

Agnieszka Olczak*

WSPÓŁCZESNY NAUCZYCIEL – WYBRANE PROBLEMY I WYZWANIA ZAWODOWEGO FUNKCJONOWANIA

Wyjątkowość naszej epoki, jak wskazują Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, oraz to, jak jest ona postrzegana przez ludzi, wydaje się polegać na poczuciu bezradności wobec życia, świata, a często też nas samych (Melosik, Szkudlarek 2009, s. 14). „Od kilkudziesięciu już lat życie nasze przebiega w atmosferze tymczasowości, w oczekiwaniu jakiejś fundamentalnej zmiany wywracającej do góry nogami zastany przez nas porządek – lub w poszukiwaniu mniej lub bardziej »ostatecznych« wartości, które pozwolą nam na transcendencję poczucia absurdu istnienia. Co jeszcze dziwniejsze, owe zmiany rzeczywiście następują – jednak wcale nie wyczerpują niespokojnego oczekiwania [...] istnieje permanentne przeczucie kolejnej „nagłej radykalności”, która odwróci bieg wydarzeń, która z dnia na dzień dokona cięcia w biografii i tożsamości jednostek i społeczeństw [...]. Tętno wydarzeń, dokonań i porażek bije coraz szybciej. Ludzkość żyje w permanentnym „szoku przyszłości”, a jednocześnie amoku i obsesji radykalnej zmiany. Jest to jej stan „normalny”, a chwile oddechu wcale nie prowadzą do refleksji; odwrotnie – wywołują poczucie nienadążania za uciekającymi galaktykami” (Melosik, Szkudlarek 2009, s. 14). Życie współczesnych pokoleń jest mocno odmienne od tego, jakie wiedli ludzie kilkanaście czy kilkadziesiąt lat wcześniej. Odczuwane jest stale rosnące tempo życia, niepewność rzeczywistości, zmienność czy „płynność”, o której pisał Zygmunt Bauman (2012). Do czego nas to prowadzi? Odpowiedź napawa nas licznymi obawami.

Współczesność niesie liczne zmiany w życiu społecznym, w postawach, stylach życia i pracy, wymusza też zmiany w funkcjonowaniu instytucji i ludzi w nich pracujących. Nie omija to także szkoły i nauczycieli. Dostrzec można liczne problemy, które znacząco rzutują na funkcjonowanie instytucji edukacyjnych i samych nauczycieli. Są to między innymi:

* **Agnieszka Olczak** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, badania związane z budowaniem relacji w diadzie nauczyciel-dziecko, problematyka znaczenia umowy społecznej w wychowaniu; e-mail: a.olczak@ipp.uz.zgora.pl

1. Rosnąca tymczasowość, zmienność, szybkość zmian, która dotyczy bardzo dynamicznej sytuacji, choćby w sferze prawnej, zmieniających się przepisów, rozporządzeń, a w ostatnim roku też totalnej reformy, która zwiększa poczucie niepewności zatrudnienia, kierunków zmian programowych itp. Wpisuje się to ogólnie w dynamikę życia społecznego, ale zaczyna brakować czasu na refleksję, dyskusję, autentyczne poszukiwanie najlepszych rozwiązań, zaczyna zaś dominować pozorność, powierzchowność i bylejakość.
2. Konieczność dostosowania edukacji do wymagań, oczekiwań współczesnego świata, co czasami przypomina nierówny wyścig z czasem. Stopniowe modernizowanie szkół, doskonalenie kompetencji kadry stale wydaje się być na przegranej pozycji wobec postępu, który dokonuje się w wielu obszarach życia społecznego czy naukowego. W tworzonych programach obserwujemy też celowe pomijanie wybranych osiągnięć naukowych, zamierzoną selektywność treści i założeń, nie zawsze dyktowaną względami merytorycznymi czy naukowymi.
3. Zmiana usytuowania edukacji, szkoły i samego nauczyciela w społeczeństwie XXI wieku. Mamy do czynienia z upadkiem etosu wykształcenia, obniżaniem prestiżu zawodu nauczyciela – co nie sprzyja wyzwaniu motywacji do nauki samych uczniów, budowaniu poczucia odpowiedzialności za swoje wykształcenie, które nie będzie pustym dokumentem, ale gwarantem posiadania szerokiego spektrum kluczowych kompetencji.
4. Z powyższym problemem ściśle wiąże się kolejny – braku lub znaczącego niedosytu autorytetów w życiu dzieci i młodzieży.
5. W końcu też zanik lub osłabienie więzi społecznych; gubione są dobre relacje, a rośnie rywalizacja, skrajny egocentryzm i indywidualizacja – niestety, dotyczy to wszystkich grup społecznych, w tym też nauczycieli, uczniów.

