



Mirosława Nowak-Dziemianowicz

**Oblicza edukacji.  
Między pozorami a refleksyjną zmianą**



**Oblicza edukacji.**

**Między pozorami  
a refleksyjną zmianą**



Mirosława  
Nowak-Dziemianowicz

**Oblicza edukacji.**

**Między pozorami  
a refleksyjną zmianą**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



## **Recenzenci**

Dorota Klus-Stańska  
Zbigniew Kwieciński

## **Redakcja techniczna**

Witold Gidel

## **Projekt okładki**

Bartłomiej Siwek

ISBN 978-83-62302-77-2



Publikacja stanowi własność Dolnośląskiej Szkoły Wyższej  
i jest udostępniana na licencji  
Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska  
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

Wrocław 2014

Dolnośląska Szkoła Wyższa  
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław  
[www.dsw.edu.pl](http://www.dsw.edu.pl)

---

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja bezpłatna

## O serii

---

Seria „Praktyka i Profesjonalizm” powstała jako rezultat aktywności naukowej badaczy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Jest ona zbiorem sześciu tomów publikacji, będących podsumowaniem realizacji czteroletniego projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”.

*Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, autorstwa Teresy Chmiel, są próbą wielopłaszczyznowego spojrzenia na problematykę przygotowania kandydatów do profesji nauczycielskiej. Tytułowe przygotowanie paradoksalnie oznacza umiejętność stawania się nauczycielem poprzez doświadczanie codziennej rzeczywistości szkolnej, której podstawową kategorią są relacje interpersonalne, charakteryzujące się dużą dynamiką, zmiennością i nieoczywistością sytuacji. Dlatego współczesny nauczyciel powinien być osobą wszechstronnie przygotowaną do radzenia sobie z wyzwaniem współczesności, pełniąc różne funkcje, m.in. przewodnika, tutora, facylitatora, terapeuty, artysty, doradcy, diagnosty, organizatora, inicjatora zmian, itp. Jak kształcić kandydatów do profesji nauczycielskiej, aby sprostać wymienionym oczekiwaniom? - to podstawowe pytanie, na które Autorka próbuje znaleźć odpowiedź, sięgając do różnych koncepcji przygotowania do zawodu nauczyciela.

Tom *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, którego Autorami są Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski, prezentuje ujęcia edukacji jako przestrzeni społecznej, w której dokonuje się zmiana skoncentrowana na urzeczywistnianiu i poszanowaniu takich wartości, jak wolność, różnorodność, równość oraz solidarność, stanowiących fundament myślenia o demokracji jako zasadzie

organizacji życia społecznego i sposobie ekspresji ludzkiego potencjału indywidualnego i wspólnotowego. Na przykładzie wybranych koncepcji oraz analiz socjopedagogicznych, Autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie, kiedy edukacja może stać się narzędziem zmiany społecznej. Ich zdaniem, będzie to możliwe wówczas, gdy tradycyjnym pojęciom pedagogicznym, takim jak *edukacja*, *wychowanie*, *nauczanie*, *uczenie się* nada się sens emancypacyjno-podmiotowy, którego podstawową cechą jest refleksja nad demokracją, dialogiem i działaniem.

Tom *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą* adresowany jest do nauczycieli i do badaczy edukacji i szkoły, do rodziców zainteresowanych rozwojem swych dzieci, i do naukowców, zajmujących się tym rozwojem. Rozwojem rozumianym szeroko i wielokontekstowo, którego uwarunkowania zależą od wielu czynników. Ważną rolę odgrywa edukacja, która, zdaniem Autorki tomu - Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, „jest w świecie współczesnym prawdziwą (i chyba jedyną) szansę na emancypację, na świadomą, niepodatną (lub podatną dużo mniej) na manipulację pracę nad własną tożsamością. Edukacja, szkoła i nauczyciel/nauczycielka to dzisiaj najważniejsi pomocnicy biograficzni, opiekunowie na trajektorii budowania własnego miejsca w świecie, własnej odrębności opartej na rozpoznaniu własnych możliwości, potrzeb, dążeń, ale także poczuciu więzi z innymi”. Autorka stawia ważne pytania o to, czym jest i może być dzisiaj edukacja, wychowanie, w jaki sposób organizować te procesy, by służyły wspólnemu dobru?

*Profesjonalizm nauczycieli. Podejścia - praktyka przestrzeń rozwoju*, autorstwa Doroty Bogusławy Gołębniak i Beaty Zamorskiej, eksponuje problem relacji między teorią a praktyką w rozwoju kompetencji profesjonalnej nauczycieli. Pytanie, które stawiają sobie (i Czytelnikom) Autorki „dotyczy konieczności/możliwości pomyślenia na nowo relacji między podmiotami zaangażowanymi w procesy nabywania kompetencji do nauczania”. W centrum zainteresowania Auterek znalazła się zarówno wiedza, sankcjonująca praktykę oraz odpowiadające poszczególnym koncepcjom (oraz praktykom) sposoby jej konstruowania (na poziomie wstępnej wiedzy akademickiej i „całozyciowego” uczenia się), jak i praktyka opisywana na tle dynamicznych i wielowymiarowych zmian, zachodzących w rozumieniu rozwoju profesjonalnego.



**Przez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela**, autorstwa Barbary Kutrowskiej i Anetty Pereświat-Sołtan, to publikacja składająca się z dwóch części. Pierwsza z nich nawiązuje do koncepcji modelu kształcenia praktycznego wypracowanego podczas realizacji projektu (założenia teoretyczne, organizacyjne, metodyczne). Natomiast druga obejmuje teoretyczne rozważania, które koncentrują się wokół problematyki zawodu nauczyciela (profesjonalizm, rozwój zawodowy i osobowy, współpraca nauczycieli z rodzicami, profesja nauczyciela we współczesności, nowe zadania i funkcje). Prezentują nowe naukowe podstawy zarówno zasadniczych, by nie powiedzieć rewolucyjnych, zmian edukacyjnych, jak i rozumienia roli nauczyciela w uczeniu się oraz w jego kształceniu i samodoskonaleniu.

Tom **Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne**, autorstwa Roberta Kwaśnicy, stawia przed Czytelnikiem ważne pytania o współczesną edukację i zmiany, którym ona ulega. Rozum instrumentalny, który, zdaniem Autora, zawłaszczył sobie przestrzeń edukacji, tak jak i inne przestrzenie życia społecznego, wymusza instrumentalne myślenie o procesach dziejących się w obszarze edukacji (nauczanie, uczenie się, wychowanie, kształcenie) oraz ich uczestnikach (nauczyciele, uczniowie, rodzice). Dokonujące się zmiany również mają charakter techniczno-przedmiotowy, pozbawiony głębszej refleksji i pytania o sens dokonujących się przeobrażeń.



# Spis treści

---

Wprowadzenie . . . . .	11
Edukacja w kontekście wybranych zmian społeczno-kulturowych . . . . .	21
Aksjonormatywne i kompetencyjne pozory polskiej edukacji. . . . .	34
Edukacja i wychowanie jako droga do nabywania kompetencji społecznych. Przypadek Autorskiej Szkoły Samorozwoju. . . . .	57
Edukacja obywatelska jako niespełnione oczekiwanie . . . . .	90
Edukacja twórcza drogą do refleksyjnej tożsamości. . . . .	109
Wiedza i kompetencje nauczyciela w świetle teorii pedagogicznych i badań empirycznych . . . . .	117
Nowa koncepcja kształcenia nauczycieli . . . . .	181
Zamiast zakończenia . . . . .	212
Bibliografia . . . . .	217
Indeks rzeczowy . . . . .	227



# Wprowadzenie

---

Książka ta miała być (i pewnie także jest) adresowana do nauczycieli. Przede wszystkim do nauczycieli. Finansowana z projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu”, przez osoby nim kierujące tak właśnie została zamówiona. Doprecyzowując to zamówienie, dookreślając swoje oczekiwania z nią związane, powiedziano mi, że skoro adresatem tej publikacji jest przede wszystkim nauczyciel (nauczycielka - w Polsce ten zawód wykonują w większości kobiety, skąd więc takie przyzwyczajenie do męskiej formy rzeczownika zawód ten określający?), muszę napisać ją inaczej niż teksty, artykuły i książki naukowe, których przygotowywanie stanowi podstawę mojej zawodowej roli. Inaczej, czyli jak? Dla nauczycieli, czyli jak? PROŚCIEJ - usłyszałam, nauczyciele nie lubią czytać naukowych opracowań.

Przytaczam tę historię na wstępie książki z dwóch powodów. Po pierwsze, pokazuje ona, jak myślimy (jak myślą niektórzy z nas, wcale niepozostający w mniejszości) dzisiaj o nauczycielu (nauczycielce). Nie zechce, nie potrafi, nie zmobilizuje się do wysiłku intelektualnego, związanego z lekturą naukowego tekstu. Zmęczymy go takim tekstem, zniechęcimy, znudzimy. Stereotyp to czy jednak oparta na obserwacji próba diagnozy? Nie wiem, ale pewna jestem, że to ważne pytanie.

Drugi powód, dla którego tę historię przytaczam, to przyczynek do diagnozy nas samych i naszej akademickiej wspólnoty: czy nie jest tak, że ulegliśmy dzisiaj myśleniu rynkowemu, podporządkowanemu pytaniu o „target”, o klienta? Czy dążymy w naszych badaniach, w naszych tekstach do prawdy, jak chce tego „etos i dostojeństwo”, na jakich ufundowane zostały uniwersytety? Czy raczej zależy nam (jak

wszystkim rynkowym graczom) na popularności, dostępności, słyszalności i dlatego poddajemy się masowym regułom, masowym oczekiwaniom? Żyjemy dzisiaj w świecie, w którym wszyscy piszą książki. Uczeni piszą prace oparte na badaniach naukowych, często trudne, posługujące się hermetycznym, specjalistycznym dla danej dyscypliny językiem. W obszarze humanistyki i nauk społecznych książki te dotyczą zwykłych ludzi, ich zwykłych spraw, problemów i trosk. Jednak metoda naukowa, naukowy język i sposób prowadzenia narracji mogą zniechęcić potencjalnego czytelnika. Ma on wówczas możliwość sięgnięcia po książki, które o tych samych, ważnych, codziennych sprawach piszą wszyscy inni: aktorzy i aktorki, gospodynie domowe, politycy i ich żony, dziennikarze, prezenterzy, muzycy. Wszyscy piszą, ale kto czyta? Podaż przewyższa popyt, chciałoby się powiedzieć językiem rynku. Jak w takiej sytuacji konkurować o uwagę czytelnika - klienta? A jeśli nie potrafimy wygrać z Katarzyną Cichopek, piszącą o problemach macierzyństwa w książce o „seksi mamie” czy z Hanną Bakułą, piszącą o „samcu alfa”, mimo że poruszamy dokładnie te same tematy, czy nie ulegniemy pokusie „umasowienia naszego produktu”? Podczas projektu, którego częścią jest ta książka, prowadziliśmy szereg spotkań z nauczycielami (nauczycielkami). Były to seminaria, warsztaty, szkolenia, konferencje. Wszystkie starannie przygotowane, profesjonalnie prowadzone przez uważnie dobraną kadrę akademicką. Podczas tych naukowych spotkań zastanawialiśmy się często, co zrobić, żeby nauczyciele (nauczycielki) w nich uczestniczący/ce zostały po przerwie. Wystarczyło bowiem podzielić czas spotkania (zgodnie z wymogami dla finansowanych ze środków unijnych projektów) na dwie części, z przerwą na poczęstunek, żeby w drugiej części seminarium, szkolenia, warsztatu sala była, najdelikatniej mówiąc, już nie tak pełna jak wcześniej.

Książka, którą oddaję w ręce Czytelników (Czytelniczek), adresowana jest do wszystkich, dla których poruszane w niej problemy są ważne. Do nauczycieli i do badaczy edukacji i szkoły, do rodziców, zainteresowanych rozwojem swych dzieci, i do naukowców, zajmujących się tym rozwojem. Nie zmieniłam w niej sposobu, w jaki pisałam dotychczas, nie zmieniłam języka, którym przy takich opisach się posługuję. Odwołuję się w swoich tekstach do różnych teorii naukowych, które traktuję jako narzędzie, jako sposób opisu rzeczywistości, którą badam. Taki sens ma dla mnie teoria (teorie) naukowa. Jest ona

zawsze sposobem, jest narzędziem mojego myślenia: na etapie stawiania pytań o wybrany fragment rzeczywistości społecznej, na etapie wyboru orientacji metodologicznej (sposobu badań) tej rzeczywistości, na etapie jej opisu oraz interpretacji. i tylko tym różni się moja wypowiedź od tych potocznych, zdroworozsądkowych, opartych wyłącznie na obserwacji dnia codziennego. Moja wypowiedź oparta jest także na zakorzenionej w wiedzy potocznej obserwacji, w moim własnym, jednostkowych doświadczeniu. Jednakże badania, jakie za nią stoją, pojęcia, których używam przy projektowaniu i prowadzeniu tych badań, sposób opisu i interpretacji uzyskanych wyników odwołują się do wielu, dostępnych w humanistyce i naukach społecznych teorii i to dzięki tym teoriom, będącym uogólnioną wiedzą pokoleń badaczy, różnią się od potocznych, zdroworozsądkowych narracji.

Jestem badaczką procesów i problemów edukacji od wielu lat. Nie znajduję powodu, dla którego miałabym w jakiś inny niż dotychczas sposób komunikować się z odbiorcami moich tekstów - bez względu na to, kto po nie sięgnie: profesor uniwersytetu, mama zatroskana o szkolny los swojego dziecka czy zainteresowany swoją pracą, swoją zawodową rolą nauczyciel (nauczycielka).

Przedmiotem tej książki jest edukacja - jej problemy, obecny w niej pozór, możliwości zmiany i opór przed zmianą. Impulsem do jej napisania, genezą, która stoi za każdym niemal zamieszczonym w niej tekstem, jest moje przekonanie, że polska szkoła i polska edukacja muszą się zmienić. Taki sam wniosek sformułowali wszyscy uczestnicy, obserwatorzy oraz czytelnicy materiałów II Kongresu Polskiej Edukacji, zorganizowanego 15 i 16 czerwca 2013 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Plenarne wystąpienia Ministrów: Edukacji Narodowej, Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Pracy i Polityki Społecznej oraz Rozwoju Regionalnego koncentrowały się na różnych aspektach tej pożądanej i oczekiwanej zmiany. Dla resortu Edukacji Narodowej zmiana ta to, przede wszystkim, sprostanie zewnętrznym, zmieniającym się warunkom życia młodego pokolenia Polaków, wzbogacenie oferty programowej, uatrakcyjnienie i unowocześnienie infrastruktury szkolnej oraz jej otoczenia (place zabaw, orliki, boiska), obniżenie wieku dzieci objętych obowiązkiem szkolnym. Dla resortu Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmiana to dostosowanie oferty uczelni do potrzeb i wymagań rynku i pracodawców, to parametryzacja jednostek naukowych

i czasopism, to konkursowy tryb ubiegania się o finansowanie projektów badawczych. Dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej edukacja powinna odpowiadać na potrzeby rynku pracy, uwzględniając wyniki badań prowadzonych wśród pracodawców, które pokazują, że absolwentom polskich uczelni brakuje tzw: „miękkich kompetencji”. W kontekście zmiany edukacyjnej, adekwatnej i niejako wyznaczanej przez pracodawców, biznes, przemysł ulokowane były właściwie wszystkie cztery wypowiedzi. Dlatego każdy uczestnik Kongresu Edukacji mógł odnieść wrażenie wyjątkowej spójności, jaka charakteryzowała cztery różne Ministerstwa, obszary rzeczywistości czy też jej opisy. Ich zbieżność wydaje mi się nieprzypadkowa, ważna, a nawet dla potrzeb tego tekstu - zasadnicza. Oto okazuje się, że dzisiaj najważniejszym, pierwszoplanowym źródłem celów edukacji są potrzeby rynku pracy oraz oczekiwania pracodawców. I jedne i drugie formułowane są najczęściej językiem charakterystycznym dla racjonalności instrumentalnej, językiem skutecznego działania, pragmatyzmu, prostej użyteczności. Użyteczna edukacja to taka, która odpowiada na potrzeby rynku - te zaś kształtowane są przez politykę rządzących. Użyteczne są więc dzisiaj, w dobie rozwoju zaleźnego (w oficjalnych dokumentach jest to zrównoważona wizja rozwoju kraju, określana także jako kontynuacja) przede wszystkim kompetencje techniczne, pozwalające Polakom stawać się, zgodnie z przyjętą i realizowaną wizją rozwoju społeczeństwem, tanią, wykwalifikowaną siłą roboczą, która może dawać podwaliny pod nowego rodzaju proletariatu, nową klasę robotniczą - świetnie wykształconą w zakresie wąsko rozumianej specjalności i technicznej wiedzy. Ten ponowoczesny proletariatu z przejrzystą, precyzyjnie zaplanowaną ścieżką rozwoju, drogą awansu, bez zbędnych i budzących lęk biograficznych niespodzianek, dzięki edukacji, czy też przez nią, w polskich uczelniach technicznych jest odpowiednio do tej przyjętej i realizowanej wizji rozwoju kraju „sformatowany”. Nie rozprasza swojej poznawczej aktywności zbędnymi humanistycznymi „mrzonkami” - mało czyta, mało ogląda, mało dyskutuje. Upewniani poprzez różnego rodzaju kampanie informacyjne i promocyjne (do wybitnych przykładów należy tu kampania z udziałem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, który /która w telewizyjnej reklamówce głosi: „chcesz odnieść w życiu sukces - wybierz Politechnikę”) nie zwraca sobie głowy problemami kultury, które są przedmiotem humanistyki, nie rozpraszają jego uwagi



także kwestie społeczne - jakieś nierówności, wykluczenie, marginalizacja... On wybrał dobrze, dobrze się do życia przygotował, postusznie dał się „sformatować” i realizuje, założony i zbieżny z obowiązującą w kraju koncepcją rozwoju, scenariusz własnego życia. Z politowaniem przygląda się niezrozumiałym „dziwadłom”, które wybrały uczelnie humanistyczne lub nauki społeczne. Ta pełna współczucia postawa jest stale wzmacniana - od dawna już w Polsce przy okazji każdej debaty na temat edukacji nazywa się po imieniu „bezużyteczne”, będące zwykłą, nierynkowa fanaberią kierunki: filozofię, kulturoznawstwo, pedagogikę. Zwłaszcza ta ostatnia, jako dyscyplina zajmująca się edukacją i wychowaniem, tak bardzo popularna wśród studentów, wydaje się problemem. Przecież założonym celem rozwoju naszego kraju nie są krytyczni, zaangażowani w sprawy społeczne obywatele, nie wyemancypowani, kreujący własne biografie zgodnie z posiadanymi predyspozycjami i talentami ludzie, tylko postuszni trendom konsumenci i walczący o wydajność pracy proletariusze nowego typu. Adaptacyjnie wykształconym, postuszny, spełniającym oczekiwania pracownikom nie jest potrzebna żadna wiedza humanistyczna ani żadne zaangażowanie społeczne. Bardziej dzisiaj liczą się zdolności reaktywne - błyskawiczne dostosowywanie się do nowych potrzeb i oczekiwań rynku pracy. Adaptacja, konformizm ponad wszystko: tylko dobrze przystosowany, idealnie zsocjalizowany do tej koncepcji rozwoju kraju człowiek ma szansę na sukces. Rozumiejący więcej humaniści, zainteresowani kulturą buntownicy, realizujący na różnych „dziwnych bo nierynkowych” kierunkach swoje pasje i marzenia, to przeszkoda, to problem lub co najmniej niedogodność.

Promowana i propagowana dzisiaj edukacja techniczna, wąsko specjalistyczna, podporządkowana interesom korporacji, biznesu i rynków finansowych wykorzenia z kultury, czyni obojętnymi na problemy wspólnoty swoich uczestników, skazuje ich na „jednowymiarowość” i tak naprawdę pozbawia szansy na krytyczność oraz na głębokie i wolne od uproszczeń rozumienie siebie, świata i swoich ze światem tym relacji. Nie pozwala na bunt, nie pozwala na opór, czyniąc z nich albo przeszkodę, która uniemożliwi osiągnięcie zamierzonych celów albo jeszcze jedną dostępną w kulturze formę zachowania, która nie jest niczym więcej niż modą lub krótkim telewizyjnym newsem.

Czy możliwe jest wykorzenienie edukacji z kultury? Czy możliwe jest życie jednowymiarowe, życie bez pytań o sens, o uwikłania własnej egzystencji, o źródła naszych codziennych rozterek, napięć i problemów? Jak można radzić sobie z problematycznością własnego losu, z nieprzewidywalnością codzienności, z wpisana we wszystko ambiwalencja bez lektur Kafki, Herberta? Jak można w ogóle żyć bez literatury i bez stawianych przez nią pytań?

Tegoroczni maturzyści z kilku cieszących się powszechnym uznaniem wrocławskich liceów, zapytani przeze mnie o Antygonę, nie wiedzieli na ten temat nic. Treść dramatu, problem etyczny w nim postawiony, pytania, jakie tekst ten ze sobą niesie - to według mnie podstawowe, uniwersalne wartości współczesnej kultury. Okazuje się, że dla mojego pokolenia tak, oczywiście. Dla pokolenia „sformatowanego” pod oczekiwania rynku już nie! Można nie wiedzieć nic o Antygonie, można nie słyszeć o Sofoklesie i spokojnie zdać maturę. A najbardziej zdumiewające jest w tej historii (i jednocześnie diagnostyczne) to, że ci wykorzenieni z kultury młodzi ludzie nie tylko zdają sobie z tego sprawy, ale także nie jest to dla nich powodem najmniejszego choćby zakłopotania.

Najszersza, ale i najbardziej adekwatna definicja wychowania głosi, że jest ono wprowadzaniem człowieka w kulturę. Edukacja jest takim procesem, dzięki któremu stajemy się członkami wspólnoty, umiemy współdziałać, tworzyć relacje społeczne, rozumiemy świat, który nas otacza, rozumiemy innych ludzi oraz własne relacje ze światem. Dzięki edukacji zdobywamy kompetencje adaptacyjne, pozwalające nam efektywnie działać, rozpoznawać oczekiwania grup i środowisk, w których się znajdujemy. Dzięki edukacji, mamy szansę na emancypację, która pozwala odnaleźć własną drogę na współczesnym, niejednoznacznym i stale się zmieniającym rynku idei, wartości, postaw i orientacji życiowych. Edukacja umożliwia także zdobywanie kompetencji krytycznych, które pozwalają rozpoznać w każdej sytuacji społecznej, w każdym zachowaniu - własnym i innych ludzi - jawne i ukryte racje, które zachowanie to uzasadniają, które za nimi stoją. W czyim interesie, czyim głosem zachęcają nas dzisiaj do dokonywania ważnych, trudnych i często sprzecznych ze sobą wyborów: nasi bliscy, nasi „znaczący inni”, nasi politycy, przywódcy, autorytety moralne, społeczne, polityczne? Bez kompetencji krytycznych nie uda nam się

rozpoznać i zrozumieć wszystkich uzasadnień, jakie się za tymi wyborami kryją. Nie rozpoznamy, nie odróżnimy od siebie ofert, stylów życia, idei, które są dla nas dobre, są zgodne z naszymi potrzebami od tych, które wprawdzie migocą i błyszczą, ale z nami tak naprawdę nie mają wiele wspólnego. Edukacja i wychowanie pełnią dzisiaj najważniejszą społeczną rolę: W świecie „migotania znaczeń” (Melosik, Szkudlarek, 2009) pozwalają na wybór własnych znaczeń, na rozumienie, kto te znaczenia nadał poszczególnym faktom i zdarzeniom, co one znaczą dla wspólnoty, a co dla mnie, i co z tego wszystkiego wynika. Bez edukacji, która zapewni nam zdobywanie kompetencji adaptacyjnych, emancypacyjnych oraz krytycznych, jesteśmy skazani i podatni na wszelką manipulację, na bezrefleksyjne przywłaszczanie sobie cudzych poglądów, cudzych racji i dla tych racji uzasadnień. Bez edukacji możemy zagubić się na rynku oczekiwań pracodawców, rynku towarów i usług, które nie odpowiadają na nasze rzeczywiste potrzeby, na rynku wartości i sprzecznych ze sobą idei. Możemy stać się nowym proletariatem, nowym, tym razem zadowolonym niewolnikiem.

Na II Kongresie Edukacji w Warszawie nie było Ministra Kultury. Czy jego nieobecność na Kongresie Edukacji to wiele mówiący przypadek, czy zamiar, celowe działanie? Czy tylko nie kojarzymy dzisiaj ze sobą tych dwóch obszarów społecznego życia, jakimi są kultura i edukacja, czy celowo „wyprowadzamy” edukację z kultury? Wszakże nie od dzisiaj wiadomo, że nic tak nie uwalnia człowieka od wszelkich barier, ograniczeń jak wiedza, oświecenie, mądrość. Na czym nam dzisiaj bardziej zależy: na wzroście PKB, „zatrudnialności” i szczęśliwych pracodawcach, czy na obywatelach, którzy rozumieją siebie, swój świat i swoje ze światem tym relacje? Zależy nam na rynku i gospodarce czy na tych, komu rynek i gospodarka służą: na świadomych, zdolnych do działania w oparciu o własne decyzje, o autonomiczne wybory ludziach?

Na poziomie deklaracji, przemówień i oficjalnych dokumentów nie mamy kłopotu z odpowiedzią na to pytanie. Ale na poziomie działania okazuje się, że o edukacji mówią politycy od rynku, finansów, rozwoju regionalnego (oczywiście rozwoju zaleźnego co w praktyce oznacza podporządkowanie się rynkom finansowym, wydajności pracy i oczekiwaniom międzynarodowych korporacji). Milczy nieobecny Minister Kultury...

II kongres Edukacji pokazał, że od edukacji oczekujemy zmiany: zmiany samych instytucji edukacyjnych, zmiany programów, treści, metod i form ich pracy. Oczekujemy, żeby sprawniej, szybciej i skutecznie reagowała ona na zmieniające się oczekiwania zewnętrzne. Tym tekstem chciałabym upomnieć się o nieco inny jej obszar. Chciałabym, żeby edukacja stała się impulsem, zaczynem i szansą na zmiany mentalno-kulturowe. Chciałabym, żeby dzięki edukacji i poprzez nią zmienił się nasz stosunek do posłuszeństwa i twórczego, uzasadnionego nieposłuszeństwa, żebyśmy zrozumieli związek między tak pożądaną dzisiaj w sferze deklaracji autonomią a nonkonformizmem i żebyśmy częściej nagradzali niezależne sądy, opinie, wypowiedzi, a mniej cieszyli się z wszelkiej maści klakierów. Chciałabym, żeby polska edukacja i polska szkoła uczyły nie rozwiązywania testów, „trafiania” w oczekiwania nauczyciela czy egzaminatora, lecz niezależnego myślenia, odwagi formułowania własnych opinii, umiejętności ich argumentowania i obrony. Jeśli spróbujemy tak zmieniać polską edukację i polską szkołę, to uda nam się osiągnąć to, co wydaje się celem i marzeniem wszystkich odpowiedzialnych za edukację resortów, wszystkich decydentów (reprezentowanych na Kongresie Edukacji) - uda nam się osiągnąć zgodny z naszymi oczekiwaniami poziom innowacyjności naszych produktów, naszych zachowań, naszych działań. Wszakże innowator to często buntownik, to ktoś, kto potrafi podważyć, sproblematyzować czy nawet uchylić dotychczasowe i obowiązujące powszechnie rozwiązania. W każdej sferze naszego życia, w każdym jego obszarze. W sferze prywatnej i publicznej, w relacjach interpersonalnych i zachowaniach zbiorowych. Akceptacja dla tych, którzy potrafią mówić „nie”, dla tych, którzy myślą inaczej, żyją po swojemu, wątpią, dyskutują, odrzucają bezpieczną oczywistość to warunki takiej zmiany.

Zmiany mentalno-kulturowe nie dokonują się natychmiast, potrzebują czasu, potrzebują entuzjastów. Entuzjaści edukacji to naturalni promotorzy tych zmian.

Może kolejny, III Kongres Edukacji otworzy Minister Kultury? I może przyczyni się do tego między innymi ta właśnie książka?

Przedstawiam w niej teksty oparte na badaniach nad edukacją, szkołą, nauczycielem (nauczycielką), jakie prowadziłam przez wiele lat. Łączy je jedno: Moje zaangażowanie w poruszaną tu problematykę oraz głębokie przekonanie, że edukacja jest w świecie współczesnym

prawdziwą (i chyba jedyną) szansę na emancypację, na świadomą, niepodatną (lub podatną dużo mniej) na manipulację pracą nad własną tożsamością. Edukacja, szkoła i nauczyciel (nauczycielka) to dzisiaj najważniejsi pomocnicy biograficzni, opiekunowie na trajektorii budowania własnego miejsca w świecie, własnej odrębności opartej na rozpoznaniu własnych możliwości, potrzeb, dążeń, ale także poczuciu więzi z innymi, zdolności do tworzenia wspólnoty. Tym właśnie jest tożsamość, traktowana dzisiaj nie jako produkt rozwoju, jego cel czy też efekt. Tożsamość jest dzisiaj zadaniem do zrobienia, jest drogą do przebycia, jest egzystencjalnym zadaniem, od którego zależy nasze życie. Edukacja, szkoła, nauczyciel mogą w tym zadaniu pomóc lub przeszkodzić, mogą je ułatwić lub utrudnić, a nawet uniemożliwić. I o tym jest ta książka.

Składają się na nią bardzo różne teksty. Ich dobór, ich tematyka, w moim zamiarze, miały przybliżyć czytelnikom obraz współczesnej edukacji i jej podstawowej instytucji, jaką jest szkoła, pokazać wielorakie uwarunkowania, gry interesów i potrzeb tej ważnej praktyki społecznej oraz problemy uczestniczących w niej ludzi.

Zamieściłam je w tej książce dlatego, że, w moim przekonaniu, składają się na całość, ilustrującą sposób, w jaki myślę o edukacji i wychowaniu, jak te procesy badam, jak je opisuję. Zamieszczam je w po to, żeby moje wieloletnie przemyślenia, dotyczące edukacji, szkoły, wychowania i wszystkich biorących w tych procesach ludzi, dotarły do jak najszerszego grona odbiorców. Jako badaczka zaangażowana w edukacyjną zmianę marzę o prawdziwej, głębokiej i rzeczowej debacie na te tematy. Jest o czym rozmawiać. Jest o co pytać. Edukacja to w moim odczuciu szansa na dobre, szczęśliwe i wolne (w dopuszczalnych granicach) życie dla każdego: bardzo zdolnego i zdolnego trochę mniej, uprzywilejowanego społecznie i zmarginalizowanego, odrzuconego lub niemogącego uporać się z problemami człowieka. To szansa na emancypację, na rozwój, świadomą partycypację, na sprawstwo. Dlatego warto o niej pisać, czasami to, co napisało się wcześniej powtarzać, przypominać i stale pytać. Czym jest i czym może być dzisiaj edukacja, czym jest i czym może być dzisiaj wychowanie, jak te procesy organizować dla wspólnego dobra? Te pytania towarzyszyły mi podczas pisania tej książki. Książkę kończy tekst, którego fragment stanowi esej, opublikowany w mojej pracy: Edukacja

i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności. Jest to zadedykowany jednemu z wrocławskich nauczycieli tekst, który traktuję jako „światelko w tunelu”. Moje spotkanie z tym nauczycielem pokazuje, że edukacyjne cuda się zdarzają, że możliwa jest zmiana w relacjach nauczyciel - uczeń. Tekst: „O globalnym nastolatku i nauczycielu Mistrzu” dedykuję wszystkim nauczycielom, badaczom, teoretykom, którzy wierzą w inną niż behawioralna, zewnątrzsterowna, poddana presji i opresji szkoła.

Dziękuję bardzo swoim Mistrzom - ludziom, którzy pomogli mi w rozwoju, którzy przyczynili się do ostatecznego kształtu tej książki. Serdecznie dziękuję moim Recenzentom: Pani Profesor Dorocie Klus-Stańskiej oraz Panu Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu. Większość uwag i sugestii przedstawiony w recenzji Prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej wprowadziłam do książki - niezwykle mi pomogły. Także uwagi Prof.dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego wykorzystałam, poprawiając treść tej publikacji. Dziękuję Panu Profesorowi także za sugestię co do tytułu książki - skorzystałam z niej z radością.

Dziękuję także wszystkim Nauczycielom (Nauczycielkom), którzy/które zechciały przez te długie lata ze mną rozmawiać: o edukacji, o sobie i o szkole. Wiem, że moje radykalnie krytyczne spojrzenie na szkołę i edukację bywało często powodem emocji, dyskusji i sporów w środowisku nauczycielskim. Dziękuję Wam wszystkim, że wytrzymałicie, że jeszcze ciągle chcecie mnie słuchać, ze mną rozmawiać i ze mną się spierać.

# Edukacja w kontekście wybranych zmian społeczno-kulturowych

---

Celem tego rozdziału jest zasygnalizowanie wybranych zmian, przeobrażeń i przełomów, które są charakterystyczne dla naszej współczesności. Wybór obszarów tych zmian podyktowany jest problematyką całej książki - opisuję czy też sygnalizuję więc te zmiany, które, według mnie, mają znaczenie dla procesów edukacji oraz instytucji edukacyjnych w naszym kraju. Analizuję więc w nim różnicę między nowoczesnością (dla tego okresu szkoła jest instytucją adekwatną, podporządkowaną jego głównym celom) a ponowoczesnością, czy też - jak chcą Z. Bauman i A. Giddens - płynną czy późną nowoczesnością. Próbuję także wskazać te kategorie opisu współczesności, jakiego dokonują dziś antropolodzy kultury, socjologowie, pedagodzy, które mają największe znaczenie dla sposobu myślenia o szkole, edukacji, które są ważne w procesie kształtowania i zmiany oczekiwań zarówno wobec edukacji jak i szkoły. Stawiam w tym tekście także pytania o to, czym dzisiaj jest i czym może być szkoła? Celowo akcentuję napięcie między jej adaptacyjną a emancypacyjną funkcją, gdyż relacje między nimi, ich nierównowaga są, w moim odczuciu, poważnym problemem zarówno w debacie o edukacji, jak i praktyce szkoły.

Koniec stulecia, wieku niespełnionej obietnicy, jaką złożyła ludzom nauka i uczeni, oraz pierwsza dekada nowego wieku nie zachęcają do udzielania odpowiedzi, tworzenia nowych teorii, uwodzenia lepszymi, doskonalszymi projektami rozwiązań naszych społecznych problemów. Wątpliwość i ryzyko, niejasność i lęk stają się kategoriami coraz częściej używanymi do opisu rzeczywistości. Pytanie i związane

z nim poczucie niepewności stają się więc tymi konstruktorami, za pomocą których próbujemy przedstawić nasze stanowiska dotyczące problemu uwarunkowań procesów współczesnej edukacji.

Pytanie pierwsze dotyczy diagnozy, czy też próby opisu, współczesności. Czy wielość, różnorodność i sprzeczność różnych, współobecnych opisów współczesności przekłada się w jakiś sposób na teorię i praktykę edukacji? Czy istnieją i znane są nam strategie edukacyjne odpowiednie do przeobrażeń współczesnego świata?

Odpowiedzi na te pytania spróbuję udzielić w oparciu o krótką charakterystykę różnych funkcjonujących obok siebie opisów współczesności.

We współczesnej socjologii, filozofii i pedagogice zauważyć można wiele różnych sposobów definiowania, wiele spojrzeń, określeń składających się na opis nowoczesności i ponowoczesności. Przywołane tu kategorie opisu wybrałam ze względu na częstość, z jaką pojawiają się one w wypowiedziach innych autorów oraz ważność, jaką się im w tych wypowiedziach nadaje.

Zgodnie z tymi kryteriami, nowoczesność można opisać jako czas Wielkich Narracji, wielkich ideologii uprawomocnionych przez obiektywny, oświecony Rozum, będący instrumentem, narzędziem poszukiwania pewności i słuszności w otaczającym nas świecie. Obiektywny Rozum króluje w świecie nowoczesnym, umożliwia uniwersalne poznanie naukowe, pozwala na odzwierciedlenie bądź przynajmniej opisanie otaczającego nas świata. Poznanie naukowe, spełniające wymóg pewności, jasności, obiektywizmu staje się najważniejszą prawomocnością, obietnicą rozwiązania przez człowieka jego problemów w zmaganiu się ze światem.

Dominujące znaczenie dla nowoczesności ma teoria, zwłaszcza teoria społeczna. To właśnie w teorii społecznej zawarta jest charakterystyczna dla nowoczesności obietnica panowania człowieka nad światem, panowania jakie zapewnia wiedza naukowa. „Nowoczesna teoria jest Wielkim Terrorystą. Terroryzuje rzeczywistość, stanowi akt przemocy nad światem. Tworzy świat na miarę własnych wyobrażeń. Narzuca światu sposób, w jaki ten Ma Być. Teoria panuje nad światem. Klasyfikuje, porządkuje, kontroluje, rozjaśnia i przyciemnia, eksponuje i ignoruje: dzieli i rządzi. Ustanawia prawa i prawidłowości. Podnosi swój szczególny punkt widzenia do rangi absolutu. Zakłada maskę uniwersalizmu



Teoria jest pełna władzy, narzuca bowiem obowiązującą wiedzę o rzeczywistości; wiedzę która ma być postrzegana jako nieodwołalna, nieodwracalna, ostateczna (Melosik, Szkudlarek 1998, s. 22).

Nowoczesność opiera się także na idei postępu, wiodącego ludzi w kierunku oświecenia i emancypacji. Równocześnie, z nowoczesną wiedzą naukową pojawia się nowoczesna praktyka edukacyjna, przejawiająca się w sposobach, w jakich różne instytucje szkolnictwa wszystkich szczebli stymulują wymianę i rozprzestrzenianie się idei naukowych, w roli, jaką odgrywają te instytucje w stopniowej profesjonalizacji nauki, polityce naukowej.

Druga z prezentowanych przeze mnie kategorii - kategoria ponowoczesności, opisywana jest jako wielce kontrowersyjna i nieuchwytna. Wywodzi się ona, jak sądzę, z przekonania o tym, iż w zachodnich społeczeństwach zaszły po drugiej wojnie światowej istotne przemiany kulturalne dla określenia których terminem właściwym jest właśnie postmodernizm.

W literaturze przedmiotu (Giddens, Bauman) wyraźnie zaznaczają się trzy różne spojrzenia na ponowoczesność.

1. Ponowoczesność jako kulturowa konfiguracja, pozostająca w wyraźnym związku z nowoczesnością, nowoczesnością dorastającą do świadomości własnych granic i ograniczeń. Tak rozumiana ponowoczesność stara się przechować w sobie to, co w nowoczesności było najlepsze. Jest ona ruchem zniesienia, nie zaś prostej negacji. Znosi, odrzuca z dziedzictwa modernizmu wielkie narracje, tęsknoty do consensusu i metagry, językowej nietolerancji wobec różnorodności, totalizujące skłonności do uniwersalizowania wartości (Szahaj, 1995).
2. Ponowoczesność jako sposób na życie poza nowoczesnością. Jest ona traktowana w tym ujęciu jako możliwa społeczna przyszłość, założenie, forma życia, która może zostać urzeczywistniona i jako alternatywna forma socjalności, która ma szansę zaistnieć jedynie wtedy, gdy wyrównamy nasze rachunki z nowoczesnością, ratując się tym samym z bezlitosnego wiru przemian, transformacji i niepokojów, jakie stanowią nieodłączny element nowoczesności. Główne cechy przypisywane ponowoczesności jako przyszściowemu rozwiązaniu to: konsumpcyjna harmonia, powszechna aktywność demokratyczna, demilitaryzacja oraz humanizacja technologii.

3. Ponowoczesność jako zerwanie, zaprzeczenie nowoczesności, jako awangardowy ruch, którego wyróżnikami są:
  - futurystyczna i nowatorska, lecz uwzględniająca realia wyobraźni,
  - atak na instytucje, organizacje oraz ideologie,
  - technologiczny optymizm, przeradzający się czasem w euforię,
  - promocja popkultury jako wyzwanie dla sztuki wysokiej (Smart, 1993).

Zwolennicy tego stanowiska (m.in. Z. Bauman) opowiadają się za ponowoczesnością i postmodernizmem, widząc w nich antidotum na nieszczęścia, jakie przyniosła nowoczesność i towarzyszące jej zespolone ideologii.

Z. Bauman (2000) podkreśla fakt, iż epokę nowoczesną charakteryzowała tęsknota do czystości i jednoznaczności, wyraźności, porządku i pewności. Na jej gruncie wyrosła opozycja porządek-chaos. Do utrzymania porządku zastosowano wszelkie odmiany inżynierii społecznej, dzięki którym eliminowano ambiwalencję. To, co niewyraźne, niedookreślone, sprzeczne, nieprecyzyjne, nie znajduje miejsca w instytucji nowoczesnej, w nauce nowoczesnej, w praktyce życia społecznego w nowoczesności.

Modernizm wraz ze swymi fundamentalnymi ideami, takimi jak Postęp, Rozum, Prawda, Osoba, Wolność nie odnosi się tylko do patriarchy będnącego uniwersalną racją wzrastającej intensyfikacji ludzkiej dominacji nad naturą w imię rozwoju historycznego lub imperatywności wielkich narracji podkreślających władzę i mistrzostwo. Można znaleźć wiele określeń opisujących modernizm i postmodernizm. Na przykład Lyotard uznaje modernizm za synonim terrorystycznych żądań racji naukowości i totalności (Carson 2007). Według Baudrillarda (1996), modernizm to nieustający postęp nauki i techniki, racjonalny podział pracy, która wprowadza do życia społecznego wymiar permanentnej zmiany, destrukcji zwyczajów i tradycyjnej kultury; nowoczesność zaś to postępowe zróżnicowanie i racjonalizowanie świata społecznego przez proces ekonomicznego wzrostu i administracyjnej racjonalizacji.

Inna definicja modernizmu utożsamia go z samą cywilizacją, a przyczynowość jest zuniwersalizowana w poznawczych i instrumentalnych pojęciach jako podstawa dla modelu postępu przemysłowego,

kulturalnego i społecznego. Do tego typu rozumienia modernizmu należy też pogląd o indywidualnej i zespołowej tożsamości, w której historyczna pamięć jest procesem liniowym, podmiot ludzki staje się zasadniczym źródłem znaczenia i akcji, pojęcie geograficznej i kulturowej terytorialności jest skonstruowane jako hierarchia dominacji i subordynacji zaznaczona przez centrum i margines, legitymizowana przez cywilizowaną wiedzę i władzę uprzywilejowanej kultury europocentrycznej.

Fundamentalne idee modernizmu są konstrukcjami opartymi na pewnej wątpliwej już obecnie siatce kategorialnej, na dychotomicznym podziale świata na sfery Podmiotu i Przedmiotu, subiektywności i obiektywności. To dychotomiczne przeciwstawienie jest obecnie kwestionowane - zakwestionowany został sam podział świata, upadły kolejne kategorie na nim fundowane. Pojawia się obecnie myśl operująca „na pograniczu”, świadomie nieudalistyczna - rozmyta, metaforyczna, niekonkluzywna. Ta myśl właśnie, określa charakter współczesności. Jest to bardziej myśl niż myślenie o świecie.

Świat, który ciągle jeszcze postrzegamy, który tkwi w naszej pamięci tak silnie, tak oczywiście wpisuje się w pojęciowe siatki porządku i jasności przeciwieństw, że nie pozwala zauważyć, że to co marginalne, stało się już dominującym rysem epoki, który z jednoznaczności uczynił cnotę podstawową. Postmoderniści twierdzą, iż świat ten już nie istnieje. Rozpadł się pod naporem własnych marginesów, pod presją różnic nie dających się ująć w dobrze znane kategorie - różnic agresywnych, różnic domagających się głosu i budujących swoje hybrydyczne tożsamości bez lęku o dwuznaczność. Postmodernizm - ta półrealna i półsenna kultura nie dająca się wepchnąć w porządek logicznego przeciwstawienia - karmi się wieloznacznością. Z pogranicza, z marginalności uczyniła rację bytu (Bauman, 2007).

Postmodernizm charakteryzuje się najczęściej, opisując ekonomiczne i polityczne przemiany współczesności, takie jak zanik dominującej roli państw narodowej i przejęcie ich funkcji przez ponadnarodowe korporacje, upadek kolonialnej struktury zależności, rewolucyjne przeobrażenia w zakresie komunikacji i technik przetwarzania informacji zmieniającymi zarówno sposób postrzegania świata i człowieka, jak i natury stosunków politycznych... Z owymi zjawiskami wiążą się ściśle kulturowe fenomeny - takie jak upadek „wielkich narracji” ideologii

panowania legitymizujących cały dotychczasowy porządek polityczny i społeczny... wielkie przewartościowania w estetyce (koniec podziału na kulturę „niską” i „wysoką”) związany z szerszym procesem upadku autorytetów i w sferze kulturowych środków komunikacji (dominacja kultury wizualnej, „koniec kultury pisma”), czy zmiana sposobu postrzegania i społecznych funkcji nauki (ogólnie - upadek mitu prawdy naukowej, komercjalizacji badań)... (Szkudlarek, 1993, s. 285).

Zasygnalizowany wątek, będący tylko próbą bardzo ogólnej charakterystyki momentu przejścia, pogranicza między dwiema epokami, dwoma sposobami widzenia świata - modernistycznym i postmodernistycznym (postnowoczesnym, posocjalistycznym), wskazują na główne problemy moment ten opisujące.

Należy do nich problem nieoczywistości dotychczasowych rozstrzygnięć wynikających z przyjętych założeń epistemologicznych. Tradycyjna epistemologia, która zajmuje się definiowaniem kryteriów prawdy i sposobami dochodzenia do wiedzy, zakłada, iż kryteria te dawane są nauce niejako „z zewnątrz”. Charakterystyczny dla niej model poznania zakłada, iż to filozofia nauki dostarcza dla wielkiej wiedzy sugestii dotyczących prawdziwości formułowanych na jej gruncie sądów.

Jednakże ta tradycyjna epistemologia ulega współcześnie różnorodnym przeobrażeniom. „Obiektywistyczna koncepcja świata związana z tysiącletnimi kolejnami rozwoju naszej kultury, ujawnia wyraźne rysy i szczeliny. Terminy takie jak „świadomość”, „umysł”, „świat”, „teoria”, „działanie”, „interpretacja”, „rozumienie” zmieniają swój sens. Przyczyniła się do tego destrukcja obiektywnej teorii prawdy (Kruk, 2008, s. 86).

Ten wymiar charakterystyki momentu przejścia, pogranicza, który staje się współcześnie udziałem nas wszystkich, wydaje się szczególnie istotny dla szkoły. Podstawą funkcjonowania, odbywającego się w tej instytucji tradycyjnie pojmowanego procesu nauczania, jest określony, wywodzący się z epistemologii Oświecenia, stosunek do wiedzy naukowej, jako jedynej prawomocności. Jest też w filozofii tej instytucji opisane zamiętanie do porządku, ładu, dyscypliny i spójności zarówno w sferze poznania, jak i działania.

Zagrożenia, jakie niesie współczesność, związane są z jej kryzysowością, z tempem i rodzajem zachodzących zmian. Pojęcie kryzysu stosowane jest coraz powszechniej do opisu różnych wymiarów

współczesności, pojawia się na gruncie różnych dyscyplin naukowych. Socjologowie mówią o kryzysie więzi społecznych, kryzysie instytucji oraz sposobów ich funkcjonowania, psychologowie wskazują na kryzys tożsamości jednostki, na charakterystyczne dla współczesnego człowieka poczucie wyobcowania, alienacji, osamotnienia. Pedagogowie wskazują na kryzys wychowania obecny w obrębie działalności trzech wielkich, tradycyjnych wychowawców takich jak rodzina, kościół oraz szkoła. Antropologowie wskazują na kryzys kultury. Pojęcie kryzysu jako kategorii, za pomocą której opisywana bywa nasza współczesność każe postawić na nowo pytanie o to, czym i jaki jest świat, w którym żyjemy, świat, który stanowi kontekst i rzeczywistość inicjowanych przez nas działań, podejmowanych decyzji.

Coraz częściej do opisu rzeczywistości społecznej przelotem wieków wykorzystuje się metafory. Bogactwo, różnorodność owych metafor oddaje, jak sądzę, poziom złożoności, wskazuje na nieoczywistość, problematyczność rysowanych za ich pomocą obrazów współczesności.

Pamiętając o tym, iż rzeczywistość, świat współczesny stanowią kontekst dla edukacji, stają się dla niej jednocześnie źródłem szans i zagrożeń, pragnę przedstawić krótką charakterystykę teraźniejszości w oparciu o najczęściej pojawiające się metafory.

Do opisu współczesnej kultury używana bywa metafora hipermarketu. Zawiera się w niej przekonanie, iż mamy obecnie do czynienia z nakładaniem się znaczeń, sensów, symboli, które dowolnie mieszają się ze sobą, tworząc nowe jakości i negując dotychczasowe, tradycyjne i pewne. Metafora hipermarketu pokazuje, iż świat znaczeń, sensów i symboli nie jest już światem linearnym, uporządkowanym zgodnie z zasadą ciągłości i przyczynowości. Znaczenia mieszają się ze sobą, współwystępują w niecodziennych konfiguracjach, istnieją jednocześnie (różne style muzyczne w MTV, style architektury, które wydawały się nie do pogodzenia w jednej budowli, zdrowa żywność obok groźnych dla zdrowia używek, kultura wysoka przemieszana z kulturą popularną). Charakterystyczne dla kultury hipermarketu wydaje się zjawisko pełnej akceptacji społecznej owego pomieszania znaczeń - człowiek współczesny nie odczuwa dyskomfortu, jakiejś koniecznej do zredukowania rozbieżności poznawczej wtedy, gdy po koncercie w filharmonii odwiedza restaurację z sieci McDonald, lub gdy w przerwie sztuki teatralnej kupuje kawę z automatu w plastikowym kubku. Znaczenia,

pojęcia, sensy utraciły swoje „odwieczne” miejsce gwarantowane im przez uświęconą przez pokolenia tradycję.

We współczesnej kulturze pojawił się „instant man” - człowiek, który swoje działania, wybory, decyzje podporządkowuje potrzebie natychmiastowości. Człowiek współczesny nie chce i nie potrafi czekać, psychologiczna zdolność odraczania gratyfikacji nie jest cechą składającą się na jego charakterystykę. Podstawową potrzebą, a także rodzajem wolności ludzi, stała się potrzeba i możliwość konsumpcji. Konsumpcja jest sposobem na życie, rodzajem terapii, przepisem na zmianę. Wycieczki do centrów handlowych jako rodzinne formy wspólnego spędzania czasu, propozycje reklamowe, które głoszą: „chcesz zmienić tożsamość - zrób to, wejdź do sklepu, stań się kimś innym, kup odkurzacza, kombiwar, a zmienisz jakość swojego życia”, są ilustracją tych nowych funkcji konsumpcji. Kategoria zmiany nie jest w powyższej konwencji związana z wysiłkiem, egzystencjalnym napięciem, przełamywaniem i pokonywaniem trudności. Może być ona konsekwencją zakupów. Człowiek współczesny otrzymuje obietnicę zmiany sformułowaną w całkiem nowy, odmienny od dotychczasowych propozycji psychologów, sposób. Zmieniamy swą tożsamość, koncepcję i jakość życia już nie przy pomocy terapeutów, księży, czy też w wyniku własnej, świadomej i ciężkiej pracy nad sobą. Zmieniamy się podczas zakupów i dzięki nim, pomogą nam w nich zupełnie nowi specjaliści - ludzie reklamy, wizażyści, którzy dobiorą makijaż, kolor stroju, styl i zafundują nam (oczywiście za nasze pieniądze) nową tożsamość.

Ciężka praca, wysiłek, pokonywanie trudności jako element indywidualnego planu życiowego nie są lansowane jako pomysł na życie ani jako cel egzystencji. Są niedającym się pominąć etapem na drodze do rozrywki, zabawy, którą gwarantuje konsumpcja. Przykładem opisywanej tendencji mogą być wypowiedzi prezenterów radiowych wszystkich niemal rozgłośni, którzy już od poniedziałku odliczają czas, dzielący nas od upragnionego weekendu, podczas którego można będzie skosztować cokolwiek z bogatej oferty, jaką niesie współczesność. W świadomości zbiorowej nieobecne są wizerunki ludzi, którzy realizują się poprzez pracę i dzięki niej, ludzi dla których wysiłek nie jest utrapieniem, lecz potrzebą i celem życia.

Jakie miejsce, znaczenie i funkcję może pełnić edukacja w świecie natychmiastowej, nastawionej na przyjemność, banalizującej wysiłek

kulturze? Można, jak sędzę, spojrzeć na procesy edukacyjne z różnych perspektyw. Jedną z nich może być perspektywa zarysowana przez ideologię konserwatywną, w której edukację spostrzega się poprzez zadanie wprowadzenia młodych ludzi w kulturę. Niestety, to zadanie sprowadzane bywa do wyposażenia młodych ludzi (uczniów, dzieci, studentów) w pewną i niepodważalną wiedzę o kulturze.

W świetle dokonanego wyżej opisu nowoczesności i ponowoczesności warto postawić pytanie o znaczenie edukacji, wychowania oraz instytucji i środowisk, w których te procesy przebiegają. Warto pokazać zachodzące w nich zmiany, zgłaszane pod ich adresem oczekiwania, realizowane przez nie zadania. Czy edukacja współczesna dostrzega owe zmiany? Czy na nie odpowiada?

Sędzę, że nie. Edukacja współczesna nastawiona jest na pewność własnych założeń oraz proponowanych rozstrzygnięć, postępowanie jako wizję rozwoju jednostki i społeczeństwa oraz przystosowanie jako ten rodzaj zachowania, który może uczynić swym celem. Pewność, postęp, przystosowanie - to cechy edukacji adekwatnej do świata, którego już nie ma, do rzeczywistości, która nie istnieje. Ilustracją tej tezy może stać się zdarzenie, wywołane lekturą pewnego wiersza:

#### **Marzenia**

*Ja nie lubię chodzić do szkoły,  
choć nic nie ma we mnie z lenia.  
Ja nie lubię chodzić do szkoły,  
Bo w tornistrze się nie mieszczą marzenia.  
W szkole jest wielki porządek,  
nikt nie trzyma pod ławką marzeń,  
muszę zostawić je w domu -  
pod stołem albo w jakiejś szparze.  
A one przez ten czas rosną,  
odbywają samotne podróże  
i kiedy wracam ze szkoły za dalekie są  
i za duże. (Kulmowa, 2001, s. 137)*

Wierszyk ten przeczytał mi dziesięcioletni chłopiec, uczeń 4 klasy zreformowanej szkoły podstawowej przed przystąpieniem do pracy domowej, która miała być jego ustną wypowiedzią na temat: Czy w Twojej szkole jest miejsce na marzenia? Odpowiadając na to pytanie,

chłopiec stwierdził: „W szkole nie ma miejsca na marzenia, gdyż przekadzałyby one w nauce. Trudno byłoby się skupić, pilnie słuchać i odpowiadać na pytania nauczyciela. Do szkoły przychodzimy się uczyć, a nie marzyć.” Wypowiedź ta wzmocniona była postawą mówiącego chłopca: stał wyprostowany, niemal „na baczność”, mimo że opisywana sytuacja miała miejsce w domu, nie w szkole, w czasie dość swobodnej, bezstroskiej, rodzinnej rozmowy.

