

Krzysztof Wereszczyński

<https://orcid.org/0000-0002-0219-3577>

Menedżerska Akademia Nauk Stosowanych w Warszawie

Samokształcenie jako podstawa edukacji ustawicznej nauczycieli w pracach Józefa Pólturzyckiego i w praktyce

Self-education as the basis of continuing education
of teachers in the works of Józef Pólturzycki

Streszczenie. Samokształcenie i edukacja ustawiczna były ważnymi i wielokrotnie poruszonymi wątkami w bogatym dorobku literackim Profesora Józefa Pólturzyckiego. W niniejszym tekście autor dokonuje krótkiego przeglądu publikacji opisujących wyżej wymienione zagadnienia. Opierając się na prezentowanym w nich sposobie interpretacji terminu i rozumienia procesu samokształcenia, przedstawia własne wnioski z badań przeprowadzonych w środowisku nauczycieli i dyrektorów szkół, mianowicie: brak wiedzy na temat teorii samokształcenia, mylenie go z uczeniem się niezamierzonym czy samouctwem, przekonanie o możliwości swobodnego posługiwania się terminem, brak procesu samokształcenia. Zebrany materiał potwierdza aktualność myśli i postulatów formułowanych przez Profesora Józefa Pólturzyckiego.

Słowa kluczowe: samokształcenie, edukacja ustawiczna, nauczyciel, zmienność

Abstract. Self-education and lifelong education are important and repeatedly discussed topics in Professor Józef Pólturzycki's rich literary output. In this text, the author briefly reviews the items describing the above-mentioned issues. Based on the method of interpreting the terms and understanding the self-education process presented in them, the author presents his own conclusions from the surveys carried out among teachers and school principals. They make it possible for us to identify (1) the lack of knowledge about the theory of self-education, (2) confusing it with unintentional learning or self-learning, (3) the conviction

that the term can be used freely, and (4) the absence of self-education process. The collected material confirms the topicality of the thoughts and postulates formulated by Professor Józef Pólturzycki.

Keywords: self-education, continuing education, teacher, variability

Wstęp

Niniejszy tekst powstał w ramach publikacji poświęconej prof. dr. hab. Józefowi Pólturzyckiemu. W związku z tym jego podstawę bibliograficzną stanowią liczne publikacje dydaktyczne i andragogiczne Profesora. Jedną z ich cech szczególnych jest przedstawianie w różnych kontekstach zagadnień samokształcenia i edukacji ustawicznej. Do najistotniejszych prac autor niniejszego tekstu zalicza: *Niepokój o dydaktykę* (Pólturzycki 2014) i *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy* (Pólturzycki 2016), będące swego rodzaju podsumowaniem rozwoju dydaktyki polskiej i kształcenia ustawicznego w XX i na początku XXI stulecia. Równie ważnymi wydawnictwami w dorobku Józefa Pólturzyckiego są: *Dydaktyka dorosłych* (Pólturzycki 1991) i *Dydaktyka dla nauczycieli* (Pólturzycki 2002). Szczególne znaczenie ma pierwsza książka wydana w 1991 r., czyli ponad trzydzieści lat temu. Jest ona ostatnią próbą całościowego spojrzenia na nauczanie i uczenie się dorosłych. Istotne jest również to, że w obydwu wymienionych pozycjach możemy znaleźć odwołania – często krytyczne – do publikacji i poglądów dydaktyków polskich i nie tylko, co stanowi ich niepodważalny walor poznawczy.

Przywołane powyżej publikacje, poza dogłębnymi i całościowymi analizami, zawierają zbiór ponadczasowych i ujętych perspektywicznie poglądów na temat dydaktyki, jej celów, charakteru i kierunków rozwoju. Co ważne, uwzględniają one przemiany zachodzące we współczesnej praktyce dydaktycznej. Definiowanie dydaktyki jako nauki o kształceniu i samokształceniu, której przedmiotem są zarówno teoria, jak i praktyka, obejmowało również kształcenie na odległość identyfikowane współcześnie w praktyce edukacyjnej z kształceniem zdalnym.

Profesor Józef Pólturzycki był człowiekiem, który w swoim życiu realizował idee i postulaty zawarte we własnych pracach. Był dydaktykiem, teoretykiem i praktykiem, z wykształcenia nauczycielem języka polskiego, a z zamiłowania pedagogiem i andragogiem. Ponadto wychował licz-

ne pokolenia nauczycieli i pracowników nauki. Profesora pamiętam jako osobę o wielkiej umysłowości i sercu, a także charakterystycznym poczuciu humoru i niezwykłej otwartości. Jedną z najważniejszych jego cech jako człowieka było jednak ciągle samokształcenie, które przejawiało się m.in. w uczeniu się i doskonaleniu umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami, co czynił do końca swoich dni.