Warto krótko zatrzymać się nad nakreślonymi problemami, by ukazać wyzwania stojące przed współczesnym nauczycielem i szkołą jeśli poszukujemy kierunków zmiany modelu edukacji dla dobra wszystkich podmiotów edukacyjnych.

Herbert George Wells powiedział, że „cywilizacja to wyścig pomiędzy edukacją a katastrofą” (por.: Robinson, Aronica 2015, s. 24). Edukacja jawi się jako nadzieja, jednak nie ta „przestarzała, przemysłowa edukacja, stworzona na potrzeby dziewiętnastego i dwudziestego wieku, tylko nowa edukacja, dostosowana do wyzwań, przed którymi stoimy, i do prawdziwych

talentów, które leżą głęboko w nas wszystkich. Ponieważ nasza przyszłość jest bardzo niepewna, rozwiązaniem nie jest robienie lepiej tego, co robiliśmy dotychczas. Musimy zrobić coś innego. Wyzwanie polega nie na tym, żeby naprawić ten system, ale żeby go zmienić; nie na jego reformowaniu, ale na transformacji” (Robinson, Aronica 2015, s. 24). Zdajemy sobie sprawę, że „osób zadowolonych z polskiej szkoły pewnie nie znajdziemy wiele: może będzie to niewielka grupa nauczycieli, część urzędników zajmujących się szkołami. Większość z nas narzeka na szkołę i edukację, zwracając uwagę na różne niedostatki: jakość nauczania, wyposażenie, bezpieczeństwo, infrastrukturę, biurokrację, nudę i rutynę, pensje; na rodziców, nauczycieli, uczniów itp.” (Polak 2014, s. 99). Trzeba jednak zauważyć, że w przypadku polskiej edukacji mamy do czynienia z permanentną reformą, stałymi zmianami w sferze prawnej, programowej. Zmieniają się podstawy programowe, mamy w ostatnich latach istotne zmiany w podręcznikach (i czekają nas dalsze), ostatni rok przyniósł falę zapowiadanych i błyskawicznie wprowadzanych reform, które mają drastycznie zmodernizować strukturę polskiej szkoły, warunki programowe, a niosą za sobą falę niepokoju i niepewności, między innymi w zawodowym usytuowaniu samych nauczycieli, są źródłem chaosu, regresu programowego, obniżania motywacji do pracy. Owa tymczasowość, zmienność niesie nowe wyzwania nauczycielom, którzy są tą grupą zawodową, od której oczekujemy stałego doskonalenia zawodowego, zaangażowania itp. W czasie permanentnych, głębokich zmian samorozwój, nabywanie nowych kompetencji staje się jeszcze istotniejsze. Nauczyciele muszą rozwijać zdolność do krytycznego myślenia, refleksyjności, samodzielności, by skutecznie radzić sobie z wszelką zmianą (na polu zawodowym i prywatnym). Zdaje się jednak trudne bądź wręcz niemożliwe pogodzenie tych cennych współcześnie kompetencji z koniecznością realizacji założeń programowych aktualnie dyskutowanej reformy, które rodzą opór i szeroką niezgodę wobec wielu jej założeń. Dodatkowo na całą tę sytuację nakłada się odczuwana przez wielu nauczycieli bezsilność związana z dostrzeganym niezrozumieniem przez władze oświatowe, że efekty edukacyjne dostrzegane mogą być dopiero po latach systematycznej, racjonalnej, przemyślanej i bardzo odpowiedzialnej pracy, a nie w efekcie chaosu, permanentnej reformy i odczuwanej niepewności.

Warto zatem podjąć dyskusję dotyczącą współczesnego nauczyciela, a także jego usytuowania i zadań, jakie ma współcześnie odgrywać w drodze całościowej edukacji człowieka. Z badań Henryki Kwiatkowskiej wynika, że „droga, którą przebywa nauczyciel od autonomii do niezależnych form działania, nie jest wyrazem liniowego przyrostu wiedzy, umiejętności, a zwłaszcza ewolucyjnego wznoszenia się na coraz wyższy pułap rozumienia

zjawisk. Trudno sobie przecież wyobrazić taki poziom skoordynowania rozwoju zawodowego nauczyciela, aby to było praktycznie możliwe. Ta droga nie jest więc liniowa, lecz hybrydyczna, nierówna, ma wiele zakrętów, nawrotów” (Kwiatkowska 2005, s. 217). Nauczyciele stale mierzą się z nowymi wyzwaniem, zmieniającymi się wymaganiami, przepisami i zderzają swoje oczekiwania, potrzeby z oczekiwaniami i potrzebami innych podmiotów edukacyjnych – uczniów, rodziców, innych nauczycieli, dyrekcji czy władz oświatowych. Z tego względu budowanie własnej tożsamości, etosu nauczyciela jest zadaniem niezwykle trudnym, złożonym i nieoczywistym. Z badań przeprowadzonych przez H. Kwiatkowską wynika, że:

- *Nauczyciele są wyalienowani z więzi grupowej* – poszczególni nauczyciele nie definiują siebie przez cechy, które w ich mniemaniu definiują grupę, jaką są nauczyciele, lecz w większości przez cechy opozycyjne, a dzieje się tak w wyniku wieloletniego udaremniania potrzeby autonomii nauczycieli, niewłaściwej kontroli ich pracy, panującego systemu gratyfikacji niezwiązanego z rzeczywistym wysiłkiem nauczyciela (Kwiatkowska 2005, s. 218-219).
- *Są solidarni w doznaniach traumatycznych* – zwłaszcza dotyczących zdegradowania i niskiego prestiżu zawodowego (tamże, s. 219).
- *Są niesymetryczni w identyfikacjach* – z jednej strony łączy nauczycieli potrzeba bycia pewnym w swych działaniach, choć z pedagogicznego punktu widzenia profesjonalizm nauczyciela bardziej określa raczej namysł, refleksje, wahanie itp., a z drugiej strony często opisują „innych nauczycieli” odmiennie niż siebie, często używając odmiennych, bywa że opozycyjnych kategorii (tamże, s. 219-222).
- *Nauczyciele narażeni są na frustrację* – Henryka Kwiatkowska zauważa, że nauczyciele w swojej pracy zawodowej natrafiają na liczne bariery i ograniczenia także dotyczące realizacji podstawowych zasad demokratycznego funkcjonowania. Odczuwany brak poczucia własnego udziału w kreowaniu polityki edukacyjnej sprawia, że mają głębokie przeświadczenie o niemożności wpływu na bieg zdarzeń oświatowych (tamże, s. 222).
- *Są zdominowani prymatem identyfikacji osobistych i wyczuleni na własną odrębność* (por.: Kwiatkowska s. 223-224).
- *Uwikłani w terażniejszość* – „Znakiem czasu terażniejszego jest możliwość bycia otwartym, na to wskazuje 50% badanych (otwartość łą-

czona z dostępem do wykształcenia, możliwością wyboru, z wolnością, z kontaktem ze światem). Na drugim miejscu jest możliwość samodzielnych działań, ale wskazuje na nią zaledwie 17,6% badanych. Ewenementem jest, że demokratyzacja kraju nie stanowi dla badanych wartości (0,8% wskazań) (tamże, s. 225). Henryka Kwiatkowska zauważa, że „wyolbrzymianie przez nauczycieli bezpieczeństwa i stabilności czasu minionego, przy niepewnym obrazie przyszłości i jej skróconej perspektywy, skazuje nauczycieli na adaptacyjną strategię życia. Nie jest to dobra prognoza dla ich kondycji i tożsamości zawodowej” (tamże, s. 226).

- *Wyznaczeni dominacją standardu przedmiotowego* – należy zauważyć, że „nasz system szkolny raczej blokuje kształtowanie niezależności człowieka niż ją wspiera. Nauczyciele, jak wynika z badań, bez porównania lepiej czują się w sytuacjach ściśle określonych przydziałów obowiązków, czyli zewnętrznego zarządzania ich pracą [. . .]. Zapóźniona rozwojowo szkoła nie zgłasza zapotrzebowania na autonomicznego nauczyciela. Również i system społeczny naznaczony niedomaganiem demokracji preferuje ludzi akceptujących układy hierarchicznych zależności” (tamże, s. 227).
- *Niechętni wobec demokratycznych kategorii pojęciowych* – zdajemy sobie sprawę, że „dialog, tolerancja, konflikt, opór ucznia, brak akceptacji dla osoby nauczyciela – to newralgiczne obszary rzeczywistości szkolnej” (tamże, s. 228), tymczasem nauczyciele wykazują postawę monopolu na rację, zachowują się apodyktycznie, dominują w nich reakcje perswazyjne, oceniają krytycznie uczniowskie wybory, reagują gniewem na uczniowski opór itp. (tamże, s. 228-230).
- *Zniewoleni powinnością* (por.: szerzej Kwiatkowska 2005, s. 230-231) – podporządkowują się narzucanym im oczekiwaniom, regułom, schematom działania, narzucanym znaczeniom (piszę o tym szerzej w opracowaniach: Olczak 2010, s. 109-123 oraz Olczak 2011, s. 211-229).