Opisane zdarzenie pozwala, jak sądzę, uznać, iż jego bohater - 10-latek jest już „wzorcowym produktem” edukacji szkolnej, edukacji nastawionej przede wszystkim na socjalizację.

Warto jednak zauważyć, iż edukacja ma dwie główne funkcje: socjalizację i wyzwalanie (Rorty, 1993, s. 96). Funkcje te pozostają ze sobą w sprzeczności, która zdaje się jej nieredukowalna cechą. Chciałabym się przyjrzeć tym dwóm funkcjom edukacji oraz występującym między nimi sprzecznościom.

Socjalizacja to proces, dzięki któremu ludzie uczą się przyjętych w społeczeństwie sposobów funkcjonowania. Można na nią spojrzeć z dwóch perspektyw: perspektywy zbiorowości, dla której proces ten jest przekazem kulturowym doń adresowanym, oraz perspektywy jednostkowej, w której dochodzi do zmian świadomościowych, pozwalających na ukształtowanie się indywidualnej tożsamości człowieka.

Można również wyodrębnić w procesie socjalizacji dwa etapy: pierwotny i wtórny. W procesie socjalizacji pierwotnej „znaczący inni” udostępniają człowiekowi jedynie możliwe, a więc niedające się sprobmatyzować, ani uchylić obraz świata. Na tym etapie człowiek więc „dziedziczy” system wartości kulturowych obecnych w dostępnym mu świecie. W procesie socjalizacji wtórnej człowiek wchodzi w subświaty instytucji społecznych, zapoznaje się z legitymizującymi je normami i zasadami, treściami przypisanych im ról społecznych.

Oba te światy - dziedziczony, arbitralnie akceptowany oraz budowany w procesie zdobywania wiedzy o świecie społecznym, wchodzących w jego skład instytucjach, rolach i stojących za nimi zasadach człowiek w procesie socjalizacji obiektywizuje, „oswaja”, sytuuje w nich swoje istnienie. Dlatego też edukacja i wychowanie, wraz z instytucjami, w których te procesy się odbywają i codziennymi praktykami społecznymi, które tych procesów dotyczą mogą (powinny być?) odpowiedzialną na problemy czasu, w których się rozgrywają, na dylematy



związane z terażniejszością społecznych aktorów biorących w tych procesach udział. Z tej tezy wynikają więc pytania o kontekstualność procesów edukacji i wychowania. Wynika ono z przeświadczenia, że edukacja na każdym poziomie ma zawsze wymiar czasowo-przestrzenny: dzieje się w jakimś miejscu i czasie. To miejsce i czas to podstawowe uwarunkowanie organizacyjne, formalne, a także merytoryczne dla projektowanych rozwiązań. Edukacja i wychowanie w każdym miejscu i każdym czasie spełniają określone oczekiwania: społeczne i jednostkowe, indywidualne i zbiorowe, artykułowane przez instytucje, mające wymiar formalny i te zgłaszane przez pojedyncze osoby, nieformalne, a także te nieartykułowane, przyjmowane milcząco, będące składnikiem tego, co A. Giddens (2007) nazywa niedyskursywną świadomością praktyczną. Często oczekiwania te są tylko pozornie ze sobą zgodne, w rzeczywistości występują między nimi napięcia i konflikty. Na przykład, podporządkowanie programu nauczania, oferty kształcenia w szkole wyższej oczekiwaniom tzw. interesariuszy nie musi być zgodne z oczekiwaniami i potrzebami kształcących się ludzi, którzy - zamiast dostosowywać się do potrzeb pracodawcy - woleliby skoncentrować się na własnym rozwoju, samorealizacji. Wybór, jaki wpisany jest w edukację, jakiego musi dokonać kształcący się człowiek, jest ważnym zadaniem rozwojowym, wymagającym także wiedzy i kompetencji. Wiedza o normatywności wszelkich rozstrzygnięć w tym zakresie, świadomość owej normatywności oraz umiejętność radzenia sobie z tym problemem to ważne kompetencje uczących się ludzi.

„Edukacja jako zbiór procesów i praktyk społecznych znajduje się, z jednej strony, zawsze w stanie krytyki, sprzeciwu, protestu tych, których dotyczy, oraz badaczy zajmujących się tą problematyką. z drugiej zaś strony - jest stale obecna w procesie zmiany. Różne jest jej natężenie, zakres oraz przedmiot, jednak zmienność tego procesu jest jego nieredukowalną, podstawową cechą. Dzisiaj w Polsce mamy do czynienia z potrzebą edukacyjnej zmiany zarówno w zakresie spostrzegania podstawowych funkcji i zadań szkoły, roli nauczyciela, dyrektora i władz oświatowych, jak i metod i treści, za pomocą których szkoła organizuje młodym ludziom warunki osobistego i społecznego rozwoju. Istnieje więc potrzeba uzgadniania kierunków i treści tych zmian, negocjowania ich zakresu, określenia zadań, obowiązków i odpowiedzialności, jakie za ich przebieg spoczywają na wszystkich uczestnikach

procesów edukacyjnych: nauczycielach i rodzicach, uczniach oraz władzach oświatowych.

Pojawiają się w tym kontekście następujące dylematy:

- Czyja jest edukacja i czyja jest szkoła?
- Jakiej edukacji i jakiej szkoły dzisiaj potrzebujemy?
- Po co nam edukacja, po co nam szkoła, jakie w świecie współczesnym są jej funkcje?

Czyja jest edukacja i szkoła? Czy jest (może być) to wspólnota uczniów, (studentów), rodziców, nauczycieli i władz oświatowych? Czy jest to stowarzyszenie oparte na wspólnocie (podobieństwie) interesów? Czy jest to (i być musi) instytucja formalno-prawna z wpisanym na stałe konfliktem ról, oczekiwań, interesów, hierarchią i władzą jako cechami konstytutywnymi?

Jak edukacja i jaka szkoła jest nam dzisiaj potrzebna? Czy zmonopolizowana przez Państwo instytucja certyfikująca wiedzę, czy obywatelskie środowisko sprzyjające rozwojowi? Czego naprawdę od szkoły oczekują jej „użytkownicy” - uczniowie (studenci) i ich rodzice? Jakiej szkoły chcieliby pracujący w niej ludzie: nauczyciele i władze oświatowe (dyrektorzy, wizytatorzy, samorządowcy)?

Po co nam edukacja i szkoła w świecie powszechnego dostępu do informacji, w którym jej podstawową (tradycyjną i archaiczną) funkcję transmisji wiedzy przejęły inne instytucje, nośniki (Internet, nowe media, bogate i różnorodne doświadczenia osób uczących się). Czy są dzisiaj takie funkcje, które ta instytucja ma do spełnienia, a odróżniają ją one od innych źródeł wiedzy?

Szkoła jest instytucją z innego czasu historycznego i społecznego. Powstała jako instytucja masowa po to, aby umożliwić przejście od feudalizmu do ery przemysłowej. Dlatego masowość, podporządkowanie wymogom efektywności i skuteczności działania to jej główne cele. Były one adekwatne do innego, minionego porządku społecznego. Zmienił się kontekst społeczny, nikt (żadna wspólnota) nie potrzebuje dzisiaj ludzi identycznie przygotowanych, identycznie myślących, wyposażonych w stereotypowe, powtarzalne, rutynowe przepisy zachowań. Takich ludzi ciągle „produkuje” szkoła.

Czy możliwa jest permanentna zmiana tej instytucji tak, żeby stała się ona:

- Adekwatna do współczesnego świata wraz z jego problemami i zagrożeniami;
- Funkcjonalna;
- Potrzebna;
- Atrakcyjna;
- Otwarta - zdolna do rozwoju i samosterownej zmiany;
- Umożliwiająca uczestniczącym w niej podmiotom kreatywność, innowacyjność, orientację na współpracę, krytyczność;
- Stwarzająca szansę na realizację potencjalnych możliwości przez każdego - młodego i dorosłego uczestnika procesów edukacyjnych, dzięki czemu możliwe stanie się przełamanie polskich stereotypów związanych ze spostrzeganiem siebie;
- Zorientowana na przyszłość - nie przeszłość. Przyszłość rozumianą jako zadanie, szansa i zbiór możliwości na realizację własnych planów, potrzeb i oczekiwań”<sup>1</sup>.

Na te pytania próbuję udzielić odpowiedzi w niniejszej publikacji.

---

<sup>1</sup> te problemy są szerzej omówione w tekście, Rudnicki. P, Starnawski. M, Nowak-Dziemanowicz. M, *Władza, sens, działanie: studia wokół związków ideologii i edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012, s. 51-52.

# Aksjonormatywne i kompetencyjne pozory polskiej edukacji

---

Edukacja jest takim rodzajem praktyki społecznej, dzięki której możliwa jest nie tylko transmisja kultury, międzypokoleniowa wymiana, zapewniające społeczeństwu ciągłość i trwanie. Dzięki i poprzez edukację możliwy jest rozwój każdego człowieka, każdego z nas. Edukacja pozwala uczącym, rozwijającym się ludziom dostrzec i rozpoznać swoje możliwości, swoje aspiracje, swoje indywidualne potrzeby. Organizowana i realizowana przez odpowiedzialnych, zaangażowanych dorosłych daje młodym szansę na osobiste szczęście rozumiane jako rozpoznanie i realizowanie własnego planu na swoje życie. Dobrze zorganizowana pozwala na niezależność, na świadomy wybór, na społeczną zmianę. Zorganizowana źle, przez nieodpowiedzialnych ludzi, podporządkowana nie dobru jednostki lecz opozycyjnie do niego traktowanemu dobru państwa, rynku, banku, gospodarki i finansów staje się zagrożeniem lub pozorem. Poniższy tekst jest próbą prezentacji pozorów polskiej edukacji, które czynią z tej praktyki społecznej zagrożenie dla rozwoju każdego z nas. Kategorię pozoru w polskiej pedagogice rozwijają zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki między innymi J. Staniszkis (2006, 2009), T. Szkudlarek (2004), M. Dudzikowa (2013). „Pozór, pozorowanie, działania pozorne - to pojęcia, zakorzenione w języku publicystów i badaczy zjawisk społecznych. Niekiedy odnosi się wrażenie, że funkcjonują one w sferze publicznej jako kli sze pojęciowe i być może dlatego coraz rzadziej, jeśli w ogóle, zastanawia my się nad ich sensem, treścią, pierwotnym desygnatem, co niewątpliwie odbija się na poziomie analizy i interpretacji przywoływane go przez

danego autora zjawiska. Bruno Latour zauważa nawet, że ostatnimi czasy staliśmy się nie zdolni do demaskacji w takim samym stopniu, jak do modernizacji. Gdzieś umknął nam wyższy poziom umożliwiający zajęcie stanowiska krytycznego” (Dudzikowa, Knasiecka- Fabierska, 2013, s. 14; Latour B 2011).

M. Dudzikowa proponuje następującą listę problemów, związanych z pozorem w edukacji:

1. W odniesieniu do jakich innych pojęć można/należy rozpatrywać kategorie działań pozornych? W jakich teoriach lub koncepcjach usytuować można pojęcie działań pozornych? Kto/co może/powinien być obiektem badań, aby móc działania pozorne zidentyfikować? Za pomocą jakich wskaźników, w jaki sposób mierzonych? Jakimi technikami?
2. Czy i które praktyki związane z szeroko pojętą edukacją i w jakim stopniu mają dziś znamiona działań pozornych? Jaka jest skala i dominujące formy działań pozornych, na poziomie makro i mikro-zjawisk? Jakie są tego przyczyny i następstwa? Jakie uwarunkowania instytucjonalne/świadomościowe/kulturowe współwystępują?
3. Które z opisywanych przez Jana Lutyńskiego przejawów i mechanizmów działań pozornych, dotyczących minionego ustroju, uległy w sferze edukacji osłabieniu, a które przetrwały mimo zmiany systemowej? Czy można dostrzec, a jeśli tak, to w których obszarach związanych z edukacją jako systemem i procesem, występowanie nowych przykładów działań pozornych i jaki jest mechanizm ich powstawania? W jakich sytuacjach można stwierdzić przemiennosc sprawców i ofiar?
4. Jakie społeczne skutki bezpośrednie (zwłaszcza ekonomiczne, organizacyjne) oraz pośrednie (zwłaszcza w sferze postaw, pociągające dalsze następstwa negatywne) można odnotować? Gdzie tkwią i w czym się przejawiają bariery utrudniające zwalczanie działań pozornych? Czy i w jakich warunkach jest ono możliwe? (Dudzikowa, 2013, s. 24).

Mój głos w tej sprawie jest skromną próbą ilustracji tego problemu, jest opisem kilku przykładów takiego edukacyjnego pozoru.

**Pozór pierwszy, aksjonormatywny: Autonomia i odpowiedzialność jako cel edukacji a realizowana (nie deklarowana) w Polsce strategia rozwoju.**

”W naszym kraju konkurują ze sobą różne, akcentujące odmienne cele, uwarunkowania i prognozujące odmienne następstwa wizje rozwoju. Jak wynika z kilku obecnych w debacie publicznej raportów, poświęconych tej problematyce (Śliwerski, 2011). Jedną grupę tworzą modele oparte na **kontynuacji** procesów, z którymi mamy dzisiaj do czynienia zarówno w gospodarce, jak i polityce i życiu społecznym. Ta wizja kontynuacji dzisiejszej drogi rozwoju (w rzeczywistości bardziej adekwatne określenie dla tej wizji rozwoju to określenie: rozwój **zależny** od: rynku finansowego, od międzynarodowej polityki korporacyjnej, od wydajności pracy) obarczona jest wieloma niebezpieczeństwami. Pierwszy z nich to zwiększanie się uzależnienia życia społecznego, codziennego funkcjonowania Polaków od rynków finansowych, od stanu gospodarki światowej i europejskiej. Dyktat wydajności pracy, obniżania jej kosztów, tworzenie nowych rajów podatkowych, nowych grup uprzywilejowanych, pogłębianie nierówności społecznych, dalsze rozwarstwienie społeczne to możliwe następstwa wyboru drogi rozwoju opartej na kontynuacji. Ogromna zależność od procesów, na które nie mamy wpływu i których często sami nie rozumiemy to kolejne konsekwencje tego wyboru. Konsumeryzm, bezmyślna pogoń za dobrami codziennego użytku, „gra o metkę” będącą substytutem pozycji, prestiżu, zaspakajającej naturalną potrzebę uznania to procesy wizji tej towarzyszące. Edukacja w tym ujęciu jest tylko elementem gry, jest etapem „wyścigu szczurów” - prestiżowe uczelnie, prestiżowe kierunki, prestiżowe szkoły - to zadania do wykonania w tym wyścigu. Abstrahując od pytania o to, czy istnieje coś takiego jak prestiżowa uczelnia, kierunek i szkoła, jakie i czyje kryteria miałyby o takim prestiżu decydować, co naprawdę może zagwarantować człowiekowi zanurzonemu w płynnej nowoczesności edukacja, takie jej rozumienie wzmacnia tylko rywalizację, buduje jednostkową orientację na „ja”, izoluje, alienuje, a w konsekwencji - zostawia jednostkę samą z jej problemami we wrogim i niezrozumiałym świecie. Zrób to sam, weź swoje życie w własne ręce, jesteś kowalem swojego losu, od ciebie zależy twoja przyszłość - to bardzo kuszące hasła, obiecujące i zniewalające zarazem. Ich totalność, ich niebezpieczeństwo polega na tym, że są najczęściej

nieprawdziwe, niemożliwe do realizacji, a zarazem bardzo niesprawiedliwe. Są nieprawdziwe, dlatego że dzisiaj, w świecie opisanym już przez badaczy współczesnej kultury na wiele sposobów, najczęściej używanym, najpełniej oddającym jego istotę jest słowo „nieprzewidywalność” przywoływane na zmianę z pojęciami „niejasność” i „ryzyko”. Czy w nieprzewidywalnym, niejasnym i przesyconym ryzykiem świecie społecznym można mówić, że coś jest pewne, że jakieś jedno zachowanie gwarantuje określone rezultaty? Sądzę, że nie. Ani edukacja ani szkoła, ani uczelnia czy kierunek studiów, a nawet zdobyty zawód niczego już nie gwarantują. Są często niemożliwe do realizacji (a czasem nawet przypominają kpinę) wtedy, kiedy kierujemy je do grup defaworyzowanych, marginalizowanych czy wykluczonych. Jak dziecko pozbawione opieki, środków do życia, zaniedbane, o niskim kapitale społecznym, bez zasobów w postaci rozwiniętych kompetencji językowych może radzić sobie samo? Jak młody człowiek o wysokich nawet aspiracjach, mieszkający z dala od ośrodka kultury (którym dzisiaj jest już wyłącznie duże miasto) może sam, bez niczyjej pomocy realizować swoje marzenia o muzyce, plastyce, teatrze? Jak ma dojechać do teatru, filharmonii, na wystawę, jeśli mieszka na wsi oddalonej od miasta, w której rachunek ekonomiczny sprawił, że zlikwidowano jedyny autobus? Wielokrotnie słyszałam skargi studentów podwrocławskich miejscowości na to, że ostatni autobus odjeżdża za wcześnie, nie pozwalając im na udział w koncertach czy spektaklach odbywających się wieczorem. To tylko niektóre, banalne wręcz, przykłady mylącego charakteru hasła: jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz. Sądzę, że nawet jeśli hasło to dobrze opisuje aktywność gospodarczą ludzi dorosłych to nie ma ono zupełnie zastosowania do edukacji. Ta jest zobowiązaniem dla nas - wykształconych, wyposażonych w kompetencje do rozumienia i opisywania otaczającej nas rzeczywistości społecznej dorosłych - do pomagania innym, znajdującym się w nieco gorszej od nas pozycji i położeniu.

Odmierna od powyższej wizja rozwoju naszego kraju oparta jest na przeświadczeniu o możliwościach tkwiących w kreatywności i innowacyjności naszej wspólnoty i poszczególnych jej członków. To wizja rozwoju opartego na zmianie poprzez rozwój kompetencji mentalnych i kulturowych. Wizja ta opiera się z jednej strony na analizie i opisie tego, co udało się nam, Polakom zrobić w ciągu ostatnich 20 lat

po transformacji ustrojowej. Nasza kreatywność i przedsiębiorczość, umiejętność przewyższania trudności (przykładem może tutaj być biurokracja i nieprzyjazny charakter naszych urzędów i instytucji) dowodzi dużego potencjału kreatywności właśnie. Ta koncepcja rozwoju zakłada, że podstawowym zasobem, jaki możemy dzisiaj konkurować z innymi krajami jest kultura. „Tak naprawdę narody konkurują przede wszystkim swoją kulturą. To w tej sferze rozstrzyga się, długofalowo biorąc, rozwój społeczno-gospodarczy, międzynarodowa konkurencyjność, postęp cywilizacyjny. To właśnie kompetencje kulturowo-mentalne przesądzają o tym, które narody wygrywają a które przegrywają. Wystarczy spojrzeć na to, co dzieje się dzisiaj w Europie - do czego, mówiąc w uproszczeniu, prowadzi „kultura południa”, a jakie efekty daje „kultura północy”? Do podobnych wniosków prowadzi także porównanie rozwoju Rosji i Chin w ciągu ostatnich dwudziestu lat (Szomburg, 2011).

Z drugiej strony, ta koncepcja oparta jest na krytyce wizji rozwoju rozumianego jako kontynuacja. Krytyka dotyczy w tym zakresie następujących spraw: kontynuacja w rzeczywistości polega głównie na dostosowaniu: do wymogów rynków finansowych, dostosowaniu ekstensywnym, kreującym równowagę, bezpieczeństwo inwestycyjne i ekonomiczną atrakcyjność inwestycyjną, jest więc to model rozwoju zależnego, którym próbujemy konkurować z innymi krajami podwykonawstwem, naśladownictwem i adaptacyjnością. Ta wizja rozwoju promuje „wsobny indywidualizm”, transakcyjne relacje społeczne, konsumpcjonizm oraz stosunki społeczne oparte na hierarchii i podporządkowaniu.

Tak więc modelowi rozwoju, opartemu na kontynuacji dotychczasowych sposobów działania i faktycznie realizowanemu dzisiaj w naszym kraju przeciwstawiony jest model oparty na zmianie kompetencji mentalnych i kulturowych. W tym drugim modelu (jest on niestety ciągle jeszcze planem, zamiarem, niezrealizowanym postulatem) niezwykle rolę pełni edukacja. To dzięki i poprzez edukację taka zmiana stanie się możliwa. Jednakże wymaga to wielu dodatkowych działań. Przede wszystkim musi się zmienić podstawowa instytucja edukacyjna, jaką jest szkoła. Dzisiaj instytucja ta krytykowana jest we wszystkich obszarach działania: od archaicznie spostrzeganych i formułowanych funkcji (stałe transmisja wiedzy wydaje się być w powszechnej świadomości



istotą tej instytucji) poprzez edukacyjne praktyki (absolutyzowanie jednego tylko rodzaju wiedzy - wiedzy naukowej, trenowanie w testowaniu, koncentracja na programie a nie na rozwoju) aż do sposobów budowania relacji społecznych (hierarchia jako podstawowa zasada i norma społeczna, władza dorosłych nad młodymi, prymat nauczania nad uczeniem się). Ta nieadekwatna do płynnej nowoczesności szkoła jest „odzwierciedleniem kulturowych kodów zakorzenionych w naszym społeczeństwie” (tamże, s. xx). Według badań Word Values Survey, tylko 41% Polaków oczekuje od dzieci autonomii, podczas gdy na przykład w Szwecji takie oczekiwania zgłasza 77%, a w Niemczech 78% osób. Za około 50% Polaków oczekuje od swych dzieci posłuszeństwa, podczas gdy w Szwecji i Niemczech robi to 16% dorosłych. Posiadanie wyobraźni za pożądaną wartość u dzieci uważa 20% Polaków podczas gdy w innych krajach ta cecha oceniana jest wysoko przez: 57% w Szwecji, 40% w Niemczech. (szomburg 2011). Polska szkoła znakomicie odczytuje te oczekiwania, stawiając na pierwszym miejscu wśród formułowanych celów posłuszeństwo, konformizm, reprodukcję przekazywanych w procesie nauczania treści. Centralistyczna, zmonopolizowana przez państwo, zamknięta na lokalne, samorządowe działania i inicjatywy nie może być dzisiaj instytucją pozwalającą na kulturową zmianę.

Realizacja nowego, opartego na zmianie kulturowo-mentalnych kompetencji Polaków modelu rozwoju wymaga od edukacji:

- diagnozy stereotypów i uprzedzeń Polaków, dysfunkcjonalnych kodów kulturowych,
- rozpoznania uniwersalnych wymogów kulturowych warunkujących rozwój,
- znajomości lokalnych uwarunkowań drogi rozwoju opartej na zmianie mentalno-kulturowej.

Czy taka edukacja jest w Polsce dzisiaj możliwa? Czy jest możliwa w sytuacji, kiedy z jednej strony deklarowana jest wizja rozwoju opartego na zmianie a realizowana jest wizja rozwoju zależnego, podporządkowanego rynekom konsumpcyjnym, międzynarodowym korporacjom. I czy deklarowane w dokumentach ministerialnych cele, jakie przed edukacją są stawiane: autonomia każdego jej uczestnika oraz odpowiedzialność za siebie i innych możliwe są do osiągnięcia przy

takiej strategii rozwoju? Czy są tylko pustą deklaracją, frazesem bez pokrycia?

**Pozór drugi, kompetencyjny: Kompetencje społeczne jako jeden z efektów edukacji w szkole wyższej w Krajowej Ramie Kwalifikacji.**

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, dokonane na mocy nowelizacji ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym z marca 2011 roku (Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2011 r., nr 84, poz. 455 - uzupełnić w bibliografii), postawiło przed polskimi uczelniami nowe wyzwania. Związane były one w założeniach, zawartych w oficjalnych dokumentach z jednej strony z poszerzoną autonomią programową pozwalającą na tworzenie programów kształcenia o nazwie, profilu i zawartości treściowej ustalanej swobodnie przez uczelnię, zgodnie z jej misją i wizją kształcenia oraz rozpoznanymi potrzebami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Z drugiej zaś strony, wyzwaniem było dostosowanie się do zmienionych wymagań zawartych w znowelizowanej ustawie i towarzyszących jej rozporządzeniach, w szczególności tych, które podawały syntetyczne wymagania dla budowy programów w ośmiu obszarach kształcenia oraz żądały opisu programów w języku efektów kształcenia podanych dla wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Ilustracją pozorów, który w książce nazwałam kompetencyjnym (można go także określić mianem formalnego), może być przykład konstruowania w programach kształcenia kompetencji społecznych, obligatoryjnie w KRK traktowanych jako jeden z efektów kształcenia w szkole wyższej.

Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie określa kompetencje społeczne jako: „udowodnioną (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Kompetencje społeczne określa się, bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii” (Stawiński, 2011, s. 52)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> W polskim raporcie referencyjnym przyjęto następującą definicję kompetencji społecznych: „zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym,

(rozwinięciem tych zagadnień jest tekst mojego autorstwa pt: Pytanie o szkołę wyższą<sup>3</sup>).

„Z definicji tej wynikają zupełnie nowe zadania uczelni wykraczające poza dotychczasową misję, która obejmuje przekazywanie wiedzy akademickiej przewidzianej w określonych standardach kierunkowych przy nieznacznym uwzględnieniu umiejętności praktycznych wymaganych przez pracodawców. Obecnie zakłada się, że obowiązkiem uczelni i jej profesorów jest pomaganie studentom w indywidualizacji wiedzy i umiejętności, zrozumieniu wewnętrznych motywacji oraz w dokonywaniu krytycznych wyborów na podstawie dobrowolnie przyjętego systemu wartości. Dopiero udowodnienie takich zdolności studenta uprawnia uczelnię do poświadczenia osiągnięcia efektów kształcenia na danym poziomie, a tym samym do nadania odpowiednich kwalifikacji, porównywalnych na poziomie wspólnoty europejskiej” (Chmielecka, 2012, s. 7).

Autorzy oficjalnych dokumentów próbują pokazać, że zaproponowana w ramach KRK zmiana oparta jest między innymi na tym, że „w dotychczasowej dyskusji oraz praktyce dotyczącej walidacji efektów kształcenia dominowała perspektywa polityczno-oświatowa i ekonomiczna (w kontekście rynku pracy oraz oszczędności). Dopiero od niedawna zaczęto uwzględniać aspekt pedagogiczny, tj. pytania o metody dokumentowania, pomiaru, oceny nie tylko wiedzy i umiejętności, lecz także kompetencji miękkich (społecznych). Dodatkowo, w tej szerszej dyskusji podkreśla się podmiotowy wymiar kompetencji, wykraczający poza wykonywany zawód jednostki” (Chmielecka, 2012, s. 7).

Kompetencje społeczne jako jeden z efektów edukacji w szkole wyższej pojawiają się zarówno w Europejskiej, jak i w Polskiej Ramie Kwalifikacji. W Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego zostały również określone deskryptory<sup>4</sup> uniwersalne dla wszystkich ośmiu poziomów kształcenia w trzech zakresach: wiedzy, umiejętności

---

z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania” - zob. Stawiński S., Dębowski H. (2013), s. 52, 96. Tekst dostępny na stronie: [http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/slownik\\_kluczowych\\_pojec.pdf](http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/slownik_kluczowych_pojec.pdf).

<sup>3</sup> Nussbaum M,C, Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności [w:]W trosce o człowieczeństwo, red.B.D. Golebniak, Wydawnictwo: Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2008.

<sup>4</sup> W polskim raporcie referencyjnym angielski termin „descriptor” tłumaczony jest jako „składnik opisu poziomu kwalifikacji” - zob. Stawiński, Dębowski, 2013, s. 97.

oraz kompetencji społecznych. Ich charakterystyka na poziomach odpowiadających edukacji w szkole wyższej pokazuje, że kompetencje społeczne, od których osiągnięcia zaczyna się proces edukacji, polegają głównie na przestrzeganiu zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot. Oznacza to, że od edukacji (w świetle omawianych dokumentów i oficjalnych deklaracji) oczekuje się przede wszystkim tworzenia relacji społecznych, opartych na współpracy i poczuciu wspólnoty.

W dokumentach tych podkreśla się, że dalszy rozwój społeczny jest możliwy tylko dzięki edukacji, w której doceniane są takie elementy, jak: współdziałanie z innymi, zdolność do oceny własnych działań oraz odpowiedzialność za ich przebieg i bezpośrednie następstwa. Te trzy kompetencje mają być rozwijane, udoskonalane, poszerzane na kolejnych etapach kształcenia. Edukacja na poziomie wyższym, opisywana na poziomach 5-8, ma na celu osiągnięcie dwóch kompetencji społecznych: autonomii oraz odpowiedzialności. Te dwa główne cele wpisują się w deskryptory uniwersalne, w których podkreślany jest postęp w dziedzinie odpowiedzialności i autonomii. Rozwój kompetencji w tym zakresie obejmuje kolejno:

na poziomie 5:

- podejmowanie podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych,
- ich ocenę i interpretację,
- samodzielne działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach,
- kierowanie niewielkim zespołem w zorganizowanych warunkach,
- ocenę działań swoich i osób oraz zespołów, którymi się kieruje,
- przyjmowanie odpowiedzialności za skutki tych działań,

na poziomie 7:

- tworzenie i rozwijanie wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia,
- podejmowanie inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których się uczestniczy,
- przewodzenie grupie i ponoszenie za nią odpowiedzialności,

na poziomie 8:

- niezależne badanie powiększające istniejący dorobek naukowy i twórczy,
- podejmowanie wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem:
  - ich etycznego wymiaru,
  - odpowiedzialności za ich skutki,
  - kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach.

Analiza efektów kształcenia w grupie kompetencji społecznych, zarówno tych europejskich, jak i polskich, uniwersalnych oraz opracowanych dla szkolnictwa wyższego, pokazuje, że kształcenie ma prowadzić do rozwoju odpowiedzialności, wolności, autonomii. Autonomia, odpowiedzialność i wolność są więc tymi kategoriami, które organizują kształcenie w szkole wyższej i stają się jego nadrzędnym celem. Tak cele szkoły wyższej formułowane są w dokumentach oficjalnych, związanych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji.

**Jak jest faktycznie?** Jak środowisko akademickie rozumie, jak formułuje cele kształcenia na tym jego poziomie? Jakie kompetencje są ważne, jakie są dostrzegane przez reprezentantów poszczególnych dyscyplin nauki i odpowiadających im kierunków studiów? Odpowiedzieć na te pytania pomóc może studium pewnego przypadku. Przedstawiam je niżej.

W ramach prac nad wzorcowymi efektami kształcenia prowadzonymi w ramach projektu „Wzorcowe opisy wybranych kierunków studiów sformułowane w języku efektów kształcenia i dostosowane do opisów wymagań właściwych dla ram kwalifikacji oraz obszarów kształcenia” dla wybranych kierunków opracowano tak zwane „benchmarki” dla dyscyplin, mieszczących się w ośmiu obszarach kształcenia. Te obszary to: humanistyka, nauki społeczne, przyrodnicze, ścisłe, techniczne, medyczne, rolnicze, leśne, weterynaryjne, oraz sztuka.

Zarówno efekty „obszarowe”, opisane odrębnie dla poszczególnych dziedzin, jak i utworzone zbiory efektów dla wybranych kierunków studiów mieściły się w trzech grupach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Okazało się, iż ta ostatnia kategoria jest niejasna, mało konkretna. Pojawiły się pytania o to, czym są kompetencje

społeczne, czy i jak można je kształtować, jak dostrzec i zmierzyć ich zdobycie przez studenta. Okazało się więc, że kategoria ta wymaga określenia. Kryterium opisu, oceny oraz interpretacji zapisanych przez środowiska akademickie, reprezentujące poszczególne dyscypliny nauki, mieszczące się w wymienionych wyżej, ośmiu obszarach efektów kształcenia w grupie: kompetencje społeczne stały się funkcje edukacji. Jest to oczywiście kryterium umowne - można je dla celów kolejnej analizy zastąpić innym. Wybór tego kryterium podyktowany jest jednak deklarowanymi przez wprowadzających KRK do polskich uczelni wartościami, które w myśl ministerialnych dokumentów przyświecają tej edukacyjnej zmianie. Są to autonomia i odpowiedzialność. Warto się więc zastanowić, czy te wartości są jakoś obecne w tym, co po postacią efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych w ośmiu obszarach kształcenia (obejmujących wszystkie kierunki kształcenia na poziomie wyższym) zaproponowali wybrani w tym celu przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego eksperci.

Edukacji w literaturze pedagogicznej przypisujemy różne funkcje. Z. Kwieciński w eseju „Kryzys społeczeństwa wychowującego. Hipotezy ostrzegawcze, propozycje naprawy” [Kwieciński, 1995, s. 21) wyróżnił trzy funkcje szkoły: rekonstrukcyjną, adaptacyjną i emancypacyjną. W innym tekście w tym tomie pt. „Zagrożone pokolenie” (tym razem był to raport z badań empirycznych) ten sam Autor, uprościł tę propozycję do porównywanych orientacji adaptacyjnych i emancypacyjnych młodzieży. Natomiast Robert Kwaśnica (1994) za J. Habermasem wyróżnił trzy racjonalności, współkreowane w edukacji: adaptacyjną, komunikacyjną i krytyczno-emancypacyjną. Warto tu przypomnieć, za L. Kohbergiem i R. Mayer (data) oraz za B. Bernsteinem (1988), propozycję nazwania tradycyjnego przekazywania i przyswajania wiedzy jako „transmisji”. Z. Kwieciński zwraca także uwagę na możliwość posługiwania się tylko dwojaką opozycją typologiczną funkcji edukacji, jako: transmisyjno-adaptacyjną i krytyczno-emancypacyjną. Dodatkowym efektem takiego zabiegu nazewniczego byłoby wyzbycie się pejoratywnego zabarwienia terminu „funkcja adaptacyjna”; gdyż wszystkie te funkcje są pozytywne i konieczne, ale w harmonii ze sobą” (Kwieciński, 2014).

Dla potrzeb analizy, wykorzystanej w niniejszym opracowaniu wyodrębniłam trzy funkcje edukacji: adaptacyjną, emancypacyjną oraz

krytyczną. Jest to podział umowny, wygodny jako narzędzie rekonstrukcji, opisu i interpretacji tego, jak edukację rozumieją nauczyciele akademicy, odpowiedzialni za ostatni z jej poziomów. Przyjęłam, że:

Funkcja adaptacyjna umożliwia socjalizację, odnalezienie się w rzeczywistości społecznej, w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych oraz legitymizujących ich funkcjonowanie norm i reguł. Pozwala na zbudowanie tożsamości roli (zawodowej, społecznej, kulturowej). Umożliwia zatrudnienie, skuteczne i efektywne działanie.

Funkcja emancypacyjna umożliwia rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwia komunikowanie się ze sobą oraz innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi on sam, a także wszyscy uczestnicy praktyki społecznej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń.

Funkcja krytyczna umożliwia 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. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne.

Edukacja spełniająca powyższe funkcje wyposaża uczących się ludzi w następujące kompetencje:

1. Kompetencje adaptacyjne, techniczne, pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy.
2. Kompetencje emancypacyjne, pozwalające na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania oraz jego konsekwencji oraz na dokonywanie wyborów w oparciu o własne potrzeby, uzasadnienia, wartości, ze świadomością konsekwencji związanymi z tymi wyborami.
3. Kompetencje krytyczne, pozwalające na dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną. Są to między innymi dyskurs władzy, gra interesów, dominacji, wykluczania, przemoc symboliczna.

Opisane wyżej funkcje edukacji oraz kompetencje, które mogą w jej procesie być kształtowane stały się dla nas kryterium analizy zaproponowanych przez autorów deskryptorów obszarowych efektów kształcenia w grupie kompetencje społeczne. Przystępując do tego zadania poddaliśmy szczegółowej analizie propozycje opisu efektów kształcenia dotyczących postaw społecznych w ośmiu obszarach kształcenia. Analizowaliśmy opisane efekty ze względu na to, jaka funkcję pełni ich zdobywanie w procesie kształcenia: adaptacyjną, emancypacyjną czy krytyczną? Postawiliśmy pytanie o to, jakie kompetencje będą zdobywali uczący się ludzie - uczestnicy procesów edukacji zorientowanej na zaproponowane efekty? Czy będą to kompetencje adaptacyjne, emancypacyjne czy krytyczne?

Poniższa analiza pokaże, które z funkcji edukacji chce realizować polska szkoła wyższa, które znalazły się w analizowanych propozycjach opracowanych przez przedstawicieli wszystkich obszarów kształcenia a jakich funkcji i generowanych przez nie kompetencji zupełnie nie dostrzeżę polskie środowisko akademickie.

**Analiza efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych w ośmiu obszarach kształcenia (na podstawie propozycji przedstawicieli dyscyplin akademickich i kierunków kształcenia).**

**Humanistyka - studia I-ego stopnia:**

Kompetencje adaptacyjne:

1. Świadomość własnej wiedzy, jej ciągłe doskonalenie i rozwój.
2. Aktywność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
3. Samodzielność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
4. Rozumienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego.
5. Uczestnictwo w życiu kulturalnym, korzystanie z różnych jego form.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Odpowiedzialność za siebie, innych ludzi, dziedzictwo kulturowe.
2. Świadome kształtowanie i pielęgnowanie własnych upodobań kulturalnych.
3. Świadomość znaczenia humanistyki dla utrzymania i rozwoju więzi społecznych.
4. Rozumienie problemów etycznych związanych z własną pracą.
5. Świadomość przestrzegania kodeksu etycznego, związanego z własną pracą.
6. Rozumienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego.



## **Humanistyka - studia II-go stopnia:**

### **Kompetencje adaptacyjne:**

1. Świadomość własnej wiedzy, jej ciągłe doskonalenie i rozwój.
2. Aktywność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
3. Samodzielność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
4. Uczestnictwo w życiu kulturalnym, korzystanie z różnych jego form.
5. Planowanie, organizowanie własnych działań profesjonalnych, kierowanie ich przebiegiem.
6. Podejmowanie działań na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy.
7. Rozwijanie i aktualizowanie wiedzy dotyczącej zjawisk i wydarzeń kultury i sztuki.

### **Kompetencje emancypacyjne:**

1. Odpowiedzialność za siebie, innych ludzi, dziedzictwo kulturowe.
2. Świadome kształtowanie i pielęgnowanie własnych upodobań kulturalnych.
3. Pogłębiona świadomość znaczenia humanistyki dla utrzymania i rozwoju więzi społecznych.
4. Rozumienie problemów etycznych związanych z własną pracą.
5. Świadomość przestrzegania kodeksu etycznego, związanego z własną pracą.
6. Rozumienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego.
7. Umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów etycznych.

## **Obszar nauk społecznych:**

### **Studia I-ego stopnia:**

#### **Kompetencje adaptacyjne:**

1. Umiejętność uzupełniania i doskonalenia własnej wiedzy.
2. Przygotowanie do pracy w instytucjach publicznych, organizacjach społecznych, prywatnych, non profit.
3. Umiejętność komunikowania się z otoczeniem w zakresie przekazywania swej profesjonalnej wiedzy.
4. Umiejętność budowania projektów społecznych (politycznych, gospodarczych).
5. Znajomość podstaw prawnych, ekonomicznych i politycznych własnej działalności.

**Kompetencje emancypacyjne:**

1. Aktywne uczestnictwo w grupach i organizacjach realizujących cele obywatelskie.
2. Budowanie projektów obywatelskich.
3. Świadomość skutków własnej aktywności społecznej (obywatelskiej, politycznej).
4. Odpowiedzialność za własną pracę.
5. Świadomość zobowiązań etycznych, związanych z profesjonalną rolą.

**Studia II - go stopnia:****Kompetencje adaptacyjne:**

1. Umiejętność uzupełniania i doskonalenia własnej wiedzy.
2. Przygotowanie do pracy w instytucjach publicznych, organizacjach społecznych, prywatnych, non profit.
3. Umiejętność komunikowania się z otoczeniem w zakresie przekazywania profesjonalnej wiedzy.
4. Umiejętność budowania projektów społecznych (politycznych, gospodarczych).
5. Znajomość podstaw prawnych, ekonomicznych i politycznych własnej działalności.
6. Umiejętność tworzenia i współtworzenia instytucji społecznych.
7. Umiejętność podejmowania własnej działalności w interesie własnym.
8. Inicjowanie i organizowanie życia społecznego.

**Kompetencje emancypacyjne:**

1. Umiejętność podejmowania własnej działalności w interesie publicznym.
2. Umiejętność wypowiedzania się w ważnych kwestiach światopoglądowych.
3. Umiejętność wyrażania i obrony własnych poglądów.
4. Zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za konsekwencje własnych działań.
5. Gotowość do podejmowania roli arbitra, mediatora i negocjatora w sytuacji konfliktu społecznego.
6. Odpowiedzialność za własną pracę.

7. Świadomość zobowiązań etycznych, związanych z profesjonalną rolą.

Kompetencje krytyczne:

1. Propagowanie zachowań profesjonalnych i etycznych.
2. Krytyczność wobec własnej wiedzy.
3. Interdyscyplinarność zdobywanej wiedzy.
4. Zdolność przewidywania wielorakich, społecznych konsekwencji własnych działań.

### **Obszar nauk ścisłych:**

**Studia I-ego i II-go stopnia:**

Kompetencje adaptacyjne:

1. Świadomość własnej, profesjonalnej wiedzy.
2. Potrzeba dokształcania się.
3. Świadomość i zrozumienie społecznych aspektów praktycznego zastosowania własnej wiedzy umiejętności.
4. Profesjonalizm.
5. Etyka zawodowa.
6. Potrzeba przekazywania społeczeństwu informacji z własnej dziedziny.
7. Umiejętność formułowania opinii dotyczących spraw zawodowych.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Odpowiedzialność za własną praktykę.
2. Odpowiedzialność za pracę zespołową.

### **Obszar nauk przyrodniczych:**

**Studia I - ego stopnia:**

Kompetencje adaptacyjne:

1. Rozumienie zjawisk i procesów fizycznych w przyrodzie.
2. Akceptacja metod statystycznych i matematycznych.
3. Szacunek do pracy własnej i innych ludzi, do powierzonego sprzętu.
4. Efektywność działań według wskazówek.
5. Zdolność do pracy w zespole.
6. Potrzeba aktualizowania własnej, profesjonalnej wiedzy.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Kreatywna postawa wobec życia.
2. Zdolność do samooceny.

3. Ostrożność i krytycyzm w przyjmowaniu informacji dostępnej w masowych mediach, mających odniesienie do nauk przyrodniczych.
4. Odpowiedzialność za pracę własną i innych ludzi.
5. Rozumienie podstawowych zasad etyk

### **Studia II - go stopnia:**

#### **Kompetencje adaptacyjne:**

1. Rozumienie zjawisk i procesów fizycznych w przyrodzie.
2. Akceptacja metod statystycznych i matematycznych.
3. Szacunek do pracy własnej i innych ludzi, do powierzonego sprzętu.
4. Efektywność działań według wskazówek.
5. Zdolność do pracy w zespole.
6. Potrzeba aktualizowania własnej, profesjonalnej wiedzy.
7. Dążenie do korzystania z obiektywnych źródeł informacji naukowej.
8. Przywództwo.
9. Przedsiębiorczość.
10. Inicjatywa.
11. Samodzielność działania.

#### **Kompetencje emancypacyjne:**

1. Kreatywna postawa wobec życia.
2. Zdolność do samooceny.
3. Ostrożność i krytycyzm w przyjmowaniu informacji dostępnej w masowych mediach, mających odniesienie do nauk przyrodniczych.
4. Odpowiedzialność za pracę własną i innych ludzi.
5. Rozumienie podstawowych zasad etyki
6. Świadomość własnej roli zawodowej.

### **Obszar studiów technicznych:**

#### **Studia I - ego i II - go stopnia:**

#### **Kompetencje adaptacyjne:**

1. Potrzeba ciągłego dokształcania się.
2. Świadomość i rozumienie pozatechnicznych skutków własnej działalności zawodowej.
3. Przedsiębiorczość.
4. Komunikatywność, umiejętność przekazywania wiedzy technicznej w sposób zrozumiały.

**Obszar studiów lekarskich:****Jednolite studia magisterskie:**

## Kompetencje adaptacyjne:

1. Potrzeba podnoszenia i uzupełniania własnej, profesjonalnej wiedzy.
2. Umiejętność pracy w sytuacji niepewności, stresu.
3. Umiejętność współpracy z przedstawicielami innych zawodów.

## Kompetencje emancypacyjne:

1. Świadomość własnych ograniczeń.
2. Szacunek wobec pacjenta.
3. Rozumienie różnic kulturowych, światopoglądowych.
4. Świadomość i przestrzeganie praw człowieka.

**Obszar studiów rolniczych, leśnych, weterynaryjnych:**

## Kompetencje adaptacyjne:

1. Umiejętność kierowania zespołami działającymi rutynowo, według wskazówek.
2. Świadomość ryzyka własnej pracy.

## Kompetencje emancypacyjne:

1. Aktywność na rzecz środowiska lokalnego.
2. Odpowiedzialność zawodowa.

**Obszar sztuki:**

## Kompetencje adaptacyjne:

1. Efektywna komunikacja.
2. Umiejętność pracy w zespole.
3. Umiejętność organizowania.
4. Umiejętność negocjowania.
5. Adaptowanie się do nowych i zmieniających się okoliczności.

## Kompetencje emancypacyjne:

1. Umiejętność samooceny.
2. Integrowanie własnej wiedzy.
3. Innowacyjność.
4. Wyobraźnia.
5. Intuicja.
6. Emocjonalność.

7. Zdolności twórczego myślenia i twórczej pracy w trakcie rozwiązywania problemów.
8. Zdolności elastycznego myślenia.

Kompetencje krytyczne:

1. Krytycyzm.
2. Zdolność do konstruktywnej krytyki w stosunku do działań innych osób.
3. Zdolność do podjęcia refleksji na temat społecznych, naukowych i etycznych aspektów związanych z własną pracą.
4. Niezależność.
5. Samodzielność.
6. Zdolność do interpretacji.
7. Umiejętność rozwijania idei.
8. Zdolność do krytycznej argumentacji.
9. Kierowanie się wewnętrzną motywacją<sup>5</sup>.

Wśród wyróżnionych 8 obszarów, w grupie kompetencji społecznych dominują kompetencje adaptacyjne na każdym poziomie kształcenia. W obszarach: humanistyki, nauk społecznych, nauk przyrodniczych, nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, lekarskich i sztuki wśród efektów kształcenia w grupie kompetencje występują także kompetencje emancypacyjne. Jest ich niezwykle mało w obszarze nauk ścisłych, (etyka zawodowa i odpowiedzialność za swoją pracę) w obszarze nauk technicznych nie dostrzeżono potrzeby rozwijania takich kompetencji. Kompetencje krytyczne występują tylko w obszarze nauk społecznych - studia II - go stopnia oraz w obszarze sztuka. W pozostałych obszarach kompetencje krytyczne nie pojawiają się wśród efektów kształcenia<sup>6</sup>. Z tej analizy wynika, że polskie szkoły wyższe zorientowane są w większości na rozwijanie kompetencji adaptacyjnych. Kształtowanie kompetencji emancypacyjnych (jest ich zdecydowanie mniej) i krytycznych (występują tylko w obszarze: sztuka) nie jest w świetle analizowanych dokumentów potrzebą środowisk akademickich. Jest to zupełnie

---

<sup>5</sup> Autonomia programowa uczelni, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia” Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3, 2012, s. 12-16.

<sup>6</sup> Tamże, s. 16.

niezrozumiałe z jednej strony w kontekście deklaracji o etosie, misji uniwersytetu, jakie przy każdej debacie, przy każdej okazji, związanej z dyskusją o szkole wyższej w Polsce padają z ust rektorów oraz pozostałych przedstawicieli środowisk akademickich. Z drugiej strony analiza ta, pokazująca zdecydowaną orientację na kształcenie adaptacyjne, dostosowane do oczekiwań rynku pracy i pracodawców odstania sprzeczność z zapisanymi w dokumencie o Krajowych Ramach Kwalifikacji celami edukacji a tym, co w zakresie celów formułuje samo środowisko, za kształcenie to odpowiedzialne. W dokumentach KRK (mających status umów międzynarodowych, zobowiązań unijnych) celem edukacji w szkole wyższej ma być AUTONOMIA i ODPOWIEDZIALNOŚĆ. Nie rynek, praca, zatrudnialność. **Jak pogodzić deklarowane, przyjęte przez rządzących cele edukacji w szkole wyższej z tym, co przygotowały środowiska akademickie, odpowiedzialne za to kształcenie we wszystkich ośmiu jego obszarach? Ta sprzeczność wydaje mi się niezwykle ważna w kontekście funkcji szkoły wyższej we współczesnym świecie.**

Zaprezentowany wyżej, kolejny pozór polskiej edukacji dotyczy (podobnie jak w przypadku dwóch poprzednich) rozbieżności między deklarowanymi jako ważne i organizujące polską edukację wartościami a faktycznie realizowanymi celami. Te deklarowane wartości to autonomia i odpowiedzialność. Te faktycznie realizowane, projektowane przez ekspertów wywodzących się i reprezentujących polskie środowiska akademickie traktowane jako cele edukacji na tym poziomie nie mają z autonomią i odpowiedzialnością wiele wspólnego. Są zorientowane pragmatycznie, instrumentalnie traktują wykształcenie. Lokują je na rynku - obok innych pożądanymi wartości konsumpcji. Edukacja w praktyce, w faktycznej realizacji, zarówno na poziomie dokumentów jak i rozporządzeń i ustaw podporządkowana jest oczekiwaniom rynku a nie potrzebom i dążeniom jednostki. Jest przedkrytyczna, zakorzeniona w wiedzy potocznej, zorientowana na skuteczne, efektywne działanie. Dyktat rynku, jego prymat nad autoteliczną wartością edukacji jest wyraźnie widoczny na podanym wyżej przykładzie.

„Wdrożenie KRK, jest podręcznikowym przykładem interwencji o charakterze typowym dla systemów socjalistycznych i korporacyjnych, a więc takiej, która zmierza do zmniejszenia indywidualizmu, a na to miejsce wprowadza unifikację i porównywalność, dążąc

do realizacji celów rynkowych bądź państwowych. Wdrożenie KRK było zastąpieniem starego systemu kontroli (państwowej) nowym, ale analogicznym w charakterze, systemem (unijnym). Autorka o tym zresztą pisze na s. 21, a jednak nadal traktuje to jako narzędzie zwiększania autonomii. KRK - bez względu na jakąkolwiek przyjmowaną w ich opisie deklarację - w żaden sposób nie mogą służyć autonomii, bo są narzędziem uprzedmiotawiającej interwencji zewnętrznej. I wbrew temu, co Autorka sugeruje, z definicji i założeń zawartych w dokumentach KRK-owskich nie wynikają żadne nowe zadania szkół wyższych na rzecz autonomii, niezależności, krytycznego myślenia itd., gdyż KRK są esencjonalnie antyautonomiczne i zorientowane na rozbudowywanie systemów biurokratycznej kontroli, co zresztą mamy okazję obserwować w naszej nowej uniwersyteckiej codzienności. Ich wdrożenie nie jest pozorem. Jest (niezamierzoną przez resort) demystyfikacją ich rzeczywistych funkcji. Ukazaniem prawdziwego ich oblicza. Ten zabieg służy jedynie opisywanym szeroko przez Friedmana czy Smitha korzyściom szczególnych grup interesów (takim jak instytucje i ludzie prowadzący szkolenia na rzecz KRK czy kontrolująca wdrożenie Polska Komisja Akredytacyjna oraz inne struktury, których członkowie za sowite wynagrodzenie angażują się w realizację mechanizmów kontroli państwowej). Dlatego to KRK-owska retoryka (ich założenia!) jest właśnie wyrazistym przykładem pozorów, za pomocą którego uwiedziono nawet znakomite umysły polskiego środowiska akademickiego” (Klus-Stańska D., z recenzji wydawniczej<sup>7</sup>).

W tekście zaprezentowane zostały dwa rodzaje pozorów polskiej edukacji:

1. Pozór aksjonormatywny, polegający na sprzeczności między deklarowanymi a realizowanymi celami rozwoju kraju, oparty na zasadniczej rozbieżności między adekwatną do realizowanej strategii, adaptacyjnie traktowaną edukacją, przypisywaniem jej w rzeczywistości wyłącznie instrumentalnego charakteru a obecnej jedynie w deklaracjach (w pozorowanych strategiach rozwoju) emancypacyjnej funkcji edukacji.

<sup>7</sup> Autonomia programowa uczelni, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia” Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3, 2012, s. 12-16.



2. Pozór kompetencyjny, polegający na sprzeczności między deklarowaną autonomią jako celem edukacji w szkole wyższej a zapisanymi (przez nauczycieli akademickich, reprezentujących poszczególne dyscypliny nauki i kierunki kształcenia) w programach kształcenia i realizowanymi na co dzień celami w zakresie rozwijania przede wszystkim kompetencji adaptacyjnych, podporządkowanych rozumowi instrumentalnemu.