Samokształcenie jako istotny wątek twórczości Profesora Józefa Półturzyckiego

Józef Półturzycki był autorem licznych publikacji*. Wśród 84 opublikowanych książek na szczególną uwagę zasługują pozycje dotyczące samokształcenia i edukacji ustawicznej. W dorobku Profesora znajdziemy pozycje poświęcone wyłącznie samokształceniu i edukacji ustawicznej. Jednakże cechą innych publikacji, np. z zakresu dydaktyki ogólnej czy dorosłych, jest również konsekwentne poruszanie i rozwijanie tych dwóch wątków. Za najbardziej istotne w tym względzie autor uznał: *Wdrażanie do samokształcenia* i *Niepokój o dydaktykę*. Pierwsza – publikacja to pozycja w pełni poświęcona istocie i wdrażaniu do samokształcenia, druga zaś jest swego rodzaju podsumowaniem twórczości dydaktycznej Józefa Półturzyckiego. Samokształcenie rozpatrywał Profesor z perspektywy dydaktycznej, traktował je jako swoisty cel procesu kształcenia, którego miało być zwieńczeniem (Półturzycki 2002, s. 15). Dlatego pełne wyjaśnienie istoty samokształcenia znajdujemy w publikacjach poruszających zagadnienia dydaktyki ogólnej i edukacji ustawicznej. W ujęciu Józefa Półturzyckiego samokształcenie jest rozumiane w szeroko jako proces mający ważne cechy o charakterze dydaktycznym, będący nie tylko zdobywaniem wiedzy i umiejętności, lecz swoistym stylem życia. Styl ten jest wyrazem aktywności jednostki w poznawaniu świata i samego siebie, procesem oświatowym o wielu twarzach, nie tylko działaniem umysłowym, ale również dążeniem do świadomego rozwoju własnej osobowości w następujących dziedzinach: społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej (Półturzycki 2014,

* Józef Półturzycki był autorem 84 książek, ogólnie 542 różnych publikacji – na podstawie: *Bibliografia Uniwersytetu Warszawskiego*, <http://bibliografia.uw.edu.pl/g2/main.pl?mod=s&p=6&a=1&s=4765&imie=J%F3zef&nazwisko=P%F3%B3turzycki&lim=25&ord=> [dostęp: 9.02.2022].

s. 432). Do jego najważniejszych cech Profesor zaliczał aktywność edukacyjną jednostki opartą na stawianiu sobie celów, planowaniu sposobów ich osiągnięcia, realizacji i samokontroli. Uczenie się może przebiegać w formie indywidualnej lub zbiorowej, np. w kołach zainteresowań czy grupach seminaryjnych. Jego cechą jest swoboda i mnogość form oraz metod. Kluczowy element stanowi tu samodzielność, ale nie stoi ona w sprzeczności ze wspomaganiami osoby uczącej się przez innych czy organizowaniem grup. Józef Półturzycki działania grup czy instytucji, które stawiają sobie za cel zachęcenie i upowszechnienie kształcenia w tej formie, nazywał samokształceniem kierowanym, choć uważał to określenie za oksymoron, ponieważ kierowanie jest zaprzeczeniem samodzielności i nie powinno być nazywane samokształceniem. Mianem samowychowania określał specyficzną formę samokształcenia, której cele i treści zostały zdominowane przez aspekty wychowawcze (Półturzycki 1983, s. 14; 2014, s. 432–433). Rozwój koncepcji edukacji ustawicznej i powiązanej z nią idei uczenia się przez całe życie, który dokonał się w drugiej połowie XX w., znacznie poszerzył problematykę, ale dał też nowy impuls do prowadzenia i rozwoju samokształcenia. Ujęcie tematu, jakie prezentował Józef Półturzycki, było potwierdzone licznymi raportami i międzynarodowymi konferencjami. Do kluczowych można zaliczyć dwa raporty komisji ds. edukacji działających pod egidą UNESCO. W 1972 r. ukazał się raport Komisji pod przewodnictwem Edgara Faure: *Uczyć się, aby być*, a w 1996 r. raport Komisji pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (Edukacja 1998; *Uczyć się* 1975). Obydwa raporty opisują uczenie się człowieka jako klucz do szczęśliwego życia, osiągnięcia własnych celów życiowych, ambicji zawodowych, aktywności społeczno-kulturalnej, charytatywnej i wszelkich innych. Samokształcenie z przypisywanych mu wcześniej funkcji uzupełniających stało się nie tylko autonomicznym działaniem oświatowym, ale także istotnym celem edukacji szkolnej. Co ważne, takie stanowisko zostało oparte na szerokim rozumieniu znaczenia samokształcenia człowieka dorosłego jako swoistego klucza do szczęścia, przyszłości osobistej oraz przyszłości społeczeństw. W tej perspektywie umiejętność samodzielnego kierowania swoim życiem, w tym uczeniem się, stała się nadrzędną kompetencją każdego człowieka. Samokształcenie jest środkiem pozwalającym człowiekowi na wolne i nieskrępowane realizowanie własnego pomysłu na życie (Półturzycki 2014, s. 432). Jest również sposobem na funkcjonowanie społeczeństwa i odnajdywanie w nim swojego miejsca przez jednostki. Zbieżność stanowiska prezentowanego przez Profesora z międzynarodo-

wymi tendencjami, które są określane mianem budowy społeczeństwa wiedzy czy społeczeństwa uczącego, jest oczywista. Powyższe konkluzje dają podstawę do krytyki autorów, którzy w swoich pracach ograniczają (Pólturzycki 2014; 2016), zawężają, upraszczają i lekceważą znaczenie samokształcenia dla współczesnego człowieka, często hołdując minionej teorii o uzupełniającej funkcji, jaką mu przypisywano. W ten sposób ograniczają swobodę działania człowieka. Ważnym argumentem przemawiającym za szeroką interpretacją roli samokształcenia w życiu człowieka jest brak jakiegokolwiek koncepcji, która w podobny sposób dawałaby człowiekowi narzędzia do swobodnego kształtowania i realizacji celów życiowych.

Obok związków z tendencjami międzynarodowymi istotnym aspektem przedstawionego powyżej rozumienia istoty samokształcenia według Józefa Pólturzyckiego jest również wywodzenie go z ponadstuletniej praktyki i teorii polskiej oraz międzynarodowej. Wiele współczesnych publikacji poświęconych temu zagadnieniu całkowicie pomija tradycje polskiego samokształcenia i samouctwa, co stawia ich wartość merytoryczną pod dużym znakiem zapytania (Pólturzycki 2014; 2016).