Nakreślona przez H. Kwiatkowską rzeczywistość nauczycieli ukazuje konieczność zmiany. Potrzebne jest odnalezienie nowego przepisu roli zawodowej tej grupy. Możliwy kierunek zmian wskazują społeczne potrzeby – odbudowy więzi, podmiotowości relacji, znaczenia wspólnotowości, która uwzględniłaby indywidualny potencjał jednostek. Takie wyzwanie wydaje się być pilne i bardzo potrzebne, jednocześnie zdajemy sobie sprawę z tego, jak trudne jest dążenie do zmiany postaw, nawyków czy oczekiwań – nie

tylko samych nauczycieli, ale również szerzej: społeczeństwa, które odbiera, ocenia, stawia wymagania tej grupie zawodowej. Rodzi się zatem kolejne pytanie o to, czy możliwe jest, by nauczyciele (w dobie braku autorytetów) stawali się wzorami dla swoich uczniów i ich rodziców? Czy jest szansa na odbudowę prestiżu zawodu nauczyciela?

Często nauczyciele aspirują do bycia autorytetem dla uczniów, chcą uczyć ich swą postawą, przykładem, ale bywa, że nie uświadamiają sobie wielu wskazanych wyżej przeszkód i ograniczeń, które sprawiają, że w rzeczywistości nie mają szansy nimi się stać. Lech Witkowski wskazuje, że „wyobrażenia nauczycieli o tym, co to znaczy być autorytetem w relacji edukacyjnej czy wychowawczej z uczniami, bywają przeszkodą w zaistnieniu najważniejszych wartości tej relacji, takich jak pasja i dynamika rozwoju, autentyczność zainteresowań i pragnień twórczych, osadzenie w „życiowym” otoczeniu pozwalającym na namiętną poznawczą interakcję i przeżycie impulsów dających do myślenia wbrew zastanym oczekiwaniom, odniesionym czy to do kompetencji jako umiejętności, czy dyspozycji jako głębokiej charakterystyki osobowej. Zwykle błędnie, jak się okazuje, autorytet nauczyciela kojarzy się albo z niepodważalnością, albo zaufaniem, albo z wiedzą, albo wreszcie z tak czy inaczej możliwym daniem „wzoru do naśladowania”. Za każdym razem mamy tu do czynienia z sentymentalizowaniem jego charakterystyki aż do swoistego integralnego ujmowania go w kategoriach statyczności i swoistego umiarowania albo mechanizmu modelowania” (Witkowski 2009, s. 341). Analizy Lecha Witkowskiego wskazały trudności nauczycieli w definiowaniu/rozumieniu roli autorytetu, a badania Danuty Waloszek obnażyły trudności w zdefiniowaniu tego pojęcia także przez studentów (Waloszek 2015, s. 189-197). Tymczasem, jak można wnioskować, na to, by móc stawać się autorytetem dla innych wpływ mają nie tylko kompetencje zawodowe (merytoryczne i metodyczne) nauczycieli, ale też szereg istotnych kompetencji psychologicznych (w tym wrażliwość, empatia, uważność, ciekawość innych) silnie sprzężonych z głębokim poczuciem moralności, z szacunkiem dla norm i wartości społecznych.

Na temat kompetencji nauczycieli prowadzono liczne badania i wydano wiele opracowań (por. m.in.: Koziół, Kobyłecka 2002; Ferenz, Koziół 2002; Żegnałek 2008; Czerwiński, Maliszewski 2009). Badacze zgodnie zauważają, że ważne w tym zawodzie są wspomniane wyżej kompetencje merytoryczne i dydaktyczne, umożliwiające prowadzenie lekcji, ale – jak podkreśla Jasper Juul – mimo iż dzięki kompetencjom merytorycznym i dydaktycznym nauczyciel może prowadzić ciekawe lekcje i zarażać uczniów swoją pasją, to jeszcze ważniejsze i niezwykle pożądane współcześnie są kompetencje w budowaniu relacji z uczniem, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę, że