Bardzo wyraźnie widać, że po 1989 roku, w okresie transformacji ustrojowej, edukacja jako wartość i jako praktyka społeczna została ponownie uwięziona. Najpierw, w wyniku ustrojowej zmiany wywołana z ideologicznego sposobu myślenia, podległego jedynie obowiązującej, państwowej i jednocześnie partyjnej doktrynie, która sprowadzała jednostkę do roli bezmyślnego „trybiku w maszynie”, nic nieznaczącej części większego kolektywu, posłusznej ideologii, żyjącej z wyuczoną bezradnością, a przez to niezwykle podatnej na manipulację, edukacja uwięziona została w ideologii rynku. Rynku, na którym nie tylko ona staje się towarem - takim samym towarem jest człowiek, jego ciało, jego aspiracje, plany życiowe, styl i jakość życia. Edukacja uwięziona na rynku, uzasadniana przez rozum instrumentalny, uprawomocniana przez język korzyści i potrzeb różnych „interesariuszy” straciła, jak się wydaje, swą wartość autoteliczną, swój prorozwojowy i emancypacyjny wymiar. Przed rokiem 1989, przed ustrojową transformacją dostrzegliśmy jej emancypacyjny, wyrównujący szanse, stwarzający możliwości na rozwój każdego człowieka charakter. Z powodów ideologicznych ten emancypacyjny wymiar edukacji nie był wówczas realizowany w państwowej, podporządkowanej komunistycznej doktrynie szkole. Jednakże był obecny w świadomości społecznej, był częścią zbiorowej wyobraźni. Był marzeniem, zadaniem do realizacji w lepszych, już wolnych od totalitarnej ideologii czasach. Niestety, chyba nikt z nas nie spodziewał się, jak kapitalistyczny, neoliberalny porządek społeczny obejdzie się z edukacją. Nikt nie spodziewał się, iż jej uwięzienie w wolnym już kraju, w wolnym społeczeństwie będzie jeszcze groźniejsze, jeszcze bardziej niebezpieczne. Edukacja uwięziona na rynku, utowarowiona, nie będąca celem samym w sobie ale narzędziem do celu, instrumentem na drodze do zdobycia rynkowo rozumianego sukcesu jako zdolności kredytowej nie jest i nie może być już częścią

zbiorowej świadomości jako droga do wyzwolenia. Ludzie, którzy nie dostrzegają swego zniewolenia (rynkem, wskaźnikiem pkb, potrzebami nieustającej konsumpcji) nie pragną się wyzwolić. Zniewolenie konsumpcją „na pierwszy rzut oka” nie jest groźne - obiecuje natychmiastową przyjemność, natychmiastową gratyfikację. Dlaczego mielibyśmy wyzwalać się od czegoś tak przyjemnego, jak permanentna, niczym nie zakłócona konsumpcja: wrażeń, doznań, doświadczeń, zaspakajająca nasze niekończące się potrzeby posiadania różnych przedmiotów (w tym także innych ludzi).

Trzeba edukację z tego uwięzienia koniecznie wyzwolić. Przywrócić tej kategorii jej pierwotne znaczenie, przywrócić związanej z nią praktyce autentyzm, zgodność między deklaracją a realizacją, przejrzystość celów i działań podporządkowanych nie intersowi państwa, nie wzrostowi PKB, nie potrzebom rynku i pracodawców lecz zawsze i wszędzie najlepiej pojętym potrzebom, możliwościom i oczekiwaniom uczących się ludzi. Ten tekst jest taką malutką, skromną próbą wyzwolenia edukacji - przynajmniej od towarzyszącego jej pozoru.

# Edukacja i wychowanie jako droga do nabywania kompetencji społecznych. Przypadek Autorskiej Szkoły Samorozwoju.

---

Edukacja i wychowanie to procesy, dzięki którym stajemy się częścią wspólnoty, jesteśmy członkami pewnej kultury. Wprowadzanie człowieka w kulturę to istota tych procesów. Nie oznacza to jednak, iż edukacja sprowadza się do zdobycia wiedzy o kulturze (jak często rozumie to współczesna szkoła). Różnicę między wprowadzeniem w kulturę a zdobyciem wiedzy o kulturze dobrze ilustruje przykład, który przytacza L. Witkowski: „Harcerz, na przykład, gdy wchodzi w las, to nie ma za zadanie poznania lasu, ma natomiast zadanie nabycia zdolności rozeznawania się w sytuacji. Chciałbym przez to powiedzieć, że wdrażanie do uczestnictwa w kulturze wymaga nie tyle nabywania owej szerokiej kompetencji poznawczej - poznania całego świata - ile nabywania zdolności rozeznawania się w świecie” (Witkowski, 1998, s. 7).

Cytowany autor opisuje 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, nieproblematicznego stosunku do swej wiedzy.

Sądzę, iż wiedzy takiej dostarcza edukacja publiczna, masowa, realizowana w państwowym systemie oświaty. Poczucie pewności, słuszności przekazywanej wiedzy, nieproblematiczowanie 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 niewiedząc, 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. 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 kompetencji umożliwiającej rozumienie odmienności, inności jak i tego, co może być dla nas obce. Rozpoznanie inności nie polega na próbie jej nawracania na naszą słuszność, 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, w oparciu o które pracują dwie wrocławskie szkoły alternatywne: Autorska Szkoła Samorozwoju oraz Autorskie Licea Artystyczne dostarcza, jak sędzę, argumentów na poparcie powyższej tezy. Odmienność obecna jest w tych szkołach w wielu obszarach ich funkcjonowania. Pojawia się raz jako zgoda i akceptacja czyjegoś kryzysu, przeżywanego właśnie konfliktu wewnętrznego, nie pozwalającego 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 postępując się metaforą Tłumacza. 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 ASSie 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 doskonałe i doskonałe 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” (Dziemianowicz, 2001, s. 106). 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” (tamże, s. 111-125). 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, bo może ujawnić niewiedzę tego, który tradycyjnie uchodzi za wszechwiedzącego - to także cechy Nauczyciela-Tłumacza.

Sądzę, iż 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” (tamże, s. 111).

Trzecim, opisanym przez L. Witkowskiego (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.

Sądzę, iż jedną z funkcji edukacji alternatywnej, realizowanej w opisywanych przeze mnie Szkołach, jest funkcja budowania kompetencji do odnajdowania w obrębie kultury tego, co własne. Koncepcja ta związana jest, jak myślę, ze zdolnością do samodzielnego, dojrzałego i odpowiedzialnego dokonywania wyboru. I właśnie zdolność dokonywania wyboru jest jedną z zasad świadczących o odmienności i charakterze koncepcji Autorskich Liceów Artystycznych we Wrocławiu. 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 (M. Budzyński 1998/99) 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. Bardziej szczegółowo opisuję tę koncepcję w rozdziale zamieszczonym w tej książce pt: „Edukacja twórcza jako droga do refleksyjnej tożsamości”.

Przykładem edukacji, opartej na poszukiwaniu tego, co własne może być koncepcja Autorskiej Szkoły Samorozwoju ASSA. Pzez wiele lat byłam członkiem zespołu, który prowadził w tej Szkole badania, opisywał realizowany w niej eksperyment. Jednym z efektów tych badań jest opis sposobu pełnienia nauczycielskiej roli przez ludzi pracujących w tej szkole. Wielokrotnie prezentowałam tę koncepcję podczas konferencyjnych wystąpień, opisałam ją także w swojej książce pt: „Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły” (1997). Zarówno koncepcja, na której oparta jest ASSA, jak i sposób jej realizacji są niezwykle trafną ilustracją tego typu kompetencji, którą Lech Witkowski nazywa rozeznanie się w tym, co własne. Kompetencji opartej na świadomym i samodzielnym dokonywaniu wyborów własnej drogi zawodowej, hierarchii wartości oraz sposobów ich realizacji. Niżej przedstawię zarówno podstawowe założenia koncepcji, na której oparta jest ASSA, jak i ilustrację sposobów, w jaki kompetencje do posługiwania się tym, co własne, ujawiają nauczyciele w ASSA, z którymi przez wiele lat współpracowałam i prowadziłam wywiady dotyczące ich pracy. Szczegółowy sposób prowadzenia tych badań oraz ich Interpretacje przedstawiłam także w pracy „Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły. (1997).

## Geneza powstania ASSA

Pomysłodawcą, założycielem oraz twórcą filozofii Szkoły jest Daniel Manelski - wieloletni pedagog, nauczyciel matematyki, a później dyrektor III Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu. Podczas lekcji matematyki w tradycyjnej szkole średniej, niedługo po wakacjach, przyglądając się swym uczniom zauważył: „Siedzieli spięci i bladzi. Miny mieli niepewne. Z całych ich postaci emanował smutek, rezygnacja. Dopiero kilka dni wcześniej skończyły się wakacje a w nich ani śladu radości. Zadałem sobie pytanie: co my - dorośli, nauczyciele robimy im złego, jaką krzywdę im wyrządzamy?” (tamże s. 112). Pamięć owego zdarzenia, tak żywa we wspomnieniach założyciela ASSA, wskazuje na moment przetomu w myśleniu o edukacji, w rozumieniu jej celów. Pytanie czemu służy edukacja, w której młody człowiek czuje się



osaczony, zniewolony, bierny i apatyczny może być w tym przypadku rozumiane jako impuls pozwalający wydobyć się ze zwyczajności w jakiej jesteśmy na co dzień pogrążeni, impuls, który Z. Bauman nazywa zdziwieniem, pierwotnym motywem wszelkiego filozofowania. Autor ten opisuje dwie możliwości tego impulsu: negatywną i szczęśliwą. Zdumienie negatywne rozbija świat na kawałki i sprawia, że jawi się on jako „pomyłka i nikczemność, której jedynym prawem jest zagłada. W zdziwieniu szczęśliwym dostrzegamy natomiast błękit możliwości, promienie gwiazdy utopii.”(Zeidler-Janiszewska, 1995, s. 7)

Tak więc o koncepcji tej Szkoły, o pomysłach na jego realizację powiedzieć można, iż jest wynikiem zdziwienia, które w teorii poznania pełni rolę motywu, zdziwienia, które J. Bruner nazwał „skutecznym”, a które człowiekowi, którego staje się udziałem, pozwala na tworzenie nowych jakości, na wychodzenie poza dostarczone informacje.

Autorska Szkoła Samorozwoju powstała więc jako wyraz buntu, jako niezgoda na panującą rzeczywistość edukacyjną, jako negacja istniejącego stanu rzeczy.

## Teoretyczne podstawy funkcjonowania szkoły

Kolejnym pytaniem, jakie sobie postawiliśmy, podejmując wysiłek badawczy, zmierzający do opisanego alternatywnej edukacji, jaką jest ASSA, stało się pytanie o rozstrzygnięcia teoretyczne, na jakich opierają się rozwiązania praktyczne realizowane obecnie w tej szkole.

Teoria będąca podstawą wszelkich ASS-owskich rozwiązań powstała w oparciu o przemyślenia i refleksje, które pojawiły się podczas autorских odczytań sporu między dwiema, obecnymi w pedagogice koncepcjami: teorią urabiania i teorią rozwoju. „W teorii urabiania przyjmuje się, że człowiek jest przedmiotem, a środowisko zewnętrzne, społeczność, kultura --podmiotem. To ono w procesie wychowania urabia człowieka, decyduje kim ma być. Stań się tym, kim chcę, byś był”(Manelski, 1993, s. 118).

Według tej teorii edukacja polega na kształtowaniu, modelowaniu, formowaniu dzieci wedle z góry przyjętych przez dorosłych wartości, schematów, wzorców. Dziecko jest traktowane jako „półprodukt”, który w toku edukacji i procesu wychowania poddać należy fachowej „obróbce”. Dziełem tak urzeczywistnianej edukacji jest człowiek

niesamodzielny, mający trudności z trafnym rozpoznawaniem, oceną i działaniem w zmieniających się ciągle sytuacjach życiowych.

W teorii rozwoju podmiotem jest człowiek. Od początku swego istnienia człowiek posiada własny program rozwoju, projekt siebie, który jest podstawą jego możliwości. Ten program własnego rozwoju, projekt samego siebie Daniel Manelski nazywa samorozwojem, który człowiek realizuje, urzeczywistnia w oddziaływaniu ze światem zewnętrznym - w samorealizacji. Autor koncepcji ASSA proponuje młodemu człowiekowi: „Stań się tym, kim jesteś.”

Rzecznicy teorii rozwoju odwołują się w swych rozważaniach do wiary w możliwości człowieka, w wewnętrzne jego siły. Zakładają, że dziecko jest swoistym i autonomicznym „układem” przetwarzającym napływające do niego informacje ze świata zewnętrznego, informacje które mają subiektywne znaczenie i powodują jego aktywność, w tym również aktywność edukacyjną. Kierunek ten zrywa z przekonaniem, które zamyka się w twierdzeniu, że dorośli wiedzą lepiej co jest dobre a co złe dla dziecka, co dlań korzystne co zaś szkodliwe, na rzecz stwarzania mu wielu okazji do wyboru, dawania możliwości owego wyboru, twórczego odkrywania własnych dróg życiowych. „Człowiek nie wybierze gorzej niż inni z niego, nie nauczy się gorzej, gdy sam będzie chciał, niż wtedy, gdy inni będą go do tego chcenia zmuszać” - twierdzi Daniel Manelski (1993, s. 12), prezentując założenia realizowanej w Autorskiej Szkole Samorozwoju koncepcji edukacji.

Obydwa stanowiska określające miejsce człowieka w świecie są dość przejrzyste w swych założeniach. Do niedawna w polskiej rzeczywistości stosowana była i akceptowana tylko koncepcja oparta na teorii urabiania. Wykorzystywano ją w znacznym stopniu do zbudowania behawioralnej, zewnątrzsterowanej, prowadzącej do totalizmu szkoły publicznej.

Z potrzeby wolności człowieka zrodziły się dążenia do urzeczywistnienia teorii rozwoju przyznającej jednostce prawo do samodzielnego stawiania się sobą. Twórca koncepcji Autorskiej Szkoły Samorozwoju, opisując i analizując obie teorie: urabiania oraz rozwoju, porównuje edukacyjne konsekwencje każdej z nich. Pyta: kim jest człowiek w teorii urabiania, a kim w teorii rozwoju, jakie przyznaje mu się prawa i jakie obowiązki? Jakie możliwości i za co jest odpowiedzialny? Z odpowiedzi na te pytania wyłania się refleksja, iż obie, równoprawne

w swych założeniach, teorie stanowią dwie drogi „dwie możliwości wyboru sposobu życia, realizacji swego rozwoju(Dziemianowicz 2001, s. 153-160).

Kolejnym pytaniem, jakie postawiliśmy sobie podczas działań badawczych, zmierzających do opisu ASSA, stało się pytanie o centralne kategorie pojęciowe, za pomocą których ta właśnie alternatywna edukacja jest opisywana.

## Pojęciowy opis autorskiej szkoły samorozwoju

Celem działań organizacyjnych oraz edukacyjnych tej Szkoły jest samorozwój człowieka. Stanowi on także główną kategorię pojęciową, której wiele miejsca poświęca się w analizowanej tu koncepcji. Definiowanie, określanie tego pojęcia, będącego zdaniem założycieli szkoły głównym celem edukacji, ale także celem i istotą życia człowieka, odbywa się na drodze porównań i przeciwstawień własnej wizji i dotychczasowej, tradycyjnej edukacji.

Rozwój człowieka to jego sens życia, cel i konieczność. Realizowany był dotąd poprzez sterowanie przez system społecznych oddziaływań, których celem było kształtowanie pożądanego modelu na zlecenie. Rozwój człowieka był i jest utrudniany, ograniczany a nawet wyniszczany. Opozycją staje się postulat by człowiek wziął swój rozwój w swoje ręce, by decydował w możliwie jak największym zakresie o własnym rozwoju.

Przyjęcie samorozwoju jako podmiotu i ważnej siły motorycznej będącym potencjalnym składnikiem ludzkiej natury, stanowi wynik:

- akceptacji myśli i ogólnych założeń filozofii podmiotu, filozofii człowieka poznającego, myślącego i czującego,
- psychologii humanistycznej,
- filozofii Wschodu, jej sposobu traktowania człowieka, szacunku dla jego wewnętrznego świata,
- refleksji pedagogiki J. Korczaka, w aspekcie jego stosunku do dziecka jako człowieka będącego w trakcie stawania się.

ASSA ma stanowić jeden z obszarów działań ruchu zwanego - Działaniem Dla Samorozwoju Człowieka, którego organizacyjną formą jest zarejestrowane we Wrocławiu Towarzystwo Działań dla Samorozwoju.

„Istotą działań dla Samorozwoju jest to, że jest on ruchem społecznym, a członkami ci, którzy są zainteresowani własnym rozwojem i chcą podejmować działania na rzecz samorozwoju innych.”(Jęrzejska, 1995). Trafna wydaje się tu myśl E. Key „Wielkim a jedynym zadaniem szkoły jest uczynić ją zbyteczną” (Key, 2005, s. 150). W miejsce schematu wprowadzić szczęście i życie, co oznacza także „czynność samodzielna”. Myśl ta wyraża istotę proponowanej w Autorskiej Szkole Samorozwoju drogi.

Kolejnym pojęciem, którego opis analiza zajmuje znaczące miejsce w omawianej koncepcji, jest pojęcie wolności. I je również twórca ASSA próbuje opisać, tworząc opozycję, przedstawiając swoje rozważania innemu, zakorzenieniu w praktyce edukacyjnej, myśleniu.

Pojęcie wolności D. Manelski przeciwstawienie zniewoleniu, zarówno ideologicznemu, jak i towarzyszącemu mu zniewoleniu młodego człowieka w instytucjach oświatowych. Pojęcie wolności autora koncepcji ASSA wyróżnia dwa jego rodzaje. Mówi o wolności, która jest buntem, niezgodą na przymus, przemoc szkolną, sterowanie człowiekiem za niego w jego imieniu. Ta wolność stwarza, jego zdaniem, szansę dla tych, którzy zrezygnowali z ingerencji innych i postanowili przywrócić swoje własne, potencjalne Ja w miejsce Ja uwarunkowanego, pożądanego społecznie, wychowanego posłusznie do usług. Wolność OD uważa cytowany autor za niezbędny warunek konieczny samorealizacji prowadzącej do samorozwoju. Jednakże warunkiem wystarczającym jest dopiero drugi, opisany w koncepcji szkoły rodzaj wolności. Jest nią Wolność Do... urzeczywistniania siebie, swoich możliwości potencjalnych, do wszechstronnych, bogatych kontaktów ze światem w aktywnym umotywowanym wewnętrznie i świadomym działaniu. Z poszukiwań dróg do wolności dla siebie - Wolność Od i Do zrodził się postulat i cel jakim stał się samorozwój (Manelski, 1993).

Kolejną ważną dla opisu alternatywy edukacyjnej, jaką jest ASSA, kategorią pojęciową jest kategoria sytuacji do Samorozwoju.

Koncepcja tej szkoły zawiera opis trzech rodzajów sytuacji, których struktura zawiera możliwości wyboru od całkowicie swobodnego do narzucania sobie obowiązku wobec siebie i innych.

Sytuacje ważne to takie, w których zdobywa się doświadczenie potrzebne do samorealizacji każdego człowieka. Obowiązek uczestnictwa w nich jest obowiązkiem człowieka wobec siebie, musi mieć on jednak

pełną tego świadomość, nim podejmie działania. Wybór należy zawsze do uczestnika sytuacji.

Sytuacje selektywne zawierają różnorodne zadania z wielu obszarów życia. Człowiek nie jest w stanie uczestniczyć w nich wszystkich, dlatego musi dokonać wyboru. Podstawą tych wyborów powinien być samorozwój człowieka - wybrana sytuacja temu powinna służyć. Selekcji dziedzin życia dokonuje uczestnik sam dla siebie, szkoła proponuje pomoc w wielowariantowych programach wiedzy i umiejętności, w strukturach organizowanych sytuacji, w których będzie można znaleźć i szczegółową informację i ogólne uporządkowanie pozwalające na lepszą orientację w różnorodnym, bogatym świecie.

Sytuacje spontaniczne są tworzone przez samego uczestnika w jego życiu, w tym i w szkole, tworzą one programy własnego działania.

Wszystkie te sytuacje mają umożliwić człowiekowi różne poziomy poznania, poziom integracji ogólnej (całościowe) ponaddiscyplinarne widzenie świata, poziom integracji w poszczególnych dziedzinach poznania (elementy wiedzy, zjawiska, prawa, relacje między nimi pozwalają zorientować się w bogatych informacjach i zdarzeniach) oraz poziom wiedzy specjalistycznej (koncentrowanie się na wąskich, wybranych dziedzinach wiedzy).

Twórcy Autorskiej Szkoły Samorozwoju zakładają, iż wszyscy jej uczestnicy mogą i powinni oglądać świat z każdego poziomu poznania poprzez udział w każdej z powyżej opisanych sytuacji.

Kolejnym postawionym przez nas podczas omawianych badań pytaniem stało się pytanie o rozwiązania realizacyjne składające się na alternatywę edukacyjną, jaką jest ASSA.

## Organizacja edukacyjna w ASSA

Kontakt uczestników ASSA ze światem przyrody, społecznym i jego własnym odbywa się w różnych strukturach czaso-przestrzennych. Są to:

- bezpośrednio środowisko przyrodnicze,
- środowisko społeczne, w którym odbywają się zajęcia, toczy się praca w laboratoriach, specjalistycznych pomieszczeniach różnych instytucji, zakładów pracy,
- kilkanaście stałych pomieszczeń składających się na bazę szkoły,

- dom, podczas nauki indywidualnej, jak i grupowej z nauczycielami i rodzicami.

Podstawowym sposobem zdobywania wiedzy jest samoorganizacja rozumiana jako „twórczy proces poszukiwań najlepszych rozwiązań w realizacji zadań” (Dziemianowicz, 2001, s. 9). W szkole nie ma głównego i jedyne organizatora, który musi czuwać nad całością. Każdy dla siebie jest swoim własnym organizatorem, który podejmuje działania zapewniające mu powodzenie, uczy się tego czego nie umie, a co chciałby wiedzieć, działa sam albo z innymi w zależności od, tego co sam wybierze.

Szkołę samorozwoju określa się mianem otwartej, autorskiej, twórczej. Jej otwartość polega na ogólnej dostępności - może do niej uczęszczać każdy, kto po zapoznaniu się z jej założeniami, strukturą i metodami pracy uzna, że jest to droga, jakiej dotąd szukał. Szkoła nie klasyfikuje, nie ocenia i nie wartościuje człowieka, szanuje jego inność, jego wybory i kierunek samorozwoju, którego on właśnie jest twórcą.

Szkoła ta jest miejscem, zbiorem warunków dla rozwoju twórczego młodego człowieka. W zakresie przekazywanej czy raczej zdobywanej wiedzy opiera się na minimum programowym, gdyż takie są wymogi zewnętrzne. Edukacja w niej (rozumiana jako samorozwój) kończy się państwową maturą.

Organizacja pracy w szkole wygląda następująco: z jednej strony ASSA proponuje tradycyjne przedmioty nauczania oraz inne specyficzne dla siebie zajęcia np. zajęcia z problemów komunikacji, z fotografii. Jest lista nauczycieli i odpowiedzialnych za poszczególne przedmioty - zawsze kilku dla jednego przedmiotu. Jest znany czas, w którym nauczyciele ci są do dyspozycji uczniów - czas ten nazywany jest w szkole konsultacjami.

Z drugiej strony są uczniowie, którzy wybierają przedmioty, których pragną się uczyć w określonym czasie, u nauczyciela, do którego się zapisują. Umawiają się również co do pory tych zajęć. Wspólnie decydują o tym, czy chcą się uczyć indywidualnie, czy w grupie, czego oczekują od nauczycieli - listy niezbędnej dla uzyskania zaliczenia literatury, współpracy czy przewodnictwa? Na jaką pomoc liczą? Na wszystkie te pytania uczeń tej szkoły odpowiada sam - to on decyduje o tempie

własnej nauki, o jej planie. Zasada rządząca tym, co dzieje się w szkole jest jedna - jeśli młody człowiek, uczestnik ASSA pragnie uczestniczyć w jakiejś formie aktywności, znajduje grupę chętnych (jeśli typ zajęć tego wymaga np. brydż) i organizuje takie zajęcia.

Nauczyciele proponują różne formy samorealizacji w procesie poznania: może to być konsultacja indywidualna, wykład, ćwiczenia - uczeń wybiera sam, Jego wybór niczego nie przesądza - jeśli młody człowiek uzna, iż się pomylił i wybrał zbyt szybkie tempo, zbyt szeroki dla własnych możliwości zakres problematyki danego przedmiotu, zawsze może się wycofać, zmienić nauczyciela, zawiesić na jakiś czas ucześnieczanie na konkretny przedmiot.

Edukacja pozostawiona jest całkowicie młodemu człowiekowi. Ta szkoła zdaje się mówić: „możesz się uczyć, oto dorośli, kompetentni fachowcy nazywani nauczycielami, czekają na ciebie. To ty musisz być gotów zadać sobie pytanie o cel własnej egzystencji. Odpowiedzią będzie wówczas twoja poznawcza aktywność”.

Nauczyciele ASSA nie oceniają poziomu wiedzy opanowanej przez uczniów. Ustalają wspólnie zakres wymagań koniecznych dla uzyskania zaliczenia danego przedmiotu. W wybranym przez siebie momencie uczeń umawia się na zaliczenie. Może to zrobić w dowolnym tempie - zakres przedmiotu składający się na dwa lata nauki może zaliczyć w ciągu roku lub robić to dłużej - wybiera sam. Przedmiot może zaliczyć lub nie - nie ma ocen, które hierarchizują uczniów ze względu na poziom opanowanej wiedzy.

ASSA proponuje różne formy aktywności - traktuje je jako równoprawne na drodze do samorealizacji. Jedną z tych form jest baza szkoły w Ponikwie - górskiej miejscowości, położonej w paśmie Gór Bystrzyckich i Masywu Śnieżnika.

Ponikwa jest traktowana przez uczestników ASSA jako miejsce, w którym człowiek spotyka się z drugim człowiekiem, ze sobą i z przyrodą inaczej, zanurzony w otaczający świat ma szansę stawania się na nowo. Do Ponikwy przyjeżdżają uczniowie i nauczyciele ASSA na kilka, kilkanaście dni po to tylko, żeby być, chodzić w góry, przeżywać otaczający świat. I w ten sposób poznają siebie, innych, swoje miejsce w świecie, swoje z innymi relacje. Przyjeżdżają uczyć się, zaliczać planowany materiał, przyjeżdżają na spotkanie, zebranie, zorganizowane szkolenie (np. medyczne).

Nasuwa się w tym momencie pytanie o uczestników tak rozumianej edukacji. Kim są uczniowie tej szkoły? Kim są jej nauczyciele? Jaka była ich droga do Autorskiej Szkoły Samorozwoju?

## Uczniowie i nauczyciele ASSA

Myśląc o uczniach Autorskiej Szkoły Samorozwoju, postawić można sobie dwa pytania. Pierwszym z nich jest pytanie o to, do kogo ta szkoła była adresowana, dla jakich młodych ludzi miała stać się ofertą? Drugie - to pytanie o to, jakie motywy kierowały ludźmi, którzy z tą właśnie szkołą związali swój los?

Odpowiadając na pierwsze pytanie można stwierdzić, iż Szkoła ta jest dla:

- ludzi, którym jest źle we współczesnym świecie, ale którzy nie mają świadomości, że można szukać samemu swojej drogi życia i godzą się na każdą rzeczywistość, jeśli ona ich życie organizuje,
- ludzi, którzy mają świadomość, że trzeba gdzieś iść, boją się jednak wyruszyć w nieznanne,
- ludzi, którzy już od dawna przedzierają się przez nieprzyjazny świat społeczny na drodze samorozwoju - samotni, zagubieni i często zrezygnowani,
- ludzi, którzy realizują siebie niezależnie od warunków, w jakich żyją, nawet w czasie największego zagrożenia osobowości człowieka.

Wszyscy oni w tej szkole znajdują akceptację dla własnego niepowtarzalnego rozwoju.

Odpowiedzi na drugie pytanie dotyczące genezy wyboru tej szkoły przez jej uczniów dokonać można wielu podziałów i klasyfikacji. Jednakże badania pokazują, iż ważne są dwa zasadnicze motywy:

- dla jednych ASSA była ucieczką przed czymś,
- dla innych dążeniem ku czemuś.

Młodzi ludzie uciekali przed: niesprawiedliwością, bezgraniczną nudą, fasadową szkołą. Dążyli do swej własnej wizji szkoły, która zgodnie była z ich pragnieniem wolności, niezależności.



Większość z badanych absolwentów ASSA to jej entuzjaści. Uważają, iż wybrali właściwie, znaleźli obszar doskonały dla realizacji swych życiowych planów.

Są w tej szkole jednak tacy, którzy przychodzą tylko „postać” i „posłuchać” - „Korytarzowcy” jak ich się tu nazywa. Są w barze, przed szkołą. Rzadko przychodzą na zajęcia. Są też tacy, którzy zapisali się na prośbę rodziców - nie nadają się do liceum, nie chcą się uczyć, rodzice jednak pragną mieć spokojne sumienie, iż oto zajmują się edukacją swoich dzieci” (Jędrzejewska, 1995, s. 21). Są też uczniowie wybitni, bardzo zdolni, którzy nie mieścili się w typowej szkole.

### Kim są pracujący w niej nauczyciele?

Traktując stosunek do realizowanej w ASSA koncepcji jako kryterium podziału nauczycieli tej szkoły, można wśród nich wyróżnić: Nauczycieli „Entuzjastów”, Nauczycieli „Akceptujących Myślicieli”, Nauczycieli „Graczy” (Dziemianowicz 1995).

Typ pierwszy to nauczyciel, który bezkrytycznie, bez zastrzeżeń, w sposób emocjonalny przyjmuje w całości proponowane przez autorów Szkoły jej idee. Entuzjasta akceptuje w niej wszystkie elementy. I te, które dotyczą wizji człowieka i świata, i te które dotyczą edukacji, jej możliwości i ograniczeń oraz te, które proponują rozwiązania praktyczne opisując określone metody i formy pracy z młodym człowiekiem.

Drugi typ nauczyciela, z jakim spotykaliśmy się podczas badań w tej szkole, to Akceptujący Myśliciel. Nauczyciel ten przyjmuje założenia autorskiej koncepcji Szkoły, akceptuje je. Lecz próbuje rozumieć je i realizować na swój własny sposób. Zgadza się, iż jest wykonawcą jakiejś określonej filozofii, wizji człowieka i edukacji, ma świadomość tego, iż nie jest jej twórcą. Koncepcja edukacyjna, jaką w swej pracy realizuje, jest wypadkową przyjętych założeń sformułowanych przez jej autorów oraz własnych twórczych przemyśleń.

Trzecim typem nauczyciela jest człowiek, którego można nazwać Graczem. Gracz przyjmuje założenia szkoły jako zasady gry, do której przystępuje. Przyjęcie zasad nie musi się wiązać z ich akceptacją, jest jedynie warunkiem uczestnictwa w grze. Nauczycielowi-Graczowi nie idzie o te założenia - często są mu obce, są sprzeczne z jego filozofią,

wizją człowieka i edukacji. Stawką jest raczej samo uczestnictwo w grze, jaką dla gracza jest praca w ASSA. To ona z różnych powodów (finansowe, prestiż) jest wartością, a zgoda na humanistyczne założenia jest warunkiem koniecznym do utrzymania pracy.

Charakteryzując uczniów i nauczycieli ASSA - uczestników edukacji rozumianej jako samorozwój warto zwrócić uwagę jeszcze na jedno ważne zjawisko, zjawisko nietypowe dla innych szkół. Jest nim problematyczność, nieoczywistość wszelkich rozwiązań dotyczących wiedzy, jej prawomocności, celowości, skuteczności oraz przebiegu edukacji, rozwoju, wychowania.

Przed nauczycielami i uczniami w ASSA postawiono szereg problemów. Zadano im pytanie o to, czym jest rozwój, samorealizacja, wychowanie. Czy między tymi pojęciami istnieje zgodność? Czy zauważone sprzeczności można pogodzić? Czy pogodzić je można w szkole? Czy edukacja, samorozwój i rozwój są możliwe w szkole? Kiedy i w jakich warunkach? Czy są możliwe w życiu? Koncepcja na jakiej oparta jest ASSA stanowi autorską próbę odpowiedzi na te pytania.

Myślę, że dzieli je z twórcami tej szkoły każdy z nas. Pytania te nie zakładają jedynej słusznej odpowiedzi. Są raczej próbą podzielenia się wątpliwościami nad problematycznością współczesnego wychowania, problematycznością, która jawi się tak wyraźnie w epoce przełomu, postmodernizmu, w epoce postsocjalizmu. Czym jest ASSA? Czym jest wychowanie? Dla kogo jest szkoła? Czy można pogodzić w procesach edukacji interesy tak wielu, tak różnych podmiotów decyzyjnych jak państwo, władza oświatowa, rodzice, dzieci, nauczyciele? Czy pojawiające się między tymi uczestnikami procesów edukacyjnych napięcia mogą być twórcze, mogą stać się początkiem dla nowej Szkoły, innego spojrzenia na wychowanie?

## Nauczyciele Autorskiej Szkoły Samorozwoju w świetle badań własnych

### Radość

„Radość jest podstawową potrzebą duszy. Brak radości, czy to wypływający z nieszczęścia, czy po prostu z nudy, jest stanem chorobowym,

w którym przygasa inteligencja, odwaga i wielkoduszność. Jest to jak gdyby brak powietrza. Bo myśl ludzka żywi się radością. Radość związana jest nieodłącznie z poczuciem szczęścia” (Weil, 1985). I właśnie radość, oraz poczucie szczęścia to stany, które charakteryzują nauczycieli Autorskiej Szkoły Samorozwoju we Wrocławiu. Nie spotkałam w niej nauczyciela, który nie wyrażałby zadowolenia, ogromnej radości z powodu pracy właśnie w tym miejscu. Optymizm, radość, duma, charakteryzują wszystkich moich rozmówców. Emocje związane z koncepcją edukacyjną tej Szkoły przejawiają się w sposobie refleksji nad jej realizacją. Zadowolenie, radość z pracy w tej szkole ujawnia się w takich wypowiedziach: *„Codziennie rano cieszę się, że jestem zdrowa i mogę znów pójść do pracy”*, *„Wspaniale się tu czuję, ogromnie lubię tę pracę, nie wyobrażam sobie innej szkoły”*, *„Jestem bardzo szczęśliwy, pracując tutaj - nie chciałbym zmieniać szkoły”*.

Subiektywne poczucie szczęścia nauczycieli ASSA związana jest z przywiązaniem do tej właśnie szkoły, z traktowaniem jej jako swego, odnalezionego miejsca na ziemi. *„ASSA nie jest dla nas instytucją, ona jest naszym losem”* - mówi jeden z uczestników tego edukacyjnego przedsięwzięcia. Takie rozumienie swej pracy, traktowanie jej w kategoriach jednego z wymiarów własnej egzystencji jest charakterystyczne dla nauczyciela tej Szkoły.

Co to może oznaczać w praktyce? Jeśli Szkoła i realizowana w niej koncepcja staje się losem, życiem ludzi tam pracujących, może być ona dla nich obszarem budowania własnej, pozytywnej tożsamości. Jest ich losem - jest więc dla nich ważna, nie stanowi marginesu zainteresowań, nie jest złem koniecznym, miejscem z którego ucieka się wraz z dźwiękiem dzwonka informującego o ostatniej lekcji. *„Bardzo często zostają w tej Szkole dłużej niż to wynika z rozkładu zajęć. Jeśli jest taka potrzeba młodzi ludzie mają mi coś do powiedzenia, chcą jakiś problem przedyskutować, zostają dłużej. Zdarza się też, iż dzwonią lub przychodzą do domu. Czasu pracy w tej Szkole nie traktuje się sztywno - wszystko zależy od naszych potrzeb, od umowy”* - mówi jeden z nauczycieli ASSA. Inny stwierdza: *„jestem dumny, że tu pracuję. To bardzo ważne dla mnie doświadczenie pedagogiczne. Dużo myślę o tej szkole, o pracy w niej, analizuję problemy, których tu też nie mało”*.

## Refleksyjność

Z traktowaniem Szkoły jako własnego losu związana jest również postawa refleksyjna wobec wykonywanej przez siebie pracy. Skoro praca ta, związane z nią zadania praktyczne nie są traktowane jako zewnętrzne, narzucone i często niechciane, lecz jako wymiary własnej egzystencji, pobudzają do refleksji, do zadumy. Wielu nauczycieli pracujących w ASSA traktuje założenie tej Szkoły jako punkt wyjścia dla własnych poszukiwań, dla własnych praktycznych rozwiązań. „ASSA stwarza możliwości pracy, jaka każdemu z nas najbardziej odpowiada. Jej założenia to ramy, w których musimy się zmieścić. Ale jak i co zrobimy - tu jest duża dowolność. Wiem, że jest dużo niebezpieczeństw. Na przykład ja miałem kilka razy ochotę, żeby uczniów pousadzać i jakoś zmusić do tego, żeby się na każde ujęcia przygotowywali. Wywrzeć presję, zmusić jest najłatwiej. Poza tym to już znamy, wiemy, jak to zrobić. I musimy sobie uświadomić, zmobilizować - zmusić się nie da” - stwierdza jeden z nauczycieli. „Często, kiedy jestem w domu myślę o tym, jak rozwiązać różne problemy, które się pojawiają w tej pracy. Co zrobić, żeby im przybliżyć mój przedmiot, oswoić, pokazać praktyczne zastosowanie? Bardzo dużo myślę o tej Szkole” odpowiada ucząca w niej nauczycielka.

Opisywany wyżej, charakterystyczny dla nauczyciela ASSA, refleksyjny, polegający na osobistym zaangażowaniu stosunek do własnej pracy jest tym, co bardzo ich różni od nauczycieli z innych, państwowych, typowych szkół.

## Rodzaj związku z ideą samorozwoju

Rozważając stosunek badanych nauczycieli do swej pracy, zapytać trzeba także o rodzaj ich związku z filozoficzno-psychologiczno-pedagogiczną koncepcją Autorskiej Szkoły Samorozwoju. Odpowiedź na to pytanie pozwala zróżnicować nauczycieli Szkoły, pozwala na podjęcie próby pewnej typologii. Typologia ta opiera się na ustosunkowaniu (emocjonalnym, poznawczym) do założeń autorskiej koncepcji Szkoły, opracowanej przez D. Manelskiego i D. Łuczaka.

Typ pierwszy nazwać można **Entuzjastą**. Entuzjasta jest to nauczyciel, która bezkrytycznie - bez zastrzeżeń, w sposób emocjonalny

przyjmuje w całości proponowaną przez autorów Szkoły jej koncepcję. „*Idea samorozwoju i edukacji dla samorozwoju, odpowiada mi niezmiernie. Czuję, jakby to była moja koncepcja, jakbym cały czas jej szukał lub na nią czekał. Nie wiem, jak mogłem pracować gdzie indziej. Wszystko mi w niej odpowiada - sposób traktowania ucznia, brak ocen, to partnerstwo, no i wolność - wolność, której zawsze szukałem, która była dla mnie ważną wartością. Tych rzeczy - tak ważnych dla mnie - a myślę też, że dla młodych ludzi, których gdzie indziej nazywa się uczniami - nie znalazłem w żadnej innej szkole. Tu są warunki, które mi w całości odpowiadają*”. Inna osoba stwierdza: „*na drodze, który przebyłam znalazły się różne szkoły - zawsze to było nie to. Czutałam się w nich stłamszona, zduszona, przerażała mnie ich biurokracja, pozór, w jakim tkwiły. Nagle dowiedziałam się o ASSA. Zapoznałam się z koncepcją i wydawało mi się, że o to właśnie chodziło mi zawsze. Miałam takie uczucie, że to jest to, chciałam się sprawdzić, bo czułam, że pasuję do tej koncepcji*”. Entuzjasta akceptuje w koncepcji Szkoły wszystkie jej elementy. I te, które dotyczą wizji człowieka i świata, i te które dotyczą edukacji, jej możliwości i ograniczeń oraz te, które proponują rozwiązania praktyczne, opisują określone metody i formy pracy z młodym człowiekiem. Na pytanie o zastrzeżenia wobec koncepcji, Entuzjasta odpowiada, że ich nie ma, na pytania o jej ograniczenia, słabe punkt również pada odpowiedź przecząca. Entuzjasta nie chce niczego zmieniać w Szkole, w której pracuje. Nie widząc żadnych niedociągnięć, nie uświadamiając sobie żadnych problemów wynikających z przyjętej koncepcji, nie widzi również konieczności w prowadzeniu nawet najdrobniejszych zmian. Nie spostrzega siebie w roli wykonawcy cudzej wizji, nie swojej filozofii. Mówi: „*W tej Szkole, w pomysłach na nią odnalazłem swoje marzenia. Jej filozofia jest moją, tylko tutaj mogę być nauczycielem*”.

Drugi typ nauczyciela, z jakim spotkałam się w Szkole, to **Akceptujący Myśliciel**. Nauczyciel ten przyjmuje założenia autorskiej koncepcji Szkoły, akceptuje je, lecz próbuje rozumieć je i realizować na swój własny sposób. Zgadza się, iż jest wykonawcą jakiejś określonej filozofii, wizji człowieka i edukacji, ma świadomość tego, iż nie jest twórcą owej wizji. Koncepcja edukacyjna, jaką w swej pracy realizuje, jest wypadkową przyjętych założeń, sformułowanych przez jej autorów oraz własnych, twórczych przemyśleń. Tak mówi o własnej

pracy: „zgadzam się z tym, co proponuje Manelski i Łuczak. Wiem, że jest to szkoła autorska, wiem, co to dla mnie oznacza. To jest jasne i to jest w porządku. Ale wiem, że mogę niektóre z elementów tego projektu, na jakim opiera się szkoła realizować po swojemu. Czuję dużą swobodę i korzystam z niej”. Inny stwierdza: „to, że pracuję w szkole autorskiej określa moje obowiązki. Zgadzam się z tym i nie dyskutuję o podstawach pomysłu autorów. Ale problemy, jak organizować samorozwój, na czym polega moja praca, jak przetłamać stereotyp szkolny, jak zaciekawic nie stosując przymusu, jak radzić sobie z uczniami, których przestało interesować to, co robią i wychodzą z zajęć, lub szukają innego prowadzącego, są moimi problemami i mogę szukać rozwiązań po swojemu. Koncepcja autorów mi w tym nie przeszkadza”. Kolejny nauczyciel mówi: Koncepcja autorów mi odpowiada. Rozumiem ją tak: edukacja odbywa się zawsze i wszędzie tak jak rozwój człowieka. Nie można powiedzieć: o teraz przestałem się rozwijać, tak jak nie można powiedzieć, że teraz nie ma już edukacji, że się nie realizujemy, niczego nie uczymy. Nie ważne są sposoby, nie ważne gdzie się ta edukacja odbywa. Może być to Ponikwa, rano rozwiązywane problemy matematyczne, a później wyprawa w góry. Idąc dowiadujemy się wielu rzeczy - jak pokonać własna słabość, zmęczenie. Co zrobić ze swoim ciałem, kiedy się wydaje, że nie zrobimy już kroku więcej. Jak pomóc słabszemu, co to macy współdziałać. Obserwujemy siebie i przyrodę i uczymy się świata. I to jest według mnie edukacja”. Wydaje się, że takich nauczycieli, którzy przyjęli autorską koncepcję szkoły i poprzez własną refleksję i namysł nad nią, po swojemu ją realizują jest najwięcej.

Trzeci typ nauczyciela, najmniej licznie reprezentowany w ASSA, to człowiek, którego nazwać można **Graczem**. Gracz przyjmuje założenia szkoły jako zasady gry, do której przystępuje. Przyjęcie zasad nie musi wiązać się z ich akceptacją, jest jedynie warunkiem uczestnictwa w grze. Nauczycielowi-Graczowi i nie idzie o te założenia - często są mu obce, sprzeczne z jego filozoficzną wizją człowieka i edukacji. Stawką jest raczej samo uczestnictwo w grze, jakim dla gracza jest praca w ASSA. To ona, z różnych powodów (finansowych, prestiżowych), jest wartością, a zgoda na jej humanistyczne założenia jest warunkiem koniecznym dla utrzymania pracy. Sytuacja psychologiczna Nauczyciela-Gracza jest trudna. Trudność ta związana jest z napięciem, jakie

towarzyszy człowiekowi wówczas, kiedy przybiera maskę, udaje, kiedy skazuje się na rolę wykonawcy cudzych poleceń, których nie akceptuje. Nauczyciel taki, pracujący w ASSA, skarży się często na praktyczne implikacje realizowanej koncepcji szkoły. Mówi: *„Bardzo brak mi tradycyjnych form pracy. Myślę, że podział na stałe grupy, w których uczniowie się uczą, ułatwiłby mi pracę, wprowadziłby porządek. Tak samo oceny. Ja stosuję swój sposób oceniania - dla siebie. Wiem, że dyrektor jest bardzo uczulony na to, czy ktoś nie próbuje tu wprowadzać tradycyjnej szkoły, ale czasami mi tych elementów brak”*. Inni nauczyciele tej Szkoły wiedzą, iż są wśród nich osoby, którym obce są jej założenia. Tak o nich mówią: *„Wiem, że są tu ludzie, którzy nie zaakceptowali wielu rzeczy z tych, o których mówią Manelski i Łuczak w swej koncepcji. Żal mi ich - myślę, że się po prostu męczą”*. *„Jest ich chyba niewielu i sądzę, że z czasem sami odejdą szukając dla siebie miejsca”*.

## Nauczyciele w świecie pytań

Opisany przeze mnie stosunek nauczycieli ASSA do założeń autorskiej koncepcji tej Szkoły, może być pretekstem dla podjęcia kolejnego, istotnego w pracy nauczyciela problemu. Jest nim wiedza na temat szkoły, edukacji, rozwoju, wychowania oraz problematyczność tej wiedzy. Przed nauczycielem ASSA postawiono szereg problemów. Zadano im pytanie o to czym jest rozwój, samorealizacja, czym jest edukacja. Czy między tymi pojęciami istnieje zgodność czy sprzeczność? Czy zauważone sprzeczności można pogodzić? Czy pogodzić je można w szkole? Czy edukacja, rozwój i samorozwój są możliwe w szkole? Kiedy i w jakich warunkach? Czy są możliwe w życiu? Koncepcja, na jakiej oparta jest ASSA, jest autorską próbą odpowiedzi na te i nie tylko te pytania. Ich obecność wyczuwa się podczas rozmowy z ludźmi pracującymi w tej szkole. Odniosłam wrażenie, iż nauczyciele z którymi rozmawiałam, żyją na co dzień z tymi pytaniami, że są to ich własne pytania. Pytania ważne lecz często nieobecne w myśleniu o szkole, edukacji i własnej pracy typowych nauczycieli szkół państwowych.

Tak więc ważną charakterystyką opisywanych nauczycieli jest świadomość (często wywołana koncepcją ASSA) problematyczności edukacji, wychowania, rozwoju i szkoły. Problematyczność, wobec której

nauczyciel musi zająć stanowisko, które w swój własny sposób musi odpowiedzieć - a odpowiadając, staje się autorem ciekawych, oryginalnych rozwiązań praktycznych.

## Rozumienie wiedzy

Kolejnym pytaniem, na które warto odpowiedzieć, przyglądając się nauczycielom ASSA, jest pytanie o ich stosunek do wiedzy, o to czym dla nich jest wiedza, jak ją rozumieją? Jest to również pytanie o cel edukacji szkolnej, pytanie o to „czemu wszystko ma służyć?”. Podejmując próbę odpowiedzi na to pytanie, układem odniesienia będzie, podobnie jak w poprzednich rozważaniach, obraz typowego nauczyciela, obraz wyłaniający się z badań empirycznych prowadzonych w szkołach państwowych.

Wiedza, rozum, nauka, to pojęcia podstawowe dla czasów w których żyjemy, ale także pojęcia, które zajmują wyjątkowe miejsce w historii cywilizacji. Przekonanie, że wiedza wyzwala człowieka, że dzięki wiedzy, władzy rozumu, człowiek zajmuje w świecie go otaczającym pozycję uprzywilejowaną towarzyszy nam od lat. Przekonanie to opiera się na założeniu, iż świat jest poznawalny, iż poznanie go to jeden z głównych i bardziej szczytnych celów ludzkiego bytowania. Spory toczą się zazwyczaj wokół metody poznawania rzeczywistości granic owego poznania, samo zaś poznanie nie budzi wątpliwości. Jest sposobem wyzwolenia się człowieka od ograniczeń jakim podlega, jest przejawem i miarą jego wyjątkowej, uprzywilejowanej pozycji w świecie. Zauważyć można również, iż wiedza nierozłącznie wiąże się z edukacją. Począwszy od Platonskiego mitu jaskini, poprzez filozofię stoików po czasy nowożytnie, ze szczególnym w nich miejscem filozofii Oświecenia, mając Rozum za podstawę wolności, uważano edukację za drogę wyzwolenia (Szkudlarek 1993, s. 180). Ta wiedza, dzięki której możliwe jest wyzwolenie człowieka, ta wiedza, która rozjaśnia mrok i prowadzi ku światłu, ku jasności prawdy - to wiedza naukowa. To ona właśnie przez większość typowych nauczycieli szkół państwowych rozumiana jest jako jedyna wiedza prawdziwa.

Wiedzę tę zdaniem większości nauczycieli wyróżnia uporządkowanie, sformalizowanie oraz symboliczność. Podzielona na przedmioty nauczania, przedstawiona według jasnego, przyjętego arbitralnie



porządku, wyrażona w cyfrach, formułach, tabelach oraz w wyrazach języka pojmowanych jako symbole, uporządkowana daje typowemu nauczycielowi poczucie pewności i bezpieczeństwa. Wiedza naukowa jest pewna, jest słuszna, jest prawdziwa. Nauczyciel ukryty za jej językiem, pewnie poruszający się po jej gruncie to znany nam wszystkim szkolny stereotyp. Stereotyp, od którego w pewien sposób odbiegają niektórzy nauczyciele ASSA.

Można w tej Szkole spotkać osoby, które szukają wiedzy prawdziwej także poza nauką, szukają jej w wiedzy potocznej, we własnym doświadczeniu, w 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 doskonałe i ciągle doskonałe 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 wnoszeniu 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 sobie odpowiedzieć 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”*.

Nauczyciele ASSA nie absolutyzują własnej wiedzy. Mówią: *„Zdara się, młody człowiek, który tak się zainteresuje dartym problemem, że przychodzi do domu i drąży 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 i ujawniać niewiedzę tego, który tradycyjnie uchodzi za wszechwiedzącego, to także cechy nauczycieli ASSA. Owo przyznanie się do własnej niewiedzy ma według mnie ogromne znaczenie w przebiegu spotkania ucznia z poznawaną rzeczywistością. Burzy ono mit skończoności wiedzy, mit, iż nauczyciel

to ktoś, kto wie wszystko o swoim przedmiocie nauczania, mit, według którego jest w ogóle możliwe takie pełne, skończone poznanie jakiejś rzeczywistości.

Stosunek nauczycieli do wiedzy scharakteryzować można także poprzez określenie ich podejścia do własnego przedmiotu nauczania. Tak mówi o tym jeden z nauczycieli ASSA. *Na początku popełniłem podstawowy błąd. Myślałem, że skoro ja się tak bardzo interesuję historią, to wszyscy interesują się nią podobnie. I narzuciłem okrutne tępo i te moje oczekiwania też były duże. Dopiero jak się zorientowałem, że uczniowie odchodzą, zrozumiałem swój 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”.*

Wzajemność procesu zdobywania wiedzy to kolejny element obrazu, jaki wyłania się z obserwacji nauczycieli ASSA. *„Próbuję tak formułować problemy do dyskusji, aby była ona zajmująca także dla mnie. Myślę, że wspólnie z młodymi ludźmi rozwiązywanie problemu, spoglądanie na problemy z ich perspektywy, z pozycji ich młodości, doświadczenia, może być dla człowieka dorosłego i ciekawe, i pouczające”.*

Kolejną charakterystyką opisującą stosunek nauczycieli ASSA do wiedzy jest ich rozumienie roli subiektywnego doświadczenia w procesie pojmowania i poznawania rzeczywistości. *„Próbuję tak mówić o fizyce, aby przestała ona, w myśleniu młodych ludzi funkcjonować oddzielnie od ich doświadczenia. Nie chodzi mi o to, żeby znali wzory, ale żeby rozumieli ich zastosowanie. Ucząc odwołuję się stale do ich doświadczenia. Skoro uczeń przyjechał do szkoły samochodem i wie, że znalazła tu zastosowanie druga zasada termodynamiki, gdyż ciepło spalania benzyny zamieniło się na pracę mechaniczną silnika - to znaczy, iż rozumie fizykę. Odwołuję się do ich doświadczenia pytając, jak fizyka tłumaczy fakt, iż chodzimy po podłodze a nie po suficie, co jest przyczyną wypadków samochodowych? I jeśli młody człowiek to rozumie - dla mnie oznacza to sukces”.*

## Cel edukacji

Z problemem wiedzy, jej rozumienia, zgody na jej problematyczność, różne źródła i różne zastosowania wiąże się pytanie o cel tak pojmowanej edukacji. Czy dla nauczycieli ASSA celem tym jest odzwierciedlona w świadomości uczniów wiedza podzielona na przedmioty nauczania? Czy jest nim coś innego? Oto jak odpowiadają na powyższe pytania: „Edukacja w tej szkole służy samorozwojowi. Dajemy młodemu człowiekowi przestrzeń intelektualną - to czym ją wypełni zależy od niego”, „dajemy tym ludziom ofertę naprawdę życzliwego dialogu”, „edukacja w tej szkole jest środkiem do stworzenia w procesie poznawania świata takiej atmosfery, w której nie podejrzewamy siebie nawzajem o złe intencje”. „Próbujemy w tej szkole rozbudzić w młodych ludziach tolerancję dla zachowań nietypowych”. Nie ma w tej szkole żadnego zniżania się, żadnego udawania. Jest to szkoła samodzielności i odpowiedzialności.

I właśnie te dwa wymiary ludzkiej egzystencji - **samodzielność** i **odpowiedzialność** mogłabym uznać za cel, któremu (poza samorozwojem lub wraz z nim) podporządkowana jest edukacja w tej szkole. Samodzielny jest uczeń ASSA już od momentu pojawienia się w Szkole. Sam wybiera przedmioty, których pragnie się uczyć, sam narzuca sobie tempo nauki, sam decyduje do których nauczycieli przychodzi na zajęcia. Nauczyciele nie próbują tej uczniowskiej samodzielności ograniczać, nie pomagają bez wyraźnej prośby, nie podejmują żadnych działań „dla dobra dziecka”, które polegałyby na wyręczaniu młodego człowieka. na zwalnianiu go od konieczności podejmowania decyzji. Nauczyciele arbitralnie nie limitują czasu, w jakim uczeń musi wybrać sobie zajęcia, zacząć na nie uczęszczać i zdobywać zaliczenie. Organizacja tej szkoły oraz zachowanie się nauczycieli w sytuacjach szkolnych, edukacyjnych, są podporządkowane zasadzie samodzielności ucznia. „*My jesteśmy tu dla uczniów, to oni wybierają - przedmiot; poziom zajęć, osobę prowadzącą. My mamy świadomość, że uczeń w każdej chwili może zmienić grupę, zmienić nauczyciela lub ogóle przestać przychodzić. Uczeń musi zrozumieć, że jego życie, rozwój i edukacja to jest jego sprawa*”.

Samodzielnie planujący swą edukację młody człowiek staje w ASSA wobec problemu odpowiedzialności. Dotąd za jego rozwój, za jego

samopoczucie, bezpieczeństwo, odpowiedzialni byli dorośli - rodzice i nauczyciele w szkole podstawowej. Nowa szkoła, ta właśnie szkoła, staje się szkołą odpowiedzialności za własne życie „*to, czy umiem czy nie, czy będę się uczył rok, dwa, czy sześć lub siedem - to nie jest problem moich nauczycieli, lecz mój*” - powiedział mi z niemałym zdumieniem jeden z uczniów tej szkoły.

