

**Teresa Hejnicka-Bezwińska**

## Nauczyciel jako podmiot zmian w oświacie

Debata służąca ujawnieniu, opisaniu i interpretacji najważniejszych problemów współczesnego systemu oświatowego w Polsce doprowadziła do sformułowania wielu twierdzeń, które składają się na krytyczną diagnozę stanu oświaty i jakości procesów edukacyjnych, szczególnie tych, których miejscem jest współczesna szkoła polska. Przyjmuję je jako przesłanki uzasadniające poszukiwania przyczyn, które utrudniają, a może nawet czasem uniemożliwiają konstruktywne przezwycięzenie owych niekorzystnych stanów, zjawisk i procesów. Podstawowa teza mojego artykułu brzmi: Przygotowanie zawodowe i doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz związany z tym status zawodowy i społeczne wyobrażenie roli zawodowej nie sprzyjają temu, aby nauczyciel mógł i chciał stać się podmiotem zmian w oświacie czy – szerzej rzecz ujmując – także jednym z ważnych podmiotów w społecznej debacie o edukacji.

Kluczowym pojęciem w wyżej sformułowanej tezie jest pojęcie „podmiotu”. Za Anthony Giddensem przyjmuję, że podmiotem jest ten, kto podejmuje działania sprawcze o charakterze społecznym. Jeżeli chodzi o aktualny status nauczycieli w Polsce, to ich podmiotowość może ujawnić się zarówno w celowościowych procesach edukacyjnych (kształcenia i wychowywania) realizowanych w szkole, jak i w społecznych dyskursach o edukacji realizowanych przez wiele podmiotów edukacji. Pytanie o podmiotowość nauczycieli jest więc w istocie pytaniem o ich kompetencje do podejmowania działań sprawczych i wolę uczestniczenia w działaniach w sposób podmiotowy, czyli sprawczy.

Przyjmując założenie, że odzyskany zaledwie przed kilku laty pluralizm edukacyjny (w tym także pluralizm oświatowy) pozostanie trwałą wartością, ujawniam jednocześnie swoją stronniczość, wyrażającą się w gotowości uczestniczenia w świadczeniu o tej wartości i jej obronie. Mniemam też, że w tej stronniczości nie jestem odosobniona. Głównym zagrożeniem dla tej wymienionej wartości jest pokusa ograniczania i marginalizowania debat oraz odstępowania od trudnych procedur demokratycznych przez sprawujących władzę, którzy w imię różnych szczytnych haseł próbują i będą próbowali ograniczać prawa innych podmiotów edukacji, np. samorządów lokalnych, rodziców i dzieci, nauczycieli, pracodawców i innych, którzy mają określone interesy związane z edukacją i instytucjami oświatowymi, i muszą w drodze mediacji zmierzać ku konsensowi. Z doświadczenia minionych dziesięcioleci wiemy, że głos podmiotów najbardziej kompetentnych w sprawach oświaty, czyli ludzi nauki i nauczycieli wobec władzy skłonnej do stosowania i/lub stosującej „nagie narzędzia przemocy”, jest głosem słabym, którego taka władza nie tylko nie jest skłonna słuchać, ale nawet pozwalać na ujawnianie się problemów, antynomii, dylematów i kontrowersji w myśleniu o edukacji. W warunkach traumy kulturowej<sup>1</sup>, powodującej rozbicie dotychczasowych „uniwersów

<sup>1</sup> Traumą kulturową – za Piotrem Sztompką – nazywam zmianę niespodziewaną, nagłą, głęboką i radykalną, ujawniającą się w wielu obszarach kultury (języku, sztuce, religii, nauce, edukacji, prawie, moralności, zwyczajach i obyczajach oraz mentalności ludzi, tzn. wyznawanych i uznawanych mitach, stereotypach i ideologii), a w konsekwencji także w tożsamości zbiorowej i jednostkowej.

