

Barbara Żechowska

O wartościowaniu pracy nauczyciela w warunkach współczesnych przemian edukacyjnych

Chowanna 2, 8-20

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2000	R. XLIV (LV)	T. 2 (15)	s. 8—20
------------	--	---------------	-----------------	--------------	---------

ARTYKUŁY



Barbara ŻECHOWSKA

O wartościowaniu pracy nauczyciela w warunkach współczesnych przemian edukacyjnych

Uwagi wstępne

Znaczna część bieżących publikacji, w których podejmuje się „temat nauczyciela”, poświęcona jest jego kształceniu, doksztalcaniu, doskonaleniu, a rzadziej — funkcjonowaniu w zawodzie. Procesy te ujmowane są w szerokich ramach rozmaitych orientacji, doktryn, koncepcji, modeli, a także w świetle danych empirycznych. Globalnie procesy te stanowią jeden z istotnych wyznaczników (znaków, wyróżników) dokonujących się współcześnie przemian edukacyjnych.

Przemiany edukacyjne jako takie nie są zjawiskiem specyficznym bieżącego dziesięciolecia. Przeciwnie, są typowym składnikiem konstytuującym historię oświaty, która własny swój rozwój czy postęp, ale także regres, zawdzięcza właśnie rozmaitym zmianom w obszarze różnych procesów edukacyjnych. Jakościowe zaś zmiany w edukacji zawsze były powiązane z czasem historycznym, z określonym stanem cywilizacji, kultury i nauki, z polityką wewnętrzną i zagraniczną państwa, z jego finansami i ekonomiką oraz z jego ustrojem społecznym.

Udział poszczególnych czynników w przemianach oświatowo-edukacyjnych z reguły nie był i nie jest równomierny. Współcześnie, na przełomie wieku XX i XXI, jak nigdy dotąd, dominuje jeden czynnik, który wywiera

silną presję na zmianę świata i usytuowanego w nim człowieka. Tym czynnikiem jest odmienna od dotychczasowych era cywilizacji elektroniczno-informacyjnej. Dzięki jej potężnym techniczno-elektronicznym środkom błyskawicznie i równocześnie dostarcza się nieprawdopodobną wielość rozmaitych informacji do różnych zakątków kuli ziemskiej, „globalizując” w ten sposób świat (zacieranie granic geograficznych, mikswanie kultur, akceptowanie chwiejności aksjologicznej itp.) i stawiając sam ten świat, jak i człowieka wobec nowych wyzwań oraz pytań o sens życia jednostek i społeczeństw, o ich społeczne relacje, o systemy wartości, o potrzebę dokonywania wyborów.

Do nowych wyzwań cywilizacyjnych zaliczyć też można potrzebę odmiennego, względnie zmodyfikowanego, funkcjonowania zawodowego człowieka. Wiąże się to zarówno ze zmianą sposobu patrzenia na pracę (zakres obowiązków, zadania, cele), jak i z jej wartościowaniem. I ten wątek zamierzam rozwinąć w odniesieniu do nauczyciela na tle dokonujących się przemian edukacyjnych, z uwzględnieniem przemian w edukacji nauczycielskiej. Wątek wartościowania pracy nauczyciela jest raczej słabo reprezentowany w bieżącej literaturze pedeutologicznej, a warto go podjąć z uwagi na jego związek z szansami i zagrożeniami w funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela.

Rzut oka na panoramę bieżących przemian edukacyjnych w Polsce

Istnieją różne sposoby ujmowania dokonujących się przemian. Można je rozpatrywać ze względu na wydarzenia, czyli znaczące fakty jednostkowe, po których nic już nie jest takie samo jak przedtem (ujęcie filozofa postmodernizmu J. F. Lyotarda); można przemiany ujmować w perspektywie procesów ogólniejszych niż jednostkowe wydarzenia; można je wreszcie wiązać z długą perspektywą trwania „starej” rzeczywistości, w której w sposób spontaniczny lub zamierzony przez niezależnych myślicieli rodzą się elementy rzeczywistości „nowej” (por. *Wojnar*, 1997, s. 50).

Dla polskiej rzeczywistości bieżącej dekady charakterystyczna jest krótka perspektywa wydarzeń znaczących, określona przełomem politycznym roku 1989 i równocześnie przełomami politycznymi w Europie środkowo-wschodniej oraz „importem” amerykańsko-zachodnich idei politycznych i komercyjnych udziałów w gospodarczym życiu Polski.