Nauczyciele ASSA, ucząc samodzielności i odpowiedzialności, robią to konsekwentnie. Nie ponaglają, nie grożą, nie pokazują konsekwencji czekających na tych, którzy zwolnili tempo nauki, którzy przez jakiś czas nie przychodzą na zajęcia. Mówią, „*w każdej szkole i w życiu w ogóle człowiek podejmuje ważne dla siebie decyzje ... „Chcemy, żeby ci młodzi zrozumieli, że ich rozwój, który możliwy jest także w szkole jest taką właśnie ich ważną decyzją”*. „*Co z tego, że ktoś będzie się uczył ze strachu przed dwójką, przed rodzicami, przed ośmieszeniem? Po co komu taka wiedza? Przecież to wszystko tylko przeraża, budzi niechęć do szkoły, taką wiedzę się zapomina*”.

## Spostrzeganie uczniów

Nauczyciele ASSA stwarzają uczniom warunki do rozwoju, przedstawiają ofertę w postaci samej wiedzy i kompetencji, są skłonni poświęcić swój czas i swój umysł w przygodzie intelektualnej z młodym człowiekiem. Jak spostrzegają uczniów, jak ich opisują, czy i jak ich oceniają? Co mają do powiedzenia o ludziach, z którymi pracują w tak niekonwencjonalny, odmienny od tradycji szkolnej sposób?

Nauczyciele szkół państwowych, których objęłam swoimi badaniami, najczęściej narzekają na uczniów. Emocje negatywne, dostrzeganie wad i ograniczeń, wskazywanie na niechęć do wiedzy, intelektualną opieszałość - to najczęstsze składniki ocen, jakie na temat uczniów można usłyszeć od nauczycieli. Charakterystyczny jest także fakt, iż częściej nauczyciel mówi dobrze o pojedynczym konkretnym uczniu, niż o uczniach w ogóle. W pokojach nauczycielskich wielu szkół, często słyszy się następujące zdania: „*VI A mnie dzisiaj wykończyła, oni są okropni; ja już nie wytrzymam VIII B, ilekroć mam z nimi lekcje jestem chora*”. Ilustracją stosunku nauczycieli do uczniów może być również zdanie, które wypowiedziała nauczycielka jednej z wrocławskich szkół podstawowych podczas noworocznego spotkania w szkole,

odbywającego się pod nieobecność dzieci: *Spójrzcie - czy tak nie jest lepiej? Jesteśmy dzisiaj sami, wznoszę toast za szkołę bez uczniów*".

Spojrzenie nauczycieli ASSA na młodzież przychodzącą do szkoły odbiega od tego stereotypu. W ich wypowiedziach na temat uczniów obecna jest świadomość, iż nauczyciel potrzebny jest wtedy - wtedy może realizować się w swej zawodowej roli - kiedy są uczniowie. Bez nich, bez ich pragnienia poznawania świata, bez ciekawości i niepokojów o swój los, zawód nauczyciela przejdzie do przeszłości. - Tak o mówią: *„Kiedy pracowałem w innej szkole, że najmniej w niej ważni są uczniowie - ich zadowolenie, samopoczucie, zainteresowania. Ważne natomiast były sprawy, które niejako oddzielano od ich źródła, które żyły swoim autonomicznym życiem To był program nauczania i jego sprawna realizacja, wyniki nauczania, które stały się dodatkowo wskaźnikiem pracy nauczyciela. Przypomina mi ta szkoła maszynę, w której wszystko gra, jest stale usprawniana, ale po co, dla kogo - o to nikt nie pytał, o tym już nikt nie pamiętał*". *„Sądzę, że największym błędem, jaki popełniają nauczyciele jest niezrozumienie roli i miejsca uczniów w szkole. Przecież my jesteśmy dla tych młodych ludzi. Nasza praca jest od nich zależna. Jeśli nie zechcą do mnie przychodzić, nie zaakceptują mnie w mojej roli - to oznacza mój koniec, jako nauczyciela. Ta szkoła to bardzo dokładnie uświadamia „. Myślę, że ta świadomość - kto jest w szkole dla kogo, jest nauczycielom obecnie bardzo potrzebna. Jak wobec powyższych twierdzeń nauczyciele ASSA traktują uczniów? Za pomocą jakich kategorii, jakimi słowami ich opisują? Co w tym opisie przeważa: niechęć czy akceptacja?*

Rozmawiając z nauczycielami Autorskiej Szkoły Samorozwoju, stwierdzić można iż traktują oni uczniów bardzo indywidualnie, dostrzegają i akceptują różnice między nimi. *„Nie mogę mówić o uczniach ASSA w ogóle, nie ma przecież takiej grupy w tej szkole, którą można scharakteryzować identycznie. Każdy z nich jest inny. Są tu młodzi dojrzały ludzie, którzy świadomie wybrali tę szkołę. Jest ona dla nich szansą - mają wiele pasji zainteresowania, a ta szkoła pozwala je wszystkim realizować. Jest tu chłopak, który uczy się muzyki, już koncertuje i w żadnej innej szkole nie mógłby tej swojej pasji realizować - musiałby chodzić na lekcje. Tutaj uczy się we własnym, wybranym przez siebie tempie. Są młodzi ludzie, którzy pragną szybciej przystąpić do matury - i realizują program dwóch lat w jednym. Ale są też*

*i tacy, którzy muszą się rozejrzeć, przyzwyczać do szkoły, chcą się nacieszyć wolnością. I oni najpierw przychodzą do Szkoły po to, żeby spotkać kolegów, pobyć z nimi. Później wchodzi na zajęcia i zaczyna się. Są też i tacy dla których nie ma miejsca w innych szkołach „. „Nasi uczniowie są bardzo różni. Są wśród nich bardzo zdolni, którzy wiedzą, czego chcą, potrafią swoje oczekiwania przekazać nauczycielom. Są też zagubieni młodzi ludzie, którzy tak przyzwyczaili się do bycia kierowanym, że trudno im się tu odnaleźć. Dla nich cały pierwszy rok - to rok, w którym strząsają z siebie doświadczenia poprzedniej szkoły, oswajają się z proponowaną tu wolnością. Jest wiele ludzi z problemami, które uniemożliwiłyby naukę w typowej szkole. Na przykład uczennica, która boi się ludzi, kontaktu z nimi; - z nią można umawiać się tylko na konsultacje, na które ona przychodzi chętnie i zalicza kolejne zagadnienia. Wśród kolegów czuje się źle - boi się wypowiadać przed grupą. Jak poradziłoby sobie w innej szkole?”*

Spojrzenie nauczycieli ASSA na uczniów jest wyrazem podmiotowego ich traktowania. Jest próbą subiektywnego zrozumienia młodego człowieka, jest wyrazem traktowania ich w ich doznaniach i działalności, jako niepowtarzalnych, jako jednostki będące w toku rozwoju własnej osobowości i dążące do niej różnymi drogami na różnym poziomie, przy różnych trudnościach. „Myślę, że trzeba dać zgodę, przyzwolenie młodym ludziom na ich własną, wybraną przez siebie drogę. Każdy z nas kiedyś wybierał sam to, co dla niego ważne. Oni muszą sami przeżyć to doświadczenie: wyboru, wolności i odpowiedzialności za swój wybór. I każdy z nich ma na to swój pomysł, własny sposób. Nie powinniśmy im przeszkadzać -raczej próbować zrozumieć”.

„Podmiotowość” jest jednym z pojęć, za pomocą których opisuje się obecnie cel szkolnej edukacji: „Jest pojęciem teoretycznie niejednoznacznym, a na gruncie praktycznym nie znajduje uznanych i sprawdzonych procedur realizacyjnych w wychowaniu. Oznacza może stymulowanie samorozwoju, myślenia innowacyjnego i pobudzenie twórczych postaw uczniów. Wychowanie instytucjonalne powinno traktować podmiotowość, prowadzącą do samowychowania, jako cel główny i jako efekt - zwłaszcza osiągniany przez pracę uczniów i w toku zabawy. Nie jest wynikiem pojedynczego oddziaływania wychowawczego, ale całego systemu oddziaływań w placówce edukacyjnej” (Radziewicz, 1991). Mówiąc o człowieku, iż jest podmiotowy, myślimy

najczęściej o osobie zaradnej, zdolnej podejmować samodzielne decyzje, innowacyjnej, twórczej, skłonnej do sprawstwa. Przeciwstawiamy ją człowiekowi uprzedmiotowionemu, człowiekowi poddającemu się biernie swojemu losowi, niepracującemu nad sobą i własnym rozwojem, nieświadomemu celów, do których dąży, człowiekowi postulatnie wykonującemu polecenia innych, stale szukającego i potrzebującego wsparcia. „Mało jest ludzi budujących swą biografię świadomie i celowo, pracujących nad sobą, kształtujących swą osobowość według przyjętego ideału samowychowania, ustalających sobie cele życiowe dostatecznie wcześniej i dążących do celu przez wszystkie wewnętrzne burze i zawieruchy” (Szczepański, 1987, s. 39).

Nieodparcie nasuwa się w tym miejscu refleksja, iż ASSA może być właśnie ofertą dla ludzi, świadomie budujących swą biografię. Jej idea samorozwoju pozwala młodemu człowiekowi na rozwojowe spełnienie, aktualizację własnych, potencjalnych możliwości, na doskonalenie siebie, stały wzrost własnego „ja”, na przekształcanie świata. Tak rozumiana, wiąże się ściśle z pojęciem samorealizacji. Tak też pojmują ją nauczyciele: *„Każdy człowiek ma wrodzoną chęć poznania świata i jest swej natury ciekawy różnych rzeczy, ale chęć poznania świata to nie jest to samo, co chęć uczenia się. Myślę, że samorozwój polega na wypracowaniu w sobie samym uczenia się, na przewycięzaniu własnego lenistwa. Człowiekowi trudno jest pokonywać przeciwności, jakie stawia los, ale podjęcie walki z tymi przeciwnościami, podjęcie wysiłku - to już jest samorozwój”*. *„Młodzi ludzie, którzy od początku pobytu w tej szkole decydują sami o sobie i mają świadomość własnej odpowiedzialności za swój los, kończą ją jako naprawdę dojrzałych ludzi. Znajdą sobie sprawę z zewnętrznych ograniczeń, z jakimi człowiek musi się liczyć, ale tak naprawdę są przekonani o swojej własnej odpowiedzialności za to, co z nimi będzie. Na przykład studia: szkolny system, jaki tam panuje, staje się szokiem. Sprawdzanie obecności na zajęciach, przymus, ocenianie - to budzi ich bunt i zdziwienie”*.

Wypowiedzi nauczycieli ASSA mają wymiar subiektywny. Zwracając uwagę na odmiennosc każdego ucznia, każdorazowo i po swojemu stawiają oni sobie pytanie o rozwój człowieka, możliwą weń ingerencję, o edukacyjne warunki samorozwoju. Subiektywizm jest więc kolejną charakterystyką nauczycieli ASSA. W postępowaniu w naszym życiu codziennym, a szczególnie w warunkach konieczności bardziej

skomplikowanego myślenia, przyzwyczailiśmy się do używania terminu „obiektywny”, jako zawierającego w węższym czy szerszym zakresie postawę właściwego ujmowania rzeczywistości, rzeczywistości przyjmowanej, rozumianej takiej, jaką jest. Pojęcie „subiektywny” jest stosowane do ujęć indywidualnych, do przeżyć jednostkowych, niezamierzalnych. Jednakże wszędzie tam, gdzie powstaje zagadnienie obiektywizmu czy subiektywizmu - jesteśmy zawsze subiektywni - czy to w dyskusjach naukowych, czy w przeprowadzaniu spraw życiowych. Zawsze „chodzi nam o coś”, zawsze, „chcemy mieć rację”. Udając obiektywizm, dążąc do niego, z reguły interesujemy się drugim człowiekiem tylko jednostronnie, nie traktujemy go całościowo, jesteśmy w stosunku do niego obojętni, a nawet agresywni. Jeśli zaś spoglądamy na człowieka subiektywnie - traktujemy go podmiotowo - stosunek nasz się zmienia. Dążymy wówczas do zrozumienia drugiego człowieka, przeżywamy jego problemy razem z nim, identyfikujemy się z innym, z tym drugim. Traktujemy go jako byt niepowtarzalny, przyznając mu jednocześnie prawo do odmienności. *„Długą drogę sama przebyłam, zanim zrozumiałam jak ostrożnym trzeba być w stosunku do drugiego człowieka, każdy ma swój niepowtarzalny świat, który warto poznać i zrozumieć. Można wtedy opowiedzieć o swoim świecie, można nawet postawić warunki, powiedzieć to i to mi nie odpowiada, nie mieści się w moim świecie, nie rób tego, bo wtedy wyrządzasz mi krzywdę”* - mówi jedna z nauczycielek ASSA. W opisie uczniów, jakiego dokonują nauczyciele ASSA dominuje akceptacja, chęć zrozumienia, podmiotowe traktowanie drugiego człowieka, partnerstwo.

Powyższa charakterystyka pewnej grupy ludzi, których łączy wspólna praktyka, realizacja określonej wizji autorskiej koncepcji edukacji sporządzona została w oparciu o wypowiedzi członków tej grupy. Ze względu na swe źródło może się wydać nieco jednostronna, optymistycznie przebarwiona, nieproblematyczna. Wypowiedzi nauczycieli ASSA tworzą subiektywny obraz ich samych. Są odbiciem ich oczekiwań, zwierciadłem założeń.

Dobłą ilustracją, przykładem tego, jak nauczyciele w tej Szkole budują swoje kompetencje emancypacyjne i krytyczne, może być ich stosunek do wychowania jako jednego z celów edukacji i szkoły.

Samo słowo, pojęcie „wychowania” wydaje się w tej szkole należeć do pojęć, które źle się kojarzą, do pojęć z tego powodu zapomnianych.



*„My tu nie mówimy o wychowaniu”, „ja nikogo nie wychowuję”, „w tej szkole się nie wychowuje, ja nie wiem, co to jest wychowanie” - to bardziej charakterystyczne wypowiedzi nauczycieli na ten temat. Wychowanie kojarzy się nauczycielom ASSA z tresurą, z przymusem, ze zniewoleniem. „Kiedy myślę o wychowaniu, to zaraz przychodzi mi do głowy taka sytuacja, w której zamykam i ograniczam drugiego człowieka, udaję, że wiem co dla niego dobre. To jest przecież oszustwo”, „Każdy z nas wie, co to jest przymus i jaki budzi sprzeciw i gniew. Wychowanie jest związane z przymusem - masz być taki jakiego chcę cię widzieć - mówią często dorośli. Ja już nie chcę nikogo wychowywać”.*

Nauczyciele ASSA w swych deklaracjach odrzucają działania nazywane wychowaniem. Myślę, iż pojawiają się w związku z tym problemem dwa zagadnienia. Pierwszym z nich jest pytanie o przyczyny takiego odrzucenia (bez względu na to, czy jest to odrzucenie jedynie werbalne). Pytanie drugie wiąże się z konsekwencjami takiego odrzucenia, konsekwencjami zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów.

Odpowiadając na pierwsze z nich, można przywołać te wszystkie rozważania, które ukazują wielostronny, wielowymiarowy i głęboki kryzys szkoły jako instytucji. Niewywiązująca się z żadnych ze swych funkcji (adaptacyjnej, reprodukcji kultury, emancypacji) zbiurokratyzowana, odporna na zmianę funkcjonowała w minionym okresie tak, iż wychowanie, a więc działanie, któremu była podporządkowana, kojarzy nam się przede wszystkim z urabianiem, ze zniewoleniem, uprzedmiotowieniem. Fasadowość procesu wychowania, jego ideologiczne, a nie teoretyczne źródła, jego życzeniowość oparta na swoistym dekalogu cech i wartości pożądanых, przyjętych arbitralnie do realizacji, doprowadziły z pewnością do negatywnych konotacji z pojęciem z tym związanym. Jasne i oczywiste stało się, iż nie wolno wychowywać człowieka tak, jak robiła to dotąd tradycyjna szkoła. Jednakże diagnoza kryzysu szkoły, opis procesu wychowania, jaki się w niej odbywał i trwa nadal, nie muszą przecież prowadzić do odrzucenia problemów z wychowaniem związanych. Świadomość porażki instytucji w tej dziedzinie, nadużycia łączące się z tym pojęciem, mogą stać się przedmiotem twórczej refleksji, krytycznego namysłu nad faktem społecznym, jakim jest wychowanie.

Porażka wychowania instytucjonalnego nie jest jednak przegraną wszystkich w równym stopniu. Badając polską rzeczywistość

edukacyjną znaleźć można wiele prób praktycznych, których autorzy nie odzęgnują się od wychowania drugiego człowieka, próbują określić ten proces na nowo, nadać mu nowe znaczenie. Rozważając problem konsekwencji odrzucenia wychowania, jako procesu charakterystycznego dla funkcjonowania szkoły zauważyć można, iż wiąże się on z czterema rodzajami pytania, jakie można postawić temu procesowi. Odrzucenie go uchyla jednocześnie te pytania; skazuje pedagoga na ich nieobecność w jego teoretycznej i praktycznej refleksji.

Pierwszym z nich jest pytanie o definicję, o znaczenie, o istotę tego procesu. I tu skazuje się, iż rozumiejąc szeroko - wychowaniem jest wszelkie oddziaływanie człowieka na innych ludzi. Jest nim taka relacja, w której ktoś ma świadomość celów do jakich dąży i wartości z tymi celami związanych. Wychowanie jest w naszym życiu wszechobecne, bywamy w tym procesie zarówno wychowankami, jak i wychowawcami. Wychowanie jest faktem kulturowym, związanym z przekazywaniem wartości z otwieraniem się na nie, z funkcjonowaniem w świecie wartości. Jest procesem, który dzieje się niezależnie od tego, czy tego chcemy czy też nie; jest procesem, w którym uczestniczymy. Takie rozumienie wychowania sprawia, iż spostrzegamy nauczyciela jako człowieka, który wychowuje, nie jako tego, który nadałby znaczenia, lecz jako osobę, która znaczenia te przekazuje. Otwiera to nowe obszary pytań przed uczestnikami procesów wychowania: jak brać w nich udział? Co to znaczy „uczestniczyć w przekazywaniu wartości”, czym jest ten proces dla wszystkich zainteresowanych?

Pytanie drugie jest pytaniem instrumentalnym, technicznym. To pytanie o techniki, o sposoby skutecznego, efektywnego wychowania. To pytanie zawarte w zdaniu: jak wychować człowieka, jak mu pomóc w przystosowaniu się do świata, w którym przyszło mu żyć? I tu praktyka pedagogiczna pokazuje nam szereg rozwiązań - efektywnych lub nie, bardziej lub mniej skutecznych.

Oczywiście nasuwa się natychmiast pytanie trzecie: to pytanie o cel. Czemu wszystko ma służyć? Czy wychowuję dla społeczeństwa, dla siebie, czy w interesie drugiego? Czym jest „dobro człowieka”, a kim jest człowiek szczęśliwy, czy wychowanie nie może być kierowane rozwojem, czy też organizowaniem warunków do rozwoju, szansą na rozwój? Ale rozwój - jak rozumiemy? Jako serię burz, konfliktów, dzięki przeżyciu których człowiek ma szansę osiągać coraz to nowe

poziomy integracji osobowości? Czy rozwój widzimy jako ścieranie się napięć, jako przewyciężanie antynomii między ufnością a nieufnością, zależnością a autonomią, dążeniem do brania a gotowością do ofiar na rzecz drugiego człowieka? Jest to pytanie o rozumienie wychowania, istoty tego wszechobecnego, kulturowego faktu.

I jest jeszcze pytanie czwarte - to pytanie o przeżywanie procesu wychowania, to pytanie o to, co znaczy wychowywać dla wychowawcy i być wychowywanym dla wychowanka. Jakie przeżycia, napięcia, dylematy i rozterki pojawiają się u uczestników owego procesu?

Powyższa prezentacja pokazuje, że nauczyciele ASSA znajdują się permanentnie w świecie pytań. Są wobec tego skłonni do refleksji, namysłu nad własnym działaniem, nad swoją zawodową rolą. Są grupą nauczycieli najbliższych temu, o czym mówi koncepcje roli nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty H. Giroux. Zdolni do refleksji, do zmiany zarówno własnych struktur poznawczych, jak i generowania zmian w otoczeniu społecznym pokazują, jak wygląda edukacja emancypacyjno- krytyczna, nastawiona na rozwój i zmianę.

Zaprezentowana wyżej koncepcja jednej z eksperymentalnych, alternatywnych wrocławskich szkół oraz interpretacja wypowiedzi pracujących w niej nauczycieli są przykładem tego, co Lech Witkowski nazywa edukacyjną kompetencją do rezeznania się w tym co własne. Sądzę, iż jest to bardzo przekonujący przykład koncepcji, jej realizacji oraz recepcji przez pracujących w szkole nauczycieli. Przykład, który zatacza corazszersze kregi, inspiruje kolejnych niezadowolonych z państwowej, behawioralnej, nastawionej na pewność, oczywistość i przystosowanie edukacji. Przykład, dzięki któremu coraz bliższa wydaje się faktyczna, powszechna zmiana (w) polskiej edukacji.

# Edukacja obywatelska jako niespełnione oczekiwanie

---

„Jednym z oczekiwań, jakie dzisiaj są zgłaszane pod adresem edukacji jest obywatelskość. Dzisiaj już wiadomo, że nie powiodła się próba zbudowania w naszym kraju społeczeństwa obywatelskiego. Dlaczego tak się stało, co jest przyczyną tej permanentnej niemożności?

Żadna normatywna wizja obywatelskości/obywatela w Polsce współczesnej nie może dzisiaj pełnić regulacyjnej funkcji (czyli kształtować norm i reguł postępowania, stanowić źródła wartości i ocen moralnych), gdyż blokadą w rozwijaniu się obywatelskości są następujące problemy:

1. Anomia (Szafranec, 1986), bezwład, chaos w miejsce porządku, orientacji na normy i wartości. Anomia przejawia się głównie w zgodzie na „bylejakość państwa” czy też na „przyzwoleniu w pewnych segmentach działania państwa na bylejakość”. (Matyja, 2004; Hall, 2004). Nie wynika ona z przekonań politycznych, ale z nawyków kulturowych, nie tylko w administracji państwowej, ale w całym życiu publicznym. Źródłem kulturowego sprzeciwu wobec silnego, sprawnego państwa mogą być obawy przed naruszeniem interesów, korporacyjnych lub prywatnych, w sytuacji, gdy będą egzekwowane właściwe standardy. Najstańsze są motywy ideologiczne, czyli obawa przed hasłem silnego państwa jako takim. Politycy są bowiem bezradni wobec kulturowej dominacji sił akceptujących bylejakość. Nie uruchomił się „apetyt na lepsze państwo”, ani w środowiskach opiniotwórczych, ani w szerszej opinii publicznej, gdyż zmiana nie ma dzisiaj ani legitymizacji społecznej, ani politycznej.

Państwo, jego procedury bywają, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych traktowane jako zobowiązanie słabe (Rychard, 2008). Słabość państwa zobaczyć można także wtedy, kiedy podzieli się rolę państwa na symboliczną i realną. Okazuje się, że w kwestiach symbolicznych państwo funkcjonuje dobrze, o wiele zaś gorzej na poziomie realnym.

2. Deficyt zaufania. Ujawnia się w unikaniu bezinteresownych kontaktów społecznych - ich liczba dramatycznie maleje. Nawet towarzyskie kontakty Polaków koncentrują się dzisiaj w grupach zawodowych, w grupach interesów lub pokrewieństwa (to jeszcze wpływ tradycji). Zwiększyła się podejrzliwość Polaków, ich niechęć do obcych (przykładem może być wyjątkowy w skali europejskiej wzrost osiedli chronionych jako nowego typu getta, w którym nie chodzi tylko o bezpieczeństwo, bardziej o podkreślenie statusu społecznego). Nieufność przejawiająca się w stawianiu murów, odgradzaniu się od wszelkich innych jest traktowana w naukach społecznych jako zagrożenie dla demokracji, gdyż sprzyja homogenizacji grup społecznych.
3. Deficyt demokracji partycypacyjnej. Ludzie, czują się wykluczeni, zignorowani, nie mają poczucia wpływu (co wynika z nieuczestniczenia w ruchach oddolnych, organizacjach trzeciego sektora), wyczuwają po stronie władzy arogancję, a nawet pogardę, niekoniecznie manifestowaną. Podział na tych o subiektywnym poczuciu wykluczenia i mających poczucie wpływu na bieg zdarzeń (sprawstwa) nie jest osadzony w klasycznym konflikcie industrialnym, gdyż po obu stronach są reprezentanci różnych kategorii społecznych (Domański, 2007).
4. Deficyt uznania. Deprywacja potrzeby szacunku. W konflikcie społecznym, jaki jest obecnie w Polsce nie chodzi tylko o wykluczenie społeczne lub polityczne, lecz o dystrybucję szacunku społecznego, rolę poczucia szacunku i upokarzania jako czynnika generującego postawy i reakcje społeczne, które ujawniają się w zachowaniach politycznych (Reykowski).
5. Konflikt między tradycją a nowoczesnością. Ireneusz Krzemiński ([www.batory.org.pl/debaty/20110407.html](http://www.batory.org.pl/debaty/20110407.html)) twierdzi, że w Polsce trwa konflikt między dwiema wizjami polityki, a podstawą podziału jest kwestia tożsamości narodowej. Funkcjonowanie mitu

smoleńskiego to według niego dowód, że ten podział jest głęboko zakorzeniony w różnych modelach przeżywania polskości. Jedną wizją to polityka pragmatyczna, która rozwiązuje problemy, wyznacza realne cele, by państwo rosło w siłę, w grze z partnerami międzynarodowymi. Przeciwna polityka uznaje, że podstawowym celem jest głoszenie siły Polski, polskiego interesu w obrotowej opozycji do całego świata: Rosji, Niemiec, Unii Europejskiej. Wizja ta jest oparta na modelu polskości jako nośniku trwałych wartości narodowych, odwołuje się do tradycji, które dały o sobie znać w czasie żałoby, np. w roli Kościoła. Badania porównawcze prof. Kingi Lachowicz-Tabaczek wykazały wysoki stopień identyfikacji narodowej Polaków, dorównujący jednie Włochom, a jednocześnie duże poczucie zróżnicowania wewnętrznego własnej grupy. Dane te są zgodne z autostereotypem, że Polacy potrafią się jednozczyć jedynie w czasie kryzysu (Lachowicz-Tabaczek, 2007).

6. Tożsamość symboliczna w miejsce tożsamości pragmatycznej. Janusz Reykowski pokazuje, że w Polsce nie mamy do czynienia z dwoma społeczeństwami, lecz dwoma stanami politycznymi społeczeństwa. Według niego te same grupy społeczne mogą zareagować różnie w zależności od okoliczności historyczno-społecznych, a działania polityczne mogą postawy i reakcje wzmacniać lub osłabiać. Zaznaczył, że w Polsce jest duży potencjał do przyjęcia symbolicznej reakcji tożsamościowej, który może się okazać silniejsza niż przyjęcie postawy pragmatycznej, ale to nie uprawnia do podziału ludzi na pragmatycznych i symbolicznych.
7. Orientacje emocjonalne w miejsce orientacji pragmatycznych. J. Reykowski uważa, że po katastrofie smoleńskiej mieliśmy do czynienia z naturalną reakcją społeczną. Wstrząs, jakim jest naruszenie ładu społecznego na ogół prowadzi do intensyfikacji więzi z własną grupą, w tym przypadku wzmożenia uczuć narodowych, a w sytuacji zagrożenia pojawia się też zwrot w kierunku konserwatyizmu. W społeczeństwie polskim wystąpiły więc dwa naturalne zjawiska: reakcja obronna z zewnętrzną atrybucją odpowiedzialności oraz reakcja racjonalna dążąca do analizowania faktów oraz wyciągnięcia wniosków. Reykowski zaznaczył, że oba nastawienia mają występować u każdego, po początkowej reakcji obronnej może nastąpić próba analizowania. Chyba że nastroje

są wykorzystywane w walce politycznej dzięki podtrzymywaniu emocji i ukierunkowaniu odpowiedzialności. Próba racjonalnego poradzenia sobie z sytuacją może być destabilizowana przez zamiar polityczny bądź przez zewnętrzne okoliczności.

8. Falsyfikowanie rzeczywistości jako podstawowy mechanizm kształtowania opinii społecznej. Anna Giza-Poleszczuk zwraca uwagę na proces stanowienia społeczeństwa w dyskursie publicznym. Jej zdaniem należałoby rozważyć, na ile mówienie o społeczeństwie i mówienie społeczeństwu o jego własnych opiniach jest czynnikiem przyczyniającym się do kształtowania postaw. Wskazując na zjawisko przejmowania sondaży przez media, jako przykład podała aferę Rywina, gdy po wysypie sondaży na temat korupcji Polacy dostrzegali jej coraz więcej. „Musimy się zacząć zastanawiać nad odpowiedzialnością wobec społeczeństwa, związaną z tym, jakie lustro mu podstawiamy” (Giza-Poleszczuk). Należałoby też według niej rozważyć, czy w pytaniach sondażowych nie jest odtwarzany stary paradygmat, który sprawia, że żyjemy „w stanie nierzeczywistości społecznej”, i radykalnie zmienić sposób badania - na bardziej partycypacyjne. ([www.batory.org.pl/debaty/20110407.html](http://www.batory.org.pl/debaty/20110407.html)).

W oparciu o zaprezentowaną diagnozę można więc zaproponować kierunki działań naprawczych, działań, które w dłuższej perspektywie czasowej pozwolą powyższe problemy rozwiązywać. Podjęcie próby ich rozwiązania to ważne zadanie dla edukacji w szkole wyższej w zakresie kształtowania kompetencji społecznych. Cele edukacji będą wówczas odpowiedzią na diagnozowane problemy społeczne. Te działania to:

1. Orientacja na normy, reguły, procedury jako podstawy ładu społecznego.
2. Budowanie podstaw zaufania w relacjach społecznych, interpersonalnych. Relacje jako zobowiązanie, relacje oparte na poszanowaniu odmienności, dotrzymywaniu słowa, dyskrecji, podejmowane we wspólnym interesie współpraca i altruizm.
3. Kształtowanie poczucia wpływu na bieg zdarzeń, poczucia sprawstwa poprzez uczestnictwo w dobrze zaplanowanym, przynoszącym wymierne efekty, satysfakcjonującym działaniu (np. praca metodą projektów).

4. Zwiększenie partycypacji poprzez znajomość praw obywatelskich, praw człowieka, zdobywanie doświadczeń w pracy w III Sektorze, wolontariat.
5. Szacunek jako podstawa relacji – kształtowanie postawy tolerancji, otwartości na odmienność kulturową, światopoglądową, na każdą inność.
6. Kształtowanie orientacji temporalnej na przyszłość. Konstruowanie planów życiowych, ścieżek kariery, przewidywanie następstw podejmowanych działań.
7. Kształtowanie postaw i zachowań pragmatycznych. Podkreślanie związku między wysiłkiem, działaniem a jego efektami.
8. Praca nad emocjami. Pokazanie miejsca i roli emocji w działaniu, sposobów radzenia sobie z emocjami.
9. Kształtowanie adekwatnego obrazu siebie, własnej grupy społecznej, praca nad stereotypami.
10. Konieczność przezwyciężenia konfliktu postaw zorientowanych na tradycję z postawami modernizacyjnymi. Pogodzenie tradycji z pragmatyką<sup>8</sup>”.

W takiej sytuacji wszystkie wzory obywatelskości, rozwijane na świecie strategie partycypacji w Polsce mogą mieć wyłącznie deklaratywny charakter.

Drugą przyczyną tego, że żadna normatywna (ani deskryptywna czy krytyczna) wizja obywatelskości w Polsce nie pełni regulacyjnej roli jest stan współczesnych nauk o wychowaniu. Polska pedagogika nie może sobie poradzić z własną normatywnością. Pierwszą jest normatywność epistemologiczna, przeciwstawiająca i odróżniająca opis rzeczywistości od jej wartościowania. Oznacza postawę wartościującą, pojawiającą się w miejsce postawy neutralnej, wolnej od wartościowania, czyli postawy opisowej. Normatywność naukowego dyskursu przejawia się tutaj w zastępowaniu odpowiedzi na pytanie o to jaki jest świat odpowiedzią na pytanie jaki świat być powinien. Drugim rodzajem normatywności pedagogiki jest problem jej „stosowalności”. Presja działania przeciwstawiona jest na tej płaszczyźnie brakowi intencji działania, uwolnienia się od presji użyteczności, w miejsce

---

<sup>8</sup> [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=308](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=308)



której może pojawić się namysł nad rzeczywistością. Ten rodzaj czy typ normatywności związany jest z problemem praktyczności nauki.

Przymus „stosowalności”, użyteczności dla tych, których opis naukowy dotyczy, to codzienny problem wielu dyscyplin. Przeciwwstawianie jej teoretyczności, tworzenie swoistej dychotomii, opartej na napięciu czy też konflikcie między teoretycznością a praktycznością wiedzy naukowej opisuje ten typ normatywności. Refleksyjność, badania w działaniu, namysł nad tym, co robię, dlaczego to robię i jakie może to mieć skutki zarówno dla mnie, jak i dla całej edukacyjnej wspólnoty, to sposoby myślenia o teoretyczności i praktyczności jako cechach określonej praktyki społecznej, a nie jako dwóch, przeciwstawnych sobie sposobach bycia.

Normatywne uwikłanie nauk o wychowaniu nie pozwala traktować ich jako źródła diagnoz społecznych, dotyczących np. wychowania w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej (w miejsce diagnoz pojawiają się modele) ani jako impulsu do zmiany społecznej. Jednocześnie rozpowszechnione rozumienie praktyczności jako możliwości „stosowania teorii w praktyce” a nie jako zdolności do posługiwania się teorią (teoriami) przy próbach rozumienia i interpretacji rzeczywistości społecznej utrudnia czy uniemożliwia rozwijanie się kompetencji krytycznych - kluczowych dla rozwoju obywatelskości. Praktyczność wiedzy oznacza dzisiaj nie jej prostą stosowalność lecz etyczność - nasza wiedza stając się uzasadnieniem naszej działalności, etyczność tej wiedzy polega na naszej umiejętności stosowania jej jako uzasadnienia naszego działania, naszych roszczeń i naszych oczekiwań.

Dzisiaj w Polsce na wszystkich poziomach edukacji rozwija się przede wszystkim kompetencje adaptacyjne. Kształcenie zgodne o oczekiwaniami rynku pracy, pracodawców, doraźnych koncepcji politycznych (w realizowanej przez rząd strategii rozwoju naszego kraju Polska traktowana jest jako rynek zbytu dla towarów z innych krajów, Polacy traktowani są jako tania siła robocza) uniemożliwia realizację emancypacyjno- krytycznych funkcji edukacji. Nie ma dzisiaj przestrzeni dla edukacji obywatelskiej. Jest punktowany (a więc gratyfikowany zewnętrznie) wolontariat jako „bonus” w wyścigu do kariery zawodowej czy edukacyjnej. Przestrzeń edukacji obywatelskiej próbują wypełnić instytucje pozarządowe, fundacje działające w III sektorze,

jednak ani systemu ani praktyk w zakresie edukacji obywatelskiej w Polsce dzisiaj nie ma.

Proponuję cele edukacji obywatelskiej wyprowadzić z założeń liberalizmu politycznego, (odmiennego od liberalizmu ekonomicznego), który akcentuje ideę obywatelstwa, sprawiedliwości społecznej, wspólnotę dążeń i wartości ludzi funkcjonujących w różnych kulturach, odmiennych warunkach, stylach życia i orientacjach życiowych. Założenia te mają korzenie w greckiej i rzymskiej tradycji intelektualnej, nawiązują do Sokratejskiego dialogu i funkcji pytań. „Zakorzenione w tradycji są jednocześnie odpowiedzią na pytanie „czego powinien uczyć się współczesny obywatel”. Realizacja założeń liberalizmu politycznego umożliwi współczesnym, uczącym się ludziom:

- Zdolność do krytycznego badania samego siebie oraz swojego życia, którą za Sokratesem można nazwać gotowością do „namysłu nad życiem”. Umożliwia ona uwolnienie się od autorytarnych przekonań, samodzielne, twórcze ustosunkowanie się do tradycji i zwyczajów w miejsce bezrefleksyjnego podporządkowania, pozwala na samodzielne myślenie.
- Zdolność do działania na rzecz grup i rzeczywistości odległych od naszej. Wielokulturowa, wielonarodowa i ponadnarodowa rzeczywistość, w jakiej żyje dzisiaj współczesny człowiek wymaga od niego już nie tylko lojalności grupowej, nie tylko troski o interes „swoich”, znanych i bliskich. Potrzebne jest dzisiaj rozumienie różnych sposobów i warunków realizowania potrzeb i celów wspólnych wszystkim ludziom. Niezbędne jest rozumienie tego, że mimo identyczności potrzeb i celów, jakie łączą ludzi na całym świecie, w przestrzeni globalnej, sposoby, metody i środki ich osiągnięcia mogą być różne. Akceptacja różnicy potążona ze świadomością podobieństw to ważne zadanie edukacji.
- Zdolność do empatii, rozwijanie własnej emocjonalności w celu zdobycia możliwości rozumienia, wyobrażenia sobie (narracyjna wyobraźnia) siebie samego w położeniu jakie staje się

udziałem innych ludzi, w nieznanym nam, obcych i odległych kulturach i odmiennych od naszej sytuacjach społecznych<sup>9</sup>”.

Żeby to umożliwić potrzebna jest dzisiaj interwencja pedagogiczna. Pedagog organizujący, opisujący, badający i projektujący warunki do rozwoju będącego celem wychowania to ktoś, kto angażuje się we własną praktykę, uzgadnia jej przebieg, warunki, formy i metody z uczestnikami procesu uczenia się. Interwencja pedagogiczna odbywa się na poziomie teorii i praktyki. Na poziomie teorii jest uogólnioną wiedzą o edukacji i rozwoju, jego warunkach, blokadach i sposobach ich przezwyciężenia, na poziomie praktyki jest działaniem na rzecz uczestniczących w niej ludzi.

„Jednak budowanie dzisiaj społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, w oparciu o edukację do obywatelskości wydaje się trudne. Powodują to liczne, różnorodne i złożone ograniczenia. Lokują je zarówno w anomii społecznej, deficycie zaufania, deficycie partycypacji, orientacji temporalnej na przeszłość, dominacji symbolicznej reprezentacji rzeczywistości (zamiast orientacji racjonalnej), jak i w trzech najczęściej występujących strategiach wobec instytucji edukacyjnych na każdym jej poziomie (także na poziomie szkoły wyższej):

- Strategia oporu - odejście z uniwersytetu wtedy, kiedy uznaje się, że jego kulturotwórcza funkcja się skończyła, że w obecnych realiach, uwarunkowaniach prawnych zmiany odśrodkowe są niemożliwe lub z góry skazane na niepowodzenie.
- Strategia zmiany - niezgoda na obowiązujące praktyki przejawiająca się w różnych formach aktywności jak: apele, rezolucje, stanowiska, protesty, propozycje nowych rozwiązań.
- Strategia niszowa - adaptacja do obowiązujących warunków, okopanie się wokół własnych interesów, koncentracja na sobie i własnym rozwoju.

Możliwe są oczywiście różne konfiguracje wymienionych strategii - każda z nich z osobna, różne ich kombinacje. Można na przykład odejść z uniwersytetu i równocześnie inicjować zmiany i uczestniczyć

---

<sup>9</sup> Fragment dostępny w dokumencie: [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=308](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=308)

w zmianie, można protestować przeciwko proponowanym rozwiązaniom i się im podporządkować w trosce o własny interes. Można także pozorować udział w zmianie - uczestniczyć w zamkniętych debatach poświęconych krytyce uniwersytetu i sposobom urzeczywistniania (realizowania) idei akademickości budując w sobie i innych przekonanie o własnej roli buntownika a w codziennym funkcjonowaniu idealnie wypełniać narzucone przepisami i kontestowanymi rozporządzeniami obowiązki. Sądzę, iż wybór określonej strategii zależy między innymi od sposobu formułowania celów, jakie przypisujemy edukacji<sup>10</sup>. Według mnie, jednak dominującą strategią w polskiej edukacji jest dzisiaj kategoria pozoru. Podporządkowanie edukacji rozumowi instrumentalnemu, powierzchownie rozumianej użyteczności i stosowalności, zgoda na pozór jako dominującą strategię edukacyjnego działania „formatowanie” człowieka podporządkowanego rynkowi, człowieka „doraźnego” a więc podatnego na manipulację to przeszkody w rozwijaniu edukacji obywatelskiej. Bardzo istotną przeszkodą w rozwijaniu edukacji obywatelskiej w naszym kraju jest także pozór, który pojawia się na wszystkich szczeblach edukacji.

Pozór to pewien stan rzeczy, który wprawdzie występuje, lecz z natury swej ma zdolność objawiać się albo nie takim, jakim jest, albo takim, jakim nie jest. Pozór w wychowaniu szkolnym to jego połowiczność, nieautentyczność, akcyjność czy fragmentaryczność. W miejscu wychowania, opieki pedagogicznej czy kształcenia pojawia się ich zaprzeczenie, coś, co jest ich wynaturzeniem, patologią. Po „reformach” ostatniego 10-lecia, których firmowym słowem-kluczem jest „udokumentować”, cały polski system edukacji jest jednym wielkim pozorem. Nie chodzi w nim o to by kogokolwiek czegokolwiek nauczyć czy go jakkolwiek wychować, a o to by stworzyć pozory działania, odpowiednio je dokumentując właśnie. Jediną troską niezwykle rozbudowanej administracji oświatowej, zarówno rządowej jak i samorządowej, jest wytworzenie perfekcyjnej i bardzo rozbudowanej papierowej oraz elektronicznej dokumentacji. Osoby uczące się są do niej tylko kłopotliwym dodatkiem (Śliwski, 2010).

---

<sup>10</sup> Fragment z: Nowak-Dziemianowicz M. „Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności”, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 107-108.

Dwa przejawy pozorów opisałam w jednym z rozdziałów tej książki. W tym miejscu przywołam jeszcze jeden przykład edukacyjnego pozorów. Pozór, który hamuje rozwój edukacji obywatelskiej to obecność w polskiej szkole podstawowej tego co w jednym ze swoich tekstów nazwałam „dwoma światami szkoły” (Nowak-Dziemianowicz, 2001).

Obecny w polskiej szkole pozór odnosi się do dwóch etapów edukacji szkolnej: wczesnoszkolnego oraz przedmiotowego. Tę dwoistość chciałabym pokazać poprzez opis i analizę:

- 1) szkoły jako instytucji, organizacji,
- 2) celów, jakie na obu etapach formułuje i realizuje,
- 3) charakterystycznych dla każdego etapu praktyk edukacyjnych,
- 4) relacji osobowych między podmiotami edukacyjnymi,
- 5) rezultatów, efektów edukacji.

Szkoła jako organizacja, instytucja edukacyjna ma swoją genezę. Powstała jako instytucja masowa po to, aby przygotować, zaadoptować duże grupy ludzi do nowych, związanych z przeobrażeniami społeczno-gospodarczymi, zadań. Jako instytucja masowa zorientowana jest na zuniformizowane, podporządkowane pragmatycznym celom działania. Pragmatyzm tej instytucji nie jest związany z indywidualnymi potrzebami znajdujących się w obszarze jej praktyk osób. Szkoła skuteczna, wydajna i dobra to taka, która sprawnie, bez zakłóceń realizuje narzucone, sformułowane poza nią samą i poza osobami w niej przebywającymi cele, cele których żaden z podmiotów edukacyjnych nie powinien podważać, problematyzować czy też dyskutować. Najbardziej oczywistą, obecną w świadomości społecznej funkcją tej instytucji jest transmisja wiedzy. Nauczyć, przekazać wiadomości, dać wiedzę - to cele, które, jak pokazują liczne badania, są powszechnie podzielane w potocznych doświadczeniach rodziców, nauczycieli, decydentów oświatowych. Szkoła jest instytucją nastawioną na program - nie na rozwój. Program jest zaś zbiorem treści, które uznane zostały za godne przekazywania przez grona ekspertów, najczęściej reprezentujących tradycyjne dyscypliny wiedzy zgodne ze współczesnym podziałem nauk.

Powyższa charakterystyka opisuje, według mnie edukację, która zaczyna się na etapie drugim - przedmiotowym. Przekaz treści jako cel, koncentracja na programie nauczania jako jedynym przewodnikiem

po ścieżkach wiedzy, systematyczna i ciągła kontrola zapisanych w programie treści to podstawowe przejawy działań edukacyjnych na tym etapie edukacji.

Jest on jednak poprzedzony etapem zupełnie odmiennym - etapem edukacji wczesnoszkolnej. Praktyka szkolna pokazuje, iż niezwykle ważnym dla tego etapu momentem jest adaptacja dziecka do reguł, warunków instytucji. Adaptacji tej poświęca się na I etapie edukacji wiele uwagi. Są w nią zaangażowane wszystkie podmioty edukacyjne - nauczyciele, rodzice i dzieci. Proces ten nie jest zamknięty w zuniformizowane, narzucone i chronione rozporządzeniami formy. Jest każdorazowo dostosowywany do potrzeb dziecka, dopuszcza obecność jego „znaczących innych”, nie jest zamknięty w żadne czasowe ramy. Instytucja jawi się na tym etapie edukacji jako miejsce przyjazne, takie, które można „oswoić”. Troska nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ich pomysłowość i otwartość w tym zakresie budzić może podziw. Dla potwierdzenia tych ocen warto może przywołać przykłady ze szkolnej codzienności. Mogą to być rytuały przejścia, takie jak uroczyste pasowanie na ucznia, adaptacyjne „zielone szkoły”, czy też różne działania artystyczne, organizowane przez starszych uczniów a dedykowane młodszym.

System reguł i norm, na jakich opiera się każda instytucja, także szkoła, procedury kontroli ich przestrzegania oraz zbiory sankcji przewidzianych za ich łamanie przekazywane są na tym etapie w „miękki”, niejako naturalny sposób. Niepodzielony dzwonkiem czas przeznaczony na działania edukacyjne na tym etapie, pozwala dostosować rytm własnych potrzeb i możliwości do nowych obowiązków i zadań.

Także przestrzeń, jaką instytucja oferuje swoim „klientom” - dzieciom, na tym etapie jest odmiennie aranżowana. Przede wszystkim jest to najczęściej własna przestrzeń - piętro w budynku szkolnym, własna sala, którą wolno wraz z rodzicami i nauczycielem zaaranżować. Aranżacja przestrzeni, poza tym, iż uczestniczy w niej cała wspólnota (rodzice, uczniowie, nauczyciele) dopuszcza tylko w tym jednym przypadku, tylko na tym jednym etapie edukacji wymieszania przestrzeni publicznej z prywatną. Własne zabawki, ulubione maskotki, plakaty związane z osobistymi zainteresowaniami są dopuszczalne jako elementy wystroju miejsca nauki jaką jest klasa szkolna. To dopuszczenie elementów scenografii należących do innego porządku - do porządku

prywatnego - w przestrzeni publicznej pozwala dziecku zadomowić się w niej, jest łagodnym przejściem między domem a instytucją edukacyjną.

Czy ta sama instytucja podobnie traktuje uczniów na kolejnych etapach edukacji? Odpowiedź, jak sądzę, nasuwa się każdemu z nas. Narzucanie reguł, norm i zasad, niezrozumiałe i nieczytelne dla uczniów, obce także często egzekwującym je nauczycielom sankcje za ich łamanie, koncentracja na obowiązkach z pominięciem praw (jedno z lepszych wrocławskich gimnazjów na swej stronie internetowej prezentuje regulamin szkolny, obowiązki ucznia - uczestnika wycieczki, obowiązki ucznia - uczestnika zajęć pozalekcyjnych, kary, nagany, regulamin oceny z zachowania - zabrakło jednak w tej prezentacji choćby fragmentu dotyczącego uczniowskich praw.) Absurdalne, pozbawione uzasadnień (poza lękiem o „własną skórę”) zakazy, np.: zakaz opuszczania budynku szkoły nawet na przerwie, kary za najdrobniejsze przewinienia, uwagi typu „Adaś śmiał się na lekcji”, „córka rozbawiła klasę”, „nie przestał rozmawiać, mimo że na niego patrzyłam” to tylko przykłady opisywanych działań.

Samo nasuwa się więc pytanie o to, co takiego stało się z instytucją, która poprzez swoje działania włożyła tyle wysiłku i trudu w przekonanie wstępującego w jej progi ucznia o tym, że jest miejscem przyjaznym i bezpiecznym? Jaki rodzaj uzasadnienia kryje się za tą zmianą strategii działania instytucji? Czy uzasadnienia te mają świadomy czy nieświadomy charakter? Są zamierzoną praktyką czy tylko „wypadkiem” przy pracy?

Kolejnym obszarem porównań, których zamiarem jest uzasadnienie tytułowej tezy o istnieniu w szkole dwóch światów rozwoju, jest obszar założonych i realizowanych przez nią celów edukacyjnych. Na pierwszym etapie edukacji cele te są bardzo zróżnicowane. Aktywność poznawcza, na którą skierowane są główne działania szkoły nie została jeszcze zablokowana przez różne, późniejsze praktyki zniechęcenia. Łatwo jest się więc do niej odwołać łącząc początkowo zabawę z systematycznym wysiłkiem poznawczym. Elementy zabawy, odwoływanie się do codziennych doświadczeń dziecka, do jego zainteresowań, własnego języka, sposobu opisywania subiektywnych przeżyć to praktyki, które pozwalają rozwijać aktywność poznawczą dziecka, aktywność

stanowiącą ważny czynnik w jego rozwoju. Rozwijanie wyobraźni, odwoływanie się do niej, nastawienie na kreację poprzez:

- rozwijanie intuicji opartej na szerokim spektrum różnorodnych impresji;
- zaspokajanie potrzeby ekspresji obejmującą zarówno „znaki - słowa”, „znaki - sygnały”, jak i „znaki - obrazy”;
- umożliwianie spontanicznego wyrażania siebie;
- angażowanie jednocześnie w czynności autonomiczne i kooperacyjne, uświadamiając rolę i miejsce jednostki w życiu wspólnoty;
- dostosowywanie zadania do potrzeb, możliwości i aspiracji wraz z możliwościami ich przekroczenia, poprzez alternatywność rozwiązań;
- ukazywanie wartości samej drogi dochodzenia do „mety” poznania a nie tylko samego rezultatu (Andrukowicz, 2001, s. 153-154) to ważny cel edukacji na tym etapie.

Cel edukacji późniejszej oparty jest już w całości na oświeceniowym micie rozumu i wizji człowieka jako tego, który panuje nad światem. Edukacja na poziomie wczesnoszkolnym obiecuje przyjemność związaną z własnym działaniem i aktywnością poznawczą, zadowolenie z czynionych postępów, satysfakcję z własnego rozwoju. Edukacja na drugim poziomie, w drugim, odmiennym świecie rozwoju obiecuje dostęp do wiedzy, dzięki której uzyskać można panowanie nad światem, kontrolę nad sobą, własnymi relacjami społecznymi. Na poziomie poznawczym przyjmuje ona postać przedstawienia odtwarzającego obraz świata niczym nie zmaćony, niczym nie zakłócony, wolny od czynnika subiektywnego. Ów zakłócający, subiektywny czynnik dostępny i dozwolony na pierwszym etapie edukacji, kiedy może być ona jeszcze spontaniczną zabawą, podejmowaną wspólnie z dorosłym z własnej woli na etapie drugim jest już niedopuszczalnym nadużyciem, podejrzanym wyłomem w obiektywnym a przez to pewnym poznawaniu rzeczywistości. Stosunek do wiedzy, do istoty tego, co poznawalne pozwala edukację na poziomie drugim opatrzyć mianem nowoczesnej, rozwijającej oświeceniowy mit rozumu jako narzędzia panowania oraz kontroli człowieka nad światem. Czyżbyśmy mieli zatem do czynienia ze swoistym przemieszaniem, przesunięciem chronologicznym?



Czy edukację wczesnoszkolną można nazwać ponowoczesną, czy jest ona przednowoczesna? Czy różnorodność form, treści, metod, dopuszczenie różnych porządków, różnych osób (np. rodziców), otwartość na subiektywne interpretacje, obecność wiedzy nie tylko naukowej, ale także potocznej, baśniowej, realnej i nierealnej pozwala myśleć o tej edukacji jako ponowoczesnej? Nie potrafię na to pytanie odpowiedzieć, jednak zasygnalizowane różnice pytanie to, według mnie, usprawiedliwiają.

Kolejne różnice w obrębie dwóch światów rozwoju, obecnych w polskiej szkole dotyczą praktyk edukacyjnych. Przedmiotem porównań staną się tutaj formy i metody budowania relacji komunikacyjnych w klasie szkolnej oraz praktyki oceniania.

Komunikacja nauczyciela i ucznia na I etapie edukacji przybiera często postać rozmowy, jest spontaniczna, inicjowana bywa przez obie strony. Problemem nauczyciela jest częściej nadmierna gotowość uczniów do wyrażania swoich poglądów (łask podniesionych rąk) niż jej brak. Różne są stosowane w klasach I-III formy tej komunikacji - pogadanka, spontaniczna rozmowa, wymiana myśli. Dzieci często siedzą w kręgu, dzieląc się swymi spostrzeżeniami na wybrany temat. Na II etapie edukacji komunikacja z nauczycielem formalizuje się. Dzień udany w opinii uczniów to taki, w którym „nikt mnie o nic nie pytał”, a więc taki, w którym nie było żadnych relacji komunikacyjnych między nauczycielem i uczniem. Osobą inicjującą relację komunikacyjną jest najczęściej nauczyciel - on odpytuje, wywołuje do odpowiedzi, wyłania wzrokiem delikwenta, którego chce o coś zapytać. Ta wcześniejsza satysfakcjonująca, oczekiwana przez uczniów możliwość wyrażania opinii, wypowiedzenia się zanika bezpowrotnie. Relacjom komunikacyjnym zaczyna towarzyszyć lęk. Wpisane w przestrzeń określoną przez władzę (centralna pozycja nauczyciela, repertuar kar i nagród używanych w procesie komunikacji z uczniami, możliwość decydowania o treści, przedmiocie tej relacji, prawo do jej inicjowania i zakończenia) tracą swój naturalny, rozwojowy i społeczny charakter. Stają się urzeczowioną formą kontroli dorosłych nad młodszymi, już oświeconych nad jeszcze nie oświeconymi, arbitrów nad czeladnikami.

Kontrola ta związana jest z oceną jako kolejną formą praktyki edukacyjnej, która stanie się przedmiotem moich porównań.

W edukacji wczesnoszkolnej stosuje się ocenę opisową. Jej informacyjna funkcja zawiera się w przekonaniu, iż na tym etapie wszyscy uczestnicy procesów edukacyjnych pragną wiedzieć o: zainteresowaniach dziecka, jego możliwościach i ograniczeniach, sposobach radzenia sobie z trudnościami, umiejętnościach rozwiązywania zadań poznawczych, jak i problemów społecznych. Wiedza ta potrzebna jest nauczycielowi, żeby umiał organizować procesy nauczania - uczenia się, rodzicowi, żeby wiedział jak pomagać swemu dziecku, jemu samemu, żeby znało zarówno swoje możliwości jak i trudności wpisane w naukę szkolną.