symbolicznych”<sup>2</sup>, podmiotowość osób wykonujących zawody tzw. zaufania publicznego wydaje się szczególnie zagrożona. Zagrożenia podmiotowości nauczycielskiej wynikające z przygotowania zawodowego i charakteru doskonalenia zawodowego powodowane są głównie tym, że po roku 1989 kontynuowane jest oddzielenie kształcenia nauczycielskiego (oprócz przygotowania nauczycieli do klas młodszych 1–3) od kształcenia pedagogicznego na poziomie akademickim, a „pedagogika” (z elementami psychologii i socjologii) stanowi jedynie podstawę dla metodyki nauczania przedmiotów, które są odpowiednikami tradycyjnych dyscyplin naukowych. Ta redukcja może zostać określona jako instrumentalizacja kształcenia pedagogicznego nauczyciela. Ten opis stanowi uzasadnienie dla sformułowania hipotezy, że jedną z przyczyn niskiego poziomu podmiotowości nauczycieli zatrudnionych w polskim systemie oświatowym jest to, że znacznie osłabione zostały związki nauczycielskiego kształcenia i doskonalenia zawodowego z osiągnięciami i zakresem wiedzy naukowej o edukacji i oświacie poprzez utrzymywanie systemu kształcenia nauczycieli funkcjonalnego dla polityki oświatowej. Została ona sformułowana na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w celu budowania „rozwinętego społeczeństwa socjalistycznego”, a realizacji tego celu miała służyć strategia budowania „jednolitego frontu wychowania socjalistycznego”<sup>3</sup>. Temu zadaniu podporządkowane było przejście od szerokoprofilowego kształcenia pedagogicznego nauczycieli do kształcenia wąskoprofilowego, pragmatycznego i zinstrumentalizowanego.

Aby uzasadnić konieczność zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, które umożliwią podniesienie poziomu ich upodmiotowienia, zacznę od pokazania tego, jak może być widziana współczesna szkoła i podmiot tej instytucji, który tym się różni od innych podmiotów, że powinien być najbardziej zdolny do racjonalizacji swoich działań<sup>4</sup>. Punktem wyjścia uczynię perspektywy poznawcze, jakie można przyjąć w rozważaniach o szkole jako podstawowej instytucji systemu oświatowego, w której nauczyciele realnie pełnią swoje mało algorytmicznie określone role zawodowe i społeczne. Perspektywy te mogą być następujące:

#### 1. Perspektywa interakcyjna

W tej perspektywie poznawczej obiektem zainteresowania badawczego i praktycznego stają się „interakcje”<sup>5</sup>, czyli więzi, układy, związki, relacje pomiędzy nauczycielem

---

<sup>2</sup> Pojęcie „uniwersum symbolicznego” przyjmuję za Józefem Niżnikiem, wedle którego jest to repertuar i system znaków, z których jednostka korzysta w procesie komunikacji społecznej, zarówno jako nadawca, jak i odbiorca komunikatów. Spójność uniwersum symbolicznego uzyskana w procesie socjalizacji pierwotnej lub wtórnej pozwala mu racjonalnie funkcjonować w określonej społeczności i określonej kulturze. Życie w warunkach traumy kulturowej powoduje utratę spójności i funkcjonalności dotychczasowych uniwersów symbolicznych. Możliwość zbudowania nowych uniwersów symbolicznych decyduje o szansach człowieka, ale warunki traumy kulturowej nie są korzystne dla tego procesu. Dzieje się to jednak tym łatwiej, im wyższy jest poziom wiedzy człowieka i lepsze rozumienie świata w całości, czyli na najbardziej ogólnym poziomie, mającym charakter światopoglądowy.

<sup>3</sup> Obydwa pojęcia mają swoje definicje w podręcznikach pedagogiki, które powstały w PRL-u, a pojęcie „socjalistycznego społeczeństwa wychowującego” nie jest tożsame z pojęciem zdefiniowanym przez Floriana Znanieckiego jako „społeczeństwo wychowujące”.