Labilne i niedookreślone warunki pracy nauczyciela jako przesłanki samokształcenia nauczycieli

Józef Pólturzycki był nauczycielem, czyli praktykiem, i teoretykiem, co w znaczący sposób odbijało się na charakterze jego prac naukowych. Kolejnym ważnym wątkiem poruszonym systematycznie w pracach z zakresu dydaktyki ogólnej, dorosłych czy edukacji ustawicznej był status zawodowy i osobowość nauczyciela, również dorosłych. W pracy *Wdrażanie do samokształcenia* Profesor poświęcił podrozdział samokształceniu nauczycieli, które nazwał „[...] jednym z najważniejszych procesów oświatowych” (Pólturzycki 1983, s. 294). Wśród wymienionych tam celów dwa wydają się ponadczasowe, biorąc pod uwagę rok wydania tej publikacji: „[...] wdrażanie do samodzielności i samokształcenia [...]” oraz „[...] korzystanie z możliwości i rozwiązań edukacji ustawicznej” (Pólturzycki 1983, s. 295). Temu stanowisku Profesor był wierny we wszystkich swoich kolejnych publikacjach. W dalszej części opisywanego tekstu wskazał na społeczną rolę samokształcenia nauczycieli w innych środowiskach i grupach zawodowych, które przynajmniej w teorii nie straciło na znaczeniu do dziś. W *Niepokoju o dydaktykę* poświęcił nowym funkcjom i zadaniom nauczyciela jeden

z podrodziałów (Pólturzycki 2014, s. 504–507). Stanowisko to wynikało ze znajomości specyfiki pracy nauczyciela, dlatego dla powodzenia dalszych rozważań należy przypomnieć tę specyfikę w świetle publikacji pedeutologów.

W ramach nauk pedagogicznych dyscypliną, której szczególnym przedmiotem zainteresowania są warunki pracy nauczycieli, jest pedeutologia. Badacze reprezentujący tę dyscyplinę zajmują się kwestiami osobowości, talentu, powołania i przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kwestiami etycznymi i funkcjami społecznymi pedagogów. Często poruszają zagadnienie niemożności pełnego i skończonego przygotowania nauczyciela do pracy w szkole.

U podstaw teoretycznych powyższego stanowiska leży teza mówiąca o zawsze niedokończonym procesie kształcenia i doksztalcania nauczycieli. Wynika ona z „[...] ontycznej natury pracy nauczyciela” i nie ma nic wspólnego z brakiem nauczycielskich kompetencji (Kwiatkowska 2012, s. 269). Zakresu kompetencji i kwalifikacji zawodowych nauczycieli nie da się zamknąć ani wewnątrz, ani zewnątrz. Programy kształcenia nauczycieli powinny cechować się niestandardowością, dynamizmem wprowadzanych zmian, uwzględniać labilność warunków pracy (Kwiatkowska 2008, s. 205). Szczególnie obrazowych określeń używa Robert Kwaśnica, postrzegając kompetencje nauczycielskie jako „pozostające w ruchu” czy „ze swej natury zawsze niegotowe” (Kwaśnica 1994, s. 10).

Złożoność oraz nieprzewidywalność procesu kształcenia i wychowania stanowią kolejną ważną przesłankę teoretyczną. Wynika ona również z realiów społecznych, w jakich funkcjonuje współczesny nauczyciel i system oświaty w Polsce. Złożoność została opisana przez wielu pedagogów. Potwierdzają to liczne opracowania, które powstały w ramach dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych. Henryka Kwiatkowska, specjalizująca się w pedeutologii, określa pracę nauczyciela jako działania „niedookreślone”, wskazując jednocześnie na ich głęboką „problematyczność”. Polega to na potrzebie podejmowania decyzji bez posiadania pełnych danych. Nauka nie jest w stanie dać przykładów wyjścia z każdej sytuacji czy rozwiązania wszystkich problemów powstających w trakcie procesu kształcenia. Nie jest nawet w stanie w pełni określić, czy konkretne propozycje teoretyczne znajdą zastosowanie w większości, przynajmniej podobnych, sytuacji. Odnosi się to z całą pewnością do warunków kształcenia, uczniów i nauczycieli, którym jako jednostkom ludzkim właściwe są żywe i niestandardowe reakcje wynikające z indywidualnie i emocjonalnie przebiegające-

go procesu myślenia, poznawania czy konstruowania wiedzy (Kwiatkowska 2008, s. 205). Bardzo zbliżone stanowisko zajmuje Bogusław Śliwerski, który opierając się na wynikach licznych badań, określa sytuacje, w jakich na co dzień znajduje się nauczyciel, jako: „otwarte”, „niepowtarzalne”, „niepoznawalne” (Śliwerski 2010, s. 57). Prosta obserwacja codziennego funkcjonowania szkół i pracy nauczyciela wskazuje na znaczącą rozbieżność między treściami kształcenia nauczycieli a realiami ich pracy. Opinie osób rozpoczynających pracę w szkole po studiach od lat potwierdzają tę prawidłowość*. Szczególnie ważne, ale i bardzo trudne wyzwania stawiają przed nauczycielami współczesne przemiany cywilizacyjne, podważające role odgrywane przez nauczycieli od setek lat, takie jak: bycie przewodnikiem po zasobach ludzkiej wiedzy, bycie wzorcem moralnym, bycie osobą wskazującą trwałe, niepodważalne i pewne punkty odniesienia (Kwiatkowska 2008, s. 27), bycie człowiekiem posiadającym „receptę” na szczęśliwe życie. Obecnie nie tylko nauczyciele, ale także rodzice mają z tym problem..