Na kolejnych etapach edukacji ocenę opisową zastępuje ocena cyfrowa. W sferze założeń ona także ma pełnić funkcje informacyjne. Czym jednak staje się ta ocena w praktyce szkolnej? Narzędziem stałego monitoringu przyrostu wiedzy, postępów w racjonalnym myśleniu, zgodności tego myślenia z wzorcem, w którego posiadaniu jest nauczyciel - ekspert. Ekspert wyposażony w certyfikat potwierdzający posiadaną wiedzę (dyplom ukończenia studiów przedmiotowych) porównuje tę jej część, w którą wyposażył ucznia z własnym myśleniem. Efektem tych porównań jest ocena szkolna. Jest więc ona formą pomiaru zgodności tego co wie, co umie i jak myśli nauczyciel z tym co wie, co umie i jak myśli uczeń. Przejawy niezgodności w tym zakresie bywają niezwykle przykre.

System oceniania na II i kolejnych etapach edukacji szkolnej wzmocniony jest przez egzaminy zewnętrzne. Są one narzędziem kontroli państwa, jego organów i przedstawicieli nad tym, co i jak myślą obywatele. Wystandardyzowane testy tworzą z jednej strony iluzję bezpieczeństwa - skoro wiem tyle, ile się ode mnie wymaga, mogę czuć się bezpiecznie we własnym życiu, na rynku pracy, w kontaktach z innymi. Z drugiej zaś strony, zamiast wspierać rozwój stają się treningiem pozwalającym na rozwiązywanie zadań typowych, treningiem zachowań standardowych, wyuczonej odtwórczości. Z. Kwieciński pokazuje w jednym ze swych tekstów (Kwieciński, 2007) związek między ideologią państwa a systemem egzaminów, jaki w nim obowiązuje. Konserwatywna ideologia wykorzystuje na przykład system egzaminów zewnętrznych do tworzenia iluzji, iż osoba ucząca się wie, dzięki osiąganym w nich wynikom, w jakim miejscu własnego rozwoju się znajduje, a państwo nad wszystkim sprawuje pieczę. Cytowany Autor przytacza tu hipotezę

Ravena, zgodnie z którą dążenie do rozwoju pojawia się wówczas, gdy człowiek ceni sobie indywidualne cele, które ma osiągnąć. Ewaluacja dokonywana na podstawie egzaminów zewnętrznych jawi się tu jako tragiczna iluzja ich twórców, gdyż ich cele odwracają się przeciwko edukacji (Kwieciński, 2007).

Na podstawie powyższych rozważań można, jak sądzę uznać, iż praktyki komunikacyjne oraz te związane z ocenianiem szkolnym uzasadniają tezę o obecności dwóch światów rozwoju w polskiej szkole.

Kolejnym, ostatnim już obszarem dokonywanych porównań stanie się obszar związany z typami relacji, jakie zachodzą między podmiotami edukacji na jej dwóch wyodrębnionych przeze mnie poziomach. Pojawia się więc tu pytanie o nauczyciela, rodzica i ucznia, ich wzajemne relacje, zależności.

Profesjonalizm nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oparty jest na dwóch typach wiedzy i kompetencji równorzędnie traktowanych - są to kompetencje psychologiczno-pedagogiczne oraz kompetencje przedmiotowe (w zakresie nauczanych na poziomie wczesnoszkolnym przedmiotów). Dzięki współobecności tych kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zdobywając swe profesjonalne przygotowanie na studiach pedagogicznych rozumie społeczno-kulturowe konteksty edukacji, psychospołeczne problemy rozwoju dziecka, przebieg i ograniczenia procesów poznawczych w różnych stadiach rozwoju. Umie rozpoznawać i diagnozować problemy w obszarze zachowań związanych z aktywnością poznawczą jak i tych, które pojawiają się w trakcie relacji społecznych dziecka. Umie przeciwdziałać różnym zagrożeniom związanym ze szkolnym i pozaszkolnym funkcjonowaniem dziecka, jest zdolny do podejmowania działań nastawionych na pomoc w rozwiązywaniu pojawiających się problemów.

Nauczyciel edukacji na kolejnych poziomach jest do swej profesjonalnej roli przygotowany merytorycznie, zgodnie z wybranym kierunkiem studiów i nauczaniem przedmiotem. Przygotowanie psychopedagogiczne sprowadzone do uzupełnienia wykształcenia koncentruje się na wiedzy instrumentalno-technicznej odpowiadając na pytanie: jak skutecznie, efektywnie przekazać posiadaną wiedzę, unikając wszelkich strat i zakłóceń w obrębie jej zawartości. Nie jest on pedagogiem. Jest wobec tego podwójnie bezradny ; z jednej strony posiada certyfikat poświadczający jego kompetencje nauczycielskie, co może stać

się podstawą przeświadczenia, iż jest przygotowany do pełnienia tej zawodowej roli, z drugiej zaś strony szkolna codzienność umacnia go w przekonaniu, iż nie potrafi, nie wie, nie umie rozwiązywać problemów, na jakie napotyka w swej pracy. Skoro już jest nauczycielem, nie szuka sposobów przygotowania się do tego zawodu - przecież raz już je zdobył. Nie rozumie więc przyczyn swoich niepowodzeń, a niezrozumienie to staje się źródłem frustracji i napięć. Bezradność rodzi, z jednej strony, poczucie winy i zagubienia, z drugiej zaś może stać się impulsem do zachowań agresywnych, inwazyjnych, związanych z przemocą.

Opisane w prezentowanym tekście dwa światy rozwoju w szkole są przykładem realizacji różnych sposobów rozumienia sprawiedliwej relacji między równością a wolnością.

Na gruncie socjologii edukacji (Kwieciński, data) znaleźć można różne modele teoretyczne, które pokazują możliwe, funkcjonujące dzisiaj sposoby rozumienia sprawiedliwej relacji między równością a wolnością oraz ich implikacje dla polityki oświatowej.

Pierwszym z nich jest model konserwatywny, w którym zakłada się, iż mamy równe prawo do rywalizacji i do pomnażania już posiadanych korzyści. Różnice między ludźmi traktuje się tu jako naturalne chociaż możliwe do złagodzenia (np. poprzez działalność charytatywną).

Drugi model zakłada, iż równe szanse to równe prawa do ubiegania się o wejście do elit. Sposoby owego ubiegania się są pilnie strzeżone poprzez procedury oceniania i segregacji.

Trzeci model akcentuje równą dostępność wszystkich ludzi do ważnych dla nich dóbr, także tych, które związane są z kształceniem. Równe szanse oznaczają tutaj równą i powszechną dostępność strzeżoną przez sprawiedliwą i wciąż doskonałą organizację warunków kształcenia.

W modelu czwartym akcentuje się natomiast problem równego startu, zakładając, iż równe szanse można osiągnąć tylko poprzez zbliżenie warunków wyjściowych w edukacji tych, którzy nie z własnej winy są pokrzywdzeni. Robić to można poprzez sprawiedliwą redystrybucję środków na rzecz działań profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych.

Powyższe modele stają się jednym z „rusztowań kategoryalnych”, którymi pragnę posłużyć się w prezentowanym tekście. Są mi

one potrzebne do uzasadnienia głównej tezy mego wystąpienia - tezy o współistnieniu dwóch, odmiennych pod wieloma względami, światów rozwoju we współczesnej polskiej szkole.

Pierwszym z tych światów jest etap edukacji wczesnoszkolnej, poprzedzony często doświadczeniami poznawczymi i społecznymi dziecka, jakie stały się jego udziałem już w przedszkolu. Drugi, co postaram się wykazać, odmienny, zgoła skrajnie różny świat rozwoju stanowią kolejne etapy edukacji szkolnej, tak zwanej edukacji przedmiotowej.

Z czterech przywołanych wyżej modeli, dwa charakteryzują opisane etapy edukacji. Edukacja wczesnoszkolna nastawiona jest, jak sądzę, na wyrównywanie szans poprzez niwelowanie różnic rozwojowych oraz różnic ulokowanych w środowiskach rodzinnych. To wyrównanie szans poprzez zbliżanie warunków wyjściowych jest możliwe dzięki kompetencjom zaangażowanych w ten etap edukacji osób, jej charakterystyczne cechy i praktyki. Na tym etapie możliwa jest więc pomoc i wsparcie będące warunkiem rozwoju.

Drugi etap edukacji realizuje model konserwatywny, akcentujący równe prawo do rywalizacji, do pomnażania już posiadanych korzyści. Nie ma on wiele wspólnego z rozwojem, reprodukuje dominującą kulturę symboliczną, utrwała nierówności społeczne, nie ma więc wiele wspólnego z pomocą, wsparciem oraz rozwojem. Te kategorie są na poziomie edukacji przedmiotowej jedynie iluzją, pobożnym życzeniem, zwykłą fikcją.

Dlaczego sądzę, że ta dwoistość polskiej edukacji jest przykładem charakterystycznego dla niej, hamującego rozwój edukacji obywatelskiej pozoru? Obywatelskość to troska o innych, to rzeczywiste a nie deklaratywne oparcie swych działań na takich wartościach, jak sprawiedliwość społeczna i równość szans. Okazuje się, że można podejmować próby realizacji tych wartości w polskiej szkole (próbuję to robić edukacja wczesnoszkolna). Dlaczego więc, jeśli edukacja w klasach I-III może być próbą wyrównywania szans rozwojowych dzieci o różnych zasobach: emocjonalnych, intelektualnych, społecznych, różnych możliwościach i kompetencjach ten proces kończy się na etapie edukacji przedmiotowej w klasie IV i nigdy już nie powraca? Ta sama szkoła, ta sama instytucja edukacyjna a tak różne praktyki, tak różne działania, podporządkowane odmiennym celom? Czy to jest zamierzone działanie czy „wypadek przy pracy”? Skoro w klasach I-III można

przynajmniej próbować wyrównywać edukacyjne szanse to dlaczego nie można tego robić od klasy IV? Czy dlatego, że orientacja na rozwój obywatelskości, podmiotowości i sprawstwa jest w polskiej edukacji tylko pustą deklaracją, hasłem, obietnicą, pozorem właśnie?

Autokracja zamiast demokracji, wykluczenie w miejsce partycypacji, hierarchia w miejsce współdziałania, rywalizacja w miejsce współpracy - to problemy i blokady polskiej szkoły i edukacji, POZÓR W MIEJSCIE AUTENTYZMU I ZAANGAŻOWANEGO DZIAŁANIA to bariery w rozwoju edukacji obywatelskiej i obywatelskiego społeczeństwa.

# Edukacja twórcza drogą do refleksyjnej tożsamości

---

(na podstawie wybranych wątków koncepcji oraz jej praktycznej realizacji w Autorskich Liceach Artystycznych we Wrocławiu)

Autorskie Licea Artystyczne (ALA), prowadzone we Wrocławiu przez Towarzystwo Edukacji Otwartej są zespołem dwóch szkół - Liceum Artystycznego oraz Liceum Ogólnokształcącego. Obie powstały w odpowiedzi na autentyczne zapotrzebowanie społeczne, związane z obecnością wśród klientów usług edukacyjnych na poziomie szkoły średniej młodych ludzi o zainteresowaniach artystycznych, postawach twórczych, otwartych umysłach i dużej potrzebie niezależności.

Potrzeb tych z oczywistych i wielokrotnie w literaturze pedagogicznej wymienianych przyczyn nie zaspokaja szkoła publiczna, będąca ofertą nie uwzględniającą (przynajmniej w sferze proponowanej praktyki) różnic i odmienności występujących między przedstawicielami młodego pokolenia.

Autorskie Licea Artystyczne powstały w celu:

- stworzenia sytuacji edukacyjnej dostosowanej do możliwości psychofizycznych każdego uzdolnionego artystycznie ucznia,
- aktywnego rozwoju artystycznego ucznia w wybranej przez niego dziedzinie sztuki,
- w sztukach plastycznych zdobycia kompetencji umożliwiających podjęcie pracy zawodowej,
- zapewnienia uczniom uzyskania średniego wykształcenia ogólnokształcącego oraz przygotowanie do egzaminu dojrzałości,

- przygotowania młodzieży do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym społeczności lokalnej, narodu i struktur ponadnarodowych,
- przygotowania ucznia do podjęcia dalszych studiów w wyższych szkołach artystycznych lub innych uczelniach (M. Budzyński 98/99r)

Analiza programu, na którym oparta jest praca w ALA pozwala sądzić, iż genezą jej powstania, punktem wyjścia, impulsem do refleksji stała się dla jej Autora problematyka twórczości.

W psychologii twórczości uważa się, iż jest ona pewnym, specyficznym rodzajem aktywności. Sprowadza się ją wówczas do aktywności twórczej, podkreślając iż jej specyfika polega na wartości rezultatów, jakie przynosi. Wytwory aktywności twórczej mają być społecznie wartościowe, dotąd nieznanne. (Kocowski 1985; Pietrański, 1969)

Twórczość rozumiana bywa także jako proces psychiczny, w rezultacie którego człowiek dochodzi do cennego wyniku charakteryzującego się trafnością, oryginalnością, niezwykłością, koniecznością i wartością estetyczną. (Nęcka, 1987 - brakuje w bibliografii)

Wielu psychologów podkreśla, iż można mówić także o twórczym zachowaniu się ludzi, odróżniając je od zachowań nietwórczych, konformistycznych, adaptacyjnych.

Twórcze zachowanie jest traktowane jako specyficzna postawa człowieka, określana mianem postawy twórczej, której cechy takie jak: otwartość, chłonność wydarzeń i poglądów, chęć sprawdzenia siebie, krytycyzm wobec obiegowych prawd, dążenie do zmiany i zaangażowanie w sprawy publiczne odróżnia ludzi charakteryzujących się tą postawą od innych.

Proces twórczy oraz twórcze postawy związane z zainteresowaniami artystycznymi charakteryzują się otwartością myślenia, samodzielnością, odpowiedzialnością za siebie, swoje tempo, styl i metody pracy, dążeniem do przekraczania konwencji. Aktywność twórcza, rozwój własnego talentu, kreacja świata w ramach wybranej przez siebie dyscypliny sztuki wiąże się z postkonwencjonalną fazą rozwoju.

W ujęciu Kohlberga - twórcy rozwoju moralnego człowieka - w fazie tej człowiek nie realizuje już wyłącznie własnych, egocentrycznie pojmowanych potrzeb, jak to ma miejsce w okresie



przedkonwencjonalnym, jego celem nie jest także adaptacja do roli związana z konformistycznym przestrzeganiem norm i zasad sformułowanych przez innych. Cechą charakterystyczną zachowania się ludzi znajdujących się (czy też dochodzących) do tej fazy jest poszukiwanie własnych odpowiedzi na pytania o zasady i normy rządzące relacjami społecznymi, poszukiwanie i odkrywanie sensów, radości i zmagają związanych z własną aktywnością.

Przekraczanie, przewyższanie i kreowanie są więc cechami charakterystycznymi dla twórczego rozwoju człowieka.

W świetle ustaleń współczesnej psychologii osoby twórcze różnią się w sposób zasadniczy od osób nietwórczych. Różnice te można przedstawić tworząc następujące antynomie:

Osoby twórcze	Osoby nietwórcze
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nonkonformizm</li> <li>• niezależność</li> <li>• wrażliwość</li> <li>• wielość zainteresowań</li> <li>• tolerancja wobec niejasności, wielości</li> <li>• zdolność do spostrzegania i myślenia peryferyjnego, zdolność do decentracji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konformizm</li> <li>• uległość wobec autorytetów</li> <li>• sztywność</li> <li>• zawężenie zainteresowań</li> <li>• dążenie do pewności, poszukiwanie jedności</li> <li>• widzenie egocentryczne i socjocentryczne</li> </ul>

*Opracowałam na podstawie: Rogers, 1961; Guilford, 1978; Kwieciński, 1987*

Powyższa analiza pozwala na stwierdzenie, iż cechą charakterystyczną twórczości jest przeciwstawianie się temu, co już istnieje. Proces twórczy to ciąg zmagają z już istniejącym, to odejście od konieczności (tego co jest) do wyboru (tego, co być może) (Nalaskowski, 1989)

Twórczość zatem jest działaniem związanym z dokonywaniem wyboru, jest pozbyciem się presji konieczności istniejących sytuacji, warunków, układów, pozycji i ról. Sądzę, iż takie właśnie rozumienie twórczości, jako umiejętności i zdolności do dokonywania wyboru, odczytać można z koncepcji i wynikających z niej praktycznych realizacji Autor-skich Liceów Artystycznych (ALA) we Wrocławiu. Szkoła ta adresowana jest do młodych, twórczych ludzi. Ci, którzy z jej oferty korzystają,

którzy tworzą społeczność tej szkoły, odpowiadają przytoczonym przeze mnie wcześniej charakterystykom twórczego człowieka. Są niezależni w swych sądach, odważni, zaangażowani, posiadają wiele różnorodnych zainteresowań, wrażliwi, tolerancyjni wobec odmienności nie godzą się z koniecznością, statycznością czy też formalizmem szkoły, programu nauczania, relacji nauczyciel - uczeń.

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 (M. Budzyński 1998/99) 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 (M. Budzyński 1998/99). 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 (ALA) 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 rolę 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 przeze mnie Szkole, wiąże się nierozzerwalnie stosowana w niej powszechna zasada indywidualizacji.

Indywidualizacja nauczania, rozumiana jako jedna z naczelnych 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 naczelna kategoria 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 łatwo spostrzec za pomocą zmysłów, co łatwo „rzuca 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 przypomniane 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, które 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 Szkoły 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 poradzi sobie w każdym momencie, 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 wzmocnić lub hamować.

Indywidualizacji podlega także w ALA we Wrocławiu proces oceniania ucznia. Dyskusje teoretyczne oraz praktyczne próby stosowane w polskiej szkole od lat związane są w znacznej mierze właśnie z problematycznością oceny szkolnej i oceniania, jego funkcji oraz zagrożeń z nim 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 - jest to funkcja informacyjna i diagnostyczna. Uczeń na każdym etapie swej edukacyjnej drogi w ALA dowiadyuje się o czynionych postępach, posiadanych brakach, nauczyciel weryfikuje swoje metody pracy. Nie istnieje selekcja i przemoc wpisane 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; szansy na zrozumienie - zdaje się mówić Autor opracowanej 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 bliiski 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 w niej 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.

Podsumowując, pragnę zauważyć, iż edukacja alternatywna, analizowana przeze mnie w oparciu o koncepcje dwóch wrocławskich szkół: Autorskiej Szkoły Samorozwoju oraz Autorskich Liceów Artystycznych realizuje dwie niezwykle istotne funkcje - stwarza człowiekowi szansę

na budowanie kompetencji do rozeznania się w tym co inne odmienne oraz w tym co własne poprzez organizowanie warunków do dokonywania wyboru. Wypełnia w ten sposób lukę, która pojawia się tam, gdzie realizowana jest edukacja publiczna, edukacja nastawiona na poszukiwanie pewności, słuszności.

ALA powstała z oporu wobec dwóch znaczących podejść i sposobów rozumienia rozwoju i wychowania. Jej koncepcja jest opozycyjna wobec szkoły tradycyjnej, wywodzącej się z pedagogiki behawioralnej jak i wobec skrajnie liberalnej (można by rzec bezkrytycznie liberalnej) antypedagogiki.

Szkołę tradycyjną oraz behawioralne wychowanie krytykuje Autor koncepcji opisywanej Szkoły za dokonującą się w nie często destrukcję osobowości dziecka. Bardzo często ofiarami tej destrukcji są dzieci poranione we własnych rodzinach, które swoim zachowaniem nie zyskują ani sympatii ani akceptacji pedagogów. Dzieci te są również często odrzucane przez środowisko rówieśnicze. (M. Budzyński 1998/99r.) Zadaniem szkoły w tym przypadku jest rekompensowanie tych wszystkich niedostatków, niestety behawioralna, tradycyjna szkoła nie wywiązuje się z tego zadania. z największą krytyką Autora koncepcji ALA we Wrocławiu spotyka się nieobecność w praktyce edukacyjnej publicznej szkoły zasady indywidualizacji. Szkolna oferta w zakresie treści, metod, form i środków pracy jest identyczna dla wszystkich, nie dostrzega różnic indywidualnych między młodymi ludźmi zarówno w zakresie ich potrzeb, możliwości, uzdolnień i talentów jak i ograniczeń, blokad rozwojowych lub zwyczajnych, subiektywnych niechęci<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Fragment tekstu stanowi rozwinięcie problemów, opisanych w: Nowak-Dziemianowicz M. „Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności”, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, 107-108.

# Wiedza i kompetencje nauczyciela w świetle teorii pedagogicznych i badań empirycznych

---

## Typy wiedzy nauczyciela

Świat współczesny opisywany z różnych perspektyw metodologicznych, teoretycznych, aksjologicznych nie chce poddać się żadnemu określoneemu czy też przyjętemu z góry założeniu, porządkowi, systemowi. Różnorodność, bogactwo jak i wzajemna sprzeczność i niespójność owych opisów zdają się być ich cechą charakterystyczną, cechą zmuszającą współczesnego człowieka do wysiłku intelektualnego pozwalającego zarówno na rozumienie świata jak i bycie w świecie. Rozumienie świata, w którym żyjemy, zdolność do radzenia sobie z sytuacjami na jakie natrafiamy, jakie organizujemy, w jakich uczestniczymy wymaga od nas określonej wiedzy.

Orientacja człowieka w świecie i w sobie samym jest możliwa dzięki zdobywanej świadomości, utrwalonej w pamięci i wykorzystywanej w odpowiednich sytuacjach, wiedzy. Wiedza ta pozwala jednostce regulować jej stosunki z otaczającym ją światem, jak również racjonalnie kierować własnym rozwojem, życiem i działaniem (Tomaszewski, 1984).

Z tej perspektywy ważnym, jak sądzę, staje się pytanie o wiedzę nauczyciela. Na pytanie to można poszukiwać odpowiedzi w różnych obszarach teorii, praktyki oraz empirii.

W odniesieniu do teorii można zadać pytanie o to, jakiej wiedzy potrzebuje współczesny nauczyciel i szukać na nie odpowiedzi w różnych,

obecnych w literaturze pedeutologicznej, koncepcjach jego kształcenia, można przyjrzeć się nowemu, odmiennemu spojrzeniu na rolę zawodową nauczyciela i z przepisu owej roli próbować odczytać oczekiwania związane z wiedzą niezbędną do jej realizacji, można również punktem wyjścia własnych rozważań w tym zakresie uczynić obecne w naukach społecznych teorie wiedzy, jej typologii oraz pełnionych funkcji.

W odniesieniu do praktyki można zapytać o to, jaka wiedza aktualizuje się podczas codziennych doświadczeń edukacyjnych, będących udziałem współczesnego nauczyciela? Możliwe jest również, jak sądzę, empirycznie badanie wiedzy nauczyciela, zarówno wiedzy osobistej, jak i profesjonalnej, poprzez próby dotarcia do informacji, wyobrażeń, pojęć na wiedzę tę się składających.

Prezentowany tekst jest właśnie próbą takiego, wielowymiarowego spojrzenia na wiedzę nauczyciela.

Analiza, na której jest on oparty obejmuje zarówno wymiar teorii (teorii kształcenia nauczycieli, teorii roli zawodowej, teorii typów k funkcji wiedzy), jak i praktyki oraz empirii, na które to wymiary składają się wyniki prowadzonych przeze mnie badań nad wiedzą nauczyciela.

## Analiza współczesnych teorii 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 nauczanego przedmiotu) oraz dydaktycznie (w zakresie wiedzy metodyki i dydaktyk szczegółowych). Niewystarczające jest natomiast pedagogiczno-psychologiczne przygotowanie nauczycieli (Kwiatkowska, 2008).

Analiza obecnych w literaturze pedeutologicznej koncepcji kształcenia (Lewowicki, 1999) 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, w której 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 na budowanie kompetencji zawodowej nauczyciela w oparciu o ukształtowanie jego osobowości pedagogicznej, poprzez kształtowanie postaw, przekonań, motywacji. Kompetencja ta pozwolić ma nauczycielowi na pełnienie roli wzoru osobowego, indywidualności, kogoś godnego naśladowania.
- Koncepcja pragmatyczna akcentująca te sprawności i umiejętności nauczyciela, które dadzą mu kompetencje użyteczne z punktu widzenia oczekiwań uczestników procesów edukacyjnych.
- Koncepcja progresywna, zakładająca 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.

Powyższa analiza pozwala także, jak sądzę, na odczytanie zawartego w każdej z nich poglądu na istotę i funkcję edukacji we współczesnym świecie.

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, które 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.

Sądzę, iż zróżnicowanie, wielokulturowość, nieprzejrzystość i problematyczność współczesności wraz z kryzysowością jej instytucji, życia społecznego i relacji międzyludzkich jest wystarczającym argumentem za przyjęciem wielostronnej koncepcji kształcenia nauczycieli oraz związanego z nią wpisanego w jej założenia, rozumienia jego kompetencji<sup>12</sup>.

## Nowe spojrzenie na rolę nauczyciela

Problematyka roli osób wykonujących zawód nauczyciela zarówno w jej wymiarze jednostkowym, jak i społecznym uległa w ostatnich latach znaczącej zmianie.

Opis owej zmiany pragnę rozpocząć od postawienia pytania o obecność mitu nauczyciela i misji nauczycielskiego zawodu, pytania którego ważność nie uchylity żadne, udzielone dotąd odpowiedzi.

Postawienie tego pytania oraz refleksja związana z poszukiwaniem na nie odpowiedzi uświadamiającej nam, pedagogom, zarówno

<sup>12</sup> Problemy są szerzej omówione w tekście Nowak-Dziemianowicz M, Rudnicki P., Pedagogika. Zakorzenie i transgresja, Wrocław. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2011, s. 319-320.

normatywny, życzeniowy, oparty na przyjętych z góry założeniach charakter naszego myślenia o nauczycielu jak i nieredukowalność tych właśnie cech owego myślenia. Nasze, pedagogiczne modele, wizje, oczekiwania, sposoby widzenia osoby nauczyciela, roli, jaką pełni on w życiu społecznym oraz jednostkowym rozwoju drugiego człowieka nie są i według mnie nie mogą być wolne od wyobrażeń tworzących mity i stereotypy.

Wyobrażenia składające się na myślenie mityczne odnoszą się do pozaracjonalnych form świadomości (Janion, 1991), do tych form narracji, które obejmują fakty zdarzenia, osoby i procesy tworzące wzorzec dla działań perspektywicznych (Topolski, 1999).

Mity układają się we wzorzec, w którym wyczuwana jest archaiczność i jednocześnie aktualna siła oddziaływania.

Stereotyp to wytwór świadomości mający często w sobie ślad mitu, ale odpowiednio zracjonalizowanego. Stereotyp podporządkowany jest celom pragmatycznym: usprawiedliwia postępowanie społeczne, które odwołuje się do schematycznych uzasadnień typu: czarno - białe, przyjmując, że są one dostatecznie zrozumiałe, powszechnie dostępne i jednocześnie zdefiniowane (Janion, 1991).

A. Kotowicz wymienia trzy (zdaniem Autorki - najbardziej pierwotne), archetypiczne struktury nauczycielskiego mitu:

- Prowadzenie za sobą, związane ze zdobywaniem i przyciąganiem uczniów, nakłanianiem ich do naśladownictwa, fascynowaniem, przekazywaniem wiedzy o świecie, często wymuszaniem posłuszeństwa i uległości,
- Wskazywanie perspektywy autokreacyjnej związane z ukazywaniem możliwości kreowania siebie i świata, wskazywanie drogi rozwojowej poprzez inicjację, rytuały, progi, fazy i etapy zewnętrznej i wewnętrznej przemiany podmiotu,
- Obietnica osiągnięcia istotnej dla podmiotu wartości, uzyskanie sprawności, wiedzy, władzy, prestiżu, statusu materialnego, niezależności (Kotusiewicz, 1998, s. 126).

Uważam, iż wiele z funkcjonujących w literaturze opisów roli nauczyciela jest formą uobecnienia przytoczonych wyżej mitów. Jestem także przekonana, iż niemożliwe jest uwolnienie się od myślenia o roli nauczyciela, funkcji jaką ma on współcześnie do spełnienia od życzeń,

norm, oczekiwań oraz mitów. Sądzę także, iż mity w myśleniu o nauczycielu zwłaszcza rozpoznane poddane krytycznemu namysłowi oraz refleksji nie są niczym niebezpiecznym, deformującym sposób patrzenia na nauczyciela. Warto się im przyglądać, szukać źródeł, opisywać przejawy ich obecności, nie warto zaś demonizować ich funkcji, jako konstruktów odpowiedzialnych za przekształcenie idei, nauczyciela uczącego życia po ludzku w problem racjonalności, sprawności i władzy, pozbawiający edukacyjną relację osobotwórczego i humanizującego pierwiastka (Kotusiewicz, 1998, s. 126).

W literaturze pedeutologicznej pojawiły się w ostatnich latach nowe kategorie opisu roli nauczyciela. W każdej z nich odnaleźć można większy lub mniejszy fragment archetypu mitu nauczycielskiego zawodu.

Jeden z takich, metaforycznie określonych (za Z. Baumanem 2007) ról, jest rola przewodnika.

- Nauczyciel-Przewodnik zna cel wędrówki, odpowiedź na pytanie, po co idziemy, ku czemu zmierzamy, dokąd chcemy i powinniśmy dojść.
- Nauczyciel-Przewodnik zna drogi, którymi można dojść do celu i potrafi wśród nich wybrać, tę najlepszą, pamiętając, iż najlepsza droga nie jest nigdy ta sama - zależy od uczestników wędrówki, wewnętrznych i zewnętrznych warunków.
- Nauczyciel-Przewodnik wie wszystko o marszu, jego regułach, sposobie, tempie.
- Nauczyciel-Przewodnik nie narzuca celu, drogi, sposobu marszu, oferuje je, ochrania, otwiera nowe znaczenia.
- Nauczyciel-Przewodnik musi umieć radzić sobie z ambiwalencją, która jest wpisana w jego rolę, ambiwalencją związaną z nowym charakterystycznym dla roli tej rozumieniem przywództwa. Nauczyciel widziany poprzez pryzmat tej metafory roli idzie na czele pewien swojej wiedzy o miejscach, ku którym prowadzi, jednocześnie jednak musi dostrzegać, słyszeć i usłyszeć (wziąć pod uwagę) racje tych, którzy zostają z tyłu.

Rola ta wymaga nowego rodzaju przywództwa ukształtowanego w wyniku intensywnej komunikacji, przywództwa polegającego na:

- budowaniu mostów (między różnicami, między uczestnikami procesów edukacyjnych, między instytucjami, między środowiskami);
- wytwarzaniu artykulacji;
- umożliwianiu innym uczenie się;
- otwieraniu na nowe informacje, wychodzeniu poza dotychczasowe informacje;
- wytwarzaniu obramowania dla identyfikacji (Kwieciński, 2000).

Tak opisana rola Nauczyciela-Przewodnika zawiera w swym opisie fragmenty pierwszego z przywołanych przez mnie archetypów mitu - mitu prowadzenia za sobą. Są w niej obecne także ślady mitu związanego z otwieraniem przez nauczyciela perspektywy autokreacyjnej, związanej z ukazywaniem możliwości kreowania siebie i świata, wskazaniem drogi rozwojowej.

Drugą z ról, których opis pojawił się w literaturze pedeutologicznej w latach 90-tych jest rola określona za pomocą metafory Tłumacza (określenie to również jest określeniem Z. Baumana).

Tłumacz to nauczyciel, którego funkcją jest objaśnianie, tłumaczenie właśnie, pośredniczenie między jednostką a światem społecznym, światem kultury. Tłumacz to nauczyciel, którego charakteryzuje dystans do treści kultury oraz do współuczestników a funkcją jego jest tłumaczenie innym różnych możliwości wyboru, którego szanse pojawiają się na indywidualnej, osobniczej niepowtarzalnej drodze do pełni rozwoju podmiotowej tożsamości, do pełnomocnego zachowania siebie zw zmaganiach ze światem i losem życia (Kwieciński, 2000). Tłumacz zna język, kompetencje, sposoby interpretacji swoich słuchaczy, lecz jego własne kompetencje są znacznie szersze, gdyż wzbogacone o wielość języków, spojrzeń, punktów widzenia i odniesień.

Do pełnienia tej roli niezbędna wydaje się wiedza komunikacyjna, kompetencja językowa, wielość dostępnych nauczycielowi kodów językowych, zdolność do budowania adekwatnego, wiernego przekazu. Niezbędne jest mu więc poczucie odpowiedzialności za tłumaczenie, objaśnianie rzeczywistości oraz wiedza umożliwiająca taki sposób objaśniania, tłumaczenia i przekazu, który inspiruje poszukiwania własne, zostawia poczucie niedosytu, zachęca do kontynuacji podróży

w świat kultury, traktowany jako własny, odkrywany i interpretowany samodzielnie przez siebie i dla siebie dzięki tłumaczowi właśnie.

W opisie tej roli doszukać się można również obecności mitu związanego z drugim i trzecim z wymienionych przez mnie archetypów. Otwieranie pól znaczeniowych, przekaz nastawiony na rozwój i autokreację, jakie stają się możliwe dzięki takiemu właśnie rozumieniu roli nauczyciela - tłumacza, osiągnięcie rozumienia spostrzegane w kategoriach sprawności w radzeniu sobie przez jednostkę ze światem - to wszystko sądy i wyobrażenia zawarte w wymienionych wyżej mitach nauczycielskiego zawodu.

Nauczyciel jako refleksyjny praktyk to kolejny sposób rozumienia roli nauczyciela we współczesnej pedagogice. Refleksyjny praktyk buduje swoje kompetencje w oparciu o własne doświadczenia praktyczne ze świadomością, iż mają one charakter dialogowy, wymagają ciągłego sprawdzania, problematyzowania i usensawniania na nowo.

Punktem wyjścia tak rozumianej roli nauczyciela jest namysł nad związkiem między wiedzą teoretyczną a praktyczną działalnością nauczyciela. Teoria refleksyjnego praktyka stworzona i opisana przez Schöna (Schön, 1983) wywodzi się z opozycji między teorią i praktyką, i zdaje się być jedną z prób przezwyciężenia tej opozycji. Schön postrzega teorię akademicką jako w gruncie rzeczy nieprzydatną dla praktyki nauczycielskiej. „Pragnie on stworzyć alternatywną epistemologię o nazwie refleksyjna praktyka, która lepiej opisywałaby wiedzę praktyczną i wyjaśniałaby problemy, jakie jego zdaniem istnieją w obrębie relacji między praktyką zawodową a jej klientami, instytucjami i społeczeństwem” (Pearson, 1999, s. 39).

Według Schöna stosunki istniejące między teorią i praktyką oraz ich wzajemne uwikłania są znacznie bardziej skomplikowane, niż dotychczas zakładano. Specyfika rzeczywistości edukacyjnej polega bowiem nie tylko na jej złożoności i znacznej nieprzewidywalności, ale również na nasyceniu jej „nieredukowalnym elementem sztuki”.

Zwolennicy koncepcji refleksyjnego praktyka przeciwstawiają zatem technicznej racjonalności w edukacji sposoby myślenia i działania typowe dla sztuki. Wyznacznikiem pełnienia tak rozumianej roli nauczyciela staje się inteligentne, twórcze działanie zrelatywizowane w stosunku do konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji, w której znajduje

się praktyk. Istotę działania refleksyjnego praktyka określić można poprzez terminy: wiedza w działaniu oraz refleksja w działaniu.

Koncepcja Schöna jest próbą przeciwstawienia sobie dwóch rodzajów wiedzy. Pierwszy z nich określany jest jako wiedza - co i wiąże się z modelem kompetentnego nauczyciela praktyka. W modelu tym nauczanie opisywane jest jako umiejętność zastosowania zbioru technik, które można jasno zdefiniować razem z odpowiednimi kryteriami gwarantującymi ich skuteczną realizację.

Odmiernym rodzajem wiedzy, wiedzy charakterystycznej dla refleksyjnego praktyka jest wiedza - jak warunkująca zdolność nauczyciela do trafnego, elastycznego i twórczego reagowania na informacje zwrotne, docierające do niego w toku działań praktycznych.

Sądzę, iż tak zarysowana opozycja między wiedzą teoretyczną a praktyczną refleksją jest uproszczeniem polegającym na zamiast akcentów, nie stanowi natomiast próby rozwiązania problemu czy też zwiększenia zakresu rozumienia złożonych relacji między teorią i praktyką.

Ogromny walor teorii roli nauczyciela jako refleksyjnego praktyka polega na dostrzeżeniu własnego doświadczenia jako jednego ze źródeł wiedzy, niezbędnej nauczycielowi do pełnienia zadań. Realizacja roli refleksyjnego praktyka wymaga od nauczyciela zarówno wiedzy - co, wiedzy - jak oraz wiedzy - dlaczego, gwarantującej zdolność do każdorazowo dokonywanej refleksji oraz interpretacji sytuacji edukacyjnej, w której zna różni uczestnicy edukacyjnych zdarzeń.

Koncepcja określana jako *reflection in action* jest oparta na wiedzy instrumentalnej i interpretacyjnej, pozwalającej na analizę i rozwiązywanie problemów praktyki zawodowej. Nie chodzi w niej o stosowanie wiedzy naukowej, lecz o wykorzystanie ukrytego rozumienia czyli *tactic knowledge* - wiedzy milczącej, nieświadomej, pochodzącej z konstruowania i rekonstruowania doświadczenia zawodowego, osobistego i intuicji. W koncepcji tej zawiera się także wiedza zawodo- wa z jej rdzeniem sztuki. Wiedza zastana jest traktowana jako źródło wiedzy nowej, która pojawia się na drodze uczenia się od siebie samego.

Refleksyjny praktyk, według mnie, to nauczyciel, który „wie - co”, „wie - jak”, „wie - dlaczego” oraz „wie - kto” i „dlaczego ja” i te wszystkie wymiary jego wiedzy nie wykluczają się wzajemnie

umożliwiają niezbędną refleksję. Przekonują mnie więc te z koncepcji nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, które akcentują jego kompetencje umysłowe nierozdzielnie powiązane z właściwościami osobowościowymi.

Koncepcja określana *jako reflection in action* jest oparta na wiedzy instrumentalnej i interpretacyjnej, pozwalającej na analizę i rozwiązywanie problemów praktyki zawodowej. Nie chodzi w niej o stosowanie wiedzy naukowej, lecz o wykorzystanie ukrytego rozumienia czyli *tactic knowledge* - wiedzy milczącej, nieświadomej, pochodzącej z konstruowania i rekonstruowania doświadczenia zawodowego, osobistego i intuicji. W koncepcji tej zawiera się także wiedza zawodowa z jej rdzeniem artyzmu. Wiedza zastana jest traktowana jako źródło wiedzy nowej, która pojawia się na drodze uczenia się od siebie samego.

Kolejną rolą nauczyciela jest rola badacza. Opis tej roli wywodzi się z założenia, iż badania edukacyjne powinny być integralną częścią szkolnej pracy nauczyciela a nie działaniem przeprowadzanym na szkołach przez osoby z zewnątrz.

Inaczej mówiąc, chodzi o ideę nauczyciela jako badacza podejmującego studia nad własnymi działaniami praktycznymi w klasach czy szkołach. Idea ta wywodzi się z wielu źródeł i wykazuje podobieństwo z podejmowanymi w innych obszarach próbami pogodzenia działań praktycznych i badawczych (Hammersley, 1997, s. 49).

Założeniem epistemologicznym, na którym opiera się opisywana rola jest twierdzenie sformułowane przez Stenhousa, iż wiedza jest produktem człowieka nie zaś prostym odbiciem świata. Stąd wywodzi się dyrektywa związana z ograniczającymi człowieka założeniami i nawykami zachowania w przeszłości na rzecz edukacyjnego zadania uczynienia nas bardziej wolnymi i bardziej twórczymi (Hammersley, 1997, s. 49). Stąd też odejście w definiowanej roli nauczyciela jako badacza od biurokratycznego, zorientowanego zadaniowo nauczania na rzecz koncentracji na jego procesie, związanym z odkrywaniem i dociekaniem oraz ułatwianiem i usprawnianiem aktywności poznawczej uczestników edukacyjnych zdarzeń.

Zwolennicy traktowania roli nauczyciela jako badacza wyróżniają się swoim stanowiskiem dotyczącym istoty wiedzy. Odrzucają oni założenie, że wiedza jest produkowana gdzie indziej, przez ekspertów



a jej miarodajność jest pewna. Podkreślają tymczasowy, niepewny i osobisty charakter wszelkiej wiedzy. Koncepcja ta poszerza znacznie zakres rozumienia profesjonalizmu nauczyciela, czyniąc z niego jednocześnie uczestnika sytuacji edukacyjnej, jej twórcę oraz kompetentnego obserwatora.

W poszukiwaniach nowoczesnych, profesjonalnych wizji zawodu nauczyciela istotną rolę odgrywa także refleksyjność. Jest ona pojmowana jako cecha osobowości oraz kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu nad działaniem pedagogicznym, nad praktyką nauczania i wychowania. W tym ujęciu refleksyjność ma sprzyjać ujawnieniu się oraz rozwojowi osobowości i indywidualności nauczyciela oraz nabywaniu przez niego własnej, osobistej wiedzy praktycznej. Ten sposób myślenia ma źródła w „naturalistycznej, interpretatywno-praktycznej oraz odpowiadającej im humanistyczno-indywidualistycznej i subiektywistycznej wersji nauk społecznych, w tym również pedagogiki i pedeutologii” (Gołębnik, data, s. 143). Mają tu także wpływ koncepcje nauczania i uczenia się poprzez praktykę, doświadczenie praktyczne i praktyczną świadomość. Na tym obszarze rozwinęły się znane podejścia do zawodu nauczyciela oraz jego kształcenia, zwłaszcza koncepcja nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, nauczyciela badacza, a także badań w działaniu, jako ważnych czynników w rozwijaniu tzw. profesjonalizmu rozszerzonego (tamże, s. 143).

Koncepcja nauczyciela jako refleksyjnego praktyka jest pewną próbą przewyżczenia rozdźwięku, jaki zachodzi między teorią a praktyką w tradycyjnym działaniu nauczycielskim oraz w tradycyjnym technologicznym modelu kształcenia nauczycieli. Koncepcja ta wydaje się również próbą złagodzenia napięć, jakie powstają między ściśle naukowym, scjentyistycznym wzorcem profesjonalizmu nauczyciela, a wzorcem praktycznym, interpretatywnym, ograniczającym doświadczenia i rozwój nauczyciela do perspektywy interakcji w klasie szkolnej oraz lokalnego wymiaru interpretacji własnego działania.

W istocie zaś chodzi o to, aby nauczyciel posiadał uprawnienia krytyczne i emancypacyjne, przez co najlepiej wyrażałaby się jego niezależność intelektualna i zawodowa autonomia, a w rezultacie jego twórczość. Emancypacyjna forma alternatywnych modeli rozwoju zawodowego nauczycieli ma charakter nadrzędny. Stąd też nauczyciel nie

może być tylko technicznie sprawnym wykonawcą nauczania według naukowo uzasadnionego modelu transmisji gotowej i pewnej wiedzy. Nie może też być tylko rozumiejącym praktykiem przykrojonym do poziomu organizacji doświadczeń komunikacyjnych w klasie szkolnej. Ma on mieć zdolność do posługiwania się w działaniu zarówno teorią naukową, a więc wiedzą obiektywną, ukazującą zależności makrostrukturalne, jak i własnym doświadczeniem praktycznym wyniesionym z wiedzy oddolnej, ukazującej zależności w skali mikro, zjawisk zarówno jednostkowych jak i lokalnych (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 86). Takie wyposażenie intelektualne nauczyciela jest niezbędne, jeśli ma on z powodzeniem pełnić oczekiwaną rolę we współczesnej kulturze jako tłumacz trudnego i pełnego powikłań świata. Nauczyciel taki jest często określany mianem transformatywnego intelektualisty (H. Giroux). Jest on w ujęciu tego opisu roli zdolny intelektualnie i moralnie do dokonywania, korzystnych dla demokratycznego rozwoju, zmian w sobie samym, a zarazem w innych uczących się oraz w ich otoczeniu.

Jedną z najskuteczniejszych dróg twórczego rozwoju zawodowego nauczycieli samodzielnych poznawczo, refleksyjnych, pełnych inwencji krytycznych jest podejmowanie przez nich badań nad własnym działaniem. Chodzi tu o badania nauczycielskie, typu „badania w działaniu” (tamże, s. 85). Uznawane za jeden z lepszych sposobów uruchamiania refleksyjnego doświadczenia praktycznego czy tzw. praktyki myślenia, które to kategorie są rdzeniem wszystkich koncepcji i wzorców nauczyciela jako twórcy rzeczywistości edukacyjnej (Mizerek, 1999, s. 71). Celem nauczycielskich badań w rzeczywistym działaniu jest jak najgłębsze rozpoznanie i zrozumienie własnej praktyki, jej znaczenia i zasadności w świetle jej powiązań zarówno z wiedzą własną nauczyciela, jak i wiedzą formalną, najnowszą, która lawinowo przyrasta. Jej przyrost pomaga opracowywać coraz to lepsze metody poznawania i doskonalenia tej praktyki. pomaga opracowywać coraz to lepsze metody poznawania i doskonalenia tej praktyki. W świetle literatury można wyróżnić co najmniej cztery modele nauczyciela jako badacza (Dróźka, 2008 s. 20):

- model podstawowych badań we własnej klasie,
- model tradycyjnych badań zespołowych, oparty na współpracy z innymi osobami spoza klasy i szkoły,

- model ośrodka rozwiązywania problemów skoncentrowanych na uczeniu i jego odkrywaniu wiedzy,
- studium przypadku jako metoda wprowadzania nauczycieli w pracę badawczą.

Szczególnie wiele korzystnych stron ma uczestniczenie nauczycieli w badaniach zespołowych (Kutrowska, 2014). Płyną one przede wszystkim ze związków nauczycieli z innymi osobami spoza ich klasy szkolnej i szkoły. Często są to badania o charakterze triangulacyjnym, a więc dotyczą badania zjawiska z perspektywy różnych nauczycieli, uczniów, rodziców i innych osób. Wynikające z przeprowadzonych badań korzyści niosą ze sobą (tamże, s. 21):

- wzmożenie zdolności do autoanalizy i autorefleksji prowadzących do korygowania i poprawiania się w pełnionej roli nie tylko przez samych nauczycieli, ale i przez badaczy, rodziców i innych osób biorących udział w badaniu,
- nabywanie przez nauczycieli skłonności i sprawności w prezentowaniu, czyli ujawnianiu, wyjaśnianiu, komentowaniu swej pracy, jej założeń i metod przed innymi, w tym także przed uczniami,
- chęć do dzielenia się swymi uwagami w odniesieniu do własnych braków, zaniedbań, doświadczeń; stawanie się świadomymi swych niedociągnięć,
- prowadzenie krytycznej autoanalizy zaowocuje nabywaniem przekonania, uświadamianiem sobie tego, że zmiana jest konieczna, korzystna i podejmowana z własnej potrzeby i woli, nie zaś narzucona,
- proces autoanalizy, samooceny mogący przyjąć formę zapisywania doświadczeń, obserwacji, autorefleksji, co pomaga nauczycielom rozważać, zastanawiać się i namyślać zarówno nad swoim działaniem, jak i myśleniem, a materiały z tych obserwacji i samoobserwacji gromadzone w specjalnych dziennikach, pamiętnikach, teczkach wspomogą w przyszłości działania pedagogiczne.

Wracając do postawionego wcześniej pytania - o obecność mitów nauczycielskiego zawodu w prezentowanych kolejno opisach ról

nauczyciela - pragnę wyrazić przypuszczenie, iż rola refleksyjnego praktyka oraz rola Nauczyciela-Badacza nie zawierają archetypów zasygnalizowanych wcześniej mitów. Podobnie w opisie roli transformatywnego intelektualisty trudno doszukać się śladów zasygnalizowanych wyżej mitów pedagogicznego myślenia. Charakterystyka tych ról zdaje się wskazywać na ich rozwojowy dla nauczyciela także - nie tylko dla ucznia, aspekt, na autokreacyjne możliwości w nich zawarte. Rola refleksyjnego praktyka, rola badacza oraz rola transformatywnego intelektualisty pozwalają nauczycielowi na rozwój, otwierają przed nim nowe poznawcze perspektywy stają się drogą oraz okazją do zdobywania zupełnie innego typu wiedzy, stwarzają możliwość do budowania samowiedzy nauczyciela.

Nauczyciel wyemancypowany to kolejna obecna we współczesnej pedagogice charakterystyka roli osób zawód ten wykonujących. Jej punktem wyjścia jest charakterystyczne dla pedagogiki emancypacyjnej rozumienie podmiotowości ucznia.

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 permissywności 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 wychowania zasypywanymi prawami i przywilejami często wbrew jego potrzebom, bunt przeciwko tak rozumianej wolności lub poczucie odrzucenia emocjonalnego.

Opór, sprzeciw, bunt, dzięki negocjacjom, 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 osiągnięta jest w wyniku osobistego wysiłku” (Czerepaniak-Walczak, 1993, s. 208).

Wolność drugiemu człowiekowi zapewnić może 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 poprzez 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;
- poszanowanie praw ucznia do wyboru oraz prawo do błęd.

„Kompetencje nauczyciela w pracy nad sobą warunkują się jego samorefleksji, 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, 1993, s. 213).

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;
- kongruencja komunikatu wyrażająca się zgodnością wszystkich sygnałów przekazywanych uczniowi (zarówno werbalnych jak i poza werbalnych, 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 kategoriowość 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 rozumiana jako symetryczne prawo do wyrażania swych oczekiwań oraz opinii przez każdego z uczestników interakcji.

Sprawności interakcyjne związane z nabywaniem kompetencji emancypacyjnych dotyczy:

- 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.

Powyższy opis nie wyczerpuje długiej listy obecnych w pedeutologii sposobów spojrzenia na rolę nauczyciela. Nie było moim zamiarem stworzenie takiego opisu. Chciałam jedynie pokazać, jakie sposoby spojrzenia na rolę nauczyciela funkcjonują obok siebie we współczesnej pedeutologii, chciałam pokazać, jak kształtują nasze myślenie o ludziach rolę tę pełniących, jak ich charakteryzują, co akcentują. Postużyłam się także w tym celu kategorią pedagogicznego mitu, rozumianą zgodnie ze sposobem, w jaki pojęcie to definiuje A. Kotusiewicz. Pedagogiczne mity, związane z zawodem nauczyciela, są, według mnie, ważną częścią naszej podzielanej społecznie wiedzy potocznej, dotyczącej osób wykonujących zawód nauczyciela. Mogą być więc zarówno ważnym źródłem społecznych oczekiwań wobec ludzi wykonujących ten zawód, jak i przyczyną wielu uproszczeń w naszym myśleniu o nauczycielu.

## Typy wiedzy i kompetencji nauczyciela

„Dokonana, krótka charakterystyka ról możliwych do realizacji przez współczesnego nauczyciela pozwala na postawienie pytania o rodzaj wiedzy i kompetencji niezbędnych ludziom, przed którymi stawia się opisywane wyżej wymagania. Czy można wskazać typy wiedzy oraz związane z nią kompetencje umożliwiające nauczycielom wybór oraz pełnienie tak odmiennie zdefiniowanych ról?

Sądzę, iż na profesjonalną wiedzę nauczyciela, niezbędną dla adekwatnego do potrzeb współczesnej edukacji sposobu pełnienia swej zawodowej roli składa się wiedza o otaczającym świecie, o relacjach ja - świat, o sobie samym (samowiedza nauczyciela).

Te trzy wymiary wiedzy, wyróżnione ze względu na kryterium treściowe zacierają to wszystko, co niezbędne jest współczesnemu nauczycielowi dla tworzenia dojrzałej, satysfakcjonującej i prorozwojowej relacji pedagogicznej. Na wiedzę o świecie składają się między innymi kulturowe, antropologiczne, filozoficzne, socjologiczne opisy współczesności cele, funkcje oraz działalność instytucji państwowych, społecznych (w tym także instytucji edukacyjnych), typy i rola ideologii w życiu społecznym (zwłaszcza rola i znaczenie ideologii edukacyjnych), charakterystyka oraz specyfika, ułokowanie społeczne, blokady rozwojowe, ograniczenia i możliwości różnych grup społecznych,

obszary oraz wymiary kryzysu w terażniejszości oraz terażniejszości 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, typów relacji międzyludzkich oraz procesów rządzących tymi relacjami, teorii komunikacji społecznej, teorii wychowania i nauczania, rozwoju kultury masowej oraz wywierania wpływu na ludzi.

Na wiedzę o sobie samym składa się między innymi wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania i opanowania własnych emocji, lęków, zaspokajania 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 dwa jej typy: wiedza emancypacyjna, praktyczno-moralna, będąca próbą usensowniania własnej działalności, usprawiedliwienia, wiedza techniczna, instrumentalna odpowiada na pytanie o cel podjętego działania oraz prowadzące do niego metody, formy i środki.

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).

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 (Kwaśnica, 1994).

Tak rozumiana wiedza nauczyciela pełni następujące funkcje - umożliwia nauczycielowi działanie pedagogiczne; umożliwia nauczycielowi rozumienie rzeczywistości, 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.

Tak rozumiana wiedza nauczyciela prowadzi do pojawienia się nowych kompetencji, których potrzeba wynika z problemów, jakie niesie ze sobą współczesność. Wśród kompetencji tych na pierwszym miejscu wymieniałbym zdolność do dokonywania wyboru<sup>13</sup>”.

Niewątpliwie jedną z cech współczesnego świata jest pluralizm, także pluralizm oferowanych czy też możliwych do przyjęcia systemów wartości. Cele kształcenia, wychowania, funkcje edukacji wywodzić się mogą (i często dzieje się tak w praktyce) z odmiennych, czasem wzajemnie sprzecznych poglądów aksjologicznych. Nauczyciel współczesny w zderzeniu z ową wielością i różnorodnością poczuć może bezradność, bezsilność lub bezkrytyczne dążenie do „uczestniczenia w zmianach”. Potrzebna jest mu natomiast w tej sytuacji zdolność do dokonywania wyboru dotycząca decyzji w sprawie preferowania pewnych wartości.

Zwielokrotniony w swej skali problem wyboru dotyczy trzech dziedzin życia człowieka: rynku towarów i usług, rynku mediów i kultury, rynku polityczno-ideologicznego (obejmującego także religię). Człowiek współczesny, występując w roli suwerennego konsumenta nie jest w stanie porównać cech (użytkowych, jakości, przydatności) ogromnej liczby wielce zdywersyfikowanych towarów i usług. Należy do nich także informacja, która za sprawą sektora medialnego bywa często zmanipulowana, fałszywa, tendencyjna i bezwartościowa. Również kultura, oferująca wielość swoich produkcji i superprodukcji operuje szeregiem narzędzi manipulacji, uwiedzenia, stereotypem. „Mamy przeto zwielokrotnienie, dywersyfikację, nadmiarowość, bez adekwatnych kryteriów porównań, optymalizacji. W efekcie chaotyczność - coraz lepiej dostrzegana, postępująca chyba we wszystkich procesach (gospodarczych, społecznych) - jest wzmacniana przez chaotyczność naszych codziennych wyborów i działań” (Zacher, 1999, s. 5).