<sup>4</sup> Anthony Giddens racjonalizacją działania nazywa zdolność podmiotów do świadomego projektowania i monitorowania swoich działań. Ujawniać się to powinno w tym, że zapytani nauczyciele powinni umieć zdać sprawę z tego, co robią i przedstawić przekonujące racje uzasadniające ich działania, stając się tym samym ważnym podmiotem nie tylko działań, ale także społecznego dyskursu o edukacji, będącego najważniejszym czynnikiem sprawczym ustanawiającym faktycznie dokonujące się zmiany oświatowe w ładzie demokratycznym. Nie mogą być to powołania na to, że ktoś „z góry” im tak kazał.

<sup>5</sup> W pedagogice „interakcje społeczne” mogą być pojmowane jako „działania społeczne”, będące odpowiedzią na zachowania i działania innych ludzi. Interakcja może być opisywana, wyjaśniana i interpretowana

(nauczycielami) a uczniem (uczniami). W świetle współczesnej pedagogiki (jej teorii i metodologii badań) pożądane jest rozpatrywanie tych interakcji (między nauczycielem i uczniem) w kontekście ich relacji z podmiotami edukacji i układami społecznymi innymi niż te, które charakteryzują współczesną szkołę jako instytucję. Pytając o nauczyciela jako podmiot odpowiedzialny za interakcje społeczne, w istocie pytamy o stopień świadomości, z jakim on kreuje (planuje, monitoruje, realizuje i obejmuje racjonalną refleksją) swoje działania społeczne wobec uczniów i innych podmiotów edukacji (rodziców, administracji oświatowej, władz samorządowych, badaczy problemów edukacyjnych i innych). Pytać też musimy o stopień rozpoznawania przez niego potrzeb, zachowań i działań tych innych podmiotów edukacji, ponieważ jedynie w tym kontekście można mówić o racjonalizacji działania konkretnego nauczyciela (lub braku racjonalności praktycznej). Te same pytania można też odnosić do zespołów nauczycielskich, którymi kierują dyrektorzy szkół, będący z jednej strony członkami owych zespołów nauczycielskich (czasami „wspólnot”), a z drugiej – przedstawicielami administracji oświatowej. Pytanie więc, jakie problemy są przyczyną konfliktów w pełnieniu owej podwójnej roli?

Przygotować nauczyciela do racjonalizacji swego działania interakcyjnego można jedynie poprzez wyposażenie go w wiedzę psychologiczną, socjologiczną i pedagogiczną oraz umiejętność wykorzystywania różnych teorii do tworzenia dyrektyw praktycznego działania w warunkach funkcjonowania szkoły jako instytucji zorganizowanej. W tej perspektywie poznawczej pytanie o nauczyciela jest przede wszystkim pytaniem o jego kompetencje do skutecznego organizowania procesu nauczania i uczenia się, jako „przekaziciela” szeroko rozumianych wartości i postaw oraz w ograniczonym zakresie terapeuty (psychoterapeuty i/lub socjoterapeuty).

## 2. Perspektywa instytucjonalna

W perspektywie instytucjonalnej pytamy o efektywność organizacyjną i funkcjonalną instytucji w świetle teorii organizacji i zarządzania. Ten kontekst pytania o szkołę, chociaż konieczny, trudno poddaje się badaniu naukowemu, ponieważ cele i zadania szkoły są mało zalgorytmizowane. Nadmierna ich algorytmizacja, możliwa w odniesieniu do wiedzy szkolnej, prowadzi faktycznie do zagubienia idei szkoły jako instytucji, którą w ładzie demokratycznym bardziej się ceni z powodu jej wkładu w przygotowywanie ludzi do funkcjonowania w „społeczeństwie otwartym” – wedle definicji Karla Poppera – niż do tworzenia osobowości zuniformizowanych i zamkniętych. Drugą przyczyną trudności w badaniach nad instytucją szkoły jest fakt, że efekty jej pracy, ujawniające się w osobowościach ludzi, a nawet całych pokoleń zjednoczonych wspólnym doświadczeniem historycznym, mają charakter odroczonego o dziesięciolecia. Niemniej jednak ogólna wiedza o organizacji, zarządzaniu, funkcjonowaniu instytucji oraz poznanie prawa i procedur administracyjnych dla tej konkretnej instytucji może okazać się ważnym czynnikiem sprawczym, umożliwiającym konkretnemu nauczycielowi bardziej podmiotowe działanie w społecznej roli nauczyciela, a jednocześnie członka zespołu (lub wspólnoty) o określonym statusie i roli w instytucji zwanej szkołą.