Szczególną przesłanką do teoretycznych rozważań jest nierozłączność teorii i praktyki pedagogicznej. Dyskusja nad związkami teorii i praktyki w ramach różnych dyscyplin naukowych przybiera czasami dość radykalną postać. Jednak w literaturze pedeutologicznej postulat rozpatrywania kwestii teoretycznych w powiązaniu z praktycznymi znajduje wielu zwolenników i jest uznawany za jedną z podstawowych teorii w ramach tej nauki pedagogicznej (Kwiatkowska 2008, s. 101–104; Śliwerski 2010, s. 57). Do zwolenników takiego ujęcia należy zaliczyć Józefa Pólturzyckiego, który dawał temu wyraz w swoich licznych publikacjach. Dobrym przykładem są pozycje wymienione na wstępie niniejszego tekstu.

Kolejnym istotnym argumentem teoretycznym jest powszechnie przyjęte twierdzenie, że nauczyciel oddziałuje na ucznia całą swoją osobowością. Zasadniczą trudność sprawia oddzielenie tego, co w pracy nauczyciela „indywidualne, osobiste, od tego, co społeczne, zawodowe” (Kwiatkowska 2008, s. 45–46; Śliwerski 2010, s. 57, 53). Jednocześnie istnieją praktyczne przesłanki do zaniechania posługiwania się tym terminem. Nauczyciele bardzo często uważają, że ich kompetencje i kwalifikacje zawodowe ograniczają się do sprawnego stosowania metod i technik nauczania. Nierzadko tzw. model nauczyciela „dobrego rzemieślnika” jest typem postrzeganym jako jedyny pożądany w szkole. Takie spojrzenie można po-

* Na podstawie rozmów z nauczycielami. Autor w latach 1998–2006 i 2008–2012 pełnił funkcję doradcy metodycznego.

równać do technologicznej orientacji kształcenia nauczycieli, silnie powiązanej z koncepcją behawioralną człowieka (Kwiatkowska 2008, s. 48). Obserwacje praktyki szkolnej i problemów, z jakimi borykają się współcześni nauczyciele, pozwalają na stwierdzenie, że wiele z nich ma charakter społeczny czy psychologiczno-pedagogiczny, czyli ich rozwiązanie mieści się w szeroko rozumianych kompetencjach nauczycielskich. Jest silnie powiązane nie tylko z wiedzą i umiejętnościami, ale często także z osobowością nauczyciela. Zakres problemów, z jakimi mają do czynienia współcześni nauczyciele, możemy odnaleźć w licznych publikacjach pedeutologicznych (*Encyklopedia* 2003, s. 773; Kwiatkowska 2008, s. 27). Powyższe uwagi pozwalają na postawienie pytania, czy zasadne jest w kontekście pedagogicznym mówienie o zawodzie nauczyciela.

Każdy nauczyciel jest równocześnie uczącym się dorosłym. Obok oczywistych zapisów ustawy Karta nauczyciela, zobowiązujących nauczyciela do nieustannego doskonalenia się oraz samokształcenia, ważne są indywidualne preferencje uczenia się. Osiągnięcie celu stanowi bowiem podstawowe kryterium doboru metod i form zdobywania wiedzy. Dydaktyka w swej istocie jest nauką, która poszukuje sposobów skutecznego nauczania i uczenia się*.

Na podstawie prowadzonych badań, obserwacji, wywiadów oraz wieloletniej praktyki zawodowej możemy bezwzględnie sformułować tezę o niemożności stworzenia podstaw normatywnych działania nauczycielskiego. Nauka nie jest w stanie odpowiedzieć na pytanie, jak działać w danej sytuacji. Teoria nie jest w stanie rozstrzygać złożonych i skomplikowanych elementów procesu kształcenia. Nauczyciel sam musi podejmować decyzje i działania (Kwiatkowska 2008, s. 48; 2012, s. 269). Zasadniczymi elementami, które oddzielają nauczyciela od teorii, są kierunek działań, ich czas i charakter. Treści kształcenia i doksztalcenia wpływają głównie z założeń teoretycznych i przesłanek praktycznych minionych lat. Są one jednak konstruowane nie przez nauczycieli, lecz przez naukowców. Natomiast zadaniem doskonalenia jest reagowanie na praktyczne doświadczenia nauczycieli i wspomaganie ich zarówno w teorii, jak i praktyce szkolnej. Mamy tu do czynienia z przeciwnym kierunkiem działań. Kolejnym zagadnieniem jest swoiste, ale też naturalne opóźnienie programów kształcenia i doksztalcenia wobec rzeczywistości szkolnej. Analizowane zjawiska

* Szerzej nt. tego zagadnienia: Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009, s. 10–40; Półturczycki 1991, s. 70–93.

muszą wystąpić w realiach kształcenia, a następnie można podjąć działania mające na celu poszukiwanie sposobów ich rozwiązania. Następnym etapem pracy jest umieszczenie tych zagadnień w programach kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Jednak nauczyciel nie może czekać tak długo. Jeżeli nawet ma czas na analizę, refleksję i zaplanowanie działań, to nie może to trwać dłużej niż rok szkolny. Przeciętny czas przebywania ucznia na określonym etapie edukacyjnym to 3–4 lata. Nauczyciel musi więc posługiwać się własną wiedzą. Zazwyczaj nie ma czasu na szukanie dostępu do wiedzy naukowej, ponieważ proces kształcenia nie zatrzyma się na ten czas. Element trzeci odwołuje się do tworzenia rozwiązań o charakterze praktycznym, nieoderwanych jednak od teorii. Pedagogika zawsze tworzy rozwiązania na pewnym stopniu uogólnienia. Nauczyciel potrzebuje pomocy w konkretnych przypadkach wychowawczych i dydaktycznych, wsparcia wobec zjawisk, problemów, zachowań i reakcji tu i teraz. Ta sama przesłanka – jako jedna z wielu – leży u podstaw przywoływanej już parokrotnie teorii o oddziaływaniu nauczyciela na ucznia całą swoją osobowością, jak i związków teorii z praktyką, które to przykłady zostały przywołane w części pierwszej tego artykułu.