Zdolność do dokonywania wyboru, wydaje mi się w kontekście powyższych rozważań niezmiernie ważną kompetencją współczesnego nauczyciela. Wiąże się z nią kolejna, wynikająca z opisu współczesności, kompetencja, jaką jest rozumienie zmiany.

---

<sup>13</sup> Fragment tekstu stanowi rozwinięcie problemów, opisanych w Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza szkoły Oblicza edukacji*, Toruń 2001, s. 9.

Zmienność życia społecznego, funkcji oraz działalności instytucji społecznych, w tym także szkoły oraz innych obszarów, na których odbywa się edukacja, jest dziś stałym elementem naszego świata.

Adaptacja do zmiany staje się koniecznością, jest wyzwaniem dla nauczycieli, określa ich rolę, stwarza możliwości rozwoju i przekształceń w obrębie tej roli. Jednakże sama adaptacja rozumiana jako konieczne przystosowanie do zmieniającej się rzeczywistości nie wystarcza. Potrzebna jest kreatywność rozumiana jako warunek powstawania nowej świadomości, którą można nazwać świadomością krytyczną. Zmiany nie mogą być przyjmowane i postrzegane bezkrytycznie - potrzebny jest namysł, refleksja, sceptycyzm, krytyczny ogląd, świadomość potencjalnych, negatywnych doświadczeń, wyobrażenia możliwych zagrożeń. Dopiero wówczas można będzie mówić o rozumieniu zmiany, rozumieniu, które przekształcić może adaptację do rzeczywistości w krytyczną, refleksyjną kreację tejże.

Kompetencje do rozumienia zmiany wiąże się z kolejnym wymiarem nauczycielskiego, krytycznego działania. Krytycyzm musi przecież zaistnieć społecznie, publicznie. Potrzeba więc woli demaskacji (Berger, 1998). Nie wystarczy gotowość do przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, nie wystarczy również rozumienie istoty zachodzących zmian, potrzebna jest także gotowość, kompetencja do działań demaskatorskich, ujawniających sprzeczności, zagrożenia i przekłamania we wszystkich obszarach praktyki społecznej. Tak rozumiana kompetencja demaskacji powinna stać się także udziałem współczesnego nauczyciela.

Powyższe kompetencje związane są z pierwszym z wymienionych przeze mnie obszarów wiedzy, z obszarem wiedzy o świecie. Wyboru tych właśnie kompetencji dokonałam w oparciu o dwa kryteria. Pierwsze z nich wynika z opisu współczesności, w której konieczność i zdolność dokonywania wyboru, rozumienie zachodzących zmian oraz konieczność podejmowania działań demaskatorskich zyskują miano pierwszoplanowych, ważnych czy też niezbędnych dla każdego człowieka.

Drugim kryterium jest odmienność, nowość tych kompetencji, spostrzegana na tle dawnych, tradycyjnych oczekiwań związanych z rolą nauczyciela.

Nauczyciel przygotowany do dokonywania wyboru, rozumiejący istotę zachodzących zmian oraz demaskujący dostrzeżone przez siebie przejawy zła, przekłamania, opresji czy też krzywdy innych ludzi to osoba niewiele mająca wspólnego z instrumentalnie tylko pojmującym swoją funkcję bezrefleksyjnym wykonawcą poleceń, realizatorem programu, niewolnikiem procesu nauczania.

Z obszarem wiedzy o relacjach jednostki ze światem wiązą się, jak sądzę, kompetencje, które nazwałabym społecznymi lub interpersonalnymi. I w odniesieniu do tych wskażę takie, które charakteryzują odmienne od tradycyjnego, instrumentalnego rozumienia roli nauczyciela i których ważność i miejsce wynikają z opisu, z charakterystyki tych relacji.

Sądzę, iż znaczącą pozycję wśród interpersonalnych kompetencji nauczyciela zajmują kompetencje komunikacyjne. Wydaje się, że we współczesnej kulturze człowiek coraz częściej szuka nie tylko kogoś, kto by mu coś powiedział, ale przede wszystkim takiego kogoś, do kogo jego własne mówienie - będąc swoiście słuchanym - wyzwoli inaczej niemożliwy i niedostępny wgląd w siebie samego. Bez mowy nie ma samowiedzy a w rozmowie kluczowym mechanizmem generowania transgresyjnego otwarcia na nieprzejrzyste wymiary „ja” staje się oparcie w słuchaniu (Stępniewska-Gębik, 2001).

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 oparteego na pewnej, uniwersalnej wiedzy, której funkcją jest „rozeznanie się w tym, co słuszne” i uznaniem tego za składowe i opisujące „ja” (Witkowski, 1997). 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, nauczającego przechodzimy do wizji dialogu, w którym inność jest zadaniem do zrozumienia (Witkowski, 1997, s. 28). Nauczyciel, przyjmując tę pozycję, umożliwiając dojście do głosu, pozwala zakwestionować własną pewność, słuszność poprzez skonfrontowanie jej z cudzą słusnością, z cudzym potencjałem intelektualnym. Toleruje inność, dopuszcza do głosu, pozwala zaistnieć.

Jednakże istotę współczesnej edukacji nie jest nauczycielskie „mówienie” perswazyjne, nie jest też nią tolerancyjna zgoda „na inność, inność oglądaną z pozycji własnej słuszności. Istotą współczesnej edukacji jest dopuszczenie do głosu”. „Pozwolić mówić - to wyzwanie dla wychowania. Mowa, głos stał się kluczową kategorią pedagogiki radykalnej, która wskazuje na wychowawczą ważność „dopuszczenia do głosu”, „zabierania głosu”, czy „wsluchiwanie się w głos” (Stępniewska-Gębik, 2001, s. 212). z tak rozumianą rolą edukacji związana jest pozycja słuchającego.

Człowiek istnieje dzięki mowie, a mówi wtedy, kiedy jest słuchany. Stąd pozycja słuchającego związana z kompetencją do słuchania staje się jedną z ważniejszych kompetencji współczesnego nauczyciela. Pozycja słuchającego wymaga założenia niewiedzy na temat osoby mówiącej, charakteryzuje się obraniem orientacji nie tyle na samą osobę, co raczej na język, jakim dana jednostka się posługuje. Słuchanie otwiera możliwości dokonania interwencji wychowawczych w najmniej inwazyjnym stopniu tzn. bez nadmiernej projekcji i utopijnych prób zrozumienia drugiego człowieka. Przyjęcie pozycji słuchacza jest skierowaniem działań wychowawczych na „rozeznanie się w tym, co własne”, dokonywane przez samego wychowanka, gdyż nie daje gotowych rozwiązań, pod - i odpowiedzi (tamże, s. 219).

W omawianej przeze mnie grupie kompetencji nauczycielskich, związanych z obszarem relacji człowieka ze światem pojawiają się takie kompetencje menedżerskie, określane poprzez zdolność nauczyciela do organizowania polegającego na grupowaniu czynności i osób w zespoły, przydzielanie zadań, narzędzi, materiałów, kształtowania więzi i współpracy, planowania polegającego na określaniu celów organizacji i dróg ich osiągnięcia, kierowanie ludźmi polegające na takim oddziaływaniu na ludzi, aby podążali za celami organizacji poprzez

motywowanie, przewodzenie oraz komunikowanie polegające na upewnieniu się, że organizacja funkcjonuje zgodnie z wyznaczonymi celami (Stoner, Wankel 1992).

Kolejnym obszarem wiedzy, który warunkuje pojawienie się nowych kompetencji nauczyciela jest obszar wiedzy o sobie. Jaki jestem, jak zachowuję się w różnych sytuacjach życiowych, jakie posiadam zdolności? Jaka jest struktura mojej osobowości? to pytania, na które odpowiedzi stanowią podstawę samopoznania, składają się na samowiedzę człowieka.

Rozwój osobowości człowieka zależy w dużej mierze od znajomości prawdy o sobie samym. Złudzenia w odniesieniu do siebie samego mogą być jak kule, użyteczne dla tych, którzy nie są zdolni chodzić o własnych siłach, potęgują one jednak ludzką słabość. Największą siłę osiąga jednostka dzięki maksymalnej integracji własnej osobowości, a to oznacza również maksymalną znajomość siebie (Fromm, 1970). Cena nietrafnego poznania, nierzetelnej oceny siebie samego jest wysoka indywidualnie i społecznie. Jednostka za błędy w poznawaniu i ocenie siebie płaci wyobcowaniem i nieprzystosowaniem społecznym, niezadowolaniem z wykonywanej pracy, niepowodzeniami w życiu zawodowym i osobistym a nierzadko niedosytem i poczuciem klęski życiowej.

Samopoznanie umożliwia przewyciężanie własnych wad i słabości, rozwijanie dodatnich cech swej osobowości, zwiększenie kontroli swego postępowania. Samopoznanie pozwala na dokonanie wyboru własnej drogi życiowej. Samopoznanie umożliwia człowiekowi budowania kompetencji do rozumienia siebie, zarówno w sferze własnych potrzeb, dążeń, motywów jak i w odniesieniu do sposobów ich zaspokajania i realizacji. Samopoznanie pozwala również jednostce na zbudowanie kompetencji do rozumienia i panowania nad własnymi emocjami oraz lękami.

Wszystkie te kompetencje, związane z obszarem wiedzy o sobie samym pozwalają człowiekowi na uwolnienie się od zewnętrznych warunkowań i zagrożeń, zwiększając obszar autonomii jednostki. Pozwalają one na budowanie pozytywnej samooceny, zwiększającej poczucie pewności siebie, odporności psychicznej.

Wydaje się, iż kompetencje związane z rozumieniem własnego postępowania, własnej sytuacji oraz ulokowania w świecie zdarzeń i relacji międzyludzkich są niezbędne współczesnemu nauczycielowi.

Samoświadomość nauczyciela budowana zarówno w procesie jego kształcenia jak i podczas refleksyjnie traktowanej praktyki pedagogicznej może stać się dla ludzi zawód ten wykonujących okazją i szansą na rozwój osobisty i zawodowy.

### **Wiedza nauczycieli o szkole, edukacji, własnej profesjonalnej roli - analiza empiryczna**

Badania, których wyniki prezentuję w tym fragmencie tekstu, przeprowadziłam jako ewaluator w projekcie: „Poprzez praktykę do profesjonalizmu”. Objęłam nimi zarówno nauczycieli-opiekunów praktyk studenckich, będących etapem kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej, studentów-uczestników tych praktyk oraz tutorów pomagających studentom w tym przygotowaniu.

Celem ogólnym projektu było podjęcie działań umożliwiających zmianę jakościową w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej lub/i edukacji przedszkolnej w ramach studiów i stopnia w województwie dolnośląskim.

Cele szczegółowe projektu to:

- Podniesienie efektywności praktyk poprzez wprowadzenie nowego modelu kształcenia praktycznego dla 500 kandydatów do zawodu nauczyciela (497 kobiet, 3 mężczyzn).
- Wyposażenie kandydatów do zawodu nauczyciela w wiedzę, umiejętności praktyczne i kompetencje oparte na zasadzie integralności, uwzględniające ucznia jako jeden z podmiotów, biorących udział w procesie edukacyjnym.
- Zwiększenie udziału Uczelni w przygotowanie placówek współpracujących oraz zatrudnionych w nich nauczycieli do realizacji praktyk.
- Zwiększenie udziału władz lokalnych oraz środowiska w tworzenie programów kształcenia kandydatów na nauczycieli.

Ewaluacja w projekcie dotyczyła:

1. Nauczycieli - opiekunów praktyk na terenie przedszkola i szkoły.

2. Tutorów - opiekunów praktyk na terenie uczelni.
3. Studentów - kandydatów na nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

## Ad.1. Ad.2. Ewaluacja nauczycieli, ewaluacja tutorów

### Etapy ewaluacji

Etap pierwszy: badanie oczekiwań nauczycieli i tutorów w zakresie:

- udziału w projekcie (warsztaty, seminaria, współpraca z uczelnią);
- własnej roli zawodowej;
- pracy szkoły;
- współpracy z rodzicami, ekspertami, władzami oświatowymi, tutorami działającymi na terenie uczelni;
- znaczenia praktyki w nabywaniu kompetencji nauczycielskich;
- możliwości samorozwoju i doskonalenia zawodowego poprzez udział w projekcie.

Etap drugi: (strategia *on-going*) badanie użyteczności, atrakcyjności i adekwatności oferowanych w projekcie działań:

- warsztatów,
- seminariów,
- konferencji,
- filmów edukacyjnych.

Etap trzeci (strategia *ex post*): ocena udziału w projekcie w zakresie:

- własnej roli zawodowej,
- pracy szkoły,
- współpracy z rodzicami, ekspertami, władzami oświatowymi, tutorami działającymi na terenie uczelni,
- znaczenia praktyki w nabywaniu kompetencji nauczycielskich,
- możliwości samorozwoju i doskonalenia zawodowego poprzez udział w projekcie,
- wzrostu wiedzy i praktycznego wykorzystania koncepcji nowego profesjonalizmu,
- wzrostu refleksyjności nad własną praktyką,
- nabycia motywacji do pracy nad własnym rozwojem.

### Ad.3. Ewaluacja studentów

#### Etapy ewaluacji

Etap pierwszy: ocena oczekiwań studentów w zakresie:

- możliwości podnoszenia kompetencji poprzez udział w projekcie,
- znaczenia i roli praktyk w procesie kształcenia,
- organizacji studenckich praktyk,
- przebiegu, możliwości i trudności w pracy edukacyjnej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym,
- przebiegu, możliwości i trudności w pracy wychowawczej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym,
- przebiegu, możliwości i trudności w pracy diagnostyczno - profilaktycznej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Etap drugi (strategia *on-going*): badanie użyteczności, atrakcyjności i adekwatności oferowanych w projekcie działań:

- współpracy z tutorem i opiekunem praktyk,
- warsztatów,
- seminariów,
- konferencji,
- filmów edukacyjnych.

Etap trzeci (strategia *ex post*): ocena udziału w projekcie w zakresie:

- zwiększenia kompetencji do pracy w przedszkolu i szkole,
- zmiany w zakresie własnego profesjonalizmu,
- nabycia umiejętności współpracy z rodzicami, innymi nauczycielami, władzami oświatowymi (kompetencje społeczne w zakresie współpracy i współdziałania),
- wzrostu wiedzy i praktycznego wykorzystania koncepcji nowego profesjonalizmu,
- wzrostu refleksyjności nad własną praktyką,
- nabycia motywacji do pracy nad własnym rozwojem.

#### Opis metodologii badań

W wyniku przeprowadzonych wewnętrznych badań chcieliśmy uzyskać odpowiedzi na kluczowe pytania dotyczące: Podniesienia efektywności



praktyk studenckich oraz zbliżenie ich programów do koncepcji refleksyjnej praktyki, wyposażenia studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne sprzyjające refleksji nad własną praktyką, zwiększenie udziału Uczelni w projektowaniu i organizowaniu praktyk oraz zaangażowania lokalnych władz oświatowych w tym procesie.

Pytania kluczowe:

- Jaką funkcję pełni praktyka w szkole?
- Jakie uwarunkowania decydują o przebiegu praktyk?
- Jaka wiedza na temat szkoły dysponują studenci przed podjęciem studiów?
- Jakie są umiejętności dydaktyczne studentów?
- Jakie są kompetencje społeczne studentów?
- Jak studenci wyobrażają sobie swoją pracę?
- Jak studenci definiują swoją przyszłą rolę zawodową?
- Czy Uczelnia informuje środowisko o oferowanych przez nią praktykach i ich programach?
- Czy Uczelnia jest pozytywnie postrzegana w środowisku?
- Czy wszystkie podejmowane przez Uczelnię działania w zakresie organizowania praktyk są właściwe i skuteczne?
- Jak nauczyciele spostrzegają własny zawód?
- Jak nauczyciele oceniają praktyki studenckie?
- Jak nauczyciele spostrzegają i oceniają własną pracę?
- Jakie funkcje nauczyciele przypisują szkole?
- Gdzie nauczyciele widzą największe trudności w swej pracy?
- Na jakie deficyty w zakresie własnego przygotowania zawodowego wskazują nauczyciele?
- Jakie korzyści odnieśli uczestnicy projektu z oferowanych w nim działań?

Metody zbierania informacji:

- Analiza dokumentów - programy praktyk, arkusz obserwacji, portfolio studenta,
- Ankieta - dla nauczycieli, studentów, tutorów.
- Źródła informacji:
- Dokumentacja praktyk.
- Programy praktyk.
- Ankiety.
- Wywiady.

## Przebieg ewaluacji

Ewaluacją objęci są wszyscy uczestnicy projektu: „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”. Proces ewaluacji przebiega w trzech etapach:

**Etap pierwszy:** badanie oczekiwań studentów, nauczycieli i tutorów uczestniczących w projekcie.

**Etap drugi:** badanie subiektywnych korzyści z uczestnictwa w projekcie oraz nowych kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i zachowań społecznych u nauczycieli, studentów oraz tutorów.

**Etap trzeci:** badanie rezultatów uczestnictwa w projekcie w sferze: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych nauczycieli, studentów oraz tutorów. Badanie poziomu satysfakcji z udziału w projekcie, zadowolenia oraz przydatności prowadzonych zajęć.

Harmonogram prac ewaluacyjnych:

1. Przygotowanie koncepcji ewaluacji oraz ankiet - październik 2011r.
2. Etap pierwszy - badanie oczekiwań nauczycieli, studentów oraz tutorów - październik 2011 r. - luty 2012 r.
3. Etap drugi (strategia *on-going*): badanie użyteczności, atrakcyjności i adekwatności oferowanych w projekcie działań - listopad 2011 - czerwiec 2013r.
4. Etap trzeci (strategia *ex post*): ocena udziału w projekcie w zakresie: (PO ZAKOŃCZENIU PROJEKTU)
  - zwiększenia kompetencji do pracy w przedszkolu i szkole,
  - zmiany w zakresie własnego profesjonalizmu,
  - nabycia umiejętności współpracy z rodzicami, innymi nauczycielami, władzami oświatowymi (kompetencje społeczne w zakresie współpracy i współdziałania),
  - wzrostu wiedzy i praktycznego wykorzystania koncepcji nowego profesjonalizmu,
  - wzrostu refleksyjności nad własną praktyką,
  - nabycia motywacji do pracy nad własnym rozwojem.

## Nauczyciele – uczestnicy projektu

Projekt adresowany był do trzech grup uczestników: nauczycieli, tutorów oraz studentów kierunku pedagogika przygotowujących się

do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Ewaluacja dotyczyła wszystkich trzech grup. Poniżej znajduje się prezentacja oczekiwań nauczycieli - uczestników projektu, ich wiedzy na temat szkoły, swej zawodowej roli, uwarunkowań jej powodzenia przed przystąpieniem do różnych form aktywności, będących jego częścią.

Liczba wypełnionych arkuszy ankiet: 112

### 1. Mój udział w projekcie jest wynikiem:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
chęcią zdobycia nowych umiejętności	2	26	37	65	58%
potrzeby doskonalenia się	2	17	12	31	28%
ciekawością	-	3	4	7	7%
inne	-	1	5	6	5%
lękiem przed utratą pracy	-	-	1	1	1%
wymagań związanych z awansem zawodowym	-	1	-	1	1%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
chęcią podzielenia się swoim doświadczeniem, ukazanie złożoności pracy w klasie integracyjnej	D
chęć przekazania doświadczeń zawodowych	D
pani dyrektor poinformowała nas, że zgłosiła szkołę do udziału w projekcie, w tym wszystkich mianowanych i dyplomowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej	D
jest to chęć dzielenia się doświadczeniem, umiejętnościami oraz świadomy udział w lepszym przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy	D
kierowałam się ciekawością, ponieważ już od 1982r. prowadziłam praktyki studenckie, których ostatnio było mało. Studenci przychodzili do szkoły nieprzygotowani do pracy z dziećmi. Zadawali pytania mało związane z pracą, mieli słaby kontakt z nauczycielem - opiekunem, popełniali drastycznie rażące błędy merytoryczne.	D
propozycja dyrektora	M

## 2. Po warsztatach spodziewam się:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
nowej wiedzy i umiejętności	3	25	40	<b>68</b>	61%
inspiracji do samorozwoju	1	17	14	<b>32</b>	30%
okazji do uczenia się	-	3	2	<b>5</b>	5%
niczego się nie spodziewam	-	1	1	<b>2</b>	2%
ciekawie spędzonego czasu	-	1	1	<b>2</b>	2%
kontaktów towarzyskich	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

## 3. Współczesna szkoła to:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
miejsce, w którym realizuje się program nauczania	2	11	15	<b>28</b>	24%
miejsce samorozwoju dla ucznia	1	10	13	<b>24</b>	22%
szansa na wczesną diagnozę i terapię utrudnień w rozwoju	-	6	13	<b>19</b>	16%
instytucja przekazująca wiedzę	-	11	7	<b>18</b>	16%
okazja na wyrównywanie szans edukacyjnych	-	6	10	<b>16</b>	14%
miejsce samorozwoju dla nauczyciela	1	3	1	<b>5</b>	4%
inne	-	3	1	<b>4</b>	3%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
to szansa na integrację uczniów, rozwój zainteresowań, wiedzy i umiejętności, doskonalenia osobowości i rozwijania wyobraźni ucznia. Umiejętne kierowanie i pomoc Rodzicom w wychowaniu dzieci.	D
odpowiedź a+b	M
wyścig szczyrów między nauczycielami	M

#### 4. Praca nauczyciela polega przede wszystkim na:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
organizowaniu warunków do rozwoju dla ucznia	4	30	35	<b>69</b>	59%
realizacji programu nauczania	-	9	10	<b>19</b>	16%
wczesnej terapii zdiagnozowanych problemów	-	2	7	<b>9</b>	7%
przekazie wiedzy	-	6	2	<b>8</b>	7%
diagnozowaniu problemów i utrudnień w rozwoju ucznia	-	2	5	<b>7</b>	6%
wypełnianiu zarządzeń i poleceń dyrektora i władz oświatowych	-	-	4	<b>4</b>	3%
podejmowaniu działań profilaktycznych	-	2	1	<b>3</b>	2%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

#### 5. Rodzice to ludzie, którzy:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
powinni współpracować z nauczycielem	3	36	42	<b>81</b>	70%
kontrolują i oceniają pracę nauczyciela	-	5	8	<b>13</b>	11%
szansa dla nauczyciela i uczniów na poprawę warunków edukacji	1	6	4	<b>11</b>	10%
powinni pomagać nauczycielowi	-	2	3	<b>5</b>	5%
przeszkadzają w pracy nauczyciela	-	-	3	<b>3</b>	3%
inne	-	-	1	<b>1</b>	1%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
nauczyciel powinien współpracować z rodzicami, rozumiejąc ich oczekiwania	D

## 6. Dyrektor szkoły to człowiek, który:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
współpracuje z nauczycielami, rodzicami dla dobra uczniów	2	26	41	<b>69</b>	61%
kontroluje pracę nauczyciela	-	7	7	<b>14</b>	12%
inspiruje do pracy nauczyciela	2	7	3	<b>12</b>	12%
organizuje pracę nauczyciela	-	8	4	<b>12</b>	10%
kieruje pracą nauczyciela	-	1	2	<b>3</b>	3%
inne	-	-	2	<b>2</b>	2%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne: punkty od „a” do „e”	Stopień awansu
	D

## 7. Celem praktyk studenckich w przedszkolu i szkole jest:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
poznanie realiów pracy przedszkola i szkoły	-	23	27	<b>50</b>	42%
stworzenie studentom okazji do refleksji nad własnym działaniem	2	9	14	<b>25</b>	23%
weryfikacja teorii w praktyce	1	11	14	<b>26</b>	22%
kontakt studentów z rzeczywistością	-	8	6	<b>14</b>	13%
inne	-	-	-	-	-
praktyki studenckie są bez sensu	-	-	-	-	-
jeszcze jedno wymaganie w procesie kształcenia	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

## 8. Po udziale w projekcie spodziewam się:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
nowych umiejętności i kompetencji	4	33	38	<b>75</b>	69%

samosdoskonalenia i samorozwoju	-	8	17	25	23%
niczego się nie spodziewam	-	3	2	5	5%
inne	-	-	2	2	2%
spokoju w pracy	-	-	1	1	1%
awansu zawodowego	-	-	1	1	1%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
że chociaż częśćka moich doświadczeń zostanie wykorzystana przez... przyszłych nauczycieli	D
Spodziewam się, że studenci zyskają nowe umiejętności, pokochają pracę z dziećmi pomimo trudności, na jakie napotkają, czyli np. Liczne klasy, brak sal na zajęcia, zmienowość, niskie zarobki...	D

## 9. W mojej pracy brakuje mi:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
lepszyc warunków	1	15	20	36	32%
wyższego wynagrodzenia	1	10	20	31	29%
prestżu społecznego	-	9	8	17	15%
niczego mi nie brakuje	1	5	6	12	11%
współpracy z rodzicami	-	3	1	4	4%
motywacji	1	1	3	5	4%
inne	-	1	2	3	3%
wiedzy i umiejętności	-	1	1	2	2%
autorytetu	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
oceny motywującej uczniów i informującej rodziców o postępach dziecka w nauce	D
docenienia mojej pracy	D
zdrowej rywalizacji	M

### 10. W mojej pracy przeszkadza mi:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
biurokracja	3	37	49	<b>89</b>	80%
duża ilość zarządzeń	1	8	6	<b>15</b>	13%
złe warunki	-	2	3	<b>5</b>	4%
braki w wiedzy umiejętnościach	-	-	1	<b>1</b>	1%
rodzice	-	1	-	<b>1</b>	1%
dyrektor	-	-	1	<b>1</b>	1%
inne	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

### 11. Gdybym była/był Ministrem Edukacji Narodowej, zmieniłbym/zmienił - bym przede wszystkim:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
odbiurokratyzowałabym system oświatowy	3	40	43	<b>86</b>	75%
wynagrodzenie nauczycieli	-	7	9	<b>16</b>	14%
system oceny i nadzoru pedagogicznego	-	1	3	<b>4</b>	3%
zwiększyłabym poziom autonomii programowej przedszkola i szkoły	1	1	2	<b>4</b>	3%
inne	-	-	3	<b>3</b>	3%
podstawę programową	-	1	1	<b>2</b>	3%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
zmniejszyłabym liczbę uczniów w klasie i grupie w przedszkolu, wprowadziłabym asystentów dla nauczyciela w szkole i pomoce w każdej grupie przedszkolnej	D
przywróciłabym stary system jednolitych programów i podręczników nauczania!!! (jako nauczyciel nie czułabym się ograniczona tą zmianą)	D
zmniejszenie liczebności klas do 18 uczniów, zwiększenie godzin lekcyjnych do 22 z wychowawcą w kl I-III, aby mógł organizować więcej zajęć ruchowych i artystycznych. Organizowałabym szkolenia dla ludzi pracujących z dziećmi związane z doskonaleniem własnej osobowości, rozwijających umiejętności interpersonalne.	D



Zaprezentowane wyżej wyniki badań ankietowych, skierowanych do nauczycieli-uczestników projektu : „Poprzez praktykę do profesjonalizmu” diagnozujących ich oczekiwania na początku realizacji działań w projekcie, ich wiedzę o szkole, własnej roli, sposób rozumienia własnego, zawodowego sukcesu pokazują, że nauczyciele ci:

1. Potrzebują i oczekują przede wszystkim nowych umiejętności. Potrzeba doskonalenia się w zawodzie znajduje się na dalszej pozycji.
2. Szkołę postrzegają jako miejsce, w którym realizuje się program. Orientacja na program dominuje nad orientacją na rozwój uczniów.
3. Swoją rolę postrzegają przede wszystkim jako stwarzanie warunków do rozwoju. Na drugim miejscu wskazują realizację programu. Wyraźnie widać więc sprzeczność między postrzeganiem funkcji szkoły a świadomością własnej roli.
4. Uwarunkowania własnego sukcesu zawodowego lokują poza „ja”, w zewnętrznych warunkach funkcjonowania szkoły.
5. Zmianę w edukacji utożsamiają ze zmianami zewnętrznymi, niezależnymi od nich samych - mówią o potrzebie odbiurokratyzowania szkoły, zwiększeniu wynagrodzeń.
6. Potrzebują jasnych reguł, jednolitego programu nauczania.

## WNIOSKI

Nauczyciele - uczestnicy projektu postrzegają swój zawód w kategoriach instrumentalnych, widzą problemy w instytucji szkoły, nie dostrzegają ich w sobie - sposobie pełnienia swej zawodowej roli. Potrzebują pewnych metod pracy, materialnego bezpieczeństwa, oczekują pomocy. Dla organizatorów projektu to wskazówka do dalszej pracy. Potrzebne są takie jej formy, które pozwolą zwiększyć u nauczycieli poczucie wpływu na bieg zdarzeń (poczucie sprawstwa).

## STUDENCI - UCZESTNICY PROJEKTU

Kolejną grupą badanych byli studenci - uczestnicy projektu. Poniżej prezentacja ich oczekiwań od udziału w projekcie, wyobrażeń na temat swej zawodowej roli.

Liczba wypełnionych arkuszy ankiet: 101

### 1. Wyboru studiowanej specjalności dokonałam w oparciu o:

	Liczba odp.	Procent
własne zainteresowania	72	68%
możliwości znalezienia pracy	24	23%
inne	4	4%
bliskość, dostępność uczelni oferującej studia na tym kierunku	4	4%
decyzje koleżanek i znajomych	2	2%
modę	-	-

Odpowiedzi inne:

- w ostatniej chwili, bez oparcia o nic;
- radę siostry;
- wykonywaną pracę nauczyciela;
- pracuję obecnie w przedszkolu, brak mi wykształcenia.

### 2. W studiowanej specjalności podoba mi się:

	Liczba odp.	Procent
adekwatność przekazywanych treści do moich zainteresowań	36	33%
jakość prowadzonych zajęć	32	29%
bogactwo wiedzy i umiejętności	21	19%
nic mi się nie podoba, jestem rozczarowana wybraną specjalnością	9	8%
ilość zajęć praktycznych	9	8%
ilość zajęć teoretycznych	2	2%

### 3. Na 1 roku przede wszystkim:

	Liczba odp.	Procent
poznałam podstawowe teorie rozwoju dziecka	32	26%
poznałam podstawy wiedzy o dziecku	30	25%
dowiedziałam się czego w ogóle dotyczy wybrany przeze mnie kierunek	28	23%
poznałam różne koncepcje wychowania	26	21%
poznałam podstawy wiedzy o przedszkolu/szkole	4	3%
niewiele się dowiedziałam	2	2%

#### 4. Na studiowanej specjalności brakuje mi:

	Liczba odp.	Procent
zajęć praktycznych	36	35%
niczego mi nie brakuje	21	20%
kontakty z dziećmi	21	20%
samodzielności - możliwości wyboru	12	12%
rzetelnych podstaw	11	11%
wiedzy	2	2%

#### 5. Dzięki praktyce studenckiej można:

	Liczba odp.	Procent
poznać rzeczywistość, w której będzie się pracować	56	42%
zdobyć nowe, praktyczne umiejętności	29	22%
zweryfikować zdobytą wiedzę teoretyczną w praktyce	23	17%
skonfrontować swoje marzenia z rzeczywistością	15	11%
dowiedzieć się czegoś o sobie	10	8%
inne	-	-

#### 6. Na studiach jest praktyk:

	Liczba odp.	Procent
w sam raz	56	55%
za mało	34	34%
za dużo	5	5%
powinny być tylko praktyki	4	4%
wcale nie powinno być praktyk	2	2%

#### 7. Dzięki udziałowi w projekcie:

	Liczba odp.	Procent
zdobędę nowe umiejętności	49	44%
uczestniczę w projekcie z konieczności	37	33%
zwiększę szanse na znalezienie pracy	17	15%
inne	5	5%
nawiążę nowe kontakty towarzyskie	3	3%
niczego nowego się nie nauczę	-	-

Odpowiedzi inne:

- myślę że na zwykłej praktyce, bez projektu zdobyłabym taką samą wiedzę, w każdej szkole, a nie tylko tej co jest na liście zrekrutowanych placówek;
- nie uczestniczę w projekcie;
- jeszcze nie odbywałam praktyk, więc nie mogę się wypowiedzieć;
- jeszcze nie uczestniczyłam w projekcie;
- dowiem się czy praca jako nauczyciel jest moim powołaniem.

## 8. Praca dydaktyczna z małym dzieckiem (nauka pisania, czytania, liczenia, opowiadania):

	Liczba odp.	Procent
wymaga wiedzy i umiejętności	40	34%
jest trudna i odpowiedzialna	27	23%
daje ogromną satysfakcję	27	23%
pozwala na rozwój wyobraźni, jest kreatywna i twórcza	17	15%
jest atrakcyjna, bo daje natychmiastowe efekty	4	3%
jest łatwa i przyjemna	2	2%

## 9. Dzieci chętnie i efektywnie uczą się wtedy, gdy przede wszystkim:

	Liczba odp.	Procent
poziom wymagań jest dostosowany do ich możliwości	39	32%
dostają ciekawe zadania	36	30%
mają dobrą nauczycielkę	21	17%
lubią swoją Panią	16	13%
kiedy pracują w małej grupie	7	6%
poziom wymagań jest wyższy niż ich możliwości	2	2%
kiedy są zdolne	-	-

## 10. Dzieci są niegrzeczne, nie wykonują poleceń gdy:

	Liczba odp.	Procent
nudzą się w przedszkolu/szkole	53	40%
zadania są dla nich za trudne	22	17%
poziom wymagań jest za wysoki	18	14%
nauczycielka nie potrafi sobie z nimi poradzić	13	10%

nie lubią swojej Pani	12	9%
grupa jest zbyt liczna	7	5%
poziom wymagań jest za niski	4	3%
dzieci z natury są niesforne	2	2%

### 11. Trudnościom w nauce i zachowaniu dzieci można zapobiec, kiedy:

	Liczba odp.	Procent
uważnie obserwuje się dziecko	38	30%
posiada się niezbędną wiedzę i umiejętności	34	27%
współpracuje się z rodzicami	28	22%
ma się talent pedagogiczny	15	12%
współpracuje się z psychologiem	7	6%
nie można im zapobiec - dzieci zawsze sprawiają jakieś trudności	2	2%
nie trzeba im zapobiegać - to część pracy nauczyciela	1	1%

### 12. Myślę, że będę:

	Liczba odp.	Procent
nie wiem	38	38%
wyjatkową nauczycielką, taką o jakiej pamięta się przez całe życie	25	25%
bardzo dobrą nauczycielką	23	23%
boję się tej roli	13	13%
przeciętną nauczycielką	1	1%

### 13. Studia na wybranym kierunku:

	Liczba odp.	Procent
są dla mnie szansą na rozwój	54	46%
pomogą mi w pracy	30	25%
formalnie - poprzez dyplom umożliwią mi pracę	17	14%
są wielką przyjemnością	15	13%
są obowiązkiem - muszę je ukończyć	2	2%
inne	-	-

Zaprezentowane wyżej wyniki badań ankietowych, skierowanych do studentów-uczestników projektu : „Poprzez praktykę do profesjonalizmu”, diagnozujących ich oczekiwania na początku realizacji działań w projekcie, ich wiedzę o szkole, własnej roli, sposób rozumienia własnego, zawodowego sukcesu pokazują, że studenci ci:

Dokonali wyboru studiów związanych z zawodową rolą:

1. Nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w oparciu o własne zainteresowania.
2. Na studiach spotkali się z treściami adekwatnymi do tych zainteresowań.
3. W organizacji studiów brakuje im zajęć praktycznych.
4. Potrzebują więcej praktyk i zajęć w ich przyszłym środowisku pracy.
5. Większość (44%) uczestniczy w projekcie po to, żeby zdobyć nowe umiejętności.
6. 33% studentów uczestniczy w projekcie z konieczności.
7. Mają realistyczną, dojrzałą wizję zawodu nauczyciela. Jest ona według nich wymagająca kompetencji, wiedzy i umiejętności, odpowiedzialna i trudna.
8. Rozumieją uwarunkowania procesu uczenia się - wiedzą, że podstawowym czynnikiem jest w tym procesie motywacja.
9. Ich spostrzeganie dziecka jest adekwatne do najnowszych koncepcji rozwoju. Wiedzą, że nuda zabija aktywność.
10. Rozumieją rolę nauczyciela jako orientację na ucznia, na własny profesjonalizm, na współpracę z innymi (rodzice).
11. Nie mają skonkretyzowanej wizji własnej zawodowej przyszłości - jest ona raczej „otwartym projektem”.
12. Studia traktują jako okazję do rozwoju.

## WNIOSKI

Studenci - uczestnicy projektu posiadają obraz zawodu nauczyciela oparty na prorozwojowych, ugruntowanych psychologicznie uwarunkowaniach. Są wewnętrznie motywowani do wybranego zawodu. Nastawieni na samorozwój, otwarci, poszukujący, wykorzystują zdobywaną na studiach wiedzę do rozumienia sytuacji dziecka w szkole, w procesie uczenia się.

Są wolni od nauczycielskich stereotypów („niegrzeczne dziecko” to dla nich ktoś, kto w szkole się nudzi, a nie przeszkadza nauczycielowi).

Zastanawia tak duża rozbieżność między otwartą, sprzyjającą rozwojowi wiedzą studentów, ich oczekiwaniami i wyobrażeniami od zawodu nauczyciela a sposobem spostrzegania swej roli przez nauczycieli. Nasuwa się pytanie: kiedy i gdzie dokonują się tak duża, jakościowa zmiana w myśleniu i spostrzeganiu zawodu nauczyciela? Jeśli studia pozwalają na rozumienie złożoności, problematyczności tej roli, jej zależności od **własnych kompetencji** to jak to się dzieje, że nie dostrzegają tego „czynni” nauczyciele? Ta rozbieżność jest ważną wskazówką dla osób pracujących w projekcie. Potrzebne są takie zajęcia dla studentów, które pozwolą im zrozumieć niebezpieczeństwa, jakie dla ich zawodowego rozwoju ulokowane są w instytucjonalnym funkcjonowaniu szkoły. To szkolna rzeczywistość może odpowiadać za tak dużą rozbieżność w obrazie własnego zawodu, motywacji do niego, potrzeb z nim związanych u studentów i nauczycieli.

## TUTORZY

Trzecią grupą uczestników projektu „poprzez praktykę do profesjonalizmu” byli tutorzy.

Niżej prezentuje ich odpowiedzi dotyczące oczekiwań, związanych z udziałem w projekcie, stosowanych metod w pracy ze studentami, ich wyobrażeń o roli studenta i relacji student- nauczyciel akademicki, roli tutora oraz sposobach jej pełnienia a także refleksje dotyczące potrzeby zmiany we własnym pojmowaniu tej roli.

Liczba wypełnionych arkuszy ankiet: 79

### 1. Jakie formy wspierania studentów w realizacji praktyki stosował/a Pan/i najczęściej?

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
przekazywanie wiedzy (udzielanie wskazówek i rad metodycznych)	-	6	17	23	28%
wzajemna wymiana uwag i refleksji	-	8	9	17	22%
stały kontakt ze studentami	-	5	10	15	20%

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
służenie pomocą i wsparciem w sytuacjach problemowych	2	4	7	13	16%
udzielanie odpowiedzi na zadawane przez studentów	-	6	-	6	7%
sprawowanie nadzoru nad przebiegiem praktyki	-	1	2	3	5%
inne (wpisz własną odpowiedź):	-	1	1	2	2%
obserwacja i ocena pracy studentów	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Jestem w stałym kontakcie ze swoimi studentkami z Projektu, bez względu na to, czy w danym momencie są na praktyce. Staram się zawsze służyć im pomocą i wsparciem, czy to osobiście, czy mejlowo.	
stały kontakt ze studentami	D

## 2. Sprawowanie opieki nad studentami odbywającymi praktykę, było dla mnie:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
interesującym doświadczeniem	2	15	37	54	68%
nowym doświadczeniem	-	6	7	13	19%
prawdziwym wyzwaniem	-	3	-	3	5%
kolejnym obowiązkiem	-	3	1	4	5%
inne (wpisz własną odpowiedź):	-	1	1	2	2%
trudnym doświadczeniem	-	1	-	1	1%
dużym problemem	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
chęcią podzielenia się wiedzą i doświadczeniem zawodowym ze studentami, ukazaniem im jak odpowiedzialna jest to praca i trudna (specyfika pracy w klasach integracyjnych)	D
możliwością zapoznania przyszłych nauczycieli z realiami pracy z dzieckiem, możliwością przekazania im swoich doświadczeń i umiejętności	M



### 3. Studenci to ludzie, którzy:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
powinni współpracować z nauczycielem/tutorem	2	18	34	54	66%
powinni uczyć się od nauczyciela/tutora	-	6	8	14	18%
obserwować pracę nauczyciela	-	3	2	5	7%
powinni pomagać nauczycielowi/tutorowi	-	4	-	4	5%
wykonywać polecenia nauczyciela/tutora	-	2	-	2	2%
inne (wpisz własną odpowiedź):	-	-	2	2	2%
utrudniają pracę nauczyciela/tutora	-	-	-	-	-
kontrolują i oceniają pracę nauczyciela/tutora	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Z zaangażowaniem obserwują nauczyciela, chętni są do współpracy. Wnoszą w życie klasy „powiew świeżości”.	D
transponować zdobytą wiedzę teoretyczną podczas obserwowanych i prowadzonych zajęć z dziećmi oraz korzystać z uwag nauczyciela - opiekuna	D

### 4. Tutor to człowiek, który przede wszystkim:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
inspiruje do samorozwoju	-	8	22	30	40%
współpracuje z nauczycielami i studentami	2	11	17	30	38%
organizuje praktykę studencką	-	2	4	6	9%
przygotowuje studenta do praktyki	-	4	1	5	9%
kontroluje praktykę studencką	-	1	1	2	2%
inne (wpisz własną odpowiedź):	-	-	1	2	2%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Przepraszam, nie jestem w stanie podać jednej odpowiedzi	
poprzez kontakt z nauczycielem i dziećmi, szukać drogi do pozostania nauczycielem	D

### 5. Opieka nad studentami podczas praktyki:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
sprovokowała refleksję nad własną rolą zawodową	2	12	20	34	43%
zmotywowała mnie do samodoskonalenia i samorozwoju	-	9	14	23	29%
wzmocniła moje poczucie własnej wartości	-	6	7	13	17%
niczego u mnie nie zmieniła	-	3	3	6	7%
inne (wpisz własną odpowiedź):	-	-	2	2	4%
umożliwiła mi zdobycie awansu zawodowego	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Pozwoliła mi sprawdzić się w nowej roli tutora	
pozwoliła mi zdobyć nowe umiejętności	D
dała mi możliwość przekazania własnych doświadczeń	D

### 6. Podczas pracy ze studentami najczęściej spotykałam/łem się:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
z ciekawością i zaangażowaniem	-	25	35	57	77%
z kreatywnością i refleksyjnością	-	1	6	7	11%
z biernością, z brakiem motywacji do uczenia się	2	1	1	4	6%
inne (wpisz własną odpowiedź):	-	-	2	2	4%
z niechęcią do współpracy	-	-	1	1	2%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Spotykałam się z bardzo różnymi postawami, jako, że każdy z nas jest inny. Studentki w danym momencie odbywania praktyk miały również swoje problemy lub radość i w życiu prywatnym, co rzutowało na ich postawę.	
czasami z biernością, brakiem twórczego działania	D
z bardzo małym zaangażowaniem się w przygotowanie do kolejnego dnia praktyki, musiałam na każdym kroku zachęcać studentów do kontaktów z dziećmi	D

### 7. Uważam, że predyspozycje studentów (z którymi pracowałam/tem) do wykonywania zawodu nauczyciela:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
ujawniają się przede wszystkim poprzez ich osobowość i podejście do dzieci	2	8	16	26	35%
wynikają z posiadanej wiedzy, ale brak im doświadczenia	-	6	11	17	24%
są zauważalne, ale jeszcze dużo muszą się nauczyć	-	5	12	17	22%
stałe powinny być rozwijane	-	6	3	9	13%
są bardzo wysokie	-	-	3	3	4%
są bardzo małe - posiadają braki w wiedzy i umiejętnościach	-	1	1	2	3%
inne (wpisz własną odpowiedź)	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

### 8. W swoich kontaktach ze studentami podczas kolejnej praktyki:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
pozwolę im na większą samodzielność	-	14	18	32	43%
stworzę więcej sytuacji do refleksji	2	12	13	27	34%
nic nie zmienię	-	1	9	10	14%
będę bardziej stanowcza/y i wymagająca/y	-	1	2	3	4%

inne (wpisz własną odpowiedź):	-	-	2	2	3%
będę bardziej wyrozumiała/y	-	-	1	1	1%
będę poświęcać im więcej uwagi	-	-	1	1	1%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
postaram się, aby studentki mogły wykazać więcej własnej inicjatywy, wykazać się kreatywnością, mogły wykorzystać swoje umiejętności	D
zmotywuję studentów do bliższych kontaktów z dziećmi	D

Powyższe wypowiedzi, zaprezentowane w kolejnych tabelach, (które odpowiadają kolejnym pytaniom ankiety skierowanej do tutorów) pokazują, że tutorzy - uczestnicy projektu :

1. Nastawieni są na przekaz wiedzy i umiejętności studentom oraz stałą wymianę doświadczeń.
2. Są motywowani do swej roli tutora zainteresowaniami, wewnętrzną potrzebą.
3. W ich rozumieniu inspiracja do rozwoju i stała współpraca to dwie główne cechy tutora.
4. Refleksja i potrzeba dalszego rozwoju to efekt udziału projekcie.
5. Studentów spostrzegają jako zaangażowanych i twórczych.
6. Doświadczenie zdobyte podczas pracy tutora wykorzystują do dalszej pracy nad sobą.
7. Pod wpływem udziału w projekcie w swojej pracy ze studentami nastawiają się jeszcze bardziej na ich samodzielność, stwarzanie warunków do rozwoju.
8. Dostrzegają potrzebę refleksji nad własną praktyką.

## WNIOSKI

Powołanie w projekcie nowej roli - tutora - okazało się bardzo dobrym posunięciem. Poziom samowiedzy, autorefleksji jest w tej grupie wysoki.

Tutorzy nastawieni są na współpracę i wymianę doświadczeń, są otwarci na studenta, uważnie i mądrze go obserwują. Traktują własną pracę jako okazję do samorozwoju. Są zdolni do autorefleksji, zmiany spostrzegania siebie.

Dla organizatorów zajęć w projekcie to sugestia, żeby wzbogacić proces edukacji w szkole wyższej o tę nową rolę. Wprowadzenie tutora pozwoli na lepszą, bardziej satysfakcjonującą współpracę między nauczycielem akademickim a studentami.

Kolejnym problemem, który stał się podstawą badań wiedzy uczestniczących w projekcie nauczycieli stało się pytanie o motywację do udziału w projekcie. Było to więc pytanie o źródła potrzeby aktywności związanej z doskonaleniem się, z własnym rozwojem. Na pytanie o swoje motywacje nauczyciele (było ich 112) odpowiadali w następujący sposób:

### 1. Mój udział w projekcie jest wynikiem:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
chęcią zdobycia nowych umiejętności	1	9	23	33	49%
potrzeby doskonalenia się	2	10	7	19	28%
ciekawością	-	4	5	9	13%
inne	-	1	5	6	6%
lękiem przed utratą pracy	-	-	1	1	1%
wymagań związanych z awansem zawodowym	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Pojawiały się także nieliczne, następujące odpowiedzi:

wytypowania przez dyrektora placówki, w której pracuję	D
wytypowania przez dyrektora placówki	D
pomoc studentom w zdobywaniu wiedzy pedagogicznej	D
chęcią pomocy przyszłym nauczycielom	D
chęcią przekazania wieloletniego doświadczenia przyszłym nauczycielom	D
propozycja dyrektora szkoły	M

Jak wynika z powyższych danych, najliczniejszą motywacją jest potrzeba zdobycia nowych umiejętności oraz potrzeba doskonalenia się. Obie te potrzeby związane są z profesjonalizmem nauczyciela, dotyczą jego kompetencji zawodowych, sposobu wypełniania ról. Wśród

motywów, na jakie wskazywali badani jest także motyw ciekawości. To bardzo ważna cecha, ściśle związana z potrzebą rozwoju poznawczego. Ciekawość poznawcza jest impulsem do zadawania pytań, jest źródłem poszukiwań nowych rozwiązań, inspiruje, niepokoi, każe i pozwala podważać, rutynowe, dotychczasowe działania.

Sześć % nauczycieli wskazało na sprawstwo innych osób w swoim udziale w projekcie. Deklarują oni, że jest on wynikiem polecenia przełożonego. Taka motywacja - zewnętrzna, oparta na zawodowej hierarchii nie gwarantuje sprawnego działania, nie daje zadowolenia z działania. Inspiruje do działań sterowanych zewnątrz, które charakteryzują się tym, że są odbierane jako mniej satysfakcjonujące i ustają, gdy impuls je wywołujący przestaje działać.

Oczekiwania od udziału w projekcie opisują następujące odpowiedzi:

## 2. Po warsztatach spodziewam się:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
nowej wiedzy i umiejętności	2	14	27	43	67%
inspiracji do samorozwoju	-	4	11	15	23%
okazji do uczenia się	-	2	1	3	5%
ciekawie spędzonego czasu	-	2	-	2	3%
niczego się nie spodziewam	-	-	1	1	2%
kontaktów towarzyskich	-	-	1	1	2%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

W grupie oczekiwań związanych z udziałem w projekcie znalazły się przede wszystkim potrzeby doskonalenia umiejętności oraz zapotrzebowanie na nową, profesjonalną wiedzę.

Są to pragmatyczne, racjonalnie uzasadnione pełnią rolę oczekiwania. 23 % osób wybrało udział w projekcie oczekując okazji do samorealizacji, samorozwoju. Ten rodzaj oczekiwań wiąże się z potrzebą rozwoju, która najczęściej jest wartością autoteliczną. Połączenie obu tych typów oczekiwań: pragmatycznych, nastawionych na nową wiedzę i umiejętności zawodowe oraz samorealizację jest wskazuje na dojrzałość uczestników projektu - na ich zdolność dopełniania, czy też traktowania samorozwoju zarówno w kategoriach użyteczności, jak i emancypacji.

Sposób traktowania szkoły przez uczestników projektu jest bardzo interesujący. Ilustruje go poniższa tabela.

### 3. Współczesna szkoła to:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
miejsce samorozwoju dla ucznia	1	6	12	<b>19</b>	26%
okazja na wyrównywanie szans edukacyjnych	2	5	10	<b>17</b>	22%
miejsce, w którym realizuje się program nauczania	-	8	8	<b>16</b>	21%
instytucja przekazująca wiedzę	1	4	8	<b>13</b>	17%
szansa na wczesną diagnozę i terapię utrudnień w rozwoju	1	2	4	<b>7</b>	9%
miejsce samorozwoju dla nauczyciela	1	1	1	<b>3</b>	4%
inne	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Największa grupa nauczycieli widzi we współczesnej szkole miejsce samorozwoju dla ucznia oraz okazję na wyrównywanie szans edukacyjnych. Jest to duża zmiana w stosunku do odpowiedzi na pytanie: czym jest współczesna szkoła, jakiej nauczyciele udzielali w pierwszym etapie badań - jeszcze przed uczestnictwem w różnych, oferowanych im w projekcie: „Poprzez praktykę do profesjonalizmu” formach aktywności. Wtedy widzieli tę instytucję jako miejsce realizacji programu. W kolejnym etapie badań, już w trakcie wielu form aktywności z ich udziałem zauważyli, że szkołą może być także miejscem samorozwoju. To humanistyczne, prorozwojowe i liberalne spojrzenie na szkołę jest widocznym rezultatem udziału w projekcie. Odpowiedź na to samo pytanie, jakiej udzielali nauczyciele przed przystąpieniem do uczestnictwa w różnych jego formach wyraźnie wskazywała na to, że szkoła jest dla nich przede wszystkim instytucją przekazującą wiedzę. Ta jakościowa zmiana w sposobie spostrzegania funkcji, możliwości szkoły jako instytucji edukacyjnej to duży sukces projektu. Jego celem był wzrost refleksyjności nauczycieli, ich samorozwój oparty na zdolności do problematyzowania roli szkoły, jej potencjalnych, prorozwojowych

działań. Pod wpływem uczestnictwa w projekcie zmalała znacznie liczba nauczycieli, którzy w funkcjonowaniu tej instytucji dostrzegają przede wszystkim konieczność realizacji programu nauczania (jest ich 21%) oraz takich, którzy łączą to miejsce z transmisją wiedzy (17%). Nie zmienił się jedynie sposób, w jaki nauczyciele traktują tę instytucję w kontekście własnego rozwoju: tylko 4% z nich dostrzega w niej potencjał możliwości dla własnego rozwoju - własnej samorealizacji. Ten wynik wskazuje kierunek dalszych prac z nauczycielami w projekcie : należy zaplanować takie działania, które pozwolą nauczycielom dostrzec w tej edukacyjnej instytucji szansę także na własny rozwój.

Ze sposobem spostrzegania szkoły - jako miejsca samorozwoju ucznia łączy się także sposób w jaki nauczyciele - uczestnicy projektu postrzegają swoją rolę.

#### 4. Praca nauczyciela polega przede wszystkim na:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
organizowaniu warunków do rozwoju dla ucznia	2	12	27	31	51%
realizacji programu nauczania	1	4	8	13	16%
przekazie wiedzy	1	4	4	9	11%
wypełnianiu zarządzeń i poleceń dyrektora i władz oświatowych	1	1	4	6	7%
wczesnej terapii zdiagnozowanych problemów	1	2	2	5	6%
diagnozowaniu problemów i utrudnień w rozwoju ucznia	1	2	1	4	5%
podejmowaniu działań profilaktycznych	1	2	1	4	5%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Jak pokazuje powyższa tabela, aż 51% nauczycieli uważa, że ich praca polega na organizowaniu uczniom warunków do rozwoju. Ta zakorzeniona w humanistycznej, liberalnej wizji wychowania i edukacji była prezentowana podczas szkoleń, warsztatów i seminariów organizowanych w projekcie. Okazuje się, że spełniły one swoją rolę. Nauczyciele-uczestnicy projektu dostrzegają możliwości prorozwojowe instytucji jaka jest szkoła i biorą na siebie odpowiedzialność za realizację



tych możliwości. Nauczyciele dostrzegają także kolejne możliwości szkoły, takie jak: wczesna diagnoza i terapia problemów i utrudnień w rozwoju ucznia. Te możliwości także wskazują najnowsze koncepcje pedagogiczne, które znacznie poszerzają spojrzenie na szkołę jako instytucję prorozwojową a nie transmitującą wiedzę. Ten wynik badania ewaluacyjnego jest więc kolejnym dowodem na powodzenie działań w projekcie.