## 3. Perspektywa kulturowa

Możliwość przyjęcia perspektywy kulturowej w debacie nad oświatą wynika z faktu, że edukacja (w tym także system oświaty) jest jedną z dziedzin kultury, obok języka, sztuki, religii, nauki, prawa, moralności, zwyczajów, obyczajów oraz dominującej świa-

---

w kategoriach pojęciowych stosowanych w teorii wymiany (np. George'a Homansa), teorii gier (np. Ervinga Goffmana lub Erica Berne'a) i w teorii komunikacji (np. Emma Griffina).

domości społecznej budowanej i ujawniającej się w mitach, stereotypach i ideologiach w danym miejscu i czasie historycznym. Ten kontekst badań pedagogicznych i refleksji nad szkołą w centrum zainteresowania stawia to, co niedawno dostrzeżone zostało jako przedmiot badań pedagogicznych i w najnowszych zasobach leksykalnych nazwane jest „społecznym dyskursem o edukacji”<sup>6</sup>.

Wyodrębnienie tych trzech perspektyw poznawczych możliwych do zastosowania w opisie, wyjaśnianiu i interpretacji szans nauczyciela na podmiotowe działanie sprawcze pozwala na powtórne zajęcie się pytaniem o jakość przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli w kontekście ich szans na podmiotowe działanie.

Nie budzi wątpliwości fakt, że po roku 1989 w sposób zdecydowany zmieniła się polska rzeczywistość polityczna, ekonomiczna, społeczna i kulturowa, niezależnie od tego, jak poszczególni ludzie i grupy społeczne wartościują i nazywają owe zmiany. Ewolucji uległa też tożsamość polskiej pedagogiki współczesnej, co najdobitniej zostało ujawnione na I Zjeździe Pedagogicznym w 1993 roku. Najogólniej mówiąc, określa się kierunek tej zmiany jako przejście od ortodoksji ku heterogeniczności. Natomiast jeżeli chodzi o kształcenie i doskonalenie nauczycieli, to utrwalił się model kształcenia (po roku 1989 już nie z powodów ideologicznych, lecz z powodów rynkowych), którego najważniejsze cechy zostały wdrożone na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w związku z planowaną reformą oświatową wprowadzenia tzw. dziesięciolatki. Oddzielenie kształcenia nauczycielskiego od akademickiego kształcenia pedagogicznego (i pedagogiki akademickiej w ogóle) oraz redukcja i ortodoksyjna indoktrynacja tego wykształcenia, nazywana przez apologetów systemu jego „uprządkowaniem”, miała na celu uprzedmiotowienie nauczyciela. Model kształcenia wąskoprofilowego nie może być funkcjonalny wobec idei kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, które sprzyjałoby ich podmiotowości.

Współczesne teorie pedagogiczne, wykorzystujące dorobek kognitywistyki, podkreślają, że współczesny nauczyciel i szkoła jako całość coraz bardziej tracą status najważniejszego „dostarczyciela i przekaziciela” wiedzy określonej i stosownej dla konkretnego ucznia czy grupy społecznej. Jest to efektem otwarcia się Polski na skutki rewolucji informatycznej i wejścia w proces przechodzenia od społeczeństwa tradycyjnego (bez należycie zorganizowanego procesu modernizacji właściwej światu industrialnemu) ku społeczeństwu opartemu na wiedzy, w którym proces uczenia się staje się ważniejszy niż proces nauczania.