Jeśli wyjdziemy poza granice dydaktyki, pedeutologii czy pedagogiki, w publikacjach socjologicznych znajdziemy tezy wynikające z założenia, że zmienność jest jedyną, paradoksalnie pewną i stałą cechą współczesnych czasów, a jej naturalny skutek stanowi ryzyko, jakim obarczone jest życie współczesnego człowieka (Bauman 2009; Beck 2002; Sztompka 2002). Zmienność prowadzi do sytuacji, w której nie tylko ludzie, ale także ich sposób myślenia, działania, postrzegania życia i świata ulegają zamianie. W związku z tym sytuacje społeczne, funkcjonowanie rodziny czy grup koleżeńskich lub rówieśniczych bezustannie zmienia swoje oblicze. Ponieważ uczenie się człowieka jest silnie związane z postrzeganiem przez niego otaczającego go świata oraz zaspokajaniem potrzeb, prawdopodobnie podlega podobnym procesom. Członkowie współczesnych społeczeństw to zupełnie inni uczniowie niż ich poprzednicy. Potrzebują oni nauczycieli otwartych na wspomaganie w zaspokajaniu potrzeb – tych uświadomionych i tych nieuświadomionych. W związku z prawidłowościami dotyczącymi procesu przenikania do nauki, a następnie do systemów kształcenia nauczycieli wypracowanych sposobów reagowania na pojawiające się problemy nauczyciele potrzebują ciągłego i systematycznego wspierania, które będzie obniżało poziom ryzyka oraz liczbę nieskutecznych strategii podejmowanych w trakcie realizacji procesu kształcenia.

Ograniczona przewidywalność procesu kształcenia wynika z niepowtarzalności ludzkiej jednostki oraz grup, w jakich ona funkcjonuje. Należy mieć również na uwadze, obserwowany w dzieciństwie oraz latach młodości, ciągły rozwój uczniów. Jego kierunek i tempo mogą być zróżnicowane. Mimo wielu elementów wspólnych każdy człowiek rozwija się inaczej. Jest to główny czynnik wpływający na daleko idącą nieprzewidywalność pracy nauczyciela. Jej planowanie jest niezbędne, jednak nie gwarantuje ono sukcesu edukacyjnego ani nie zabezpiecza jego uczestników przed zmianami. Labilność, zmienność i nieprzewidywalność warunków pracy powodują, że jednym z najważniejszych sposobów radzenia sobie w tej sytuacji jest samokształcenie. Już w 1983 r. Józef Pólturzycki określał je jako jeden z najistotniejszych procesów oświatowych. Z perspektywy czterdziestu lat stanowisko to jest nadal aktualne, co więcej – przemiany cywilizacyjne, tempo rozwoju i zachodzące w jego wyniku zmiany pozwalają postawić tezę, że jest to nie tylko jeden z najważniejszych procesów oświatowych, ale także proces niezbędny do życia każdego człowieka. Jeśli naprawdę cenimy sobie jako społeczeństwo wartość wolności, dostrzeżemy, że w tym procesie tkwi właśnie wolność jednostki.

Samokształcenie jako formalnoprawny obowiązek nauczyciela

Samokształcenie jest ustawowym obowiązkiem nauczycieli. Został on zapisany w art. 42 ust. 2 pkt 3 ustawy Karta nauczyciela. W ramach czasu pracy nauczyciel obowiązany jest realizować czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym. Dlatego należałoby przypuszczać, że sam termin, jak i proces zdobywania wiedzy oraz umiejętności w ten sposób powinny być dobrze znane każdemu nauczycielowi. Rzeczywistość jest jednak inna i stawia pod znakiem zapytania sens zapisu, który – według autora – jest martwy. Wynika to z braku działań ze strony dyrektorów szkół, ekspertów Ministerstwa Edukacji i Nauki ds. awansu zawodowego nauczycieli oraz wizytatorów kuratoriów oświaty. Szeroki i niezamknięty zakres znaczeniowy samokształcenia wpływa na traktowanie go w ramach nadzoru pedagogicznego co najmniej marginalnie. Ważnym czynnikiem jest również brak sposobu potwierdzania wykonywania przez nauczycieli zadań w tym zakresie. Czas pracy nauczyciela, zgodnie z zapisami ww. ustawy, wynosi 40 godzin w ty-

godniu. Jednak często powracająca, np. w mediach, dyskusja o czasie pracy nauczycieli zamykanym w 18 godzinach tygodniowo jest pokłosiem braku regulacji prawnych dotyczących sposobów rozliczania czasu wykonywania określonych zadań. Zasadniczo rozliczane są tzw. godziny dydaktyczne w postaci zapisów w dziennikach lekcyjnych. Pozostałe 22 godziny zazwyczaj nie są jednoznacznie rozliczane. To powoduje, że osoby niezwiązane z oświatą postrzegają czas pracy wyłącznie przez pryzmat godzin dydaktycznych. Brak konieczności rozliczania się z form pracy, jaką powinien wykonywać nauczyciel, a w szczególności form samokształcenia i doskonalenia, powoduje, że obowiązki te są „zaniedbywane”.