U progu nowej rzeczywistości III Rzeczypospolitej Polskiej entuzjazm i nadzieja towarzyszyły Polakom w mówieniu (z działaniem było gorzej)

o budowaniu innej, dostatniej, wolnej, dobrej kapitalistycznej Polski. Modne stało się jej wartościowanie na podstawie dychotomicznego kryterium: „przed” przełomem i „po” przełomie, z tendencją do odrzucania owego „przed” jako gorszego i przyjęcia symbolicznego (wizyjnego) „po” jako lepszego. Podobny mechanizm wartościowania przenosił się na praktykę oświatowo-edukacyjną, a w mniejszym stopniu odnosił się do idei czy teorii i koncepcji pedagogicznych. Trzeba tu jednak podkreślić, że na początku lat dziewięćdziesiątych — obok wyraźnych wpływów amerykańsko-zachodnich na myślenie o edukacji oraz przemilczanie zasług wybitnych polskich pedagogów z przeszłości — zostały zapoczątkowane „rodzime” przemiany zarówno w sferze myślenia pedagogicznego, jak i w dziedzinie praktyki oświatowo-edukacyjnej. Widoczny w nich udział mieli tzw. pedagodzy z marginesu, dążący do radykalnej odnowy pedagogiki (zob. Kwaśnica, 1992).

Przemiany, jakie zachodziły i dalej zachodzą, są wyznaczone przez dynamiczne, różne procesy, które stanowią dla tych przemian specyficzne „jakościowe konteksty” — punkty odniesienia. A są to społeczne konteksty edukacji, zdeterminowane aktualnie przez dwie dominujące idee oraz ich polityczne, kulturowe i ekonomiczne konkretyzacje w postaci procesów europeizacji i globalizacji. Dla nich zaś „megakontekstem” staje się również dynamiczna cywilizacja (era) elektroniczno-informacyjna.

Panoramę współczesnych przemian edukacyjnych określają więc — jak to postrzegam — wydarzenia i procesy powiązane z wymaganiami i oczekiwaniami (mówiąc „modnie” — wyzwaniem) „zgłaszanych” przez konteksty społeczne i cywilizację elektroniczno-informacyjną. Są to przemiany już zaszłe albo zachodzące, albo planowane, z ich wspólną cechą — niestabilnością.

Najbardziej wyraziste zmiany nastąpiły i przebiegają w sferze myślenia — głównie teoretycznego — o pedagogice i edukacji. Naświetlenie tego „nowego myślenia” zawierają m.in. prace: T. Lewowickiego (1994, 1997), J. Rutkowiak (1995), Z. Kwiecińskiego (1990), J. Homplewicza (1998). Jakościowy zaś wachlarz tych zmian można sygnalnie i ogólnie ująć następująco:

1. Nastąpiło odejście od jednego sposobu myślenia o edukacji na rzecz sposobów zróżnicowanych, przy równoczesnym poszerzaniu się lokalnego pola refleksji na bardziej globalne. Przyjęciu zaś pluralistycznej optyki towarzyszy wielość artykulacji językowych (wypowiedania myśli) wywodzących się z różnych tradycji myślowych, np. formalno-logicznych, humanistyczno-jakościowych, pragmatyczno-instrumentalnych, aksjologiczno-religijnych itd., a odwołujących się do różnych „filozofii”, najczęściej — do neopozytywistycznej, fenomenologiczno-hermeneutycznej, personalistycznej i myśli postmodernistycznej. Ta dostrzegana i na ogół akceptowana przez pedagogów

wielość i różnorodność myślenia zrodziła też przemiany w ich samoświadomości pedagogicznej (mentalności).

2. Zmieniło się pojmowanie funkcji edukacji, polegające na przechodzeniu od adaptacyjnej (utrwalanie struktur istniejących) do emancypacyjnej (krytyczno-kreacyjnej) „filozofii” edukacji.

3. Poszerzył się udział różnych grup społecznych (rodzice, społeczności lokalne, władze samorządowe, przyszli pracodawcy) we współdecydowaniu o sprawach edukacji.

4. Dąży się do ukształtowania modelu edukacji samorządowej, społecznej, zdecentralizowanej, przyjaznej człowiekowi. Jako wyraz tych dążeń, zapoczątkowana w 1991 roku reforma (zob. m.in. Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997; Żechowska, 1998a) odwoływała się do zasad demokracji, samorządności i autonomii dla wszystkich szczebli szkół. Dawała swobodę w tworzeniu programów alternatywnych, autorskich, w podejmowaniu szeroko rozumianych działań innowacyjnych, które — w założeniu — miały być wolne od rozmaitych nacisków zewnętrznych. Tymczasem planowane i częściowo lub stopniowo wdrażane kolejne (1993, 1997, 1999) reformy oświatowe — łącznie z ostatnią — nie doprowadziły do wykreowania wyraźnie nowego modelu edukacji w społeczeństwie demokratycznym. Ujawniły natomiast różne niekonsekwencje, np. krótkotrwała decentralizacja i uspołecznienie szkół oraz powrót do centralizacji i uzależnienia — szczególnie finansowego — od centralnej administracji państwowej.