Wąskoprofilowe przygotowanie, ze zredukowanym i zinstrumentalizowanym przygotowaniem tzw. pedagogicznym, nie może przygotować kandydatów do zawodu nauczyciela tak, aby mogli oni być podmiotami zmian w systemie oświaty i jego najważniejszej agendzie, którą jest konkretna szkoła. Mogę też dowiedzieć, że takie wykształcenie zawodowe nie przygotowuje ich nawet do zadań, które dadzą się ujawnić w perspektywie interakcyjnej. Jest to z pewnością jeden z ważnych powodów pozwalających wyjaśniać zdarzenia, jakie miały miejsce w szkołach w Toruniu, w Solcu Kujawskim i w innych miejscowościach.

---

<sup>6</sup> W słownikowym znaczeniu, przyjmowanym w pedagogice, odróżnia się „społeczny dyskurs o edukacji” od „dyskursu edukacyjnego”. W tym pierwszym znaczeniu desygmatem mogą być: 1) wypowiedzi o edukacji, uwarunkowane historycznie (budowane wedle epistemologicznych reguł określonej formacji intelektualnej); 2) zdarzenie interakcyjne, w którym mamy do czynienia z wymianą komunikatów o procesie edukacyjnym, np. między dwoma lub więcej podmiotami edukacji. „Dyskurs edukacyjny” to obecny w szkole gatunek „mowy”, będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki dydaktycznej związanej z nauczaniem.

Zadanie zabrania głosu w sprawie stanu oświaty i jakości procesów edukacyjnych skłoniło mnie do sformułowania kilku uwag w kontekście pytania o aktualne przygotowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Mój głos jednak nie jest odkrywcy. Przygotowując go sięgnęłam do debaty, w którym uczestniczyło środowisko pedagogów na zaproszenie redaktora naczelnego miesięcznika „Amicus” (nr 10/11 z 1999 roku) – prof. dra hab. Aleksandra Nalaskowskiego, a inspiracją dla tej debaty było zapoczątkowanie ostatniej reformy oświatowej. Wśród wielu głosów pojawiły się dwa, których autorki skoncentrowały się na szkole i nauczycielach. Maria Czerepaniak-Walczak stwierdziła, że na tym etapie prac nad reformą oświatową pominięto rolę poznania naukowego i skończyła swoją wypowiedź takim oto stwierdzeniem: „jakkolwiek korzystniej dla tej «podróży» [przeprowadzanej reformy oświatowej – T.H.B.] byłoby, gdyby odbywała się z udziałem podmiotów zdolnych do ustawicznej i adekwatnej inicjatywy, to znaczy świadomych i odpowiedzialnych sprawców stanów rzeczy zgodnych z uznawanym przez system wartości”. Małgorzata Cackowska zaś zapytała dyrektorów szkół o to, co jest „zmorą” dręczącą dyrektorów szkół i otrzymała następujące odpowiedzi: 1) fikcyjna samodzielność w podejmowaniu decyzji tak organizacyjnych, jak i merytorycznych, 2) uzależnienie od władz naczelnych, 3) bezustanna zmienność decyzji władz i brak jasnych wymogów ze strony zarządzającej, 4) ubezwłasnowolnienie, 4) dwóch panów: kuratorium i gmina. Ja z kolei pisałam o „politycznym wymiarze reformy” i „bezludnym pomieszeniu”.

Po latach twierdzą, że większość autorów mogłaby powiedzieć to samo, a zatem problem nauczyciela jako podmiotu zmian jest problemem, z którym nie poradzili sobie odpowiedzialni za przebieg zmian w systemie oświatowym. Problem jest bardzo złożony, a ten głos jest tylko jego przypomnieniem.