Autor, posługując się metodą badania w działaniu, która jest uważana za jedną z właściwych do wykonywania, ale i diagnozowania praktyki szkolnej, podjął próbę sprawdzenia, na ile nauczyciele znają i w jaki sposób rozumieją pojęcie samokształcenia oraz w jaki sposób realizują zobowiązanie do jego prowadzenia. W latach 2015–2022, prowadząc różne formy doskonalenia nauczycieli oraz biorąc udział w postępowaniach na stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, a także będąc członkiem komisji na stopień nauczyciela mianowanego, komisji konkursowych na stanowisko dyrektora szkoły czy pracując jako członek i przewodniczący składu orzekającego Komisji Dyscyplinarnej dla Nauczycieli przy Wojewodzie Wielkopolskim w różnych formach, autor poszukiwał odpowiedzi na powyżej postawione pytania.

Poniższe rozważania będą poświęcone badaniu, jakie przeprowadził autor w środowisku nauczycieli Wielkopolski Wschodniej oraz Poznania, Piły, Kalisza i Leszna. Zagadnienie samokształcenia było jednym z wątków części prowadzonych szkoleń, tematycznie powiązanych z modyfikacją warsztatu pracy nauczyciela. Problematykę tę realizowano w trakcie prowadzenia zajęć o następującej tematyce: „Kształtowanie kompetencji kluczowych w pracy nauczyciela”, „Warsztat pracy współczesnego nauczyciela”, „Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli w świetle obowiązujących aktów prawa oświatowego”, „Modyfikacja własnego warsztatu pracy jako następstwo autoewaluacji podejmowanych przez nauczyciela zadań”, „Autoewaluacja w pracy nauczyciela”. Zajęcia prowadzono w ramach oferty szkoleniowej Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Koninie czy grantów Wielkopolskiego Kuratora Oświaty. W trakcie wymienionych szkoleń nauczyciele wykonywali ćwiczenia, które miały na celu pozyskanie informacji, jak rozumieją i prowadzą proces samokształcenia, a następnie wywołanie refleksji oraz dyskusji na temat samokształcenia. Liczba

nauczycieli biorących udział w tych szkoleniach w wyżej wymienionym okresie wyniosła 983 osoby.

Pełniąc funkcje przewodniczącego lub członka komisji w postępowaniach na stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego lub kontraktowego oraz konkursach na dyrektora szkoły, autor zadawał nauczycielom i dyrektorom pytania o to, w jaki sposób prowadzą proces samokształcenia. W wymienionym okresie autor brał udział w pracach 38 różnych komisji.

Zdecydowana większość nauczycieli i dyrektorów nie rozumie terminu samokształcenie i myli go z samouctwem czy uczeniem niezamierzonym. Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić brak przygotowania teoretycznego w tym zakresie u większości pytanych. Samokształcenie jest kojarzone w sposób swobodny z wszelkimi sposobami uczenia się. Jako przykłady typowych odpowiedzi można podać: „w ramach samokształcenia [...] wyszukiwałam materiały i narzędzia do pracy [...]”, „[...] Jak uczyć i wspierać współpracę w klasie – szkolenie online w ramach samokształcenia”. Dopytanie nauczyciela o cel samokształcenia, w ramach którego brał udział w ww. formie, jest przyjmowane ze zdziwieniem. W rozmowach na ten temat wielokrotnie padało stwierdzenie: „[...] ja tak rozumiem samokształcenie”. Utożsamianie z samokształceniem samego udziału w szkoleniu polegającym np. na wysłuchaniu wykładów w ramach webinarium jest powszechne wśród tej grupy zawodowej. Taka sama sytuacja wystąpiła w przypadku pytań o książki, jakie ostatnio przeczytał nauczyciel czy dyrektor szkoły. Samo czytanie literatury rozumiane jest już jako samokształcenie. Przeprowadzana przez Józefa Pólturzyckiego w licznych publikacjach analiza terminu samokształcenie wskazuje na brak zrozumienia zasadniczych jego cech: celu i procesowości. Odwołania do pierwszych ustaleń terminologicznych socjologów z okresu dwudziestolecia międzywojennego – F. Znanięckiego, Wł. Okińskiego czy Wł. Spasowskiego oraz innych autorów (Pólturzycki 1983, s. 11–13) – poczynione przez Profesora w licznych publikacjach wskazują na te cechy jako będące istotą tego sposobu uczenia się od pierwszych prób jego zdefiniowania. Oczywiście należy do nich również zaliczyć samodzielność i samokontrolę. Jednak dyskusja o tych dwóch elementach ma rację bytu dopiero w sytuacji, gdy rozmówca rozumie znaczenie pierwszych dwóch. Co ważniejsze, przekonanie o tym, że samokształcenie można rozumieć dowolnie i w różnoraki sposób, wskazuje na istotne braki w przygotowaniu teoretycznym. Niestety, ten sposób myślenia ma swoje źródła w publikacjach wielu autorów negujących sens

samokształcenia czy promujących jego alternatywne rozumienie (Pólturzycki 2016).

Sytuacja w takim samym zakresie dotyczy teorii i praktyki. Połowa osób biorących udział w szkoleniach miała problemy z wymienieniem pięciu zmian dokonywanych we własnym warsztacie pracy. W grupie np. trzydziestoosobowej liczba przyklejonych kartek (wskazanych zmian) powinna wynosić 150. W żadnym przypadku liczba kartek nie była mnożnikiem liczby uczestników i modyfikacji. Zawsze było ich mniej. Poniżej autor przedstawia dwa przykłady ćwiczeń.