5. Dąży się do wypracowania własnych prointegracyjnych strategii edukacyjnych przez wychodzenie ku europejskiej wielokulturowości; do przyswajania języków obcych jako środka poznawania innych kultur, narodów oraz nawiązywania i utrzymywania różnych form kontaktów międzynarodowych; do uzupełniania i zdobywania kwalifikacji zawodowych poza granicami własnego kraju itp. (por. np. Homplewicz, 1998).

6. Dokonały się przeobrażenia w edukacji nauczycielskiej. I o nich nieco szerzej.

Truizmem jest stwierdzenie, że każdy system oświatowy potrzebuje dobrych nauczycieli. Truizmem jest też konstatacja, że edukacja nauczycielska permanentnie podlega procesom przeobrażeń, bo tak naprawdę nie wiadomo (w Polsce i na świecie), jak „dobrze” kształcić i wykształcić nauczyciela. Choć mówi się, że „koncepcja edukacji nauczycielskiej, która mogłaby współcześnie być uznana za efektywną, powinna uwzględniać nie tylko różnorodne »wyzwania cywilizacyjne«, strategie przemian ustrojowych i edukacyjnych, ale przede wszystkim to wszystko, co było i jest wartościowe w różnych dotychczasowych orientacjach — koncepcjach edukacji nauczycielskiej oraz współczesnych doświadczeniach łączenia teorii i praktyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli” (Banach, 1999, s. 394) — to, jak dotąd,

nie dopracowano się, nie tylko w Polsce, jednego uniwersalnego, „najlepszego” modelu. Taka wizja, być może kusząca, nie jest możliwa do zrealizowania, choćby ze względu na to, iż nauczycieli kształci się w różnych typach uczelni (uniwersytetach, wyższych szkołach zawodowych) i na różnym poziomie (magisterskim, licencjackim, średnim). Pojawiają się zatem różne pomysły-koncepcje i próby wdrażania „nowych” modeli edukacji nauczycielskiej, opisane obszernie lub syntetycznie w pracach pedagogicznych (zob. np. Dudzikowa, Kotusiewicz, red., 1994; Kwiatkowska-Kowal, 1994; Kwiatkowska, 1988; Kwiatkowska, 1997; Lewowicki, 1998).

Zdaniem Lewowickiego oprócz tradycyjnie ukształtowanych doktryn (koncepcji) edukacji nauczycielskiej, takich jak: ogólnokształcąca, specjalistyczna, „osobowościowa” (zorientowana na osobę nauczyciela), sprawnościowa (pragmatyczna), progresywna (zorientowana na samodzielne radzenie sobie nauczyciela w sytuacjach trudnych) oraz wielostronna (por. Lewowicki, 1998, s. 15—18), obecnie, w „fazie przejściowej”, proponuje się doktryny nowe. Są to mianowicie doktryny: samorozwoju i samokształcenia nauczycieli; edukacji permanentnej; krytycznej autooceny własnej wiedzy i braków; aksjologiczno-deontologiczna (skojarzona z wybraną orientacją światopoglądową i wyznaniową) oraz zainspirowane literaturą zagraniczną — doktryna nauczyciela badacza i doktryna nauczyciela „refleksyjnego praktyka” (por. Lewowicki, 1998, s. 20—21).

Przedstawiony tu sygnałnie przegląd różnych koncepcji (doktryn) kształcenia nauczycieli uzmysławia, że kładzie się w nich nacisk na zróżnicowane priorytetowe cele. Można je lapidarnie ująć następująco:

- wyposażenie w bogatą wiedzę (koncepcja ogólnokształcąca);
- wyposażenie w wiedzę dyscyplinarną (koncepcja specjalistyczna);
- kształtowanie odpowiednich postaw, zainteresowań, motywacji (koncepcja osobowościowa);
- opanowanie metodycznych sprawności (koncepcja sprawnościowo-instrumentalna, technologiczna);
- radzenie sobie w sytuacjach nowych, rozwiązywanie trudnych problemów (koncepcja progresywna);
- wyczulenie na wartości etyczno-moralne zawodu nauczycielskiego (koncepcja aksjologiczno-deontologiczna);
- ciągle instytucjonalne uzupełnianie wiedzy i kwalifikacji zawodowych (koncepcja edukacji permanentnej).