dzisiejsza młodzież przebywa w szkole niemal tyle samo czasu, co w domu (Juul 2014, s. 127). Autor zauważa, że „musimy zmienić nasz sposób traktowania dzieci – ale również nauczycieli i opiekunów. Musimy pokazać nauczycielom, że muszą uczyć na trochę innym poziomie, żeby odzyskali radość ze swojej pracy i nie wracali codziennie wyczerpani ze szkoły, okopani na swoich defensywnych pozycjach. Kluczem do tego wszystkiego są właśnie kompetencje w budowaniu relacji” (tamże, s. 128). Potrzebujemy radykalnej zmiany, bowiem nauczyciele przestają być źródłem wiedzy, tracą, lub już dawno utracili swój autorytet jako wychowawcy. Ken Robinson konstatuje, że „niezależnie od tego, czy jesteś uczniem, nauczycielem, rodzicem, dyrektorem placówki czy decydentem, jeśli w jakikolwiek sposób jesteś zaangażowany w edukację, możesz być częścią zmiany. W tym celu potrzebujesz trzech form zrozumienia: krytyki obecnego stanu rzeczy, wizji tego, jak edukacja powinna wyglądać, oraz teorii zmiany, aby wiedzieć, jak przejść od jednej do drugiej” (Robinson, Aronica 2015, s. 20). Autor dodaje też, że rewolucja, za którą się opowiada, w przeciwieństwie do obowiązującego ruchu standaryzacji, opiera się przede wszystkim na wierze w wartość jednostki, w prawo do samookreślenia, w nasz potencjał do rozwijania się i osiągnięcia spełnienia w życiu oraz w znaczenie społecznej odpowiedzialności i szacunku do innych, zaś sama edukacja ma umożliwiać uczniom rozumienie świata i talentów, które w naturalny sposób w nich tkwią (tamże, s. 20-21). Konieczne jest uzmysłowienie potrzeby przebudowy własnych kompetencji przez nauczycieli. Potrzebna jest ich zdolność do krytycyzmu, refleksyjności, samorefleksji, bowiem to właśnie radykalni nauczyciele są nadzieją na to, by uczynić szkolną demokrację możliwą. Jak analizuje Henry A. Giroux, „demokratyzacja szkolnictwa pociąga za sobą także potrzebę sojuszków między nauczycielami. Takie sojusze nie tylko pozwalają wierzyć w rozszerzanie się demokratycznie nastawionych społecznych relacji w innych sferach publicznych, promują one także nowe formy społecznych relacji i sposobów działania pedagogii w ramach samej szkoły” (Giroux 2010, s. 146).

Czy polski nauczyciel jest na to gotowy? W świetle przywołanych wyżej badań Henryki Kwiatkowskiej wynika, że zmiana może być trudna. Pożądane, wręcz priorytetowe jest rozwijanie kompetencji emancypacyjnych. W kontekście analiz i poszukiwań Marii Czerepaniak-Walczak najlepiej realizowane to jest, gdy edukacja i emancypacja tworzą model równoczesnego, wzajemnego wzmocnienia, tzw. model transformatywny. Edukacja w tym modelu jest procesem otwartym, włączającym, a podstawą przekształcania jest krytyczna refleksja i zaangażowane działanie (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 66). Celem wychowania staje się rozwijanie krytycyzmu, rozumienia własnej sytuacji i nabywania kompetencji do osiągnięcia praw i wolności.

Podstawą takiej relacji są uznawane wartości emancypacyjne, takie jak: podmiotowość, autonomia, wolność, sprawiedliwość, wolność, racjonalność krytyczna oraz szczerłość i innowacyjność (tamże, s. 67). Wychowanie do emancypowania się wymaga emancypowania się edukacji (por.: tamże, s. 70-71) i samych nauczycieli, bowiem obecnie edukacja częściej jawi się jako źródło opresji, wikłania wszystkich w system, politykę, zmuszania do podporządkowania. Słusznie zauważa Ken Robinson, że „jeżeli projektujemy system po to, by robił określoną rzecz, nie dziwny się, że ją robi. Jeśli opieramy system na standaryzacji i ujednolicaniu i tłumimy w nim indywidualność, wyobraźnię i kreatywność, nie dziwny się, że to właśnie robi” (Robinson, Aronica 2015, s. 18-19). Ale nawet w tej sytuacji nie musimy/nie możemy pozostawać bierni i zrezygnowani. Ken Robinson zauważa: „Jestem w pełni świadomy silnej presji politycznej, pod jaką znajduje się edukacja. Działania, poprzez które presja ta jest wywierana, muszą zostać zmienione [...]. Edukacja nie odbywa się w pomieszczeniach komisji parlamentarnych ani w przemowach polityków. Jest tym, co ma miejsce pomiędzy uczniami a nauczycielami w prawdziwych szkołach. Jeśli jesteś nauczycielem, dla Twoich uczniów Ty jesteś systemem. Jeśli jesteś dyrektorem szkoły, dla Twojej społeczności Ty jesteś systemem. Jeśli jesteś w jakikolwiek sposób zaangażowany w edukację, masz trzy możliwości: możesz dokonywać zmian w ramach systemu, możesz wywierać nacisk na zmiany samego systemu albo możesz działać poza systemem” (tamże, s. 21). To ukazuje złożoność i trudność usytuowania nauczycieli, ich stałe rozdarcie między przekonaniami, potrzebami a zewnętrznymi oczekiwaniami, wymaganiami. Jeśli jednak nauczyciel nie rozwinie w sobie poczucia własnej podmiotowości, własnych kompetencji, nie zbuduje własnej, odpowiedzialnej koncepcji pracy, to będzie ulegał presji, zasłaniał się oczekiwaniami rodziców czy „mglistymi” przepisami, zamiast poszukiwać możliwości realizacji własnej wizji pracy i dróg zmiany korzystnej z perspektywy rozwoju dziecka.