Przykład I

Proszę wykonać następujące polecenie:

Przypomnij sobie jedną z sytuacji o charakterze dydaktycznym lub wychowawczym, z którą miałeś/aś do czynienia w ciągu ostatnich dwóch dni. Przeprowadź jej krótką analizę, wypisując: 3 „czynności”, które wykonałeś/aś w związku z jej zaistnieniem. Trzy alternatywne działania, „czynności”, które mogłeś/aś wykonać.

Po zaprezentowaniu przykładów przez 3–5 uczestników prowadzący rozpoczynał dyskusję, którą ukierunkowywał m.in. na tematykę samokształcenia jako sposobu na rozwiązywanie subiektywnych problemów w codziennej pracy nauczyciela.

Przykład II

Wymień części składowe swojego warsztatu pracy. Kilka wybranych osób odczytywało wypisane elementy. Następnie prowadzący wyświetlał slajd prezentujący następujące elementy warsztatu pracy nauczyciela: czynniki materialne i osobowe. Do materialnych autor zaliczył: metody pracy, formy pracy, pomieszczenia i ich układ, pomoce dydaktyczne (nauczyciela i ucznia), dokumentację (w tym biblioteczkę nauczyciela i ucznia), a do osobowych: całość przekonań, postawy, nawyki myślowe, sposoby myślenia właściwe jednostce, twórczość i odmienność (*Encyklopedia* 2008, s. 29–33). Następnie prowadzący prosił o wypisanie 5 (3 – modyfikacja po pierwszych szkoleniach) zmian, jakich uczestnicy dokonali w zakresie własnego warsztatu pracy na początku roku szkolnego. Każdy uczestnik wypisywał jedną modyfikację na jednej kartce samoprzylepnej, a następnie miał przejść do innego pomieszczenia i przykleić ją do plakatu, którego tytuł odpowiadał wprowadzonej zmianie. Tytuły plakatów były zgodne z zapre-

zentowanym wcześniej podziałem warsztatu pracy nauczyciela i brzmiały: zmiany dotyczące metod i form pracy, modyfikacje programów nauczania i podręczników, modyfikacje pomocy dydaktycznych i dokumentacji, zmiany dotyczące czynników osobowych: rozwój osobowy, twórczość, zmiany nawyków lub sposobów myślenia, przekonania i postawy.

Grupy szkoleniowe obejmowały od 20 do 50 osób. W przypadku pierwszego ćwiczenia dużą trudność sprawiało nauczycielom wyszukanie alternatywnych sposobów działania. Prowadzący najpierw prosił o wymienienie podjętych działań, a dopiero w drugiej rundzie – ewentualnie – propozycji innych reakcji. Regułą było milczenie po pytaniu: „kto przeczyta teraz całość, czyli pierwsze kroki i możliwe alternatywne działanie?”. Po krótkim czasie zgłaszała się najwyżej jedna „odważna” osoba i odczytywała całość zadania. Prowadzący podejmował wtedy wątek labilnych i nieprzewidywanych warunków pracy nauczyciela, sprowadzając przedmiot dyskusji na zagadnienia prowadzenia procesu samokształcenia.

W przypadku drugim autor spotkał się z sytuacją, którą ocenia jednoznacznie. Zdecydowana większość nauczycieli – w grupach ćwiczeniowych liczących średnio od 30 do 40 osób przeciętnie 90% – nie rozumie, czym jest samokształcenie, i w związku z tym nie prowadzi go w szerokim jego rozumieniu. Co równie istotne, jest to powiązane z uproszczonym, technologicznym postrzeganiem własnego warsztatu pracy. Odpowiedzi w sytuacjach egzaminacyjnych czy konkursowych można tłumaczyć stresem czy zaskoczeniem. Jednak można je widzieć także jako wyraz nieobecności samokształcenia w codziennej pracy. Obok przesłanek teoretycznych samokształcenie wymuszają zapisy prawa regulujące zadania wykonywane w ramach tygodniowego czasu pracy. W związku z tym takie pytania nie powinny przysparzać problemów, skoro nauczyciel z formalnoprawnego punktu widzenia powinien być w ciągłym procesie samokształcenia. Przykład ten wskazuje na słuszność teoretycznych ustaleń Józefa Półturzyckiego, kładącego nacisk na samodzielność jako podstawową cechę samokształcenia.

W minionej dekadzie Ministerstwo Edukacji Narodowej próbowało wymusić na nauczycielach udział w różnych formach samokształcenia poprzez zapis w rozporządzeniu w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli. Tak zwane sieci współpracy i samokształcenia są obowiązkową formą pracy ośrodków doskonalenia nauczycieli. Jednak w praktyce większość z nich ma charakter fasadowy i formalny, a nie samokształceniowy. Stanowisko to autor opiera na własnych wieloletnich doświadczeniach pracy

w charakterze dyrektora ośrodka metodycznego i doradcy metodycznego*. Autor sam tworzył takie sieci. Działały i przetrwały te, które powstawały na skutek indywidualnych motywacji ich członków. Jedna z nich istniała od 1999 do 2018 r. i była powiązana tematycznie z maturalnym systemem egzaminacyjnym. Szczególnie trudnym zadaniem jest tworzenie sieci współpracy i samokształcenia dyrektorów szkół w wymiarze regionu, miasta czy gminy. Wynika to głównie z przyjętego społecznie sposobu oceny pracy szkoły, opierającego się na wynikach egzaminów zewnętrznych i naborze. Zupełnie inaczej jest w przypadku inicjatyw prowadzonych np. przez Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kierowniczej Kadry Oświatowej – tu aspekt rywalizacji dla większości dyrektorów nie istnieje**. Powyższe doświadczenia praktyczne potwierdzają stanowisko Józefa Póturzyckiego na temat kształcenia kierowanego.