Rzut oka na te zróżnicowane priorytetowe cele w poszczególnych koncepcjach — mających już swoją tradycję w historii kształcenia nauczycieli — pozwala dostrzec, że mają one jednak coś wspólnego. Tym „czymś” jest jawne lub ukryte założenie, że decyzje o sposobie kształcenia nauczyciela zapadają niejako ponad nim. Zostaje on bowiem „wkomponowany”

w określony rytm czynności szkoleniowych „teoretycznych” i „praktycznych”, właściwie bez realnej możliwości partycypowania w rozstrzygnięciach o tym, co jest mu potrzebne z jego punktu widzenia.

Nowsze koncepcje rodzime, np. modułowa, autorstwa A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowskiej (zob. Kwiatkowska, 1997, s. 180—195), czy zadaniowa (zob. Kwiatkowska-Kowal, 1994), oraz popularyzowane na gruncie polskim zagraniczne koncepcje, np. *action research* (zob. Elliott, 1991), refleksyjnej edukacyjnej praktyki (zob. Schön, 1983; Fisch, 1989); kształcenia interprofesjonalnego, przekraczającego granice dyscyplinarne i łączącego wielozawodowe kompetencje (omówienie koncepcji, zob. Żechowska, 1996, s. 404—410); samorozwoju kadr kierowniczych (zob. Ekiert-Grabowska, Oldroyd, red., 1998) — są przede wszystkim zorientowane na aktywizowanie samego nauczyciela. Ma się ono konkretyzować przez czynny udział w konstruowaniu własnego programu kształcenia, doskonalenia i doskonalenia, a jego realizacja ma podlegać krytycznej autodiagnozie, autoocenie i autokontroli.

Nietrudno zauważyć, że kierunek przemian w kształceniu nauczycieli wyznaczany jest odchodzeniem — bardziej koncepcyjnym niż realizacyjnym — od uprzedmiotowionej do upodmiotowionej edukacji nauczycieli. Taki trend — zdawać by się mogło — powinien znaleźć odzwierciedlenie w procesach wartościowania pracy nauczyciela, m.in. w „dopuszczaniu” go do współtworzenia własnej oceny/opinii. Czy tak się dzieje?

Ku przemianom w wartościowaniu pracy nauczyciela

Szczypta „refleksji historycznych”

Praca nauczyciela od zarania była obserwowana i jakoś wartościowana, to znaczy kontrolowana i oceniana „formalnie” przez nadzór pedagogiczny (cokolwiek by on znaczył) i „nieformalnie” przez uczniów, rodziców, środowisko społeczne bliższe i dalsze, wreszcie przez całe społeczeństwo, które to „zbiorowości” wydawały określone sądy i opinie wartościujące jakościowo osobę (osobowość) nauczyciela oraz rezultaty jego pracy. W ten sposób powstawały tzw. obiektywne i subiektywne oceny oraz sądy wartościujące, funkcjonujące w ramach pedagogiki „tradycyjnej” (nienaukowej).

Wyraźny w początkach XX wieku trend ku „unaukowieniu” pedagogiki, objawiający się m.in. dążeniem do ilościowo-pomiarowego ujmowania zjawisk pedagogicznych, uobecnia się również w problematyce oceniania i wartościowania pracy nauczyciela. W pedagogice amerykańskiej, w której trend

ten był bodaj najsilniejszy, zaczęto wyraźnie odróżniać dwa sposoby ujmowania oceniania nauczyciela: ocenianie jako pomiar (*measurement*) oraz ocenianie jako sądy i opinie wartościujące (*evaluation*), jak to ujmuje Gronlund (1965, s. 6).

Pierwotnie (najwcześniej) stosowano tam wobec nauczyciela ocenianie jakościowe, zrodzone z praktyki wydawania opinii o nauczycielu przez nadzór pedagogiczny (dyrektorów, wizytatorów, inspektorów). Same procesy tworzenia i formułowania opinii określano początkowo terminem *rating* (szacowanie „wartości” nauczyciela), a formy ich zapisu — *rating forms* (jakościowe formy). Nauczyciela wizytował dyrektor, wizytator lub nawet inspektor, który oceniał go na podstawie ogólnych wrażeń (*impressions*), względnie serii notowanych impresji, przybierających postać nie skategoryzowanych list jakościowych właściwości i zachowań nauczyciela. Postęp w zakresie form jakościowych polegał na tworzeniu skategoryzowanych grup właściwości nauczyciela, które klasyfikowano według rangi częstotliwości, jakościowej symboliki (wyrażeń lub liter), względnie ilościowych wskaźników (punktacja, procenty). Z *rating forms* wywodzą się zestawy kryteriów oceny efektywności nauczyciela, przy tym efektywność stanowi fundamentalne kryterium, według którego ustalano uszczegółowione mierniki, jak np. osiągnięcia uczniów, poziom ich wiedzy, kompetencje nauczyciela (szerzej o problemach oceniania efektywności nauczyciela, zob. Żechowska, 1982).