Co zatem można zrobić na rzecz zmiany? Jak rozwijać krytycyzm, samodzielność myślenia, indywidualizm przy jednoczesnym budowaniu wspólnoty? Zmiana jest pilnie potrzebna, bowiem „ruch standaryzacji zbyt często obsadza nauczycieli w roli pracowników świadczących usługi, których zadaniem jest „dostarczanie” standardów, jak gdyby byli oddziałem firmy kurierskiej. Nie wiem, kiedy dokładnie ta koncepcja wkradła się do edukacji, ale poniżej ona nauczycieli i ich zawód. To tragiczne, że nie wszyscy urzędnicy odpowiedzialni za oświatę traktują nauczycieli jak profesjonalistów, których należy wspierać. Niektórzy przyjmują w stosunku do nich twardą postawę, sugerując, że ich zatrudnienie związane jest bezpośrednio z osiągnięciami uczniów – a przecież jest oczywiste, iż na wyniki dzieci w szkołach wpływa

wiele czynników, w tym sama natura testów, do których podchodzą” (Robinson, Aronica 2015, s. 136-137) – obawy i wątpliwości, którymi dzieli się z czytelnikami Ken Robinson, nie są obce także naszej rzeczywistości edukacyjnej. Jednak można mieć też poczucie, że traktowanie nauczycieli jako profesjonalistów będzie możliwe, gdy oni sami będą czuli się i zachowywali jak profesjonalisci, a to wymaga zmiany w procesie ich kształcenia. Zbigniew Kwieciński zauważa, że model kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych był i jest niezmiennie taki sam od lat i polega na przekazywaniu gotowej wiedzy, a nauczyciele nie znają równorzędnych teorii dyskutowanych we współczesnej nauce, „nie są wprowadzani w metody „produkcji” i dystrybucji wiedzy, w tryb warsztatu samodzielnej pracy umysłowej, poszukiwawczej i badawczej” (Kwieciński 2012, s. 386 i nast.; por. także: Bilińska-Suchanek 2013, s. 241-242). W związku z tym autor wskazuje na potrzebę edukacji krytycznej, która ma za zadanie wyposażyć jednostki w kompetencje do refleksyjności, do krytycznego liberowania świata i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i współdziałania (cyt. za: Bilińska-Suchanek 2013, s. 242). Ponadto, „pedagogika krytyczna wprowadza do obiegu taki język, który umożliwia demaskowanie patologii systemu upowszechniającego postawy przetrwania, bierności i cynizmu” (tamże, s. 241). Ewa Bilińska-Suchanek, nawiązując do H. Giroux’a zauważa, że nauczyciel, przy całej swojej dużej roli w kształtowaniu świadomości, nie jest w stanie zmienić ani przekształcić społeczeństwa, lecz może tworzyć „kieszenie oporu”, które dostarczają modeli pedagogicznych dla nowych form uczenia się i stosunków społecznych – form, które mogą być używane w sferach włączonych bardziej bezpośrednio do walk o nową moralność i nowy sposób postrzegania społecznej sprawiedliwości (Giroux 1983, s. 293; cyt. za: Bilińska-Suchanek 2013, s. 242). Potrzebujemy zatem nauczyciela, który odpowiada na zmiany dokonujące się wokół niego, w społeczeństwie, stylu życia, dostrzega przyspieszony rozwój dzieci. Danuta Waloszek zadaje pytanie o to, jakie nowe zadania dla nauczyciela małych dzieci wynikają ze współczesnych przemian? I udziela odpowiedzi, wskazując trzy warstwy nauczycielskiego funkcjonowania. W warstwie programowej autorka wskazuje między innymi na potrzebę odstąpienia od paradygmatu edukacji opartej na przedmiotowym usytuowaniu dzieci, na rzecz paradygmatu edukacji ku emancypacji zawierającej treści nastawione na demokratyzację relacji dziecko-nauczyciel-dziecko oraz oparcie treści edukacyjnych na rozpoznaniu możliwości rozwojowych dzieci w kierunku prognozowanej zmiany. W warstwie organizacyjnej podkreśla wielokrotnie w swych publikacjach eksponowaną tezę o znaczeniu i potrzebie odstąpienia od łączenia dzieci ze względu na wiek metrykalny na rzecz budowania grupy społecznej niejednorodnej, heterogenicznej umożliwiającej