Czarny obraz, jaki rysuje się w przytoczonych powyżej przykładach, wydaje się dość jednostronny i mało wiarygodny. Wielu nauczycieli, mimo braku wiedzy teoretycznej, prowadzi jednak proces samokształcenia. Potwierdzeniem tego są sukcesy polskich uczniów na arenie międzynarodowej czy liczne grupy funkcjonujące w mediach społecznościowych***. Są to nauczyciele poszukujący, rozumiejący potrzebę ciągłego, samodzielnego rozwoju. Wśród laureatów licznych konkursów, np. organizowanego przez redakcję „Głosu Nauczycielskiego”, znajdują się nauczyciele z Wielkopolski. Niepokojąca jest jednak sama tendencja. Należy pamiętać, że w naszej kulturze patrzymy na ucznia jako jednostkę, dlatego spójrzmy na sytuację z jej perspektywy. Jeśli prawie 90% pytanych nie modyfikuje swojego warsztatu pracy w innych obszarach niż technologiczne, to jako ludzie przestają się rozwijać. Nauczyciel to osobowość, to, co w nim zawodowe i pozazawodowe, nie daje się rozdzielić i jest wzajemnie ze sobą powiązane, połączone w jedną całość. Uczniowie najczęściej jednak spotykają się na co dzień z „rzemieślnikami”. To niepokoi. Brak realizacji w praktyce przytoczonych wyżej postulatów Profesora z 1983 r. nie tylko prowadzi do wniosku co do ich aktualności, ale także wskazuje na potrzebę szybkiego wdrożenia zmian w kształceniu, doksztalceniu, doskonaleniu nauczycieli oraz

* Więcej na ten temat: Wereszczyński 2016.

** Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kierowniczej Kadry Oświatowej, <https://oskko.edu.pl/>.

*** Przykłady: *Superbelfrzy*, <https://www.superbelfrzy.edu.pl/category/superbelfrzy-razem-i-osobno/>; *Pan belfer*, <https://panbelfer.pl/>; *Szkoła w Chmurze*, <https://szkolawchmurze.org/>.

doradztwie metodycznym. Obserwacje praktyki szkolnej świadczą o postępującym procesie niesamodzielnosci intelektualnej uczniów, którzy nie są wdrażani do samokształcenia. W związku z tym np. nowoczesne technologie stają się pułapką, kolejnym uzależniającym nałogiem, a nie oknem wolności dla współczesnego człowieka*. To jaskrawy przykład braku wdrażania do samokształcenia, jakie 40 lat temu proponował Józef Pólturzycki.

Rozważania te należy przenieść na grunt systemu oświaty i szkolnictwa wyższego, połączonych współcześnie nie tylko jednym ministerstwem, ale także efektami pracy, które są podporządkowane celom politycznym, a nie dbałością o polską edukację, o kolejne pokolenia Polaków.

Zakończenie

W nietypowy i krótki sposób pozwolę sobie zakończyć swoje rozważania, nawiązując do jednej z anegdot, którą wielokrotnie w różnych sytuacjach przytaczał Profesor Józef Pólturzycki. Dydaktycy, którzy piszą o nauczaniu, a nigdy nie pracowali z uczniami, są jak ornitolodzy – nauczają o lataciu, a nigdy sami nie latali. Czy nauczyciel dla swoich uczniów może być typem ornitologa? Czy ma wdrażać do działań, których nie rozumie i których nigdy sam nie praktykował? Czy może przygotować ucznia do bycia samodzielnym w uczeniu się, skoro tej samodzielności w jej czystszej postaci nie zaznał?

Bibliografia

- Bauman Z. (2009), *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bereźnicki F. (2007), *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 2, Kraków.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (2003–2008)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

* Na podstawie licznych rozmów i dyskusji z nauczycielami w latach 1997–2022.

- Faure E. (red.) (1975), *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.
- Frąckowiak A., Gromadzka M., Pólturzycki J. (2019), *Samokształcenie w edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2012), *Nauczyciel i jego (nie)przygotowanie. Wprowadzenie w problematykę obrad*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń.
- Pólturzycki J. (1983), *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Pólturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa.
- Pólturzycki J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum Sp. z o.o., Płock.
- Pólturzycki J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom.
- Pólturzycki J. (2016), *Spór o edukację ustawiczną. Polemiki i analizy*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom.
- Śliwerski B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Sztompka P., *Socjologia*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Wereszczyński K. (2016), *Formy doradztwa metodycznego dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Niektóre problemy wczesnej edukacji*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce.

Netografia

- Bibliografia Uniwersytetu Warszawskiego*, <http://bibliografia.uw.edu.pl/g2/main.pl?mod=s&p=6&a=1&s=4765&imie=J%F3zef&nazwisko=P%F3%B3turzycki&lim=25&ord=> [dostęp: 9.02.2022].
- Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kierowniczej Kadry Oświatowej, <https://oskko.edu.pl/> [dostęp: 22.07.2022].
- Superbelfrzy*, <https://www.superbelfrzy.edu.pl/category/superbelfrzy-razem-i-osobno/> [dostęp: 22.07.2022].

Dokumenty

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz.U. z 2021 r., poz. 1762 ze zm.).

Rozporządzenie MEiN z dnia 8 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r., poz. 1045).