Fundamentalne kryterium oceny nauczyciela — jego efektywność — umacniało w drugiej połowie XX wieku swoją „pozycję” w teoretycznej myśli amerykańskiej, europejskiej, także polskiej o edukacji nauczycielskiej, wraz z umacnianiem się pedagogiki „unaukowanej”, techniczno-instrumentalnej, odwołującej się do zasad racjonalności, sprawności i użyteczności praktycznej. Utrzymywała się orientacja na doskonalenie technik i narzędzi pomiaru nauczycielskich efektów. Przedmiotem oceniania (mierzenia) stawały się poklasyfikowane (ujednoliczone) ważne składniki i cechy działania skutecznego, stanowiące jego wyznaczniki (szerzej, zob. Żechowska, 1982, s. 55—56).

W takiej instrumentalno-technicznej optyce nauczyciel był postrzegany jako wykonawca zadań dydaktyczno-wychowawczych zleczanych odgórnie. Miał obowiązek spełniać je sprawnie i skutecznie. Był też świadom, że będzie poddawany systematycznej kontroli i ocenie przez nadzór pedagogiczny różnych szczebli. Pracował więc tak, by zasłużyć na miano „dobrego”, czyli skutecznego nauczyciela.

Tymczasem dokonujący się w myśli naukoznawczej przełom antypozytywistyczny (lata sześćdziesiąte i następne dziesięciolecia XX wieku) zapoczątkował podważenie, a następnie modyfikowanie (USA, Zachód) lub uchylenie (Polska czasu przełomu transformacyjnego) paradygmatu pedagogiki techniczno-instrumentalnej. W ślad za tym następuje rezygnacja z radykalnie

traktowanego kryterium efektywności na rzecz dyskusyjnego jego ujęcia (nie jest fundamentalne, lecz jedno z możliwych). Zmienia się też w Polsce, a może nawet wyraźniej w Europie Zachodniej, postrzeganie roli nauczyciela, a to już nie tylko pod wpływem naukoznawczego przełomu, lecz również przełomów politycznych i transformacyjnych w świecie, które dokonują się w jakościowo nowej erze informacyjno-elektronicznej. Aktualnie nie eksponuje się misyjno-oświeceniowej roli nauczyciela o „rodowodzie” humanistyczno-kulturowo-narodowym, lecz sprowadza się tę rolę do świadczenia usług edukacyjnych, co zapewne następuje pod presją gospodarki rynkowej. Oczekiwanie na spełnianie przez nauczyciela usługowych funkcji konsultanta, eksperta czy doradcy dzieci, młodzieży i dorosłych w rozwiązywaniu trudnych problemów edukacyjnych i życiowych zmusza do postawienia od nowa pytania o to, co i w jaki sposób ma podlegać ocenie lub wartościowaniu w pracy nauczyciela. Jest to jeszcze nie zapisana karta.

Dylematy w sytuacjach wartościowania nauczyciela i jego pracy

Ocenianie połączone z kontrolą oraz wartościowanie wyrażane jakościowymi opiniami — są procesami z istoty swej konfliktogennymi. Zachodzą one w sytuacjach relacyjnych, w których występują dwie „strony” (uczestnicy relacji): oceniany/wartościowany nauczyciel i oceniający go przedstawiciele władz oświatowych lub reprezentanci środowisk (grup) pozaoświatowych. Każda ze „stron”, wyrażając różne interesy, może wywołać jawny bądź utajony (wewnętrznie przeżywany) konflikt. Z reguły „strona” oceniana dąży do uzyskania opinii czy oceny możliwie najkorzystniejszej dla siebie i stara się ukryć swoje „braki”. Przeciwnie zaś, „strona” oceniająca, reprezentująca „interesy” ogólnoedukacyjne i społeczne, zmierza do sporządzenia „obiektywnej”, wszechstronnej i udokumentowanej oceny z przeświadczeniem, że takiej właśnie dokonuje. Odwołuje się przy tym do teoretycznie zakładanych pozytywnych funkcji oceny, tj. do podnoszenia poziomu pracy pedagogicznej, mobilizowania do zwiększonego wysiłku nad jej doskonaleniem, uzyskiwania wysokiej efektywności dydaktycznej, wychowawczej, organizacyjnej, kształtowania właściwego stosunku do pracy i powierzonych obowiązków, właściwej motywacji, odpowiedzialności itp. (zob. też Goriszowski, Kowolik, 1999, s. 410—411).

