dostępnych i zajmowanych przez nauczyciela.

Pozycja wiedzącego opiera się na takiej percepcji świata, w której obiekty, zdarzenia, innych ludzi poddajemy działaniu reguły podobieństwa. Regułę tę określa poszukiwanie uniwersalnego porządku opartego na pewnej uniwersal-

nej wiedzy, której funkcją jest „rozeznanie się w tym, co słuszne” i uznaniem tego za składowe i opisujące „ja”. Nauczyciel przyjmujący pozycję „wiedzącego” nadaje uczniowi komunikat perswazyjny, którego celem jest zmiana jego przekonań. Uczeń występuje tu w roli „niemego” słuchacza, który uzyskuje głos jedynie w celu przesłania komunikatu zwrotnego, dotyczącego przyswojonej teorii.

Pozycja rozmówcy nastawiona na recepcję inności, tolerowanej, akceptowanej, niepodlegającej perswazyjnemu korygowaniu, wsparta pluralizmem filozoficznym, niosącym prawo odmiennego myślenia, świadoma decentracji, otwiera możliwość podjęcia dyskursu przez inność, odmienność, mniejszość. Od wizji dialogu ewangelizującego, nawracającego przechodzimy do wizji dialogu, w którym inność jest zadaniem do zrozumienia. Nauczyciel, przyjmując tę pozycję, umożliwiając dojście do głosu, pozwala zakwestionować własną pewność, słuszność poprzez skonfrontowanie jej z cudzą słusznością, z cudzym potencjałem intelektualnym. Toleruje inność, dopuszcza do głosu, pozwala zaistnieć.

Jednak istotą współczesnej edukacji nie jest nauczycielskie „mówienie” perswazyjne, nie jest też nią tolerancyjna zgoda „na inność, inność oglądana z pozycji własnej słuszności. Istotą współczesnej edukacji jest dopuszczenie do głosu”. „Pozwolić mówić – to wyzwanie dla wychowania. Mowa, głos stały się kluczową kategorią pedagogiki radykalnej, która wskazuje na wychowawczą ważność „dopuszczenia do głosu”, „zabierania głosu”, czy „wsluchiwanie się w głos”. Z tak rozumianą rolą edukacji związana jest pozycja słuchającego.

Doskonalić się w zawodzie nauczyciela to umieć odróżnić i przyjmować każdą z tych komunikacyjnych pozycji: wiedzącego (mówiącego), rozmówcy i słuchacza. To rozumieć siebie i ucznia nawet wtedy, kiedy jego wybór, jego zachowanie, jego świat wartości nie jest w żaden sposób moim światem.

Gdzie nauczyciel powinien się doskonalić?

Okazją do doskonalenia, do pracy nad własnym rozwojem jest codzienna praktyka edukacyjna, jest każdy dzień w szkolnej rzeczywistości. Własne doświadczenia, refleksja nad tym, co robię i dlaczego to robię to najlepsza okazja do doskonalenia. Zdobywanie wiedzy w szkołach wyższych, ośrodkach doskonalenia, na specjalistycznych kursach i szkoleniach pomoże, ale nie zastąpi świadomej, refleksyjnej pracy nad własnym rozwojem. Tak jak nie można przeżyć za kogoś życia, tak nie można nauczyć się od innych, jak realizować własną zawodową drogę. Każdy musi znaleźć ją sam. Potrzebni są przewodnicy, towarzysze podróży, znaczący inni. I jak to zwykle bywa, pewnie droga do doskonałości jest znacznie ciekawsza niż sama doskonałość.

Polska szkoła i polski nauczyciel znajdują się w procesie permanentnej zmiany. O potrzebie takiej zmiany rozmawiamy podczas wielu spotkań, w publikowanych tekstach, w debacie publicznej. Prezentowany tekst jest jednym z głosów w tej ważnej społecznie debacie.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Berger P. L. (2012), *Zaproszenie do socjologii*, WN PWN, Warszawa.
- Červinková H., Gołębiak B. D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Czerepaniak-Walczak M. (1993), *Kompetencje nauczyciela w pedagogice emancypacyjnej*, [w:] A. Tchorzewski (red.), *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian historycznych w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Czerepaniak-Walczak M. (2011), *Idea uniwersytetu: wspólnoty poszukiwania prawdy czy przedsiębiorstwa produkowania wykształcenia?*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Wrocław.
- Dróżka W. (1993), *Wartości nadające sens i godność życiu i pracy nauczycieli. Porównanie pokoleniowe*, [w:] A. Tchorzewski (red.), *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Dziemianowicz A. (2008), *Pojęcie odpowiedzialności w refleksji nad wychowaniem*, [w:] P. Rudnicki (red.), *Nauczyciel – misja czy zawód*, WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Dziemianowicz M. (2013), *W poszukiwaniu nowej pedagogiki, nowej edukacji, nowej szkoły – reminiscencje*, [w:] H. Červinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, WN Scholar, Warszawa.
- Dziemianowicz, M. (2001), *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Giroux H. A. (1993), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski, (red.), *Spory o edukację*, IBE, Warszawa.

- Gołębniak B. D. (2006), *Poza metafory 'nabywania' i 'uczestnictwa'. Ku społeczno-kulturowemu podejściu do edukacji nauczycieli*, [w:] S. Kowal, R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Zmiana (materiały pokonferencyjne)*, Akademia Pedagogiczna, Kraków.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Wydawnicza, Wrocław.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa
- Kwiatkowska H. (2007), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwiecińska R., Kwieciński Z. (1997), *Ukryty program kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 20.
- Kwieciński Z. (2000), *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań–Olsztyn.
- Kwieciński Z. (2002), *Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń–Olsztyn.
- Lewowicki T. (1997), *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków.
- Witkowski L. (1998), *Edukacja wobec sporów o [po]nowoczesność*, IBE, Warszawa.
- Witkowski L. (2009), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Impuls, Kraków.
- Witkowski Z. (1995), *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków.