dzieciom doświadczanie siebie w różnych rolach i pozycjach czy potrzebę budowania rzeczywistego porozumienia, na rzecz dzieci i ich edukacji, między nauczycielami i rodzicami. Zaś w warstwie strukturalnej, wśród licznych założeń, wskazuje na konieczność zadbania o warunki edukacji szkolnej dzieci z uwrażliwieniem na ich potrzeby rozwojowo-edukacyjne oraz na potrzebę wypracowania systemu oceniania efektów edukacyjnych uwzględniających specyfikę uczenia się dzieci. I choć autorka w warstwie strukturalnej nawiązuje do edukacji dzieci 6-letnich, te postulaty mogą mieć charakter uniwersalny i odnosić się do wszystkich uczniów (Waloszek 2015, s. 86-87). Część z powyższych postulatów odnajdujemy też w książce Stanisława Dylaka (2013), w której autor mówi między innymi o nauczycielskim wycofaniu, które może aktywizować uczniów, o wyzwaniach stawianych dzieciom, o ich poczuciu sprawstwa i prawie do współdecydowania – i opisuje przykłady rozwiązań edukacyjnych wskazujących możliwe odniesienia i inspiracje do zmian (Dylak 2013, s. 183 i nast.). Warto zatem pokazać nauczycielom, że inspiracji do zmiany w realizacji swej roli zawodowej mogą poszukiwać w teorii emancypacyjnej, w konstruktywizmie (w tym np. w konstruktywizmie społecznym), w założeniach interakcjonizmu itp. Zapewne zaraz usłyszymy od nauczycieli, że w tym systemie to niemożliwe, a tymczasem to właśnie od nauczycieli i dyrektorów zależy najwięcej, bowiem nawet najlepszy minister, kurator, rodzice czy samorządowcy nic nie zdziałają, jeśli nauczyciele i dyrektorzy nie zechcą, nie zaakceptują i nie zrealizują potrzebnych/pożądanych czy wręcz koniecznych zmian. Analizuje to także Marcin Polak, który podkreśla dwa główne warunki zmiany: 1) dialog i szacunek; 2) szkolni liderzy zmian (Polak 2014, s. 100-102). Autor apeluje, by w końcu zacząć autentycznie komunikować się ze sobą (na poziomie szkoły i społeczności lokalnej), rozwijać w szkole dialog, a w ślad za nim budować wzajemny szacunek. Po drugie zaś, trzeba poszukać w szkole liderów zmiany, jak ich określa autor – superbelfrów – nauczycieli mających siłę, chęci do działania, nastawionych na własny rozwój zawodowy i osobisty i chcących się dzielić swą wiedzą i umiejętnościami z całą społecznością (Polak 2014, s. 101-102). Potrzebna jest ich refleksja, uważność, otwartość na uczniów i innych nauczycieli, rodziców, partnerów społecznych. Konieczny jest inicjowany przez nich dialog i okazywana wrażliwość, które mogą sprzyjać budowaniu/kreowaniu podmiotowych, demokratycznych relacji. W obecnej sytuacji polityczno-oświatowej apel ten zdaje się być jeszcze istotniejszy, mający wagę nie tylko dla zawodowego funkcjonowania samego nauczyciela, ale dla ogólnej kondycji samej edukacji.