Oprócz teoretycznie zakładanych i praktycznie oczekiwanych pozytywnych funkcji, ocena, stanowiąc ważne źródło informacji o przydatności nauczyciela do wykonywania obowiązków pedagogicznych, może przyczynić się zarówno do awansu, jak i rotacji, łącznie z utratą pracy, gdy jest traktowana przede wszystkim jako narzędzie polityki kadrowej. I na tę „nową” funkcję, powiązaną wyraźnie z gospodarką rynkową, nauczyciele reagują lęklivo lub

krytyczno-obronnie. Lęki, obawy o utratę pracy sprawiają, że nauczyciele podejmują jakieś studia podnoszące ich kwalifikacje, nierzadko jednak bez intencji włączania się w innowacyjne poczynania pedagogiczne. Za własne profesjonalne niepowodzenia obarczają nie tyle lub nie tylko siebie, ile „czynniki zewnętrzne”, w tym sposoby, w jakich byli (są) kształceni, niskie płace, niedoinwestowanie szkół („siermiężne” warunki pracy), ogólnie złą sytuację egzystencjalną.

Potencjalne i realne konflikty płynące z rozbieżności interesów „stron” — ocenianej oraz oceniającej — mają też swoje źródła w sprzecznościach założeń czy tez teoretycznych. Oto na przykład, teoretycznie afirmowana planowa, systematyczna, skrupulatnie udokumentowana zewnętrzna kontrola i ocena stoi w sprzeczności z uznaniem prawa nauczyciela do jego podmiotowości, niezależności, swobody działania. Uznanie takich praw nie może oczywiście oznaczać zgody na brak pedagogicznej, moralnej i obywatelskiej odpowiedzialności nauczyciela. Zauważmy też, że wymienione cechy kontroli implikują stosowanie zunifikowanych i mierzalnych kryteriów oceny, co prowokuje nauczyciela do niezbaczenia z przewidzianej, utartej drogi działania. Powielany schemat postępowania łatwo poddaje się ilościowemu porównaniu (ustaleniu, ile elementów zostało „wykonanych” zgodnie ze schematem, w ilu czynnikach odstąpiono od niego) i przedstawieniu rezultatów w postaci wymiernej oceny liczbowej czy punktacji. Przeświadczenie, że tak właśnie wyprowadzona ocena ma niezaprzeczalny walor obiektywności, jest co najmniej dyskusyjne, w ocenie bowiem ilościowej „ginie” indywidualność (tożsamość) nauczyciela, jego twórczy potencjał.

Warto jednak zaznaczyć, że ani w teorii, ani w badaniach empirycznych nie dowiedziono, jeśli w ogóle to możliwe, co tak naprawdę warunkuje wysoką jakość pracy nauczyciela. Ryzykowne jest tedy przecenianie udziału jednolitych, mierzalnych kryteriów oceny tej pracy, jak również ich całkowite „unieważnienie”. Dalej więc стоимy przed trudnym wyborem zasad oceniania — ilościowych czy jakościowych. Zapytujemy, czy warto i trzeba dążyć do wypracowywania coraz bardziej precyzyjnych, zunifikowanych kryteriów prowadzących do jednoznacznej oceny (punktacja, ranking), czy też zdecydowanie zaaprobować wartościowanie pracy nauczyciela wyprowadzane w indywidualnych impresjach „strony” oceniającej, powracając niejako (lub „cofając się”) do praktyki tzw. pedagogiki przednaukowej? Co prawda, impresje są z reguły obarczone wieloznacznością i subiektywizmem, lecz zarazem „otwierają się” na dostrzeganie i docenianie innowacyjności i kreatywności nauczyciela, jeśli nawet takie właściwości występują „śladowo” w jego pracy.

Jak widać, wybór każdej zasady ma swe mocne i słabe strony, które wychodzą na jaw szczególnie w warunkach dokonujących się przemian edukacyjnych zarówno na płaszczyźnie edukacyjnej, jak i programowo-reforma-

torskiej. Splot tych okoliczności sprawia, że mamy do czynienia ze zjawiskiem ambiwalencji w oceniającym spojrzeniu na działalność nauczycielską.

Ambiwalencja w wartościowaniu pracy nauczyciela

Nie ulega wątpliwości, że pod wpływem odrzucenia tzw. pedagogiki instrumentalno-technicznej wraz z jej wszystkimi „grzechami”, w tym z uprzedmiotowieniem nauczyciela jako biernego wykonawcy zadań narzuconych z zewnątrz (przez władze, ideologie, politykę), podważone zostało fundamentalne kryterium oceny jego pracy, czyli efektywność „precyzyjnie mierzalna”. Zaczęto przywracać utraconą rangę jakościowym opiniom o pracy nauczyciela, także akademickiego, czego wyrazem stała się m.in. znowelizowana *Karta nauczyciela*, z 14 czerwca 1996 roku, zmieniająca wcześniejsze zasady i tryb dokonywania oceny pracy nauczyciela. Na ocenę tej pracy nie mogą mieć wpływu przekonania religijne (respektowanie zasady tolerancji) ani poglądy polityczne (respektowanie zasady neutralności politycznej). Ocena ma mieć charakter opisowy stosownie do kryteriów ustalonych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej* z 19 lutego 1997 roku w sprawie kryteriów oraz szczegółowych zasad i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela (Dz.U. 1997, nr 18, poz. 101). Czytamy w niej: „Ocena pracy nauczyciela powinna w szczególności uwzględniać:

- wiedzę i umiejętności (poprawność merytoryczną i metodyczną prowadzonych zajęć, kulturę i poprawność języka, pobudzanie inicjatywy słuchaczy, zachowanie odpowiedniej dyscypliny);
- zaangażowanie zawodowe nauczyciela, udział w pracy zespołów nauczycielskich, opracowywanie treści programowych i dydaktycznych;
- aktywność nauczyciela w doskonaleniu zawodowym;
- przestrzeganie porządku pracy (punktualność, pełne wykorzystanie czasu zajęć” (cyt. za: Goriszowski, Kowolik, 1999, s. 411).

W tak merytorycznie zakrojonych składnikach („kryteriach”) gubi się nauczycielska efektywność ujmowana jako „wzorcowe”, „mieralne” rezultaty działań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela. Czy oznacza to radykalną rezygnację z kryterium efektywności? Bynajmniej, gdyż pod wpływem wymagań Unii Europejskiej, do której Polska zmierza, w aktualnej polskiej rzeczywistości edukacyjnej — szczególnie na wyższym poziomie kształcenia — akceptuje się wymóg efektywności pracy. Podejmowane są działania zmierzające do wypracowania lub zmodyfikowania istniejących zachodnio-amerykańskich wzorów (kryteriów) oceny jakości pracy nauczycieli. Jakość tę wartościuje się za pomocą systemu(ów) akredytacji, w których wykorzystywane są kryteria jakościowe, stanowiące jednak podstawę ujęć ilościowych (punktacja, rankingi).

Można bez większej chyba pomyłki skonstatować, że utrzymuje się u nas chwiejna „dwujakość” ocenna zarówno ilościowych, jak i jakościowych kryteriów stanowiących podstawę oceniania / wartościowania pracy nauczyciela. Ambiwalencja oznacza więc, iż to samo kryterium, czy to ilościowe, czy to jakościowe, uzyskuje raz aprobatę, drugi raz dezaprobatę. Takie chwiejne „dwuwartościowanie” tego samego kryterium (np. swoboda w działaniu nauczyciela jest raz aprobowana, drugi raz — krytykowana; rygorystyczne liczenie elementów zgodnych z ustalonym schematem działania raz zyskuje aprobatę, drugi raz — zasługuje na nagane) bywa uzasadniane różnymi argumentami. Mają one powiązania z aktualnie nośną (modną) teorią, z kadrową polityką wewnętrzną, ze stopniem „wdrożenia” wprowadzanych reform oświatowo-edukacyjnych oraz z polityką zagraniczną, np. koniecznością podporządkowania się edukacyjnym standardom integrującej się Europy.

Ambiwalencja w ocenianiu / wartościowaniu pracy nauczyciela skutkuje dla niego jakimiś zagrożeniami, choć stwarza też jakieś szanse. Główne zagrożenie — jak sądzę — płynie z widocznego uzależnienia sposobu wartościowania pracy nauczyciela od aktualnych decyzji politycznych wysokiego szczebla (np. dostosowanie polskiej edukacji do standardów UE) oraz aktualnych preferencji ideologicznych (np. propagowanie prawicowo-chrześcijańskiego sposobu patrzenia na wychowanie jako najlepszego). W chwiejnym klimacie polityczno-ideologicznym głoszone są równocześnie szczytne idee tolerancji politycznej i ideologicznej. Idee przeradzają się w „puste hasła”, nie budzące zaufania wśród nauczycieli, podobnie jak pedagogiczne hasła stawania się „kreatorami” i „nowatorami”.

Chcę tu zauważyć, że praca szkół (nie tylko w Polsce) opiera się nie tyle na „entuzjastycznej mniejszości” nowatorów i kreatorów, ile na „tradycyjnej, wewnętrznie zróżnicowanej większości”, która nie może być *a priori* oceniana jako „gorsza”. Oczekiwanie natomiast od każdego nauczyciela „kreatywności” i „nowatorstwa” w działaniu — traktowanych jako podstawowe kryteria pozytywnej oceny / opinii o jego pedagogicznej działalności — może prowadzić do realnego i emocjonalnego braku poczucia stabilności zawodowej, do lęku o realną utratę pracy, do sytuacji permanentnego stresu, a w konsekwencji do wewnętrznego zaakceptowania własnej stagnacji zawodowej albo... do oporu i walki o własną pozycję w zawodzie. Ta druga możliwość stwarza właśnie nauczycielowi jakąś szansę.