Interesujące jest spojrzenie nauczycieli na innych uczestników procesów edukacji: rodziców oraz władze oświatowe. Ilustruje to poniższa tabela:

### 5. Rodzice to ludzie, którzy:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
powinni współpracować z nauczycielem	1	15	31	47	72%
szansa dla nauczyciela i uczniów na poprawę warunków edukacji	2	2	7	11	16%
kontrolują i oceniają pracę nauczyciela	-	2	2	4	6%
powinni pomagać nauczycielowi	1	2	-	3	4%
inne	-	1	-	1	1%
przeszkadzają w pracy nauczyciela	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
są opiekunami dzieci uczęszczającymi do szkoły	M

### 6. Dyrektor szkoły to człowiek, który:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
współpracuje z nauczycielami, rodzicami dla dobra uczniów	1	10	28	39	57%
organizuje pracę nauczyciela	2	5	5	12	17%
kontroluje pracę nauczyciela	1	3	5	9	13%
inspiruje do pracy nauczyciela	1	4	2	7	10%
kieruje pracą nauczyciela	1	-	-	1	1%
inne	-	-	1	1	1%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Także w tym zakresie dokonana się w wypowiedziach nauczycieli zmiana. Większość z nich wskazuje na współpracę jako rodzaj relacji zarówno z rodzicami, jak i dyrektorem szkoły. Orientacja na współpracę jest relacją stwarzającą możliwości rozwoju oraz realizacji własnych planów i zamierzeń.

Badani nauczyciel wypowiedzieli się także na temat znaczenia praktyk studenckich w edukacji nauczyciela przedszkola. Ich wypowiedzi ilustruje tabela:

### 7. Celem praktyk studenckich w przedszkolu i szkole jest:

Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
poznanie realiów pracy przedszkola i szkoły	2	10	16	28	38%
kontakt studentów z rzeczywistością	1	6	14	21	29%
weryfikacja teorii w praktyce	-	4	8	12	16%
stworzenie studentom okazji do refleksji nad własnym działaniem	1	3	5	9	14%
jeszcze jedno wymaganie w procesie kształcenia	-	-	2	2	3%
inne	-	-	-	-	-
praktyki studenckie są bez sensu	-	-	-	-	-

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Z powyższej tabeli, w której zawarłam odpowiedzi na pytanie o sposoby rozumienia celów, jakie mają do spełnienia praktyki studenckie wynika, że uczestniczący projekcie nauczyciele mają tradycyjne, przednaukowe spojrzenie na praktykę. Traktują ją jako „stosowanie teorii, weryfikację teorii”. Współcześnie, w różnych koncepcjach pedagogicznych traktuje się praktykę jako refleksję nad własnym działaniem, jako namysł, jako zdolność do problematyzowania własnego działania. Co robię, jak robię i dlaczego tak robię? To pytania, które stawia sobie każdy działający człowiek. Można je zadawać także wtedy, kiedy poznaje się, omawia dowolną teorię pedagogiczną, na przykład teorię kar i nagród w wychowaniu. Te pytania, stawiane poznawanym teoriom, własnej wiedzy, nawet te, które prowadzić mogą

do jej podważenia to także praktyka - to rodzaj działania. Praktyka nie polega tylko na naśladowaniu czynności już pracującego nauczyciela, na próbach własnych działań, na sprawdzaniu użyteczności czy też stosowalności teorii. Praktyka to stały nasyła nad własną wiedzą o wychowaniu, nad uzasadnieniami tej wiedzy, nad konsekwencjami jej stosowania. Takie rozumienie praktyki nie jest znane nauczycielom - uczestnikom projektu. Zapoznanie ich z odmienną od rozpowszechnionej, potocznej, behawioralnej koncepcją praktyk można potraktować jako ważne zadanie w projekcie.

Spojrzenie na własną pracę to kolejny obszar badania. Pokazuje on, iż nauczycielom w pracy przeszkadza przede wszystkim biurokracja, brakuje im natomiast lepszych warunków pracy, lepszych wynagrodzeń. Ten fragment badań można interpretować dwojako: z jednej strony wskazuje on, że nauczyciele zadowoleni są z własnej wiedzy, własnych kompetencji oraz wszelkich relacji, z jakich składa się ich zawodowa rola, z drugiej zaś - może pokazywać ich niewiedzę lub bezrefleksyjność w tym zakresie. Umiejętność dostrzegania problemów, zakłóceń czy niedostatków we własnej działalności jest ważnym, rozwojowym czynnikiem. Jest ważną, profesjonalną kompetencją.

Bardzo interesujące są wyniki badań dotyczących tego, jak widzą, jak opisują i co wiedzą o przygotowujących się do roli nauczyciela studentów opiekunowie praktyk. Byli nimi nauczyciele - uczestnicy projektu: „Poprzez praktykę do profesjonalizmu”, pełniący właśnie tę rolę.

Prezentowane niżej wyniki badań ewaluacyjnych pozwalają po pierwsze na udzielenie odpowiedzi na pytanie, jak nauczyciele spostrzegają studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, jak definiują ich najważniejsze potrzeby i oczekiwania.

### 1. Jakie formy wspierania studentów w realizacji praktyki stosował/a Pan/i najczęściej?

	Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
e)	przekazywanie wiedzy (udzielanie wskazówek i rad metodycznych)	3	13	39	55	30%
g)	wzajemna wymiana uwag i refleksji	6	20	15	41	22%
a)	stały kontakt ze studentami	3	10	25	38	20%

b)	stężenie pomocą i wsparciem w sytuacjach problemowych	-	12	19	31	16%
d)	udzielanie odpowiedzi na zadawane przez studentów pytania	2	2	4	8	4%
c)	sprawowanie nadzoru nad przebiegiem praktyki	2	1	4	7	4%
f)	obserwacja i ocena pracy studentów	1	2	3	6	3%
h)	inne (wpisz własną odpowiedź):	-	-	3	3	2%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Często wyprzedzałam pytania studenta i zwracałam uwagę na niektóre elementy zajęć lub sprawy wychowawcze, które, moim zdaniem, powinny być ważne dla każdego nauczyciela.	D
Wymiana spostrzeżeń po przeprowadzonych zajęciach, refleksje, udzielanie odpowiedzi na pytania studenta	D
Częste prowadzenie zajęć w celu nabycia pewności siebie i doświadczenia w konstrukcji zajęć, zachęcanie do rozmów z dziećmi	D

## 2. Sprawowanie opieki nad studentami odbywającymi praktykę, było dla mnie:

	Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
f)	interesującym doświadczeniem	10	33	72	115	71%
a)	nowym doświadczeniem	1	12	7	20	13%
d)	kolejnym obowiązkiem	-	6	5	11	7%
g)	inne (wpisz własną odpowiedź):	-	3	4	7	4%
c)	prawdziwym wyzwaniem	-	2	4	6	4%
e)	dużym problemem	-	1	-	1	1%
b)	trudnym doświadczeniem	-	1	-	1	1%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Wprowadzenie świeżego spojrzenia na klasę i na moją pracę pozwala mi tylko pracować lepiej i unikać rutyny.	D
Motywacją do ciekawszych zajęć	D
Dzieleniem się wiedzą i doświadczeniem	D
Miałam już w swojej pracy wiele praktykantek i nie ma to dla mnie znaczenia. Wykonuję swoją pracę tak samo bez względu na to, czy mam studenta, czy nie, muszę tylko poświęcić więcej swojego czasu na omawianie przebiegu zajęć i całej praktyki.	D
Kolejnym doświadczeniem	M
Naturalną kolejną rzeczą - ktoś musi przygotować nowe pokolenie nauczycieli	M
Radością, zadowoleniem, mile spędzonym czasie ze studentką podczas pracy z dziećmi, udzielaniu pomocy w przygotowaniu praktykantki do samodzielnego prowadzenia zajęć i zabaw	M

### 3. Studenci to ludzie, którzy

	Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
a)	powinni współpracować z nauczycielem/tutorem	11	44	73	128	72%
e)	powinni uczyć się od nauczyciela/tutora	2	8	15	25	14%
f)	obserwować pracę nauczyciela	1	6	8	15	8%
b)	powinni pomagać nauczycielowi/tutorowi	1	2	4	7	4%
h)	inne (wpisz własną odpowiedź):	-	-	3	3	2%
c)	utrudniają pracę nauczyciela/tutora	-	1	-	1	1%
g)	wykonywać polecenia nauczyciela/tutora	-	-			
d)	kontrolują i oceniają pracę nauczyciela/tutora	-	-			

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Poprzez kontakt z nauczycielem i dziećmi szukać drogi do pozostania nauczycielem	D
Powinni uczyć się od nauczyciela, ale także z nim współpracować	D
Doskonala swoje umiejętności i pogłębiają wiedzę w celu własnego rozwoju oraz nabycia kompetencji do rzetelnego wykonywania swoich obowiązków w przyszłej pracy	D

Zaprezentowane wyżej odpowiedzi na trzy pytania (pytanie 1, 2 i 3), dotyczące przekonań nauczycieli-opiekunów praktyk na temat studentów przygotowujących się do roli nauczyciela pokazują, że nauczyciele-uczestnicy projektu stale jeszcze opierają swoje przekonanie o oczekiwaniach studentów o tradycyjne, konserwatywne rozumienie funkcji szkoły i zachodzącej w niej procesów. Przekaz wiedzy to funkcja szkoły, z którą tradycyjnie kojarzy się ta instytucja, to jej podstawowy zakres działania w społeczeństwie przed informatycznym (tradycyjnym, nowoczesnym). Nauczyciele są bardzo przywiązani do tej funkcji, dlatego też, mówiąc o wsparciu, jakiego chcą i mogą udzielić praktykującym u nich studentom, wskazują (30%) przekazywanie wiedzy. Także ich sposób spostrzegania własnej roli zawodowej jest tradycyjny, oparty na instrumentalnej racjonalności (Kwaśnica, 1994), związany ściśle z metodycznym, dość przewidywalnym, dającym się wcześniej zaprojektować sposobem pracy. Metodyka w tym ujęciu stanowi zestaw technicznych wskazówek, umożliwiającą nauczycielom skuteczny przekaz wiedzy zawartej w podstawie programowej. Założenia i cele projektu: Poprzez praktykę do profesjonalizmu to zmiana tego sposobu myślenia o własnej pracy, o zawodzie nauczyciela, o przydatności technicznie traktowanej metodyki. Druga pod względem częstości udzielania odpowiedzi na pytanie o metody pracy nauczyciela ze studentem wskazuje już na takie sposób rozumienia swej zawodowej roli i oczekiwań studentów, który jest związany z założeniami projektu. 22% nauczycieli - opiekunów studenckich praktyk wskazuje na wzajemną wymianę uwag i refleksji nad własną praktyką jako główne, zasadnicze profesjonalne działanie. 16% nauczycieli ceni sobie stały kontakt ze studentami, chce im służyć pomocą i wsparciem w sytuacjach problemowych. Optymizmem napawa także fakt, że tylko 4% badanych nauczycieli postrzega

swoją rolę w sposób autorytarny, w oparciu o funkcje i zachowania kontrolujące. Ci nauczyciele sądzą, że studentom najbardziej w kontakcie z nimi potrzebny jest nadzór i kontrola. Zmiana w zakresie tych postaw u nauczycieli, polegająca na próbie zastąpienia funkcji kontrolujących funkcją wspierającą i współdziałającą, to jeden z celów badanego projektu. Wydaje się, że cel ten został osiągnięty. Sygnałem dla osób kierujących projektem, który mógłby stać się impulsem do zmiany, jest zdecydowanie zbyt mało doceniana przez nauczycieli poznawcza, motywacyjna i inspirująca funkcja pytań. Nie zachęcają studentów do stawiania pytań, nie starają się stwarzać sytuacji problemowych, otwartych na różne racje i argumenty. Zbyt mało jest problematyzowania własnej pracy i oczekiwań studentów. Pojawia się wrażenie, że praca nauczyciela oraz studenta, przygotowującego się do tej zawodowej roli należy do czynności standardowych, rutynowych, opisywanych przez jakieś dające się przewidzieć prawidłowości. Celem projektu jest zmiana tego przekonania - w tym zakresie mamy jeszcze wiele do zrobienia.

Odpowiedź na drugie pytanie ankiety pozwala na zdiagnozowanie nie tylko sposobu postrzegania studentów przez nauczycieli, ale jest także okazją do namysłu nad tym, jaką samoocenę własnej działalności zawodowej ta grupa zawodowa prezentuje. Dla 70% nauczycieli - opiekunów praktyk współpraca ze studentami była ciekawym doświadczeniem, 13% zwróciło uwagę na nowość tego doświadczenia, 7% potraktowała je jako jeszcze jeden obowiązek. Tylko 4% nauczycieli potraktowało to doświadczenie jako kolejne, nowe wyzwanie. Tak o tym mówią: „Wprowadzenie świeżego spojrzenia na klasę i na moją pracę pozwala mi tylko pracować lepiej i unikać rutyny”. To także sygnał, że kolejne działania w projekcie zmierzać powinny do zaakcentowania nieprzewidywalności, nowości, kreatywności tego zawodu i wszystkiego, co się z nim łączy (także współpracy z kandydatami do tego zawodu). Ten mały odsetek osób, które dostrzegają wyjątkowość opieki nad studentami zgodny jest z wnioskiem płynącym z innych odpowiedzi na to samo pytanie, z których wynika, że opieka nad studentami to rutyna: „Miałam już w swojej pracy wiele praktykantek i nie ma to dla mnie znaczenia. Wykonuję swoją pracę tak samo bez względu na to czy mam studenta, czy nie, muszę tylko poświęcić więcej swojego czasu na omawianie przebiegu zajęć i całej praktyki.”

Bardzo diagnostyczna wydaje się odpowiedź na pytanie trzecie, w którym trzeba było dokończyć zdanie: studenci, to ludzie którzy... .

Większość (72%) nauczycieli wskazuje na znaczenie współpracy studentów z nauczycielami. Diagnozy (dodatkowej) wymaga pytanie, czy nauczyciele rozumieją także potrzebę takiej współpracy z własnej strony. Ich odpowiedź sugeruje pewną hierarchię - student jako osoba potrzebująca pomocy, nauczyciel jako pomagający. Ciekawe, czy są wśród uczestników projektu także tacy, którzy dostrzegają kształcące, poznawcze i motywujące do rozwoju aspekty spotkań ze studentami dla siebie samych. Czy nauczyciele odczuwają potrzebę rozwoju (nie przymus wynikający ze ścieżki awansu zawodowego), czy widzą dla siebie korzyści płynące ze spotkań z innymi? Sądzę, że możliwość udzielenia odpowiedzi na to pytanie pojawi się w dalszych etapach badania.

Także pytanie 7 ankiety, w którym badani nauczyciele mieli wypowiedzieć się na temat studentów - praktykantów w projekcie pokazuje, że traktują ich nieco protekcjonalnie, jako niedoświadczonych, takich, którzy „muszą się jeszcze wiele nauczyć” (27%), „brak im doświadczenia (18%). Czteryb % nauczycieli ocenia studentów bardzo wysoko, doceniając ich wiedzę i umiejętności. Tylko 1% określa kompetencje studentów jako bardzo niskie - zarówno w zakresie wiedzy jak i umiejętności. Ten sposób spostrzegania studentów jest dobrym prognostykiem dla dalszej współpracy obu tych grup.

Kolejne pytania ankiety (pytanie 4, 5, 6, 8) dotyczą już nauczycieli, ich sposobów rozumienia własnej roli zawodowej, subiektywnego przekonania o przydatności funkcji opiekuna praktyk, znaczenia tego doświadczenia dla własnego rozwoju zawodowego, dla własnego rozwoju. Oto prezentacja uzyskanych odpowiedzi.

#### 4. Tutor to człowiek, który przede wszystkim:

	Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
b)	inspiruje do samorozwoju	6	23	41	<b>70</b>	40%
d)	współpracuje z nauczycielami i studentami	5	17	39	<b>61</b>	33%
e)	przygotowuje studenta do praktyki	2	7	12	<b>21</b>	11%
a)	organizuje praktykę studencką	-	9	7	<b>16</b>	9%
c)	kontroluje praktykę studencką	1	4	3	<b>8</b>	4%
f)	inne (wpisz własna odpowiedź):	-	1	3	<b>4</b>	2%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany



Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Pomaga studentowi w zrozumieniu istoty pracy nauczyciela	D
Przygotowuje studenta do wykonywania zawodu	D
Kieruje indywidualnie pracą studentów	M

### 5. Opieka nad studentami podczas praktyki:

	Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
c)	sprowokowała refleksję nad własną rolą zawodową	5	23	38	66	38%
d)	zmotywowała mnie do samodoskonalenia i samorozwoju	4	24	32	60	35%
e)	niczego u mnie nie zmieniła	-	7	11	10	11%
b)	wzmocniła moje poczucie własnej wartości	2	6	9	17	10%
f)	inne (wpisz własną odpowiedź):	1	1	6	8	5%
a)	umożliwiła mi zdobycie awansu zawodowego	1	-	1	2	1%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Wzbogaciła mój warsztat pracy o kolejne doświadczenia	
Spowodowała, że chętnie podzieliłam się swoimi spostrzeżeniami, nowościami, które wykorzystuję w pracy i chętnie służyłam pomocą	D
Daje mi poczucie uczestniczenia w przygotowaniu nowych nauczycieli do zawodu i motywowania ich własnym przykładem do intensywnej pracy	D
Pozwoliła na kontakt z młodymi ludźmi, którzy w przyszłości chcą zrealizować się w zawodzie nauczyciela. Opinie ludzi o pracy nauczycieli.	D
Spełniła moje poczucie obowiązku przekazywania swojej wiedzy i doświadczenia	D
Nie mogę wyrazić opinii gdyż dopiero miałam 1 studentkę	D

Zniechęciła mnie, ponieważ wiem, że na omówieniu praktyk nie pyta się studentów, czego się nauczyli, ale jakie błędy popełnił nauczyciel i na siłę student musi coś wymyśleć nawet, jeżeli sytuacja nie miała miejsca. Mało tego sugeruje się, że nauczyciele pracują tylko starymi, przestarzałymi metodami. To nie jest w porządku!!!!	D
Była dla mnie interesującym doświadczeniem	K
Nowa osoba - nowe doświadczenie	M

### 6. Podczas pracy ze studentami najczęściej spotykałam/tem się:

	Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
b)	z ciekawością i zaangażowaniem	11	54	86	151	89%
d)	z kreatywnością i refleksyjnością	-	2	10	12	7%
e)	inne (wpisz własną odpowiedź):	-	3	-	3	2%
a)	z biernością, z brakiem motywacji do uczenia się	-	1	1	2	2%
c)	z niechęcią do współpracy	-	1	-	1	1%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Z brakiem motywacji z powodu problemów z zatrudnieniem	M
Z niewielkim zaangażowaniem, raczej z postawą wyczekującą	M
Spotkałam się z chęcią współpracy oraz gotowością do nauki	M

### 7. Uważam, że predyspozycje studentów (z którymi pracowałam/tem) do wykonywania zawodu nauczyciela:

	Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
e)	ujawniają się przede wszystkim poprzez ich osobowość i podejście do dzieci	4	29	42	75	43%
b)	są zauważalne, ale jeszcze dużo muszą się nauczyć	3	13	31	47	27%
c)	wynikają z posiadanej wiedzy, ale brak im doświadczenia	2	11	19	32	18%
f)	stałe powinny być rozwijane	-	5	4	9	6%
a)	są bardzo wysokie	2	3	2	7	4%

d)	są bardzo małe - posiadają braki w wiedzy i umiejętnościach	-	1	1	2	1%
g)	inne (wpisz własną odpowiedź)	-	-	1	1	1%

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Są wystarczające	D

### 8. W swoich kontaktach ze studentami podczas kolejnej praktyki:

	Liczba odpowiedzi:	K*	M*	D*	RAZEM	Procent
c)	pozwolę im na większą samodzielność	2	23	32	57	33%
d)	stworzę więcej sytuacji do refleksji	3	19	29	50	30%
f)	nic nie zmienię	5	11	24	40	24%
e)	będę bardziej stanowcza/y i wymagająca/y	2	4	5	11	6%
b)	będę poświęcać im więcej uwagi	-	3	4	7	4%
g)	inne (wpisz własną odpowiedź):	-	1	2	3	2%
a)	będę bardziej wyrozumiała/y	-	-			

\* K – nauczyciel kontraktowy, M – nauczyciel mianowany, D – nauczyciel dyplomowany

Odpowiedzi inne:	Stopień awansu
Zmotywuję studentów do bliższych kontaktów z dziećmi	D
Postaram się, aby studentki mogły wykazać więcej własnej inicjatywy, wykazać się kreatywnością, mogły wykorzystać swoje umiejętności	D
Jeszcze jaśniej i czytelniej określę moje oczekiwania, jednocześnie uwzględniając potrzeby i oczekiwania studentów; tak jak do tej pory będę poświęcała im wiele uwagi i własnego zaangażowania, stwarzając możliwości do rozwoju ich umiejętności i kompetencji	M

Swoją rolę postrzegają jako inspirację do rozwoju innych (40%), dostrzegają w niej wymiar pobudzający do refleksji nad własną praktyką (38%), motywację do pracy (35%). Dla 11% nauczycieli - uczestników projektu doświadczenie współpracy ze studentami nie miało żadnego znaczenia - jest to zadanie dla osób pracujących w projekcie, które

powinny zaadresować do tej grupy jakieś bardziej angażujące formy i działania.

Bardzo ciekawe i ważne z punktu widzenia celów projektu są odpowiedzi na 8. pytanie ankiety. Wynika z nich, że aż 66% nauczycieli uczestniczących w projekcie coś zmieniliby we własnej opiece nad studentami. 33% zwiększyło by samodzielność studentów, 30% dążyłoby do większej refleksyjności nad wspólnym doświadczeniem zdobytym podczas praktyki. Oznacza to, że udział w projekcie spełnia założone cele: zmienia sposób spostrzegania studenta: od osoby zależnej, uczącej się „ od mistrza” w kierunku partnera, któremu można zaufać, pozwolić na samodzielność i z którym można dzielić się doświadczeniem.

Jednak nie może ująć naszej uwadze kolejna grupa odpowiedzi: aż 24% nauczycieli niczego nie zmieniliby w kolejnej pracy z praktykantami. Ta 24 procentowa grupa nauczycieli to ludzie, którzy jeszcze nie osiągnęli krytycznej fazy swego rozwoju zawodowego - są zadowoleni z tego, co robią, bezkrytyczni i niezdolni do uczenia się z własnego doświadczenia. To także ważna wskazówka dla osób pracujących w projekcie. Warto przemyśleć, dzięki jakim działaniom (może dyskusja grupowa nad wybranymi problemami praktyk) może wzrosnąć poziom refleksyjności tych nauczycieli czy też może pojawić się jakiś rodzaj namysłu nad własną praktyką.

### **Wnioski:**

1. Większość nauczycieli - opiekunów praktyk spostrzega swoją rolę zawodową tradycyjnie, w oparciu o konserwatywne funkcje szkoły.
2. Większość nauczycieli powodzenie swej pracy utożsamia z umiejętnościami metodycznymi.
3. Większość nauczycieli traktuje własną pracę w sposób nie problematyczny. Są zadowoleni z własnej wiedzy, umiejętności i kompetencji, nie dostrzegają potrzeby zmiany.
4. Zbyt mało nauczycieli dostrzega poznawczą i motywacyjną rolę pytań, ich rozwojowy charakter.
5. Nauczyciele nastawieni są raczej na przekaz własnej wiedzy niż na wymianę wiedzy, na wzajemne uczenie się.

6. Istnieje grupa nauczycieli, którzy są nastawieni przede wszystkim na współpracę ze studentami, chcą się od nich uczyć, wspólnie zdobywać doświadczenie.  
Coraz więcej nauczycieli dostrzega znaczenie refleksji nad własną praktyką - może to być efekt działań w projekcie.
7. Dzięki działaniom w projekcie nauczyciele zmieniają swoje relacje z praktykantami i swoje postawy społeczne - z autokratycznych na partnerskie, oparte na współpracy i wzajemnym uczeniu się.
8. Dzięki działaniom w projekcie nauczyciele dostrzegają samo-realizacyjny i motywacyjny wymiar współpracy ze studentami przygotowującymi się do tej roli.
9. Istnieje duża grupa nauczycieli, dla której praca zawodowa jest działaniem rutynowym.

#### Wnioski i zalecenia:

1. Trzeba dążyć do zmiany postrzegania swojej zawodowej roli przez nauczycieli. Nie transmisja wiedzy, ale współpraca i współdziałanie z uczniami w celu ułatwienia im własnego rozwoju, dokonywania wyboru własnej drogi, własnych zainteresowań.
2. Nauczycieli należy inspirować do większej refleksyjności, oparcia własnych działań na codziennym, praktycznym doświadczeniu, zdobywanym podczas własnej pracy i w kontakcie z innymi.
3. Należy zwiększyć wiedzę dotyczącą znaczenia pytań w procesie uczenia się.
4. Trzeba podejmować wszelkie działania, które zmniejszą rutynowe traktowanie własnej zawodowej roli.
5. Należy częściej odwoływać się do wewnętrznej motywacji nauczycieli (w miejsce motywacji zewnętrznej).
6. Należy pokazać nauczycielom problematyczność, nieoczywistość i złożoność ich zawodowej roli. Budować przekonanie, że praca nad sobą jest przywilejem, ma wymiar rozwojowy a nie dowodzi niedoświadczenia czy zawodowej porażki.

Powyższe wyniki badań, prowadzonych w projekcie „Poprzez praktykę do profesjonalizmu” pokazują z jednej strony tradycyjne, oparte na behawioralnych podstawach nauczycielskie myślenie o szkole, jej funkcjach, jej miejscu w systemie edukacji, z drugiej zaś strony dają pewną nadzieję na zmianę, gdyż wśród uczestniczących w wielu warsztatach, szkoleniach, konferencjach, będących częścią projektu nauczyciele zaczęli dostrzegać także wartość współpracy a nie tylko transmisji wiedzy, autoteliczną, prorozwojową wartość edukacji. Można zauważyć grupę nauczycieli, wśród których dokonana się zmiana orientacji - z tej skierowanej na program jako cel edukacji (narzucony z zewnątrz, zawsze czyjś - nie mój, podlegający precyzyjnej, opartej na wskaźnikach ocenie) na skierowaną na rozwój - własny oraz uczących się ludzi.

Projekt oparty na refleksji nad własną praktyką pokazał znaczenie i potrzebę zmian w zakresie kształcenia nauczycieli.

# Nowa koncepcja kształcenia nauczycieli

---

„W prezentowanym tekście pragnę przedstawić współczesnego nauczyciela w kontekście przesądzających o jego profesjonalnym przygotowaniu koncepcji kształcenia, sposobów rozumienia jego zawodowej roli oraz wiedzy i kompetencji na role te się składających. Przywołam dwa konteksty - teoretyczny i praktyczny, konteksty współobecne, powiązane ze sobą, nierozłączne. W kontekście teoretycznym przedstawię współczesne spojrzenie na wiedzę i kompetencje nauczyciela, funkcje tej wiedzy oraz jej związek z problemami miejsca i czasu, w jakim toczą się procesy edukacji. W kontekście praktycznym dokonam charakterystyki obecnego sposobu kształcenia nauczycieli, jego umocowań prawnych. Te wątki potraktuję jako wprowadzenie do prezentacji nowej, autorskiej koncepcji kształcenia nauczycieli. Koncepcja ta powstała w Zespole, który tworzyli: prof. dr hab. Bogusława D. Gołębiak, prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński, dr Elżbieta Kalinowska, prof. dr hab. Robert Kwaśnica, prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, prof. dr hab. Mirosława Nowak - Dziemianowicz (przewodnicząca zespołu). Zespół ten realizował zadanie, które go się podjęłam jako członek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Zgodnie z Ustawą Prawo o Szkolnictwie Wyższym Rada Główna Szkolnictwa Wyższego opracowuje i przedkłada Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego standardy kształcenia wszystkich, wymienionych na ministerialnej liście kierunków kształcenia (jest ich 118) oraz 119 standard - kształcenia nauczycieli. Zadanie to pozwoliło nam, członkom Zespołu na ponowne postawienie pytania o zawód nauczyciela, jego specyfikę, zachodzące w jego przepisie roli

zmiany oraz o możliwości w zakresie akademickiego przygotowania osób decydujących się zawód ten wykonywać. Kolejny raz odpowiedzieliśmy w rzeczywisty, konkretny i praktyczny sposób na oczekiwania i zapotrzebowanie urzędników i decydentów oświatowych. i mimo, że standard kształcenia nauczycieli, który w lutym 2007 roku został przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego przekazany Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego (jest od tego czasu udostępniony na stronie [www.rgszw.gov.pl](http://www.rgszw.gov.pl)) nie został zatwierdzony (podpisany przez Ministra), nie żałuję wysiłku, czasu ani energii poświęconej temu zadaniu. Kolejny raz miałam okazję w „badaniu w działaniu” przyjrzeć się i usłyszeć to wszystko, co w Polsce współczesnej składa się na dyskurs o edukacji. Ten potoczny i publiczny, z jego profesjonalnymi i nieprofesjonalnymi uczestnikami dyskurs pokazał stereotypy i uprzedzenie, grę interesów i grę o władzę, o przywileje i zachowanie status quo, grę pozorów i zaangażowań. i tak jak zawsze podczas badań, a tych krytycznych szczególnie, zdobyłam nowe kompetencje, nowe doświadczenia, którymi dzielić się będę z moimi studentami i które pozwolą mi lepiej rozumieć polską, współczesną edukację.

## Praktyka kształcenia nauczycieli w świetle obowiązujących przepisów prawnych

W uczelniach polskich dominuje model kształcenia nauczycieli, którego istotą jest realizowanie studiów w zakresie wybranej dziedziny wiedzy uzupełnionych tzw. przygotowaniem pedagogicznym. w szkołach wyższych przyznających kwalifikacje nauczycielskie kształcą się specjalistów przedmiotowych w zakresie wybranej dyscypliny akademickiej (np.: fizyków, chemików, filologów, historyków). Proponuje się im w ramach zajęć fakultatywnych blok pedagogiczno-psychologiczno-metodyczny, uzupełniony 150 - godziną praktyką, będący tzw. przygotowaniem absolwentów do pracy w zawodzie nauczyciela. Takie rozumienie kompetencji nauczycielskiej a więc sposób definiowania profesjonalnej roli nauczyciela wynika z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004. Wyraźnie określa ono co to są kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela (nie mniej niż 330 godzin pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki szczegółowej plus 150 godzin praktyk). Odpowiedzią na pytanie o to, czym jest przygotowanie



pedagogiczne, jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 roku. Wyraźnie określa ono, iż przygotowaniem pedagogicznym legitymuje się ten absolwent, który zaliczył w toku studiów 270 godzin łącznie zajęć z psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz 150 godzin praktyk pedagogicznych.

Na polskim rynku edukacyjnym funkcjonują dziś więc różne grupy nauczycieli, odmiennie przygotowanych do pełnienia swej profesjonalnej roli. Pierwszą stanowią absolwenci kierunków przedmiotowych w różnych szkołach wyższych (Uniwersytetach, Politechnikach), którzy w toku studiów uczestniczyli w zajęciach przyznających uprawnienia pedagogiczne lub nauczycielskie (a więc zaliczyli 330 godzin pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki szczegółowej plus 150 godzin praktyk). Ta grupa jest dominująca na polskim rynku edukacyjnym. Stanowią ją nauczyciele, którzy legitymują się przygotowaniem merytorycznym w zakresie nauczanego przedmiotu i śladowym ze swej istoty - zdobytym w ramach zajęć organizowanych na peryferiach studiowanej dyscypliny akademickiej - przygotowaniem pedagogiczno-psychologicznym. i mimo że rozporządzeniem Ministra Nauki i szkolnictwa Wyższego wprowadzono w roku 2012 nowy standar kształcenia nauczycieli nie ma jeszcze osób, które byłyby w oparciu o te propozycje przygotowane do pracy w szkole.

Pracujący dzisiaj nauczyciele zostali przygotowani do zawodu w opraniu o programy, w których problematyka składająca się na kompetencje pedagogiczno-psychologiczne, niezbędne do pełnienia profesjonalnej roli nauczyciela, obecna w różnorodnych centrach edukacji nauczycielskiej, jakie powstały przy szkołach wyższych, umożliwiającą zdobycie kwalifikacji nauczycielskich jest ograniczona. Sprowadza się ona do kilku, wybranych z konieczności związanej z minimalną ilością godzin przeznaczonych na ich realizację zagadnień z psychologii i pedagogiki. Problematyka ta przekazywana jest w ramach 30 godzin wykładu i 30 godzin ćwiczeń z psychologii (zajęcia odbywają się w jednym semestrze) i 60 godzin wykładów i 30 godzin ćwiczeń z pedagogiki (zajęcia trwają jeden rok).

Analiza literatury zalecanej studentom w takich placówkach pokazuje, iż spotykają się oni w toku studiów z bardzo fragmentaryczną wiedzą z zakresu wychowania.

Znaczenie kształcenia nauczycieli w strukturze tego typu uczelni jest marginalne. Marginalizowana jest pozycja akademicka tego typu przygotowania. Jest ono nieobowiązkowe, można „zaliczyć” przedmioty wchodzące w jego skład w dowolnym momencie toku studiów. Negatywna selekcja do zawodu nauczyciela zaczyna się więc już na poziomie placówek przygotowujących ich do pracy zawodowej.

Drugą, obecną w polskich instytucjach edukacyjnych grupą nauczycieli są pedagodzy przygotowani do pełnienia swej profesjonalnej roli w uczelniach pedagogicznych. Tę nieliczną grupę stanowią nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy zdobywali wykształcenie w pedagogicznych szkołach wyższych lub na uniwersytetach.

Problematyka składająca się na kompetencje pedagogiczno-psychologiczne jest obecna w kształceniu pedagogicznym tego typu (również dającym uprawnienia pedagogiczne) dużo szerzej. w planach studiów na jej realizację przeznaczają się 630 godzin dydaktycznych. Studenci zapoznają się z najnowszą problematyką wychowania na zajęciach z bloku kształcenia ogólnego i podstawowego. Treści kształcenia, składające się na profesjonalne kompetencje nauczycielskie obecne są także w programach realizowanych przez studentów bloków przedmiotów specjalizacyjnych w wymiarze 1390. Przedmioty te mają różne formy - są wśród nich wykłady, ćwiczenia, konwersatoria, seminaria oraz różnego rodzaju zajęcia praktyczne.

Szeroko rozumiana problematyka pedagogiczna obecna jest w tych uczelniach ponadto w treści prac dyplomowych studentów (dotyczy to zarówno prac licencjackich jak i magisterskich). Jej obecność wskazuje, iż studenci pod opieką nauczycieli akademickich przez długie lata prowadzą studia oraz badania z nią związane. Realizowane przez pracowników naukowo-dydaktycznych projekty badawcze opisują również obszary, treści i zakresy zagadnień związanych z wychowaniem.

## Ocena aktualnego kształcenia nauczycieli

Powyższa analiza wskazuje, iż można dziś dokonać rozróżnienia między następującymi pojęciami: uprawnienia pedagogiczne, uprawnienia nauczycielskie.

Te pierwsze są rezultatem zapisu zawartego w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 roku.

Te drugie reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku. Mają one charakter formalny, marginalizują profesjonalne przygotowanie psycho-pedagogiczne do zawodu nauczyciela.

Współczesnemu nauczycielowi, dostosowanemu do problemów, z jakimi spotyka się on w swej pracy zawodowej niezbędne są odmienne od zdobywanych w opisany sposób kompetencje. Profesjonalne przygotowanie nauczyciela do pracy we współczesnej szkole nie może już się odbywać poprzez zdobywanie kwalifikacji nauczycielskich w szkołach wyższych, kształcących na kierunkach dających absolwentom przygotowanie przedmiotowe (historia, chemia, fizyka, filologie, matematyka, biologia itp.). Zawód nauczyciela dzisiaj nie sprowadza się tylko do transmisji kultury, nauczyciel nie przekazuje dziś przede wszystkim wiedzy. Potrzebna jest redefinicja tej zawodowej roli, dostosowanie jej do wymagań współczesności. Jedną z subdyscyplin pedagogiki - pedeutologia charakteryzuje się bogatym dorobkiem prac w tym zakresie. Szereg realizowanych w ostatnich latach tematów badawczych dotyczących współczesnych problemów wychowania w szkole, rodzinie, kulturze popularnej, prac dotyczących funkcjonowania szkoły, relacji społecznych zachodzących na jej terenie, ograniczeń możliwości wypełniania przez tę instytucję starych i nowych zadań, aurytety i roli nauczyciela pozwala na sformułowanie tezy, iż polski nauczyciel nie jest właściwie przygotowany do podejmowania problemów związanych z procesami wychowania. To nieprzygotowanie, dotkliwie dziś przez wszystkich uczestników procesów edukacyjnych (nauczycieli, uczniów, rodziców) odczuwane i chętnie nagłaśniane przez media jest konsekwencją wadliwego, archaicznego z punktu widzenia potrzeb dzisiejszej szkoły oraz współczesnej rzeczywistości społecznej, systemu kształcenia nauczycieli. Konieczna jest więc strukturalna zmiana kształcenia nauczycieli w Polsce i oparcie jej o wiedzę i kompetencje pedagogiczne.

Z tej perspektywy ważnym, jak sądzę, staje się pytanie o wiedzę nauczyciela. Na pytanie to można poszukiwać odpowiedzi w różnych obszarach teorii, praktyki oraz empirii.

W odniesieniu do teorii można zadać pytanie o to, jakiej wiedzy potrzebuje współczesny nauczyciel a jaką wiedzę dysponuje?

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 nauczanego przedmiotu) oraz dydaktycznie (w zakresie wiedzy metodyki i dydaktyk szczegółowych). Niewystarczająca jest natomiast pedagogiczno-psychologiczne przygotowanie nauczycieli (Kwiatkowska).

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

1. otaczającym świecie
2. relacjach ja - świat
3. sobie samym (samowiedza nauczyciela)

Te trzy wymiary wiedzy, wyróżnione ze względu na kryterium treściowe zawierają to wszystko co niezbędne jest 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
- zaspakajanie potrzeb
- rozpoznanie motywacji i celów życiowych
- ujawnianie własnych założeń i intencji podczas działania pedagogicznego
- umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji
- znajomość własnych sposobów usensawniania świata

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

1. Wiedza techniczna, instrumentalna, odpowiadająca na pytanie o cel podjętego działania oraz prowadzące do niego metody, formy i środki
2. Wiedza emancypacyjna, praktyczno-moralna, będąca próbą usensawniania własnej działalności, szukaniem dla niej sensu, usprawiedliwienia
3. 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.
4. 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:

1. Umożliwia nauczycielowi działanie pedagogiczne;
2. 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;
3. 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.
- Świadoma własnych ograniczeń (np. subiektywizmu).

Tak rozumiana wiedza nauczyciela powinna prowadzić do następujących umiejętności:

1. Umiejętności organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczej
2. Umiejętności komunikacyjnych - porozumiewania się językiem “żywym”, mowy ciała
3. Umiejętności interpretacyjnych
4. Umiejętności poznawania osobowości
5. Umiejętności pomagania wychowankom i rozwijania ich zdolności kreatywnych (twórczych)
6. Umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów
7. Umiejętności dialogowego sposobu bycia w świecie

8. Umiejętności 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 niezbędne jest 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<sup>14</sup>.

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

Zasady te głoszą, iż:

1. Głównym celem edukacji jest pomoc przyszłemu nauczycielowi w odkrywaniu siebie, własnej niepowtarzalności, indywidualności. Tak rozumiane kształcenie w zawodzie nauczyciela jest szukaniem drogi i odkrywaniem siebie.
2. Bycie dobrym nauczycielem wiąże się z używaniem siebie jako instrumentu działania. Oznacza to, iż głównym narzędziem pracy nauczyciela jest on sam, działający spontanicznie w szybko zmieniających się sytuacjach. Proces kształcenia jest więc procesem umożliwiającym stawanie się nauczycielem; uczy jak używać siebie, aby tworzyć warunki stymulujące rozwój ucznia.
3. Program kształcenia nie ma na celu wyposażenia nauczyciela w strukturę naukowo opracowanych metod, lecz pomóc mu w wypracowaniu metod czy stylu pracy najbardziej odpowiadających jego strukturze psychicznej.
4. Uznanie faktu, iż odkrywanie indywidualnego znaczenia wiedzy dokonuje się w procesie osobistego doświadczenia jej przydatności,

<sup>14</sup> Fragment został opisany w tekście zawartym[w] Pedagogika Zakorzenie i transjersja Wrocław DSW, s. 320 - 323.

pociąga za sobą szczególną rolę, jaką przypisuje on praktyce. Jest ona integralnym składnikiem kształcenia.

Realizacja powyższych zasad wiąże się z koniecznością wprowadzenia do procesu kształcenia nauczycieli, obok metod tradycyjnych metody nowe - takie jak *trening interpersonalny*. Jego efektem może stać się nabywanie umiejętności interpersonalnych, wrażliwości percepcyjnej w odniesieniu do uczniów i sytuacji wychowawczych oraz sprawności w propagowaniu działań pedagogicznych.

Przygotowany w oparciu o powyższe zasady nauczyciel będzie się charakteryzował uwzględniającą najnowsze diagnozy i opis współczesności wiedzą ogólną, szczegółową wiedzą pedagogiczną, psychologiczną, filozoficzną, które umożliwią mu twórcze, innowacyjne, postkonwencjonalne realizowanie swej zawodowej roli. Zdolny do pozytywnej autoprezentacji, znający i posługujący się teoriami komunikacji, negocjacji, umiejący stosować strategie rozwiązywania konfliktów stać się może dzięki wykształceniu właśnie, konkurencyjny na edukacyjnym rynku pracy.

## Propozycja nowego modelu kształcenia nauczycieli

### Przesłanki proponowanego modelu

Na podstawie powyższych stwierdzeń można przyjąć, iż na profesjonalne przygotowanie współczesnego nauczyciela składają się dwa typy kompetencji: kompetencje instrumentalne, techniczne, odpowiadające na pytanie o cel podjętego działania oraz prowadzące do niego metody, formy i środki a także kompetencje praktyczno-moralne, będące próbą usensownienia własnego działania, kompetencje umożliwiające komunikowanie się ze sobą oraz innymi.

Tak rozumiana kompetencje nauczyciela pełnią następujące funkcje, niezbędne w codziennej praktyce szkolnej:

1. Umożliwiają nauczycielowi działanie pedagogiczne.
2. Umożliwiają nauczycielowi rozumienie rzeczywistości, w której funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi on sam, a także wszyscy uczestnicy praktyki edukacyjnej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń.



3. Umożliwiają 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 uprawnień. Dają więc nauczycielowi kompetencje krytyczne.

Podstawowe argumenty, uzasadniające potrzebę przygotowania odmiennej 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 - go i II - go stopnia w tym zakresie. Generują więc chaos, SA nieprzejrzyste zarówno dla studiujących, przyszłych nauczycieli jak i dla organizatorów procesów kształcenia. dzisiaj na polskim rynku edukacyjnym możliwe SA takie sytuacje, w których absolwenci magisterskich studiów na kierunku „pedagogika” nie posiadają tzw. „Uprawnień pedagogicznych”(w myśl przywołanych wcześniej rozporządzeń).
2. Powyższa rekonstrukcja stanu faktycznego w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce oraz towarzysząca jej ocena.
3. Konieczność uczynienia studiów I - go stopnia (licencjackich) studiami zawodowymi, zapisana w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym implikuje potrzebę przededefiniowania 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 systemu kształcenia nauczycieli**

„Integralność” - spostrzeżenie kompetencji nauczycielskich jako całości złożonej z:

1. Wiedzy kierunkowej (specjalistycznej, niepedagogicznej).
2. Wiedzy psychologiczno-pedagogicznej.
3. Umiejętności wykraczających poza wąsko rozumianą rolę nauczyciela rozumianego 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**

Stołość - 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 wskazać: wariant podstawowy (typowy, organizowany 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<sup>15</sup>).

#### **Ścieżki kształcenia**

Kształcenie profesjonalne nauczycieli odbywać się może w różnych wariantach: dwóch podstawowych i dwóch uzupełniających.

---

<sup>15</sup> Fragment tekstu znajduje się [w:] Pedagogika Zakorzenie i transgresja, Wrocław DSW 2011, s. 323 - 326.

### Wariant podstawowy 1

Kandydat na studia kierunkowe (specjalizacyjne) wybiera nauczycielską ścieżkę kształcenia zawodowego na studiach I - go stopnia. Równoległe do kształcenia kierunkowego realizuje zajęcia przewidziane dla I - go stopnia przygotowania nauczycielskiego opracowane w odrębnym standardzie. Uzyskanie tytułu licencjata w taki sposób uprawnia go do nauczania studiowanego przedmiotu w szkołach podstawowych oraz gimnazjach. w tym wariantcie zdobywają także przygotowanie do zawodu nauczyciela szkoły podstawowej i gimnazjum nauczyciele języków obcych. Absolwent takich studiów może je kontynuować na studiach kierunkowych II - go stopnia równoległe z kształceniem pedagogicznym II - go stopnia przeznaczonym dla nauczycieli liceów ogólnokształcących oraz liceów profilowanych.

Studia kierunkowe (specjalizacyjne, niepedagogiczne)

Moduł treści kierunkowych I - go stopnia np. fizyka	+	Moduł treści pedagogicznych I - go stopnia
Moduł treści kierunkowych II - go stopnia np. fizyka	+	Moduł treści pedagogicznych II - go stopnia

**LUB**

### Wariant podstawowy 2

Kandydat do zawodu nauczyciela wybiera ścieżkę kształcenia zawodowego na studiach I - go stopnia, na kierunku pedagogika. Równoległe do kształcenia pedagogicznego realizuje zajęcia przewidziane dla I - go stopnia przygotowania kierunkowego opracowane w odrębnym standardzie. Może także kontynuować swoje przygotowanie do zawodu nauczyciela szkół ponadgimnazjalnych na studiach II - go stopnia na kierunku pedagogika, specjalność pedagogika nauczycielska uzupełnionych o treści kierunkowe (specjalizacyjne).

Studia pedagogiczne

Moduł treści pedagogicznych I - go stopnia	+	Moduł treści kierunkowych I - go stopnia np. fizyka
Moduł treści pedagogicznych II - go stopnia	+	Moduł treści kierunkowych II - go stopnia np. fizyka

### Wariant uzupełniający 1

Tytuł zawodowy uprawniający do wykonywania profesji nauczyciela w szkole podstawowej oraz gimnazjum uzyskać można na studiach I - go stopnia na kierunku pedagogika, specjalność pedagogika nauczycielska. w tym wariantcie obowiązuje również zasada integralności oraz równoległości kształcenia w zakresie kierunkowym (specjalizacyjnym) oraz pedagogicznym. w ten sposób można zdobyć przygotowanie do nauczania przedmiotowego w szkole podstawowej oraz gimnazjum. Uprawnienia do nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych nabywa absolwent pedagogiki nauczycielskiej (studia I - go stopnia) na studiach kierunkowych (specjalizacyjnych) II - go stopnia uzupełnionych zgodnie z zasadą integralności i równoległości o kształcenie pedagogiczne przygotowane w odrębnym standardzie dla nauczyciela liceum.

Moduł treści pedagogicznych I - go stopnia	+	Moduł treści kierunkowych I - go stopnia np. fizyka
Moduł treści kierunkowych II - go stopnia np. fizyka	+	Moduł treści pedagogicznych II - go stopnia

### LUB

### Wariant uzupełniający 2

Tytuł zawodowy uprawniający do wykonywania profesji nauczyciela w szkole podstawowej oraz gimnazjum uzyskać można na studiach I - go stopnia kierunkowych (specjalizacyjnych). w ten sposób można zdobyć przygotowanie do nauczania przedmiotowego w szkole podstawowej oraz gimnazjum. Uprawnienia do nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych nabywa absolwent studiów kierunkowych (studia I - go stopnia) na studiach pedagogicznych II - go stopnia uzupełnionych zgodnie z zasadą integralności i równoległości o kształcenie przedmiotowe (specjalizacyjne) przygotowane w odrębnym standardzie dla nauczyciela liceum.

Moduł treści kierunkowych I - go stopnia np. fizyka	+	Moduł treści pedagogicznych I - go stopnia
Moduł treści pedagogicznych II - go stopnia	+	Moduł treści kierunkowych II - go stopnia np. fizyka

### Wariant uzupełniający 3

Kandydat do zawodu nauczyciela w szkołach podstawowych i gimnazjach, który kończył studia kierunkowe (specjalizacyjne) i - go stopnia bez przygotowania w zakresie treści pedagogicznych może zdobyć kwalifikacje nauczycielskie na kierunku pedagogika, specjalność pedagogika nauczycielska studia i - go stopnia. Kandydat do zawodu nauczyciela szkół ponadgimnazjalnych musi uzupełnić wykształcenie kierunkowe oraz pedagogiczne na drugim poziomie kształcenia.

Moduł treści kierunkowych i - go stopnia np. fizyka	+	
Moduł treści kierunkowych II - go stopnia np. fizyka	+	Moduł treści pedagogicznych i i II - go stopnia

Pełne przygotowanie do zawodu nauczyciela (praca w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach) oznacza zrealizowanie dwóch modułów treści kierunkowych (I i II - go stopnia) oraz dwóch modułów treści przygotowania pedagogicznego (I i II - go stopnia).

### PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE PIERWSZEGO STOPNIA KWALIFIKACJE ABSOLWENTA

Absolwent dysponuje podstawową wiedzą ogólnopedagogiczną, socjologiczną i psychologiczną w postaci:

- **wiedzy operacyjnej**, tzn. takiej, która tworzy język myślowy umożliwiający rozumienie rzeczywistości edukacyjnej jako przestrzeni życia społecznego, uwarunkowanego przez czynniki historyczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne,
- **wiedzy praktycznej**, tzn. takiej, która umożliwia 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:
- **kategoriami organizującymi wiedzę operacyjną** są: rozwój, wychowanie, style myślenia pedagogicznego, ideologie edukacyjne, pośrednie i bezpośrednie uwarunkowania rzeczywistości edukacyjnej,

- **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.

## TREŚCI KSZTAŁCENIA

1. Kształcenie w zakresie psychologicznych podstaw rozwoju i wychowania

*Treści kształcenia:* Podstawowe pojęcia psychologii (myślenie, mowa, spostrzeganie, uwaga, pamięć). Pojęcie rozwoju psychicznego (Modele rozwoju. Biologiczne i społeczne czynniki rozwoju. Fazy rozwoju. Rozwój wybranych funkcji psychicznych. Rozwój i kształtowanie osobowości. Rozwój a wychowanie). Dziecko w rodzinie i szkole (Specyfika interakcji dorosły-dziecko w rodzinie i szkole. Źródła wiedzy dorosłych

na temat wychowania, style i postawy wychowawcze. Mechanizmy socjalizacji - dostosowywanie oddziaływań wychowawczych do poziomu rozwoju poznawczego i emocjonalnego). Umiejętności wychowawcze (Skuteczność metod wychowawczych. Kształtowaniu motywacji do nauki i poczucia własnej wartości. Psychologiczne problemy oceniania osiągnięć i rozwijania potrzeb poznawczych. Błąd w wychowaniu, przyczyny i rodzaje błędów). Zaburzenia rozwoju i zachowania (Problemy i trudności wychowawcze typowe dla poszczególnych etapów rozwoju).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* rozumienia etapów rozwoju człowieka; rozpoznawania blokad i zakłóceń w procesie rozwoju; rozpoznawania specyficznych, charakterystycznych dla poszczególnych faz rozwojowych zaburzeń; animowania pracy nad własnym rozwojem; kreowania i inspirowania zmian prorozwojowych w szkole - organizacji uczącej się, w klasie szkolnej, w relacjach z uczniami; rozumienia różnic indywidualnych i wynikających z nich implikacji dla wychowania i kształcenia; rozumienia specyfiki funkcjonowania dzieci, u których przebieg rozwoju nie jest prawidłowy.

## 2. Kształcenie w zakresie współczesnych koncepcji i praktyk wychowania

*Treści kształcenia:* Konteksty wychowania (Antropologiczne, socjologiczne i filozoficzne podstawy wychowania). Teorie wychowania (Potoczne teorie wychowania a teoretyczna refleksja nad wychowaniem. Główne kierunki współczesnych teorii wychowania). Proces wychowania (Podstawowe właściwości procesu wychowania. Struktura i dynamika procesu wychowania. Podmiotowość w wychowaniu. Wychowanie a samowychowanie. Metodyczne aspekty wychowania: technologie wychowania, zasady, metody, formy, techniki i środki wychowania. Granice i mierniki oddziaływań wychowawczych. Konstruowanie programów wychowawczych). Cele wychowania (Koncepcje człowieka a cele wychowania. Wartości w wychowaniu). Podmioty wychowania (Środowiska wychowawcze. Kompetencje wychowawcze. Uczeń, nauczyciel, rodzic. Etyczny aspekt profesjonalnej roli nauczyciela). Dysfunkcje w grupie rówieśniczej i relacjach społecznych (Trudności wychowawcze. Agresja, przemoc, uzależnienia. Patologie społeczne).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* rozumienia podstawowych kategorii pojęciowych ułatwiających identyfikację i opis zjawisk wychowawczych; reinterpretacji tradycyjnych modeli wychowania; projektowania, organizowania, modyfikowania i oceniania różnorodnych sytuacji wychowawczych; rozwiązywania problemów wychowawczych w świetle różnych teorii wychowania; samodzielnego wiązania procesów wychowania z innymi procesami społecznymi i edukacyjnymi; projektowania własnych rozwiązań problemów wychowawczych; inspirowania do samodzielnego rozpoznawania zjawisk społecznych; kształtowanie refleksji nad etapami „wrastania” w rolę wychowawcy; działań profilaktycznych w zakresie przemocy, agresji w szkole, opracowywania i wdrażania programów profilaktycznych w zakresie patologii społecznych.