XXI wiek przyniósł nauczycielom wiele zmian, a ostatnie lata to nieustannie przetaczająca się przez oświatę burza. Z jednej strony mamy świa-

domość, że zmiany w życiu są dobre, bowiem mobilizują do rozwoju, doskonalenia, ale z drugiej niosą poczucie niepewności, zagrożenia. Problemy i wyzwania stojące przed nauczycielami, choć tylko ogólnie omówione powyżej, mogą stać się przyczynkiem do refleksji i dyskusji, na bazie której znacznie się poszukiwanie nowoczesnej zmiany. Ową potrzebę muszą jednak dostrzegać wszyscy zainteresowani (nauczyciele, rodzice, przedstawiciele władz oświatowych) i wszyscy oni muszą wraz z uczniami uczestniczyć w dyskusji nad kierunkiem tych zmian, ich kształtem. Nie można zgadzać się na pozorowanie zmian, dyskusji – potrzeba autentycznych, odpowiedzialnych, wspólnotowych działań.

Literatura

- BAUMAN Z. (2012), O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (2013), Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (2006), Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka, GWP, Gdańsk.
- CZERWIŃSKI K., MALISZEWSKI W. J., (RED.) (2009), Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- DYLAŁ S. (2013), Architektura wiedzy w szkole, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- FERENZ K., KOZIOŁ E., (RED.) (2002), Kompetencje nauczyciela wychowawcy, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- GIROUX H. A. (1983), *Theory and Resistance in Education. A pedagogy for the Opposition*, Wyd. Bergin & Garvey, Massachusetts.
- GIROUX H. A. (2010), W kierunku nowej sfery publicznej, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- JUUL J. (2014), *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna.
- KOZIOŁ E., KOBYLECKA E., (RED.) (2002), *Kompetencje nauczyciela: stan, potrzeby i kierunki zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

- KWIATKOWSKA H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk.
- KWIECIŃSKI Z. (2012), *Pedagogie postu: preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MELOSİK Z., SZKUDLAREK T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- OLCZAK A. (2011), *O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- OLCZAK A. (2010), „Zniewolony profesjonalista”, czyli o nauczycielu małego dziecka w Polsce, *„Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej”*, nr 5, Gorzów Wielkopolski.
- POLAK M. (2014), *Superbelfrzy mogą zmienić szkołę*, [w:] *Przewrót kopernikański. Oddolnie zmieniamy polską edukację*, red. R. Firmhofer, A. Hilderbrandt, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- ROBINSON K., ARONICA L. (2015), *Kreatywne szkoły – oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Kraków.
- WALOSZEK D. (2015), *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- WITKOWSKI L. (2009), *Wyzwania autorytetu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŻEGNAŁEK K., (RED.) (2008), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.

Agnieszka Olczak

THE CONTEMPORARY TEACHER – SELECTED REQUIREMENTS AND CHALLENGES OF PROFESSIONAL FUNCTIONING

Keywords: teacher, relations, democracy, change.

The article is a theoretical analysis of the changing role of the contemporary teacher. The author discusses the required competences, the possible causes of the decline in the teacher's authority, as well as the changes sought/ possible/ necessary in the teacher's education and position. One can accept the existing situation and preserve the omnipresent role model of the teacher (as the depositary of knowledge, power, and the manager of the learning process and pupils' activity), but the developmental and social consequences of this state of affairs will be borne by pupils, deprived at school of the opportunity to develop the contemporarily required competences and to acquire important skills. Teachers may endeavour to re-establish the job ethos by implementing bottom-up changes, building relations, creating conditions that favour children's development, and by supporting, not imposing or absolving children of responsibilities or duties.

Agnieszka Olczak

WSPÓŁCZESNY NAUCZYCIEL – WYBRANE POTRZEBY I WYZWANIA ZAWODOWEGO FUNKCJONOWANIA

Słowa kluczowe: nauczyciel, relacje, demokracja, zmiana.

W artykule poddano teoretycznej analizie zmieniającą się rolę współczesnego nauczyciela. Podjęto dyskusję wokół pożądaných kompetencji, potencjalnych przyczyn upadku autorytetu nauczyciela oraz poszukiwanych/ możliwych/ koniecznych zmian w jego kształceniu i usytuowaniu. Możemy aprobować istniejący stan, „konserwować” ogólnie obecny model nauczyciela – depozytariusza wiedzy, władzy, odgórnie zarządzającego procesem uczenia się i aktywności uczniów, ale skutki rozwojowe i społeczne tego stanu ponoszą i będą ponosili uczniowie, którzy szeroko pozbawiani są sposobności rozwijania w szkole pożądaných współcześnie kompetencji, czy nabywania ważnych umiejętności. Nauczyciele mogą podjąć wysiłek odbudowania etosu zawodu realizując zmianę oddolną, budując relacje, tworząc warunki sprzyjające rozwojowi dzieci, przyjmując postawę wspierającą, a nie wyřeczającą-narzucającą.