Mam tu na myśli szansę wywalczenia prawa zagwarantowanego w *Karcie nauczyciela* (istnieje zapowiedź, że ma być ona wkrótce znów nowelizowana) do współtworzenia własnej oceny / opinii. Proces współtworzenia własnej oceny / opinii i współdecydowania o jej ostatecznej postaci wymagałby jednak przyjęcia i realizowania kilku niełatwych założeń. Obejmowałyby one:

- zbliżanie i uzgadnianie interesów „strony” ocenianej (nauczyciela) i „strony” oceniającej (nadzór, władza), co, jak można przypuszczać, pozwoliłoby na ograniczanie sytuacji konfliktowych oraz ambiwalencji w oceniającym spojrzeniu na pracę nauczyciela;
- kwalifikowanie oceny/opinii w wyniku procesów nauczycielskiej auto-diagnozy, autokontroli i autooceny oraz konfrontowanie ich z obserwacjami i impresjami „kontrolerów zewnętrznych” (nie tylko nadzoru pedagogicznego, ale i uczniów, rodziców); byłoby to nawiązywanie do idei „nauczyciela badacza” czy „refleksyjnego praktyka”, a mogłoby doprowadzić do uzgodnień w zakresie przedmiotu i nieambivalentnych kryteriów oceny/opinii na miarę potrzeb XXI wieku;
- prawne uznanie współdecydowania nauczyciela o ostatecznej kwalifikacji i zapisie oceny jego pracy, co mogłoby ograniczyć sytuacje stresujące, w tym lęki o utratę pracy, czy poczucie niesprawiedliwości oceny.

Kończę te rozważania z nadzieją, że wartościowanie zarówno pracy produkcyjnej, jak i usługowej oraz twórczej w XXI wieku odbywać się będzie dla dobra człowieka, a nie stanie się jego zagrożeniem.

Bibliografia

- Banach C., 1999: *Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej*. W: *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów. U progu reformy systemu edukacji*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków—Łowicz.
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. S., 1977: *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia — przemiany — dylematy*. Warszawa.
- Dudzikowa M., Kotusiewicz A. A., red., 1994: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok.
- Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., red., 1998: *Nowoczesne tendencje w kształceniu oświatowych kadr kierowniczych w Polsce i Wielkiej Brytanii*. Katowice.
- Elliott J., 1991: *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes.
- Fish D., 1989: *Learning Through Practice in Initial Teacher Training*. London.
- Goriszowski W., Kowolik P., 1999: *Ocena procesu dydaktycznego nauczycieli akademickich przez studentów*. W: *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów. U progu reformy systemu edukacji*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków—Łowicz.
- Gronlund N. E., 1965: *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York.
- Homplewicz J., 1998: *Wyzwania pedagogiczne wobec perspektyw integracji europejskich*. Rzeszów.
- Kwaśnica R., 1992: *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1988: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1997: *Edukacja nauczycieli. Konteksty — kategorie — praktyki*. Warszawa.

- Kwiatkowska-Kowal B., 1994: *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. (Nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń)*. Warszawa.
- Kwieciński Z., 1990: *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń.
- Lewowicki T., 1944: *Przemiany oświaty, szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Wyd. 2. Warszawa.
- Lewowicki T., 1997: *O dorobku pedagogiki po roku 1989*. W: *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*. Red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński. Toruń.
- Lewowicki T., 1998: *Przemiany doktryn kształcenia nauczycieli*. W: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole.
- Rutkowiak J., red., 1995: *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Schön D. A., 1983: *The Reflective Practitioner*. New York.
- Wojnar I., 1997: *Głos w dyskusji na V Zjeździe delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*. W: *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*. Red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński. Toruń.
- Żechowska B., 1982: *Efektywność pracy nauczyciela: wyznaczniki, tendencje, problemy. Studium porównawcze*. Katowice.
- Żechowska B., 1996: *Amerykańska koncepcja kształcenia interprofesjonalnego*. W: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński. Toruń.
- Żechowska B., 1998a: *Stare i nowe dylematy w obszarze reform szkolnictwa wyższego*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 7 (12).
- Żechowska B., 1998b: *Bilans antycypowanych korzyści i strat w edukowaniu nauczyciela Europejczyka*. „Kultura i Edukacja”, nr 4.