### 3. Kształcenie w zakresie współczesnych koncepcji i praktyk nauczania

*Treści kształcenia:* Współczesne koncepcje nauczania (Modele profesjonalizmu i ich implikacje dla edukacji nauczycieli. Edukacja do refleksyjnej praktyki. Szkoły myślenia o roli edukacji w społeczeństwie). Szkoła jako instytucja wspomagająca rozwój jednostki i społeczeństwa (Modele współczesnej szkoły: model tradycyjny, model humanistyczny, model refleksyjny, model emancypacyjny). Cele nauczania (Źródła, sposoby formułowania i rodzaje celów nauczania). Proces nauczania - uczenia się (Metody nauczania. Organizacja procesu kształcenia i pracy uczniów na lekcji. Lekcja i jej budowa. Środki kształcenia). Program szkolny (Europejski kontekst zmiany programu szkoły. Wzorce i modele programów nauczania i programu szkoły. Programy przedmiotowe, interdyscyplinarne, poprzez - przedmiotowe, blokowe, „ścieżki” edukacyjne. Programy autorskie. Ewaluacja programów. Plany pracy dydaktycznej. Materiał nauczania i doświadczenia edukacyjne. Style i techniki pracy z uczniami). Ocenianie (Egzaminy zewnętrzne i wewnętrzne - szkolny system oceniania. Dyscyplina w szkole).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* rozumienia istoty transformacji dokonującej się w edukacji szkolnej; uruchomienia w sobie potencjału sprzyjającego aktywnemu uczestnictwu w procesach edukacyjnych; rozumienia istoty całościowego uczenia się; oceniania i stosowania różnych strategii wspomagania całościowego uczenia się,



w tym szczególnie strategii uczenia się w małych grupach; kreowania programu i szczegółowego planowania aktywności uczniów; oceniania postępów uczniów (diagnozowania poziomu rozwoju ich struktur poznawczych oraz monitorowania ich rozwoju); rozumienia specjalnych potrzeb dzieci w zakresie edukacji.

#### 4. Kształcenie w zakresie komunikacji interpersonalnej

*Treści kształcenia:* Komunikacja jako proces interpersonalny i społeczny (Geneza, różne ujęcia definicyjne komunikacji. Osobowy i czynnościowy charakter komunikacji. Komunikacja werbalna i niewerbalna. Komunikacja kulturowa). Autoprezentacja (Taktyki i style. Motywy. Kontekst społeczny. Język a płeć. Kody językowe. Stereotypy społeczne). Teoretyczne modele nabywania kompetencji komunikacyjnych (Perspektywa działania instrumentalnego: erystyka, asertywność, negocjacje. Perspektywa działania emancypacyjnego: rozumienie, interpretacja sensów i znaczeń, doświadczenie biograficzne jako źródło znaczeń). Edukacyjne aspekty komunikacji (Formy komunikacji werbalnej: mówienie, pisanie, czytanie, sztuka słuchania i zadawania pytań. Znaczenie ukrytej komunikacji: mowa ciała, przestrzeń, dystans fizyczny. Narzędzia władzy i dominacji nauczyciela: język, ocenianie, dokumentacja szkolna. Strategie uczniów i nauczycieli).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* rozumienia komunikacji jako procesu etycznego porozumiewania się; autoprezentacji; funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń; komunikacji w małych grupach społecznych; nabywania umiejętności zachowań asertywnych, negocjowania znaczeń; rozumienia właściwego wykorzystania metod aktywnego słuchania; udzielania informacji zwrotnych; zadawania pytań; rozpoznawania reguł i zasad funkcjonowania ukrytej komunikacji.

#### 5. Kształcenie w zakresie profilaktyki, diagnozy i terapii pedagogicznej

*Treści kształcenia:* Profilaktyka szkolna i edukacyjna (Cele, zasady i strategie profilaktyki w szkole. Profilaktyka problemów związanych z alkoholem i innymi substancjami uzależniającymi. Profilaktyka trudności w uczeniu się. Profilaktyka agresji i przemocy w zespołach uczniowskich. Promocja zdrowego stylu życia. Promocja zdrowia psychicznego. Metody rozpoznawania grup dzieci i młodzieży z obszaru

ryzyka niepowodzeń szkolnych, trudności przystosowawczych, zaburzeń zachowania. Przegląd ogólnopolskich programów profilaktycznych. Zasady konstruowania szkolnych i klasowych programów profilaktycznych). Diagnostyka pedagogiczna (Przedmiot, cele, procedury, techniki i narzędzia diagnostyczne. Diagnostyka nauczycielska. Diagnostyzowanie i rozwiązywanie problemów indywidualnych ucznia, nauczycielska diagnostyka trudności w uczeniu się, w tym specyficznych trudności w uczeniu się. Nauczycielska diagnostyka problemów wychowawczych. Współpraca nauczyciela z psychologiem, pedagogiem i lekarzem w zakresie diagnostyzowania problemów szkolnych uczniów). Oddziaływania pomocowe i terapeutyczne (Formy pomocy uczniom z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami zachowania: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, terapia pedagogiczna, socjoterapia. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Kategorie dzieci wymagających specjalnego nauczania. Formy kształcenia: klasy i szkoły integracyjne, nauczanie indywidualne. Zasady postępowania pedagogicznego z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasie, zasady współpracy z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specjalistami prowadzącymi zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i terapeutyczne).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* rozumienia podstawowych pojęć z zakresu profilaktyki, diagnostyki pedagogicznej, terapii pedagogicznej; rozpoznawania objawów zagrożeń i trudności szkolnych uczniów; konstruowania adekwatnych do potrzeb programów interwencyjnych i profilaktycznych; rozpoznawania i rozumienia trudności uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dyskalkulia, ADHD); modyfikowania i dostosowywania programu, metod nauczania i oceniania do potrzeb tych uczniów; prowadzenia zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz udzielania indywidualnej pomocy uczniom z trudnościami szkolnymi; prowadzenia zajęć integracyjnych w klasie; rozwiązywania konfliktów; negocjowania z uczniami zasad zachowania w szkole i klasie.

## 6. Kształcenie w zakresie metodyki szczegółowej

*Treści kształcenia:* Cele i treści nauczania (Podstawa programowa. Programy nauczania - ocena i dobór. Zakres treści nauczania. Rozkład materiału. Ścieżki edukacyjne). Metody i zasady nauczania (Konwencjonalne i niekonwencjonalne metody nauczania. Projekty. Style uczenia się a style nauczania. Strukturyzacja wiedzy). Środki dydaktyczne (Podręczniki, tradycyjne i nowoczesne pomoce dydaktyczne - dobór i wykorzystanie. Media i multimedia w nauczaniu). Formy pracy (Organizacja pracy w klasie, praca w grupach. Wycieczki, zajęcia terenowe, laboratoryjne, doświadczenia. Zajęcia pozalekcyjne, wyrównawcze, konkursy. Samodzielność w zdobywaniu wiedzy, praca domowa ucznia. Indywidualizacja w nauczaniu - praca z uczniem zdolnym i doznającym trudności w nauce). Kontrola i ocena (Powtarzanie i utrwalanie wiedzy. Konstruowanie testów i sprawdzianów. Ocenianie bieżące, semestralne i końcoworoczne. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne. Informacyjna i motywacyjna funkcja oceny).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* oceniania i doboru programów, podręczników i środków dydaktycznych; projektowania pracy dydaktycznej w perspektywie krótko i długoterminowej; organizowania pracy uczniów; stosowania różnorodnych metod i form pracy z uczniem; dostosowywania sposób pracy do potrzeb i możliwości uczniów; rozwijania samodzielności w zdobywaniu wiedzy; kształtowania motywacji, kontrolowania i oceniania pracy uczniów.

## **PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE DRUGIEGO STOPNIA KWALIFIKACJE ABSOLWENTA**

Kwalifikacje pedagogiczne absolwenta studiów drugiego stopnia są rezultatem rozwoju wiedzy operacyjnej i praktycznej przekazywanej w czasie studiów pierwszego 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 stereotypowych sądów i reakcji.

## TREŚCI KSZTAŁCENIA

1. Treści w zakresie psychospołecznych podstaw nauczania i wychowania

*Treści kształcenia:* Postawy (Postawy nauczycieli i uczniów. Geneza, komponenty postaw. Kształtowanie postaw. Zmiana postaw). Poznanie społeczne (Procesy zbierania informacji o ludziach. Schematy poznawcze, treść i forma. Stereotypy i uprzedzenia. Deformacje poznawcze.

Modyfikacje). Rozbieżności poznawcze a zachowanie (Dysonans poznawczy. Redukcja dysonansu. Wpływ kar i nagród na wielkość dysonansu i formy jego redukcji. Wywieranie wpływu poprzez dysonans). Społeczne konteksty tożsamości osoby dorastającej (Komponenty tożsamości człowieka. Wpływ kontekstu na tożsamość i zachowanie. Kształtowanie tożsamości. Dookreślanie Ja). Wpływ społeczny (Podstawowe techniki wywierania wpływu. Wpływ a manipulacja. Sytuacyjna i trwała zmiana zachowania).

Facylitacja społeczna (Obecność innych ludzi jako stymulujący i hamujący czynnik nauczania. Stymulowanie motywacji do nabywania wiedzy i doświadczeń. Wpływ ludzi na efektywność zadaniową ucznia). Wrogość i agresja (Uwarunkowania agresji. Uczenie się agresji. Konsekwencje agresji. Poznawcza kontrola zachowań agresywnych. Radzenie sobie ze złością).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* rozumienia znaczenia struktur poznawczych; procesów umysłowych, emocjonalnych oraz motywacyjnych dla nauczania i wychowania; orientacji w podstawowych zagadnieniach z zakresu psychologii społecznej, wpływu społecznego w odniesieniu do roli i zachowań osoby dorastającej; znajomości mechanizmów psychologicznych uczestniczących w procesie nauczania i wychowania; identyfikacji czynników składających się na całość zachowania ucznia i nauczyciela; konstruowania kontekstu społecznego.

## 2. Treści w zakresie problemów współczesnej kultury i wychowania

*Treści kształcenia:* Kultura (Rozumienie i status kategorii „kultura” w wybranych naukach humanistycznych i społecznych, to jest: socjologii, komunikacji społecznej, antropologii kultury. Dzieje kultury europejskiej i pozaeuropejskiej interpretowane w perspektywie wybranych koncepcji kultury. Postawy społeczne, wyobrażenia, wartości i język w kulturze dawniej i dziś. Socjologia kultury. Analiza sposobu definiowania kultury na gruncie socjologii powiązana z charakterystyką zmian relacji między kulturą i społeczeństwem. Wybrane zjawiska współczesnej kultury). Media (Media w procesie konstruowania rzeczywistości społecznej. Uporowany obraz rzeczywistości). Tożsamość (Kapitał kulturowy. Kapitał społeczny. Współczesne formy emancypacji

społecznej. Kulturowe źródła tożsamości, blokady rozwojowe, stereotypy, uprzedzenia, mity). Wychowanie (Popkultura, subkultura, kontrkultura jako konteksty procesów wychowania i nauczania. Źródła i przejawy kryzysu współczesnego wychowania. Ideologie wychowania. Lokalne i globalne konteksty wychowania).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* rozpoznawania podstawowych pojęć (języków) nauk o kulturze; orientacji w różnicach pojmowania zjawisk kulturowych w zależności od zajmującej się kulturą dyscypliny naukowej; samodzielnego rozpoznawania kulturowych źródeł i blokad rozwoju tożsamości jednostki i zdolność do emancypacji; animowania kultury jako środowiska wspierającego indywidualne uczenie się; krytycznej interpretacji tekstów kultury.

### 3. Treści w zakresie etyki zawodu nauczyciela

*Treści kształcenia:* Etyka (Etyka jako dziedzina filozofii. Formalizacja systemów norm - kodeksy etyczne. Etyka nauczycielska jako jedna z etyk zawodowych. Pytanie o dobro). Osobliwości zawodu nauczyciela (Wzór osobowy. Postawa i kunszt nauczycielski - ujęcie historyczne i komparatystyczne. Misja czy zawód. Wielość postaw nauczycieli. Osobisty obraz profesji. Dylematy roli zawodowej. Wypalenie zawodowe nauczycieli). Powinności (Ewolucja powinności zawodowych. Problematyka wyborów moralnych. Moralne aspekty relacji nauczyciel - uczeń w kontekście Deklaracji Praw Człowieka. Konflikty norm). Praktyka (Świat norm i wartości społecznych a codzienne działania nauczyciela. Zróżnicowanie świata działań i możliwe typy tożsamości. Osobiste teorie edukacyjne nauczycieli. Uwikłanie w konteksty społeczne. Niwelacja nierówności społecznych, dyskryminacja płci). Rozwój profesjonalny (Od anomii do autonomii. Pytania o zrozumiałość świata edukacji i własnej w nim roli. Kulturowy i społeczny wymiar tożsamości nauczyciela. Społeczna presja i strategie radzenia sobie w sytuacji nacisku).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* prezentowania różnorodnych ujęć analizy problematyki moralnej; samodzielnej, krytycznej refleksji w zakresie etyki społecznej oraz etyki indywidualnej; analizy porównawczej różnych interpretacji powinności zawodowych; dostrzegania złożoności sytuacji edukacyjnych; przygotowania do rozumienia dylematów zawodu, ich kontekstowości i niejednoznaczności;

bycia w dialogu z sobą samym oraz z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego; podejmowania codziennych wyborów na podstawie przekładania wartości uniwersalnych na zobowiązania i upoważnienia moralne zarówno wobec siebie, jak i innych podmiotów edukacji; poszukiwania i dostrzegania innych, możliwych rozwiązań.

#### 4. Treści w zakresie opisywania, rozumienia i interpretowania własnej praktyki pedagogicznej

*Treści kształcenia:* Edukacja (Edukacja w ujęciu różnych szkół i teorii. Ideologie edukacyjne. Współczesne konteksty edukacji jako przejaw dominującej ideologii. Alternatywy myślenia o edukacji). Szkoła (Szkoła jako instytucja wychowawcza. Modele szkoły. Analiza systemowa całościowej oceny funkcjonowania szkoły. Autokratyzm i demokracja w szkole. Warunki sprzyjające pokonywaniu tradycjonalizmu, etatyzmu i autorytaryzmu szkoły. Proces i wzorce komunikowania się na terenie szkoły. Kryzys szkoły. Współpraca rodziny i szkoły. Konflikty w klasie i w rodzinie). Nauczyciel (Przedrozumienie, wiedza prywatna, potoczna jako źródło działań pedagogicznych. Program wewnętrzny nauczyciela. Rola i sprawstwo nauczyciela - wychowawcy klasy. Miejsce nauczyciela w grupie. Nauczyciel jako przywódca w grupie, jako outsider, jako wykluczony. Nauczyciele jako nosiciele strukturalnej zmiany społeczno-edukacyjnej). Innowacja, zmiana (Modele procesu innowacyjnego. Innowacyjność jako własność organizacji. Zmiana jako warunek pracy nad sobą i własnym rozwojem). Interpretacja (Opis i interpretacja jako sposoby dochodzenia do rozumienia własnej sytuacji zawodowej. Typy racjonalności nauczyciela).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* rozpoznawania kulturowych, społecznych i ideologicznych uwarunkowań własnego, pedagogicznego działania; rozpoznawania własnych, prywatnych koncepcji wychowania i nauczania; analizy i definiowania własnych potrzeb psychofizycznych w określonej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej; poszukiwania i określania kryteriów wewnętrznej spójności oraz sensu i stylu własnego życia (poznanie swoich ograniczeń i własnego potencjału rozwojowego); autorefleksji nad własną sytuacją biograficzną i zawodową (autoanaliza, samoocena, osobiste możliwości poszerzania

wglądu w siebie); analizy procesu podejmowania decyzji i wykorzystania go w relacjach w klasie szkolnej.

#### 5. Treści w zakresie animowania działań edukacyjnych i pracy nad własnym rozwojem

*Treści kształcenia:* Uczenie się (Poznawcze, emocjonalne i społeczne wymiary uczenia się. Przygotowanie ucznia do samokształcenia i edukacyjnego kreowania własnego życia. Kształcenie motywacji edukacyjnej uczniów i dorosłych określającej poziom poznawczego zaangażowania i efektywność procesów oświatowych. Samokształcenie jako proces autokreacji jednostki). Dorosłość (Koncepcje dorosłości. Aktywność edukacyjna ludzi dorosłych w świetle teorii andragogicznych. Dydaktyczne koncepcje ucznia dorosłego i modele pracy z ludźmi dorosłymi). Środowisko uczenia się (Rozumienie współczesnej rzeczywistości edukacyjnej i jej zmieniających się uwarunkowań historycznych, ekonomicznych, kulturowych. Globalizacja, konsumeryzm, społeczeństwo ryzyka i ich konsekwencje dla rozwoju człowieka. Współczesne postawy obywatelskie i zaangażowanie społeczne jako wymiar praktyki edukacyjnej w dorosłości. Związki pomiędzy kapitałem społecznym a edukacją i uczeniem się w dorosłości. Organizowanie i zarządzanie środowiskami uczenia się). Polityka edukacyjna (Polityka i działania edukacyjne wspomagające proces uczenia się całościowego nauczycieli i uczniów. Uczenie się w miejscu pracy. Doksztalcenie i doskonalenie zawodowe jako warunki awansu zawodowego).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* kreowania i rozpoznawania sytuacji sprzyjających rozwojowi; współpracy i organizowania środowisk i instytucji uczących się; animowania działań edukacyjnych; inicjowania, współorganizowania pracy nad własnym rozwojem; inspirowania działań prowadzących do całościowego uczenia się.

#### 6. Treści w zakresie projektowania ścieżki edukacyjno-zawodowej ucznia

*Treści kształcenia:* Poradnictwo edukacyjno-zawodowe (Podstawowe nurty teoretyczne z zakresu poradnictwa edukacyjno-zawodowego. Nauczyciel jako doradca). Projektowanie kariery (Metody i techniki określania potencjału ucznia. Kluczowe elementy procesu projektowania



kariery: całościowe uczenie się, motywacja, umiejętność podejmowania decyzji - podstawy teoretyczne i zastosowanie praktyczne. Metody przygotowania młodzieży do aktywnego uczestnictwa w świecie pracy). Rynek edukacyjny i pracy (Źródła i sposoby pozyskiwania informacji na temat ofert edukacyjnych oraz trendów rynku pracy. Kompetencje wymagane na współczesnym rynku pracy w Polsce i Unii Europejskiej - wiedza, doświadczenie, kwalifikacje, umiejętności).

*Efekty kształcenia - umiejętności i kompetencje:* rozumienia podstawowych teorii z zakresu poradnictwa edukacyjno-zawodowego i kluczowych elementów procesu projektowania kariery; skutecznego wykorzystania ich w pracy z młodzieżą; zdobywania, analizowania i przekazywania informacji na temat świata nauki i pracy oraz wiedzy dotyczącej bazowych kompetencji potencjalnych pracowników; przygotowania młodzieży do aktywnego i efektywnego uczestnictwa w polskim i europejskim rynku pracy.

### **Organizacja kształcenia nauczycieli**

Kształcenie nauczycieli może odbywać się:

1. Na Wydziałach prowadzących studia kierunkowe adekwatne do przedmiotów nauczania wymienionych w podstawie programowej dla szkół podstawowych, gimnazjów oraz liceów, we współpracy z Wydziałami prowadzącymi studia na kierunku pedagogika lub innymi jednostkami umożliwiającymi kandydatom do zawodu nauczyciela realizację modułu treści pedagogicznych,
2. Na Wydziałach prowadzących studia na kierunku pedagogika, o specjalności pedagogika nauczycielska, we współpracy z Wydziałami lub jednostkami prowadzącymi studia kierunkowe zgodne z przedmiotami nauczania wymienionymi w podstawie programowej dla szkół podstawowych, gimnazjów oraz liceów,
3. Kształcenie nauczycieli może odbywać się:
  - w obrębie jednej Uczelni: (jeden Wydział podejmuje się kształcenia nauczycieli w obu zakresach: kierunkowym i pedagogicznym, lub dwa Wydziały: jeden kształtujący kierunkowo drugi pedagogicznie w ramach zawartych umów),
  - między Uczelniami prowadzącymi studia kierunkowe i Szkołami Wyższymi prowadzącymi studia pedagogiczne w ramach umów i porozumień.

## Studia podyplomowe w kształceniu nauczycieli

Studia podyplomowe mogą przybierać dwie formy:

- Studia kwalifikacyjne dla absolwentów kierunkowych studiów I - go i II - go stopnia. Warunkiem uzyskania kwalifikacji nauczycielskich jest zgodność programów tych studiów ze standardem modułu treści przygotowania pedagogicznego dla studiów I - go i II - go stopnia. Podyplomowe studia kwalifikacyjne mogą być prowadzone jedynie przez te Wydziały i Uczelnie, które prowadzą kształcenie nauczycieli.
- Studia doskonalące ściśle związane ze ścieżkami awansu zawodowego nauczyciela.

## Dwuprzedmiotowość w kształceniu nauczycieli

Zgodnie z zapisami zawartymi w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 Prawo o szkolnictwie wyższym art. 8, pkt. 5 „W uczelni prowadzącej kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela studenci studiów pierwszego stopnia w specjalności nauczycielskiej uzyskują przedmiot główny, a drugi dodatkowy”, oraz art. 9, pkt. 3 „*standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela uwzględniające: (...)*”

*c. przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć)...*”

proponujemy:

1. Przygotowanie podstawowe (kierunkowe) zgodne ze studiowanym przez kandydata na nauczyciela kierunkiem studiów oraz przygotowanie dodatkowe, którym może być:
  - Przygotowanie do nauczania języka obcego, zgodnie ze standardem kształcenia nauczycieli.
2. Przygotowanie do nauczania informatyki, zgodnie ze standardem kształcenia nauczycieli.
3. Przygotowanie do zajęć w zakresie diagnozy, poradnictwa i terapii pedagogicznej zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli.
4. Przygotowanie podstawowe (kierunkowe) zgodne ze studiowanym przez kandydata na nauczyciela kierunkiem studiów na studiach I - go stopnia oraz przygotowanie dodatkowe (także kierunkowe) zgodne ze studiowanym przez kandydata na nauczyciela kierunkiem studiów na studiach II - go stopnia.

Przedstawione wyżej założenia standardów kształcenia nauczycieli to koncepcja przyjęta przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego w dniu 19 października 2006 roku.

Ogólnopolska dyskusja, jaką ten projekt wywołał, sprzeciw najznakomitszych, uznanych, państwowych szkół wyższych, opór środowiska metodyków szczegółowych zwanych także dydaktykami przedmiotowymi pokazał, że:

1. Szkoła jest w Polsce spostrzegana tak w dyskursie potocznym, „ulicznym” jak i debacie profesjonalnej jako instytucja mająca na celu niczym nie zakłócony, sprawny i skuteczny przekaz wiedzy, umiejętności zapisanych w” podstawie programowej”.
2. Nauczyciel to urzędnik państwowy, który stoi na straży procesu transmisji wiedzy: dba o jej zgodność z podstawą programową, kontroluje poziom przyswojenia, mierzy i odpowiada za ilościowe, sprawdzane zewnętrznie wiedzy tej składniki.
3. Zupełnie nieobecne są w obu przestrzeniach debaty nad edukacją (potocznej i profesjonalnej) inne, związane z charakterystyką współczesności, zadania szkoły i nauczyciela. Diagnoza problemów młodych ludzi - uczestników procesów edukacji, ich profilaktyka oraz terapia to zadania nieobecne we współczesnym, polskim myśleniu o szkole.
4. Wbrew niskiemu społecznemu i materialnemu statusowi zawodu nauczyciela **wszyscy** w Polsce chcą nauczyciela kształcić. Uniwersytety Przyrodnicze (to współczesna nazwa Akademii Rolniczych) na przykład składają wnioski do Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego o zgodę na studia podyplomowe w zakresie: nauczyciel przedmiotów rolniczych. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie chce także mieć prawo do kształcenia, nauczycieli, „gdyż mamy na etacie jednego adiunkta z pedagogiki” (wypowiedz przedstawicielki tej Uczelni na posiedzeniu RGSzW poświęconemu dyskusji nad standardem kształcenia nauczycieli).
5. W części dotyczącej kształcenia nauczycieli w Polsce łamane jest dzisiaj prawo. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* art. 9 pkt. 3 mówi wyraźnie: *Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa, w drodze rozporządzenia (...) standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniające:*

- *kwalfikacje absolwenta,*
- *przedmioty kształcenia pedagogicznego, w tym w zakresie wychowania,*
- *przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć),*
- *przygotowanie w zakresie technologii informacyjnej, w tym*
- *wykorzystanie jej w wyuczonych specjalnościach,*
- *naukę języka obcego w wymiarze zajęć umożliwiającym uzyskanie,*
- *zaawansowanej znajomości języka obcego,*
- *czas trwania studiów oraz wymiar i sposób organizacji praktyk,*
- *treści programowe i wymaganej umiejętności - mając na uwadze zapotrzebowanie rynku pracy.*

Rada Główna przekazała standard kształcenia nauczycieli w lutym 2007 roku Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Do dnia dzisiejszego standard ten nie został podpisany. W Polsce przygotowuje się więc kandydatów do zawodu nauczyciela w oparciu o dwa stare rozporządzenia podpisane przez ministrów nieistniejących już dzisiaj resortów. Rozporządzenia te są niezgodne z Ustawą Prawo o Szkolnictwie Wyższym.

Środowisko metodyków szczegółowych (dydaktyka chemii, dydaktyka fizyki itp.) funkcjonuje dzisiaj w strukturze uczelni na niedookreślonych zasadach - pomiędzy dyscyplinami. Nie robi stopni naukowych, gdyż nie czytelna jest jego przynależność do akademickich dyscyplin: czy dydaktyk fizyki to specjalista w zakresie pedagogiki -nie, fizyki - też nie. To właśnie środowisko organizuje dzisiaj kształcenie nauczycieli w Polsce. Trudno się dziwić, iż koncentruje się ono na archaicznej już funkcji szkoły, związanej z przekazem wiedzy, że nie rozumie innych niż reprodukcja kultury, funkcji współczesnej edukacji.

Brak poważnej debaty nad zawodem nauczyciela, przygotowaniem do tego zawodu, nad możliwościami jakie tkwią w edukacji młodych oraz naszymi zobowiązaniami w tym zakresie umieścić może nasz kraj w skansenie cywilizacji, w miejscu, z którego zazdrośnie i agresywnie spoglądać będziemy w stronę mądrzejszych, bardziej twórczych, rozumnych i szczęśliwych ludzi. a nieliczni z nas i naszych dzieci dostąpią zaszczytu życia w lepszym, wymarzonej świecie zamiast tutaj,

u siebie, obok swoich bliskich, z nimi i dla nich budować i zmieniać rzeczywistość. Projekt: „Poprzez praktykę do profesjonalizmu” jest próbą zmiany kształcenia nauczycieli w Polsce, a także zaproszeniem do dyskusji na ten temat.

Zaprezentowana wyżej propozycja zmiany w kształceniu nauczycieli została zamieszczona w niniejszej książce jako przykład pewnego rozwiązania praktycznego. Rozwiązania zaproponowanego przez grupę badaczy - pedagogów w określonych warunkach formalno- prawnych, w określonym czasie. Był nim rok 2007, kontekst formalno-prawny stanowiły obowiązujące wówczas rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dotyczące kształcenia nauczycieli. Tak o tej sytuacji i propozycji Zespołu, który ją przygotował pisze w recenzji wydawniczej tej książki Dorota Klus-Stańska: „Nie polemizuję tu z realiami naszego życia zawodowego i rozumiem, że gdy powstaje coś na zapotrzebowanie struktur polityczno-administracyjnych, musi spełniać pewne biurokratyczne normy, ale chyba warto byłoby jednak uczciwie zasygnalizować, że są to kompromisy, a nie najlepsze opcje. Że ustępstwa i pewien pozór są nieuniknione, jeśli konstruujemy coś w narzuconym nam systemie, ale że można próbować przełamywać jego ograniczenia” (Dziemianowicz 2008). Zgadzam się w zupełności z tą opinią.

Dzisiaj, kiedy ta książka trafia do rąk czytelnika jesteśmy już w nowej sytuacji formalno- prawnej. Nie oznacza to jednak, iż zaprezentowany wyżej przykład (jedna, autorska koncepcja kształcenia nauczycieli) stracił swa aktualność. Myslę, iż jest ta propozycja przykładem pewnego myślenia o roli nauczyciela, o tej ważnej profesji i sposobach jej zdobywania. Może być traktowana jako zaproszenie do tworzenia kolejnych koncepcji lub przykład jednego z możliwych rozwiązań<sup>16</sup>”.

---

<sup>16</sup> Fragment z książki *Nauczyciel: Misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 136-139.

## Zamiast zakończenia

---

Zakończenie każdej książki powinno stanowić jakiś rodzaj jej podsumowania. Zarówno Autor, jak i czytelnik powinni wiedzieć, po co książka została napisana, jaki był cel wysiłku podjętego przez obie strony: tego, kto ją napisał i tego, kto ją przeczytał. Dlaczego i po co napisałam tę książkę?

Napisałam ją dlatego, że bardzo wierzę w edukację. Wierzę, że dzięki edukacji i poprzez nią spełnić się może nowy, lepszy, bardziej sprawiedliwy projekt społeczny, projekt naszej ludzkiej wspólnoty. Nie bez powodu, nie bez przyczyny jestem pedagogiem. Mimo upływu lat, mimo przyrostu życiowych i zawodowych doświadczeń stale dotyka mnie osobiście każdy przejaw ludzkiej biedy, marginalizacji, wykluczenia czy cierpienia. Myślę, że jest sposób na łagodzenie skutków opresyjnych działań instytucji i różnych praktyk społecznych. Opresja jest wpisana w ludzkie życie - jak ból, cierpienie, poczucie niespełnienia. Różne są jej oblicza, przyczyny i przejawy. Jednak wspólnota, którą tworzymy w każdym miejscu i o każdym czasie naszej egzystencji nie może/nie powinna obok opresji przchodzić obojętnie, nie może/nie powinna pozostawać ślepa ani głucha na różne jej przejawy. Dla mnie - pedagoga, edukacja jest takim sposobem reagowania na wszelkie niedostatki, na skutki niedoborów, blokad i cierpień. To dzięki edukacji nabywamy kompetencji do poruszania się w świecie społecznym, w świecie kultury. Rozumiemy siebie, innych ludzi i nasze z nimi relacje. Potrafimy odnieść się do tego, co lokalne i co globalne, potrafimy wyjść poza horyzont naszego codziennego życia. Dzięki edukacji i poprzez nią jesteśmy gotowi do zmiany: naszego położenia i położenia innych ludzi - takich, którym z różnych powodów wiedzie się gorzej niż

nam. Nauczyciele, to ludzie, którzy mogą w tym pomóc. Nauczyciele to nie tylko emisariusze wiedzy - ta dzisiaj jest wszędzie. Nauczyciele to dorośli „pomocnicy biograficzni” czy „opiekunowie na trajektorii” (Reimann, Schutze1992) Dla nich napisałam te książkę. Dla nauczycieli pracujących w szkołach i w Akademii, dla wszystkich edukatorów i tych, którym problemy edukacji są jakoś bliskie. I do tych wszystkich adresuję esej, który napisałam pod wpływem pewnego Spotkania. Spotkałam na swojej drodze różnych nauczycieli: jak my wszyscy poznałam dotkniętych rutyną urzędników, zniechęconych trudami pracy „wyrobników”, poznałam pasjonatów. Ale czy spotkałam na swej edukacyjnej drodze Mistrza? Tego, który jak pisał T. Różewicz:

Szukam nauczyciela i mistrza  
niech przywróci mi wzrok słuch i mowę  
niech jeszcze raz nazwie rzeczy i pojęcia  
niech oddzieli światło od ciemności. (T. Różewicz, Ocalony)

Spotkałam takiego nauczyciela podczas edukacji mojego Syna. Było to spotkanie niezwykle. I o nim jest ten esej. Kończę nim tę książkę z nadzieją, że może dzięki lekturze tekstów w niej zamieszczonych inne dzieciaki- uczniowie polskich liceów też będą miały okazję do takich Spotkań jak mój Syn. Jednym i drugim: Nauczycielom i Uczniom życzę tego z całego serca.

## O globalnym nastolatku i nauczycielu - Mistrzu.

*Profesorowi Tomaszowi Cygalowi*

### **Kim jest Globalny Nastolatek?**

„To młody obywatel współczesnego świata - może mieszkać w Krakowie, Nowym Jorku, Berlinie, jego miejsce zamieszkania nie jest ważne, nie jest w tej opowieści istotne. Globalny nastolatek bez względu na to gdzie mieszka jest zawsze taki sam: słucha podobnej muzyki, lubi i wybiera dla siebie podobne marki - telefonów, komputerowego oprogramowania, ciuchów i wszystkich innych gadżetów współczesnej popkultury. Globalny nastolatek ogląda te same seriale (w Internecie nie w telewizji). Film wyprodukowany w maju w Stanach jest dla niego tak samo dostępny w Rzeszowie, we Wrocławiu, w Dublinie jak w Nowym Jorku. Globalny Nastolatek zna globalny język, którym dzisiaj posługuje się cały świat - zna język angielski. Bez względu na miejsce zamieszkania jest Panem i Obywatelem Świata. Każdego dnia rozmawia na „fejsie”, na „gg”, na skype z kolegami i koleżankami z każdego jego zakątka - warunek jest jeden - w tym zakątku musi być dostęp do „netu”. Globalny nastolatek żyje dzisiaj w dwóch światach: w sieci i w tak zwanym „realu”. Nie myli, nie miesza tych światów. Wybiera każdy z nich zgodnie z własnymi potrzebami, pasjami, zainteresowaniami. Podróżuje między tymi światami ze sprawnością doskonałego globtrotera. Globalny Nastolatek jest nowoczesny i ponowoczesny jednocześnie, jest taki i taki, i nie ma z tym żadnych problemów. W tradycji, w świecie uniwersalnych wartości, społecznych reguł i norm zakorzeniają go stare, tradycyjne instytucje takie jak: rodzina, szkoła i kościół. W ponowoczesność wprowadza go wirtualna, informatyczna sieć. Świetnie przystosowany, traktujący ambiwalencję jako cechę świata, w którym żyje jest na pewno nowym, ciekawym zjawiskiem socjologicznym, wdzięcznym obiektem badań. Jest często także naszym dzieckiem, bywa naszym uczniem.

### **Kim jest Nauczyciel - Mistrz?**

„Szukam nauczyciela - mistrza, który odzieli światło od ciemności” pisał Wielki Poeta. Nauczyciel - Mistrz to Przewodnik po świecie problemów i znaczeń, trudnych sytuacji i ważnych wartości, to ktoś, kto wprowadza w życie i wyprowadza z błędów, to ktoś kto zna drogę, wie,



jak po niej iść i co najważniejsze: zna cel tej wędrówki. To strażnik przeszłości i znawca współczesności, tradycyjny i pragmatyczny, sprawiedliwy i po ludzku mądry. To oczywiście unikat, rzadkość, prawie wyjątek w naszej szarej, sztamkowej szkolnej rzeczywistości. Rzeczywistości nauczycieli zmęczonych, podatnych na rutynę i wypalenie zawodowe, narzekających na swój los, wiecznie niezadowolonych, wyliczających każdą minutę swojej pracy z jubilerską wprost precyzją. Ale nie o tym jest ta historia...

Jest o spotkaniu, jest o nadziei, jest o PRAWDZIWEJ EDUKACJI i PRAWDZIWYM WYCHOWANIU. Oto w jednym z liceów wielkiego miasta Globalny Nastolatek spotkał Nauczyciela - Mistrza. Najpierw nieufnie się sobie przyglądali, trochę jak „obcy” z różnych światów, z różnych planet. Są wszakże inni od siebie, bardzo wiele ich różni. Ale młodość, otwartość Nastolatka, jego zapotrzebowanie na autorytet, na „znaczących innych” i mądrość, pasja, talent Nauczyciela pomogły tę obcość przezwyciężyć, umożliwiły spotkanie. Takie spotkanie, o jakim mówi Martin Buber wtedy, kiedy wyjaśnia czym jest prawdziwy dialog między ludźmi. „Ja jestem ja a ty to ty. i kiedy się spotykamy to jest wspaniałe.” Taki prawdziwy dialog, prawdziwe spotkanie to zgoda na odmienność, przyzwolenie na własne, różne od moich poglądy i zapatrywania. To zgoda, która nie rości sobie pretensji do żadnego „nawrócenia”, nie osacza, nie zmusza, nie straszy. To zgoda, która dopuszcza inność, odrębność, zgoda, która otwiera na ludzi, na ich poglądy, ich wybory, ich słabości. Takiego Nauczyciela \_ Mistrza spotkał Globalny Nastolatek.

Dzięki Niemu przetrwał szkołę, wykorzystał po swojemu, w zgodzie z własnymi zainteresowaniami wszystkie możliwości, jakie szkoła mu dała, nie tracąc nic z własnej osobowości obywatela dwóch światów. Uczył się od Nauczyciela - Mistrza zasad i norm, wiedział i rozumiał co grozi za ich łamanie, doświadczył konsekwencji popełnianych błędów Nie było Mu łatwo. Wzmacniana przez wirtualną rzeczywistość potrzeba **wolności**, zabawy, natychmiastowej gratyfikacji zderzała się w szkole z **koniecznością** pracy, z wysiłkiem, często z monotonią czy nudą. Ale Nauczyciel - Mistrz był na miejscu, był zawsze. Stworzył to, co dla prawdziwego spotkania, dla prawdziwego dialogu między ludźmi niezbędne: stworzył przestrzeń wspólnej uwagi. Czasami zirytowany, czasami zły czy niezadowolony zawsze słuchał, zawsze szanował i zawsze rozumiał. Nie ma takich słów, którymi można wyrazić uznanie

i podziw dla Nauczyciela - Mistrza za to, co zrobił dla Globalnego Nastolatka. Można tylko życzyć innym takich spotkań. Wszakże, jak pisał Florian Znaniecki, jakość naszego życia zależy od tego czy spotkamy w nim Mistrza<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Fragment tekstu opublikowany w Nowak-Dziemianowicz M. „Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności”, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 158-160.

# Bibliografia

---

- Z debaty 26.05.2014 Fundacji Stefana Batorego Warszawa, „Polska po katastrofie. Państwo-społeczeństwo-polityka” z udziałem: Henryka Domańskiego, Dariusza Gawina, Macieja Gduli, Mirosławy Grabowskiej, Anna Gیزی-Poleszczuk, Aleksandra Halla, Jacka Kochanowicza, Roberta Krawowskiego, Ireneusza Krzemińskiego, Radosława Markowskiego, Rafała Matyji, Janusza Reykowskiego, Andrzeja Rycharda, Aleksandra Smolara, Wiesława Stańkiewicza, Mirosława Wyrzykowskiego.
- Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.* (2010). Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Bauman, Z. (2007). *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim.* Gdańsk: GWP.
- Bauman, Z., (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia.* Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Berger, P. L. (1998). *Zaproszenie do socjologii.* Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bourdieu, P. (2006). *Medytacje pascaliańskie.* Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu, P. (2009). *Rozum praktyczny. O teorii działania.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Baudrillard J., (1996) Gra resztkami (wywiad), w: S. Czerniak, A. Szahaj (red.), *Postmodernizm a filozofia.* Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance.* New York: Academic Press.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji.* Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A (2006). *Jerome S. Bruner prekursor kształcenia wspomagającego rozwój.* W: J. Bruner *Kultura edukacji.* Kraków: Universitas.

- Budzyński, M. (1998/1999). *Autorskie Licea Artystyczne „ALA”. Program ALA*. Wrocław: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.
- Červinková, H., Gołębiak, B.D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Chmielecka, E. (2011). *Wyniki prac Zespołu ds. opisu poziomów efektów kształcenia dla Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2011). *Idea uniwersytetu: wspólnoty poszukiwania prawdy czy przedsiębiorstwa produkowania wykształcenia?* W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.). *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1993). *Kompetencje nauczyciela w pedagogice emancypacyjnej*. W: A. Tchorzewski (red.). *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian historycznych w Polsce* Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Carson M (2007). *Performatyka wczoraj i dziś*, przetł. Ewa Kubikowska, „Dialog” 2007, nr 7-8, s. 120-128.
- Czykwini, E. (1995). *Samoświadomość nauczyciela*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Denzin, N., Lincoln, Y. S. (1994). *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika. Socjologia Wychowania XIII, Nauki Humanistyczno-Społeczne*, z. 317,
- Doliński, Z. (1993). *Przekonanie na temat regulatorów uczciwości w sytuacji pokusy*, Zeszyty Naukowe WSP, nr 2, s. 19.
- Domański, H., Rychard, A., Śpiewak, P. (2005). *Polska. Jedna czy wiele?* Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Domański, H. (2009). *Społeczeństwa europejskie: stratyfikacja i systemy wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Drożka, 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* Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Dudzikowa, M. (2011). *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (red).

- Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M, Knasiecka-Falberska K (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Impuls.
- Nęcka, E. (1989). *Trening twórczości*. Kraków: Instytut Psychologii. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fengler, J. (2000). *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Foucault, M. (2000). *Historia seksualności, t.1. Wola wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Fromm, E. (1970). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- G. Levinasor. (1995)[W:] *Różnica, tożsamość, edukacja*, Szkudlarek T. (red.), Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Gadamer, H. (1993). *Prawda i metoda*. Kraków: Wydawnictwo „Inter Esse”.
- Gadowska, K. (2009). Działania pozorne. Problem upolitycznienia procesu obsady wyższych stanowisk w służbie cywilnej w Polsce. *Przegląd Socjologiczny*, 1.
- Giddens, A. (2007). *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giroux, H. A. (2010). *Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej (by to, co pedagogiczne było bardziej polityczne)*. W: H. A. Giroux, L. Witkowski (red). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* Kraków: Impuls.
- Giroux, H. A. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację* Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Giza-Poleszczuk, A. (2004). *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gołębniak, B. D. (2006). Poza metafory „nabywania” i „uczestnictwa”. Ku społecznokulturowemu podejściu do edukacji nauczycieli. W: S. Kowal, R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel-Tożsamość-Zmiana* (materiały pokonferencyjne) Kraków: Akademia Pedagogiczna.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegiłość-refleksyjność*, Toruń-Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Grzybowski, P. (2005). *Modernistyczna nostalgia - w poszukiwaniu tożsamościowych punktów oparcia*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta i B. Grabowska (red). *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Guliford, J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka* (s. 109). Warszawa: PWN.

- Hammersley, M. (1997). O nauczycielu jako badaczu. *Socjologia Wychowania XIII*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 51-75.
- Janion, M. (1991). *Polski korowód*. W: Tazbir J. (red.). *Mity i stereotypy w dziejach Polski*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Jędrzejewska, B. (1995). *ASSA - szkoła, która tworzy się dla siebie*. Wrocław: Wydawnictwo Impuls.
- Kawecki, I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Kraków: Wydawnictwo Impuls
- Kawka, Z. (1998). *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kawka, Z. (1986). Przemiany roli społecznej nauczyciela. *Edukacja*, 4, s. 11.
- E. Key (2005) „Wielkim a jedynym zadaniem szkoły jest uczynić ją zbyteczną”, Warszawa, s. 150.
- Kędracka, E. (1998). Wypalanie się zawodowe nauczycieli. *Szkoła Zawodowa*, 4, s. 23-36.
- Kliś, M., Kossewska, J. (1998). Cechy osobowości nauczyciela a syndrom wypalenia zawodowego. *Psychologia Wychowawcza*.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2006). Nauczyciele na drodze awansu zawodowego - między pozorem a profesjonalizacją. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(3).
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Klus-Stańska D. (2009). *Polska rzeczywistość dydaktyczna. Paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Hurto, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 62-73 Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2012). *Wiedza, która zniewala - transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. *Forum Oświatowe*, 1(46), 21-40.
- Kocowski T., Sękowa, H., Tokar A. (red.). (1991). *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Kraków: Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kocowski T, *Aktywność twórcza człowieka*. Filogeneza, funkcje, uwarunkowania, Kraków 1985.
- Konarzewski, K. (red.). (1991). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kotusiewicz, A. (1998). *Mit nauczyciela i misja nauczycielskiego zawodu*. W: Paclawska K. (red.). *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój* Kraków: Wydawnictwo Universitas.

- Krawulska-Ptaszyńska, A. (1996). Wypalanie się zawodowe u nauczycieli. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8.
- Kruk, J. (2008). *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*, Gdańsk; wyd. UG.
- Krzemiński, I. (2006). *Wolność, równość, odmienność. Nowe ruchy społeczne w Polsce początku XXI wieku*. Warszawa Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kulmowa, J. (2001) *Wio Leokadio/Siedmióróg* Wrocław Wydawnictwo Siedmióróg.
- Kutrowska, B. (2014). *Nabywanie kompetencji nauczycielskich. Perspektywa biograficzna*. Maszynopis rozprawy doktorskiej. WNP DSW. Wrocław.
- Kwaśnica, R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 291). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica, R. (red.). (1993). *Pytanie o nauczyciela*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwaśnica, R. (2008). *Dwie racjonalności*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławska Oficyna Wydawnicza.
- Kwiatkowska, H. (2007). *Tożsamość nauczycieli - dylematyczność relacji podmiotowość-przedmiotowość*. W: Kwiecińska, R., Kowal, M., Szymański, M. (red.). *Nauczyciel-Tożsamość-Rozwój* (s. 65-72). Kraków: Wydawnictwo PAN.
- Kwiatkowska, H. (2010). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, M. (2005). *Działania pozorne w systemie postmonocentrycznym*. W: Kwaśniewski J. (red.). *Normatywność współczesnej Polski* Warszawa: Prace Katedry Socjologii Norm, Dewiacji i Kontroli Społecznej JPSJR UW.
- Kwiatkowski, M. (2011). *Nieprzejrzystość. Bariery merytokracji kadrowej w sektorze publicznym*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Kwiecińska, R., Kwieciński Z. (1997). Ukryty program kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. *Rocznik Pedagogiczny*, 20.
- Kwieciński, Z. (1987). *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego* (s. 213). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (1991). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie. *Edukacja*, 1, 90.

- Kwieciński, Z. (2010). *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*. W: Szomburg J., Zbieranek, P. (red.). *Edukacja dla rozwoju* Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Kwieciński, Z. (2000). *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*. W: Kwieciński, Z., *Tropy-Ślady-Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań-Olsztyn.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo EDYTOR.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1990). *Rozwój jako cel wychowania*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lachowicz-Tabaczek, K., Pachnowska, B. (2007). *Nierówności interpersonalne; Jak samoocena narodowa Polaków może wpływać na ich relacje interpersonalne z rodakami*. W: Klebaniuk, J. (red.). *Oblicza nierówności społecznych* Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Lachowicz-Tabaczek, K. (2004). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: Ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Latour, B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowocześni*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Lewowicki, T. (red.). (1995). *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Warszawa-Cieszyn: Wydawnictwo UW, IP UŚL.
- Lewowicki, T. (1994). *Kształcenie nauczycieli - typowe koncepcje, realizowane modele - przewidywane zmiany*. W: Ratuś B. (red.). *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli (teraźniejszość i przeszłość)*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
- Lewowicki, T. (1999). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łukaszewski, W. (2006). *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Manelski, D. (1993). *Model struktury sytuacji dla samorozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo EDYTOR.
- Maslach, Ch. (1996). *Wypalenie się, utrata troski i człowieka*. W: Zimbardo, P. (red.). *Psychologia i życie* (s. 623-628). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Matyja, R. (2007). *Gabinety polityczne: niedostrzeżona szansa*. W: Bach-Golecka D. (red.). *Gabinety polityczne. Narzędzia skutecznego rządzenia* Kraków-Nowy Sącz: Ośrodek Myśli Politycznej i WSBNLU.



- Matyja, R. (2004). *Przywództwo i instytucje*. W: Jackiewicz I. (red). *Budowanie instytucji państwa 1989-2001. W poszukiwaniu modelu* (s. 12-13). Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Matyja, R. (2000). *Trzecia Rzeczpospolita - kłopoty z tożsamością*. W: Rzeżgocki, A. (red.). *Państwo jako wyzwanie*. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej i Księgarnia Akademicka.
- Mizerek, H. (1994). W stronę refleksyjnego modelu nauczania. *Kształcenie Nauczycieli*, 1, s. 13.
- Nalaskowski, A. (1989). *Spółeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Toruń: UMK.
- Nalaskowski, A. (1998). *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Nasalska, E., Stasińska M. (1993). *Systemowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo IS UW.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2004). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nussbaum, M. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Pearson, A. T. (1999). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Pietrasiński Z. (1969) *Myślenie twórcze*, Warszawa, Wydawnictwo: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych,
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Riemann G., Schütze F., (1992) *Trajektoria jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, „Kultura i społeczeństwo”
- Reykowski, J. (2007). *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company, s. 89.
- Rorty, R. (1993). *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. W: Kwieciński Z., Witkowski L. (red.). *Spory o edukację* (s. 96-102). Warszawa: Wydawnictwo EDYTOR.

- Rutkowiak, J. (2005). *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowanie się tożsamości współczesnego nauczyciela (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego)*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Rutkowiak, J. (red.). (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Difin.
- Rutkowiak, J. (1992). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Rutkowiak, J. (1995). *Twarze nauczycieli a edukacja alternatywna*. W: Śliwierski B. (red.). *Alternatywa*. Łódź-Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Sęk, H. (red.). (1996). *Wypalenie zawodowe - psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo. Zakład Wydawniczy K. Donke
- Sęk, H. (1996). Wsparcie społeczne - co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym. *Przegląd Psychologiczny*, 3, s. 791-800.
- Sęk, H. (1994). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: Brzeziński J., Witkowski L. (red.). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo EDYTOR.
- Schon D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Staniszkis, J. (2009). *Antropologia władzy. Między Traktatem Lizbońskim a kryzysem*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Staniszkis, J. (2006). *Ontologia socjalizmu*. Kraków-Nowy Sącz: Wydawnictwo Dante.
- Staniszkis, J. (2001). *Postkomunizm: próba opisu*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Stępniewska-Gębik, H. (2001) *Etyka pragnienia” jako strategia normatywności pedagogicznej, Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, s. 61-71.
- Stoner, J. A. F., Wankel. Ch. (1992). *Kierowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Straś Romanowska M., (2000). *Paradoksy rozwoju człowieka w drugiej połowie życia a psychoprofilaktyka starości*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 44-55.
- Szafranec, K. (1986). *Anomia - przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Szafranec, K. (2003). *Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży. Perspektywa międzygeneracyjna*. W: Mariański, J. (red.). *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Kraków: Wydawnictwo WAM i Komitetu Socjologii PAN.

- Szkudlarek, T. (1993). *Czy koniec pedagogiki*. W: Rodziewicz, R., Szczepka-Pustkowska, M. (red.). *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń: Wydawnictwo EDYTOR.
- Szkudlarek, T. (1993). *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przelotu*. W: Kwieciński Z., Witkowski T. (red.). *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 496). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szkudlarek, T. (2004). Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki dekadę i trochę później. *Ars Educandi*, 4, s. 83-104.
- Szkudlarek, T. Melosik Z. (2005). *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość, edukacja: migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szomburg, J., (red.). (2011). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Śliwowski, B. (2011). Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującego demokracyzację oświaty publicznej w III RP. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(14), s. 8-10.
- Śliwowski, B. (2011). Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego? W: Szomburg J., (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Śliwowski, B. (2000). *Pedagogika*. Wrocław: Wydawnictwo WSiP.
- Świętochowski, W. (1996). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli - co to jest i jak się przed nim bronić?* *Szkoła Zawodowa*, 5, s. 4-6.
- Tillmann, K. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Toffler, A. (1986). *Trzecia fala*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Topolski J., (1991) *Historiografia jako tworzenie mitów i walka z nimi, [w:] Ideologie, poglądy, mity w dziejach Polski i Europy XIX i XX wieku: studia historyczne*, red. J. Topolski, W. Molik, K. Makowski Poznań.
- Wegner, D.M., Shortt, J.W., Blake, A.W., Page M. S. (1990). *The suppression of exciting thoughts*. *Journal of Personality and Social Psychology* nr 58, 409-418.
- Wilczyńska J, Drwal R.Ł. (1980). *Opracowanie kwestionariusza aprobaty społecznej*. Miejsce wydania: Ossolineum.
- Wiśniewski, W. (1990). *Satysfakcja zawodowa nauczycieli. Wstępne analizy porównawcze danych z sześciu krajów*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.

- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o [po]nowoczesność*. Poznań: Wydawnictwo IBE.
- Witkowski, L. (1997). *O metaaksjologiczne przestanki reformy edukacji*. W: Bogaj A. (red.). *Realia i perspektywy reform oświatowych* (s. 208). Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Witkowski, L. (1992). *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych*. W: *Nieobecne dyskursy*. (red. Z Kwieciński) Toruń: Wydawnictwo PWN.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o [po]nowoczesność*. Poznań: Wydawnictwo PWN.
- Witkowski, Z. (1995). *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*. W: Rutkowiak, J. (red.). *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 93-113) Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zacher, Z. (1999). *Intelektualizacja nauczania jako wyzwanie XXI wieku*. W: *Materiały z Konferencji Rektorów i Założycieli Uczelni Niepaństwowych - Rzeszów 17-18 września 1999 r. Master of Business nr 5*, s. 5-10.
- Zacher, Z. (1998). *Problemy przyszłego świata jako wyzwanie edukacyjne przyszłości*. W: Siemieniak-Tylikowska A. (red.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (s. 237). Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Gaida, W. (1998) *Zielona Góra / red. nauk. Tatiana Rongińska, Werner Gaida, Uwe Schaarschmidt ;)*. (*Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Znaniecki, F. (1974). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przeszłości*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Zeidler-Janiszewska, A(1995) *Słowo wstępne oraz tekst „O koncepcjach nowoczesności, humanizmie, nihilizmie i śladach nowej antropologii*, (W:) *Trudna ponowoczesność*, Wydawnictwo Humaniora, Poznań.

# Indeks rzeczowy

Indeks rzeczowy znajduje się na stronie:

[http://www.wydawnictwo.dsw.edu.pl/fileadmin/user\\_upload/wydawnictwo/Indeks\\_Rzeczowy.pdf](http://www.wydawnictwo.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/Indeks_Rzeczowy.pdf)



**Prof. DSW dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz**, Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej od 2008 r. Ekspert Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w zakresie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji, w latach 2012–2013 kierownik zespołu walidacji akademickiej w ramach projektu Przeprowadzenie badań naukowych pn. „Potwierdzanie efektów kształcenia (walidacja) w instytucjach szkolnictwa wyższego” Obszar [2] pn. „Wychowawcze funkcje uczelni w świetle wymagań Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Interpretacja wymagań właściwych dla „kompetencji społecznych”. Ekspert Instytutu Badań Edukacyjnych w zakresie interpretacji wymagań właściwych dla kompetencji społecznych. Koordynuje ogólnopolskie prace nad wzorcowym programem kształcenia na kierunku pedagogika. Ewaluator w projekcie „Poprzez praktykę do profesjonalizmu – nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”. W latach 2006–2008 członek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, wiceprzewodnicząca Komisji Edukacji. Członek Rady Programowej miesięcznika „Edufakty”, członek Kolegium Wydawniczego Wydawnictwa Naukowego Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Przewodnicząca Dolnośląskiej Kapituły Konkursu „Sześciolatek w szkole” w latach 2012 i 2013. Autorka wielu publikacji i artykułów z zakresu edukacji. Zainteresowania badawcze: krytyczne badania edukacji, rodziny i szkoły, społeczno-kulturowe aspekty zawodu nauczyciela, modele i sposoby kształcenia nauczycieli, procesy wychowania w rodzinie i szkole, narracyjne orientacje metodologiczne w naukach społecznych, współczesne problemy tożsamości, krytyczne i narracyjne badania nad tożsamością jednostki, związku, wspólnoty.

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-62302-77-2



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY

