Bogdan Urbanek

Jacy nauczyciele, jacy uczniowie – taka szkoła

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (40-41), 55-67

2008

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.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Bogdan URBANEK

Jacy nauczyciele, jacy uczniowie – taka szkoła

Na ogół wszyscy, zarówno teoretycy jak i praktycy procesu edukacji, zgodni są co do tego, że – począwszy od 1989 roku – oświata w Polsce się zmienia, choć niekoniecznie w sposób ciągły. Też tak uważam i nawet zgodziłbym się z tezą lansowaną nie tak dawno przez Irenę Dzierzgowską, jakoby nasza rodzima edukacja zmierzała „skokami do przodu", choć niekiedy również i do tyłu[1]. Także zgoda co do tego, że pierwszy odczuwalny skok nastąpił za rządów ministra H. Samsonowicza, drugi zaś – to reforma M. Handkego z 1999 roku. Obawiam się jednak, że na tym można byłoby zakończyć owo edukacyjne spektakularne „skakanie", brakuje bowiem nie tyle samej chęci do skakania, bardziej – zdecydowanych, czy może raczej przekonanych do tego skakania nauczycieli, choć nie generalizuję.

Nauczycielski skok na głęboką oświatową wodę to oczywiście wyzwanie, a nawet ryzyko. Ale i konieczność, bowiem głębokie przemiany osobowościowe nauczycieli są wręcz niezbędne do sprostania wymogom współczesnej szkoły. Czego zatem oczekuje się od nauczycieli? Powinni być promotorami zmian, specjalistami w dziedzinie metod kształcenia, znawcami przedmiotu nauczania, ludźmi wrażliwymi na potrzeby swoich wychowanków, lokalnego środowiska, a przy tym oczywiście ludźmi twórczymi i dyspozycyjnymi[2]. Co w zamian – oczekiwanie społecznego uznania, godziwych warunków pracy, właściwego wynagrodzenia, prawa do indywidualnego rozwoju. Czy to tak dużo? Spójrzmy zatem na wizerunek ciągle jeszcze nowej polskiej szkoły, ciągle nowej, mimo że reforma wchodzi już w dziesiąty rok swojej tam obecności.

Oczekiwania i możliwości

Miałem jakiś czas temu okazję, a i możliwość analizowania wyników badań nad prestiżem zawodowym w Polsce, prowadzonych dość systematycznie przez Uniwersytet Warszawski, a ściślej – Instytut Socjologii UW. I właściwie niezmiennie, od lat nauczyciele lokują się dosyć wysoko w tej – jak by nie mówić – hierarchii społecznego szacunku, bo zazwyczaj w czołowej piątce. Aby nie pozostawiać wątpliwości, przywołam jeszcze ostatnie badania CBOS[3], które wskazują (dane z 2005 roku, późniejszych nie było – dop. B. U.), że we wspomnianym prestiżowym rankingu nauczyciele zajmowali trzecią pozycję, tuż za nauczycielami akademickimi i lekarzami. Podobnie wyniki przyniosły sondaże

[1] I. Dzierzgowska, *O wysoką jakość pracy szkoły i nauczyciela*, „Nowe w Szkole" 2005, nr 10, s. 12.
[2] K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 124.
[3] *Rocznik Statystyczny GUS*, Warszawa 2005.

OBOP (rok wcześniej), choć tam nauczyciele byli nawet oczko niżej, dając się jeszcze wyprzedzić duchownym. Gdyby przyszło uwzględniać ewentualny błąd statystyczny, to konkluzja wydaje się nader oczywista – **opinia społeczna rozumie i docenia rangę nauczycielskiego zawodu, a raczej jego doniosłość.**

Skoro tak, to może czas najwyższy, by odesłać do lamusa znaną wszystkim środowiskową etykietę „obyś cudze dzieci uczył", choć zgoda co do tego, że nie wszystkich trzeba mierzyć jednaką miarą. Umówiliśmy się jednak co do statystyki. Jestem przekonany, że reforma oświaty stworzyła wystarczająco wiele możliwości, by nauczyciel mógł rozwijać, wzbogacać i doskonalić swój warsztat pracy. Nie ma już jedynego słusznego programu i podręcznika dla – powiedzmy – gimnazjalisty od Bałtyku do Tatr. Mało tego – można się nawet pokusić o opracowanie własnego autorskiego programu nauczania, co też coraz częściej staje się faktem. Nie ma już lektur, które w podstawówkach były „od zawsze", nie wszyscy młodzi Polacy muszą wędrować z sierotką Marysią lub zastanawiać się nad konstrukcją pieca chlebowego i zadawać sobie pytania, na które nie ma odpowiedzi – dlaczego spalono w nim Antkową siostrę zamiast ją wyleczyć?[4]

Wypada też przypomnieć, że od września 2000 roku nauczyciele sukcesywnie uzyskują nominacje wyznaczające ich stopnie zawodowe. W szkołach pracują więc nauczyciele stażyści, kontraktowi, mianowani (tych jest najwięcej) i dyplomowani. A że wspomniany status nie jest oczywiście dany raz na zawsze – i słusznie – co jakiś czas odbywają się swoiste przeszeregowania, którym jednak coraz częściej towarzyszą oczekiwania, wręcz postulaty płynące ze strony władz kuratoryjnych (częściej) i samorządowych (rzadziej), że nauczyciele powinni być konsekwentni, energiczni, cierpliwi, rozwijać się i skutecznie przeciwstawiać zawodowemu zmęczeniu. Oczekiwania tyle słuszne, co i naiwne, tak sądzę, bo przecież nie można uformować nauczycieli według jakiegoś wyidealizowanego czy też wymyślonego wzorca. Na to nie ma szablonu i dobrze, bo gdyby był – zatraciłaby się nauczycielska osobowość. Człowiek nie może być jednakowo konsekwentny, energiczny czy pomysłowy. Jest i zawsze będzie zróżnicowany pod względem osobowości i to jest w nim najcenniejsze. Różnice osobowości wyznaczają bowiem linię, czy może lepiej – kierunek postępu. Tak rodzi się nauczycielska indywidualność, którą prędzej czy później docenią uczniowie[5].

W sumie więc dzięki nowym zasadom kwalifikowania do zawodu nauczyciele mogą teraz w znacznej mierze sami wpływać na swoje miejsce w szkole. Przebieg kariery zawodowej, nie obawiajmy się tego stwierdzenia, wyznaczają bowiem nasze działania w dziedzinie innowacji dydaktyczno-wychowawczych, podejmowanie czynności organizacyjnych lub inwestycje we własny rozwój. Oznacza to też takie wykonywanie swojej pracy, by przychodzenie do szkoły sprawiało przyjemność i nauczycielowi, i jego uczniom.

---

[4] B. Urbanek, *Programy i podręczniki sojusznikiem innowacyjnego eksperymentowania*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, Poznań 2007, s. 179.

[5] B. Urbanek, *Nauczycielskie qui pro quo*, „ Nowe w Szkole" 2004, nr 3, s. 35.

Czy jednak doceniani?

Wracając do przywołanych na wstępie badań, warto wiedzieć, że sami nauczyciele własną, skądinąd wysoką społecznie pozycję oceniają zdecydowanie mniej optymistycznie. Ponad połowa jest bowiem zdania, że **poważanie społeczne dla nich jest i tak mniejsze niż w przypadku innych zawodów**, stąd też 60 proc. ankietowanych nauczycieli nie poleciłoby tego fachu swoim bliskim. Jednocześnie zdecydowana większość, sięgająca aż 80 proc. badanych jest zdania, że uznanie rodaków ma dość istotny wpływ na ich zadowolenie z wykonywanego zawodu. Nie zmienia to oczywiście faktu, że wspomniane statystyki aż nadto dobitnie wskazują, że **znaczna część środowiska nauczycielskiego jest wyraźnie sfrustrowana i skłonna do zaniżania stopnia społecznej użyteczności własnej profesji**. Aby ów kielich goryczy dopełnić, dodam, że ponad 80 proc. badanych przez CBOS nauczycieli uważa, że ich wynagrodzenie jest niższe niż w innych zawodach, a jedna trzecia ocenia własne warunki materialne jako złe. Zawód jest wyraźnie sfeminizowany. Choćby w Szczecinku – 40-tysięcznym mieście, w którym mieszkam i pracuję – w grupie polonistów czy biologów mężczyzn można dosłownie policzyć na palcach jednej ręki. Nauczycielka mianowana z powiedzmy 15-letnim stażem zawodowym oraz pełnym magisterskim i pedagogicznym przygotowaniem zarobi niewiele ponad tysiąc złotych netto, a na jakąkolwiek znacząca podwyżkę nie ma raczej co liczyć. Więcej, bo oto okazało się, że nawet wysokiemu awansowi zawodowemu nie towarzyszą gratyfikacje finansowe, bynajmniej nie takie, jakich się spodziewano. Nauczyciel dyplomowany, przypomnijmy – najwyżej dotąd osadzony w hierarchii zawodowej – może zarobić około 300 złotych więcej niż jego mianowany kolega[6]. Celowo przy tym dodałem „może", bo w wielu szkołach jest to sytuacja hipotetyczna, co znaczy, że o wysokości nauczycielskich pensji decyduje, powiedzmy, układ, a *de facto* – ilość nauczycielskich nadgodzin, które w każdej szkole są znaczącym dodatkiem do comiesięcznych poborów. Pytanie, kto powinien te nadgodziny otrzymywać, a kto na tym dorabia – pozostawiam otwarte, przypominając, że w naszym zawodzie, jak nigdzie indziej, najwyżej powinna być ceniona wiedza wsparta umiejętnościami. Mógłbym kontynuować te finansowe dywagacje, wspominając też o nagrodach z takich czy innych okazji.

Długo można się jeszcze użalać nad nauczycielską dolą i niedolą, ale tak naprawdę – wielu z nich (nas) to fanatycy swojego zawodu. Gderają na swój belferski los, złorzecząc przy tym, że ciągną się w ogonie budżetówki, robią to czasem głośniej, czasem ciszej, ale gdyby przyszło raz jeszcze układać sobie życie – to i tak zostaliby nauczycielami. Mimo wszystko, a może i na przekór wszystkiemu. Czy muszę przy tym dodawać, że lubią swoją pracę i kochają dzieci?

[6] Tamże, s. 36.

Wyłaniać, wspierać i promować najlepszych

Co takiego powinno się zatem stać, by wysokie uznanie dla nauczycielskiego stanu wiązało się nie tyle z powszechnie oczekiwaną podwyżką płac (choć to też), co z rzetelną wiedzą, umiejętnościami i postawami?[7] Uważam, że potrzebna jest równowaga między kompetencjami w nauczanym przedmiocie a kompetencjami pedagogicznymi, między indywidualną wolnością i odpowiedzialnością a pracą zespołową w szkole, wreszcie między doskonaleniem zawodowym a rozwojem indywidualnych zainteresowań, aktywnym udziałem w życiu lokalnej wspólnoty, uczestnictwem w tzw. kulturze wysokiej, upowszechnianiem i publikowaniem swoich doświadczeń, przemyśleń. Dużo tego, ktoś powie. Może i za dużo, tak czy inaczej może robić wrażenie.

Otóż niekoniecznie! Skoro założymy – a przecież tego chcemy – że do codziennej pracy polskiej oświaty muszą zostać wprowadzone mechanizmy wyłaniania, wspierani i promowania najlepszych, najzdolniejszych i najbardziej pracowitych młodych ludzi, to wydaje się, że najskuteczniejszą metodą pracy z nimi jest indywidualizacja realizowanego przez nich programu nauczania.

Trzeba przy tym pamiętać, niestety, że ciągle jeszcze unicestwiają uczniowskie (i nauczycielskie) młode talenty słabi intelektualnie, pełni kompleksów nauczyciele. To jest problem, który powinna radykalnie rozstrzygnąć Karta Nauczyciela, oczywiście poprzez usunięcie jej z edukacyjnej codzienności. Nie może być bowiem urzędowego przyzwolenia na miernotę, nigdzie, a w oświacie – szczególnie! Mógłbym przytoczyć wiele faktów, zbyt wiele, na potwierdzenie tego, że ważne reformy ograniczane są poprzez ciągle dominujące jeszcze myślenie o edukacji jako o dziedzinie życia społecznego, która powinna się opierać mechanizmom rynkowym i być pod zdecydowaną kontrolą rządowej administracji oświatowej. Taki model funkcjonowania oświaty odpowiada m.in. związkom zawodowym, które wywierają istotny wpływ na kolejne ekipy administracji rządowej. Stąd też, mimo przekazania oświaty samorządowi terytorialnemu, decentralizacja polskiej oświaty jest wciąż jeszcze pojęciem iluzorycznym. Nauczycielska pragmatyka zawodowa jest więc kolejnym anachronizmem, podtrzymywanym zarówno przez związki, jak i oświatowych urzędników i samych nauczycieli.

Nie jest więc łatwe wspieranie i promowanie najlepszych w nauczycielskim zawodzie, ale warto i trzeba podjąć to wyzwanie. Myślę, że tędy właśnie wiedzie droga wprowadzenia do oświaty m.in. mechanizmów rynkowych – bonu edukacyjnego, rankingu szkół i nauczycieli, wolnego wyboru szkoły przez uczniów i rodziców, wyboru samych nauczycieli, wreszcie odpowiedzialności za szkoły przez mieszkańców lokalnych wspólnot, po prostu – rodziców. W wielu przypadkach w myśleniu o problemach edukacji w Polsce dominuje jeszcze spojrzenie instytucjonalne, co znaczy, że w centrum uwagi znajdują się problemy instytucji zwanej szkołą oraz jej pracowników, a dopiero w tle – tych, dla kogo szkoła jest powołana, czyli uczniów i rodziców. Tę kolejność trzeba

[7] G. Gurud, *Ocena oceniania*, „Nowa Szkoła" 2007, nr 7, s. 11.

oczywiście odwrócić, w centrum uwagi kadry pedagogicznej powinien być przede wszystkim uczeń, a rodzice powinni mieć prawo do pełnej wiedzy dotyczącej jakości pracy szkół oraz uzyskiwanych przez nie efektów kształcenia. To jest zadanie dla tak właśnie myślących kreatorów edukacji i dlatego warto ich wspierać i promować[8].

Standardy edukacyjne

Ważnym zadaniem szkoły powinno być w miarę precyzyjne i szczegółowe określenie gwarantowanego ze środków publicznych standardu usług edukacyjnych. Powinien on oczywiście wynikać ze standardu edukacyjnych osiągnięć, określającego wiedzę i umiejętności, jakie winien posiadać uczeń po ukończeniu danego etapu kształcenia. Jest to ważne, ponieważ ze standardów wynikają, a w zasadzie korelują z nimi wymagania stawiane uczniom na sprawdzianach i egzaminach zewnętrznych, kończących kolejne etapy szkolnej edukacji. Pamiętam doskonale, jakie oczekiwania towarzyszyły u progu nie tak w końcu dawnej reformy Handkego, właśnie „Standardom osiągnięć szkolnych", które w odróżnieniu od „Podstaw programowych" miały stać się wręcz **dokumentem strategicznym, obowiązującym – jak wówczas zakładano – co najmniej przez jeden cykl kształcenia młodzieży**, począwszy w zasadzie od zerówek, kończywszy na maturze. O ile określenie gwarantowanego ze środków publicznych standardu usług edukacyjnych zawierało wówczas (i obecnie) takie stałe parametry, jak liczba uczniów czy też liczba godzin nauki w poszczególnych klasach, to przyjęty i egzekwowany standard osiągnięć edukacyjnych dawał szkole oczekiwane wówczas możliwości swobodnego decydowania o programie wychowawczym, programach i metodach nauczania, podręcznikach i innych materiałach edukacyjnych. Nie ukrywam, że bardzo nam to wówczas odpowiadało, choć zdawaliśmy sobie doskonale sprawę, że im więcej w działalności edukacyjnej było naszej nauczycielskiej wolności czy swobody, tym większa odpowiedzialność (nasza) za końcowe efekty pracy i tym bardziej autonomiczna staje się szkoła.

Oceniając prawie dziesięć lat funkcjonowania reformy, należałoby – moim zdaniem – sceptycznie odnieść się do kwestii finansowania szkolnictwa w Polsce, ponieważ wydatki na oświatę nadal obciążone są nadmiernymi kosztami bardzo rozbudowanej szkolnej administracji. A przecież była doskonała okazja ku temu, by wobec zdecentralizowania zarządzania oświatą, poprzez przekazanie bezpośredniej odpowiedzialności za nią samorządom terytorialnym, gruntownie zreorganizować, a tym samym ograniczyć rządową administrację oświatową (kuratoria oświaty). Gdyby tak się stało, wówczas można by oczekiwać, że jej podstawowym zadaniem stanie się czuwanie nad realizacją krajowych standardów edukacyjnych. To logiczne, ponieważ wszelkie pozostałe sprawy związane z zarządzaniem lokalnym systemem oświatowym powinny znaleźć się w gestii samorządu. Wprawdzie w niektórych obszarach tak jest, ale nadal

[8] L. Pawelski, *Dyrektor szkoły jako współczesny szef firmy*, „Nauczycielska Edukacja" 2005, nr 1, s. 18.

jeszcze realia nie odpowiadają wcześniejszym zapowiedziom, a jeżeli nawet, to tylko po części.

Snując rozważania o standardach usług edukacyjnych, nie sposób pominąć kwestii mierzenia jakości pracy szkół i placówek oświatowych, bo to także – moim zdaniem – problem nieuregulowany. Uważam, że pomiarem tym powinny się zajmować wyłącznie działające już od jakiegoś czasu na edukacyjnym rynku jednostki badawcze związane z wyższymi uczelniami. Trzeba byłoby to jednak uregulować prawnie stosownymi przepisami.

Niekonieczne państwowe, ale autonomiczne

Wracając do przytaczanych na wstępie wyników badań z 2005 roku – prawie wszyscy ankietowani nauczyciele (91 proc.) sprzeciwiali się hipotetycznemu założeniu częściowej choćby odpłatności za naukę w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Ciekawe, bo nawet nie wszyscy (70 proc.) poparli pobieranie odpłatności za naukę w szkołach prywatnych czy społecznych, gdzie jest to zasadą. Zdecydowana większość nauczycieli, blisko 80 proc., w pełni akceptowała tworzenie szkół niepublicznych, ale już tylko połowa z nich chciałaby w takich szkołach pracować, co mimo wszystko jest dla mnie pewną niekonsekwencją. Dodajmy jeszcze, że 46 proc. nauczycieli zaakceptowało możliwość wprowadzania programów i klas autorskich, a 54 proc. opowiedziało się za zwiększeniem samodzielności nauczycieli. Co z tego wynika?

Badani nauczyciele szkół państwowych (samorządowych), mimo że w dużej mierze deklarowali się jako zwolennicy powstawania sieci szkół niepaństwowych, na ogół uważali, że podstawą systemu oświatowego nadal powinny być szkoły państwowe, jedynie wsparte prywatnymi i społecznymi. Gdyby cofnąć się do początku oświatowej dekady, przyjmując za cezurę początek reformy, to w chwili przechodzenia od swoistej edukacji *monizmu* do *pluralizmu* w szkołach tych upatrywano recepty niemalże na wszystkie dotychczasowe problemy. To było – w zamyśle reformatorów – *panaceum* na wszelkie dotąd dolegliwości, szkoły te miały bowiem służyć zarówno poprawie jakości i efektywności kształcenia, jak i stworzyć odpowiednie warunki rozwoju najzdolniejszym. A jak jest w rzeczywistości? Oczywiście nie uogólniam, ale wbrew pierwotnym (i oczekiwanym) założeniom, szkolnictwo prywatne stało się na ogół przywilejem grupy ludzi dość zamożnych. Gdyby poszukać innych badań (Rocznik Statystyczny GUS, 2005 r.), to okaże się, że w szkołach tych kształci się blisko 70 proc. dzieci, których rodzice pracują na własny rachunek oraz dzieci ze środowisk intelektualnych. Dość wysokie czesne (400–500 złotych miesięcznie), przy znacznej pauperyzacji ludności, uniemożliwia wielu zdolnym dzieciom z rodzin, w których kształceniu tradycyjnemu nadaje się dość wysoką rangę, pobieranie nauki w tych szkołach. Nie wkładam oczywiście kija w mrowisko i nie deprecjonuję osiągnięć uczniów i nauczycieli wielu szkół prywatnych i społecznych, nie tylko w moim rodzinnym mieście. Ale i nie mogę nie dostrzegać, także i w publicystyce oświatowej, coraz częstszych uwag pod adresem państwa, które wszystkim uczniom, bez względu na region zamieszkania

i pochodzenie społeczne, powinno zagwarantować jednakową prestiżowo i jakościowo edukację, bo to nie tyle fakt, co i wymóg konstytucyjny.

Co do autonomii szkoły, to wypadałoby zacząć, a właściwie przypomnieć, że w nowym prawie oświatowym nauczyciel zyskał bardzo dużą autonomię w organizowaniu i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ma możliwość bardziej twórczej i elastycznej realizacji programów nauczania, co w praktyce może np. oznaczać, że opierając się na podstawach programowych może wzbogacić program o treści wynikające z potrzeb regionalnych, zainteresowań uczniowskich i własnych; może samodzielnie decydować o doborze podręczników, o metodach, sposobach i formach procesu edukacyjnego. **Zmiana roli nauczyciela z odtwórcy na twórcę, który może urzeczywistniać swoje pomysły i koncepcje, to – moim zdaniem – ważny, jak nie najważniejszy autonomiczny zapis nowej szkoły. Czy wszędzie tak jest? Nie sądzę, a właściwie wiem, że nie jest tak i to także plama na honorze oświatowej reformy, wstydliwie i często przed samym sobą skrywana**.

Jedna nie o taką autonomię chodziłoby i to nie tylko w moich rozważaniach. Problem autonomii szkoły eksponowany jest w działaniach zmieniających polską oświatę właściwie już od roku 1990, a wiec wystarczająco długo, by pokusić się o jego ocenę. Niestety, ciągle jeszcze ma on bardzo iluzoryczny charakter, choćby w niezbyt stabilnej, czy może lepiej – do końca jednoznacznie określonej pozycji dyrektora szkoły. Nadal jest on przede wszystkim administratorem działającym w imieniu nadzorujących go urzędników kuratoryjnych i samorządowych, natomiast w znikomym stopniu (i nie są to tylko moje spostrzeżenia) czuje się odpowiedzialny za szkołę choćby przed rodzicami. Aby tak się stało, trzeba by odejść od nadal jeszcze zbiurokratyzowanych metod bieżącego sterowania szkołami przez urzędników, a dyrektorów do końca wyposażyć w rzeczywiste kompetencje[9]. Przywołuję tu choćby na wzór metody zarządzania przez cele z powodzeniem stosowane w koncepcji szkół czarterowych[10], które nie wiedzieć dlaczego niezbyt się u nas przyjęły. Kłania się też konkurencyjność, bowiem zdecydowane odejście od resztek zbiurokratyzowanej oświaty powinno otworzyć przed polską szkołą szeroką przestrzeń rynku edukacyjnego, na którym szkoły i pozostałe placówki oświatowe konkurować będą o zainteresowanie ucznia i jego rodziców jakością swojej oferty edukacyjnej. A więc – bon, bo to właśnie on sprawi, że rodzice staną się rzeczywistymi właścicielami szkoły. Niby takie to oczywiste, a jednak ciągle jeszcze odległe.

Kim więc powinien być współczesny szef firmy pod nazwą SZKOŁA? Przede wszystkim doskonałym organizatorem, wizjonerem i marzycielem, także przewodnikiem dla swoich nauczycieli. Marzenia trzeba realizować, bez nich nie ma nie tylko rozwoju, także i postępu. Powielanie ciągle tych samych rzeczy, choćby nawet najlepiej, powoduje zastój i w efekcie – cofanie się. W dobie tak znacznego dziś postępu nauki i techniki nie można pozwolić sobie na schematyzm, rutyniarstwo, to bowiem prędzej czy później każdego zgubi. Po kilku latach rutyniarskich rządów każdy dyrektor przyłapie się na tym, że

[9] Tamże, s. 19.
[10] J. Lackowski, *Rodzice czarterują szkoły*, „Newsweek Polska" 2005, nr 25, s. 34.

nie wie, co ma robić, w którym kierunku dalej podążać. Wtedy nie pozostaje nic innego, jak odejść ze stanowiska[11].

Uczeń podmiotem w szkole

Pedagogika zajmuje jednolite stanowisko, określające role i miejsce ucznia w szkole. Jego podmiotowość polega na tym, że inicjuje i rozwija on działalność według własnych osobistych wartości i standardów. Od nauczyciela oczekuje się natomiast, by zaakceptował taki (podmiotowy) sposób bycia w szkole oraz chciał i umiał się do takiego stylu pracy przygotować[12]. Nauczyciel współczesnej szkoły powinien dysponować kwalifikacjami:

– ogólnymi – wspólnymi dla wszystkich nauczycieli;
– specjalistycznymi – które określają jego główną specjalizację zawodową;
– dodatkowymi – wynikającymi ze specyfiki funkcji szkoły.

Funkcjonowanie według podmiotowego standardu przenosi więc większą część odpowiedzialności z instytucji na osobę nauczyciela, powiązane jest też ze zmianą stylu działania, a więc z określonym wysiłkiem poznawczym i pragmatycznym. Nauczyciel w nowym paradygmacie oświaty nie może skupiać się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. Staje się bardziej diagnostykiem, specjalistą w zakresie udzielania pomocy uczniom w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczeń[13]. W sumie więc – uwarunkowania podmiotowe, jako źródło wewnątrzszkolnych inicjatyw, stanowić powinny podłoże aktywności innowacyjnej nauczyciela, który w prowadzeniu tych działań powinien kierować się wiedzą o naukowo uzdolnionych i społecznie wartościowych sposobach przestrzegania wolności i odpowiedzialności zawodowej.

Czy szkoła radzi sobie i właściwie wypełnia swoją wychowawczą rolę, będąc jedynym w zasadzie długofalowym centrum oddziaływania pedagogicznego? W tym obszarze, niestety, niewiele się zmieniło, więcej – bo tu i ówdzie idzie wręcz ku gorszemu. **Szkoły są zbyt duże, klasy przepełnione, uczniowie często anonimowi, stąd w wielu przypadkach szkoły coraz częściej stają się bardziej przechowalnią niż placówką nauczająco-wychowujacą**. Nauczyciele także sygnalizują coraz większe kłopoty z uczniami, twierdzą, że młodzież się zmienia, że lat temu dziesięć, piętnaście było inaczej w tym względzie, lepiej. Czy znaczy to, że w sferze wychowania reforma oświaty na nic – jak dotąd – się nie zdała? Obawiam się, że po części tak właśnie jest. Jasne, że zmieniła się młodzież, ale i zmienił się świat, w którym żyjemy, co znaczy, że niektóre idealne dotąd metody wychowawcze nie spełniają już swego zadania i czas odstawić je do lamusa. Nie tylko wychowanie – dziś nauczanie to już nie samograj – uderzmy się we własne belferskie piersi, ileż to razy „odgrzewaliśmy" tematyczne analizy sprzed roku, dwóch, ba – dziesięciu lat! Sami siebie

[11] L. Pawelski, *Dyrektor*…, dz. cyt., s. 19.
[12] P. Kowolik, *Wychowanie istotnym elementem wszechstronnego rozwoju ucznia*. [W:] *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2007, s. 41.
[13] K. Denek, *Ku dobrej*…, dz. cyt., s. 124.

oczywiście nie oszukamy, ale także i ich, miejmy tego świadomość. Szkoła nie kształtuje moralnego charakteru, ponieważ wielu nauczycieli ogranicza swą pracę z młodzieżą do przekazywania i kontrolowania wiedzy, to fakt i nie ma się o co obrażać. Stąd też brak odpowiedzialności, duża absencja na lekcjach, mała kultura osobista, brak dyscypliny – oto charakterystyka przeciętnego gimnazjalisty.

Sposób zachowania i przekazywane przez nauczyciela treści były, są i nadal będą najbardziej bezpośrednimi formami pracy i oddziaływania na uczniów, co znaczy, że nauczyciel powinien wymagać najpierw od siebie, aby móc wymagać od ucznia[14]. To oczywiście nic nowego, ale miejmy świadomość, że nadal tak będzie – ciekawe lekcje, obowiązkowość, planowanie wspólnej pracy, konsekwencja i dotrzymywanie (zawsze) danego uczniom słowa, to nadal najważniejsze cechy, które mogą jedynie pomóc w przełamaniu z góry zakładanej przez uczniów nieufności do szkoły w ogóle, a do nauczycieli w szczególności. Zacząć należałoby od tego, że już na początku roku nauczyciel powinien w sposób jasny i precyzyjny przedstawić swoje wymagania wobec uczniów, ale nie jedynie w sposób, powiedzmy, arbitralny. Wskazane są wręcz zapytania – czego chcieliby się nauczyć, jakie książki włączyć do kanonu lektur obowiązkowych, jakie zasady będą obowiązywać przy ocenianiu samodzielnych prac uczniowskich, kiedy i jakie oceny można poprawiać itp. Wiem, że wielu nauczycieli decyduje się na zawarcie kontraktów ze swoimi uczniami, sam też od lat stosuję tę formę i naprawdę jak dotąd nie mam powodów, by jej nie polecać.

Wśród różnych technik wychowawczego oddziaływania na ucznia na szczególną uwagę zasługują wyróżnienia, pochwały, drobne nagrody, indywidualne rozmowy, samokontrola zachowania nauczyciela, rozmowy profilaktyczne nt. ewentualnych konsekwencji ich złego zachowania. W czasie godzin wychowawczych często stosuję też gry sytuacyjne, których celem jest wyjaśnienie pewnej wyimaginowanej sytuacji konfliktowej. Lubią takie zajęcia i nawet nie muszą mi o tym mówić, obserwując ich reakcje, dostrzegam to bez trudu. To też ważne, ponieważ błędne metody wychowawcze, zbyt duża karność i autokratywność osób wychowujących poprzez wymuszanie dyscypliny, to tylko pozorny porządek i spokój na lekcjach, wewnątrz zawsze będzie tlił się „bunt", który prędzej czy później gdzieś znajdzie swoje ujście, najczęściej właśnie w szkole[15]. W rozumieniu pedagogicznym podmiotowość – to samodzielność i swoboda działania i tylko takie (podmiotowe) traktowanie ucznia zaspokoi i uwzględni jego naturalną dążność do aktywności i ciekawości poznania wszystkiego, co nowe i interesujące. Musimy jednak uzyskać jego zgodę na dotarcie do tych dążeń, to wręcz warunek *sine qua non* rozwoju jego zainteresowań, myślenia i kształtowania podstaw.

Dzieci nie rodzą się ani dobre, ani złe i trzeba o tym pamiętać. Ich zachowanie jest z reguły wynikiem oddziaływania różnych środowisk wychowawczych i to często takich, z istnienia których my nauczyciele nie zawsze zdajemy sobie

[14] J. Szempruch, *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Poznań 2007, s. 93.

[15] B. Urbanek, *Uczniowska samorządność*, „Wychowanie w Szkole" 2007, nr 3, s. 3.

sprawę. Dlatego też nie można dopuścić do sytuacji, w której szkoła pozostająca ostatnim „obowiązkowym" ośrodkiem wychowawczym ograniczy swoje zadania do nauczania i egzekwowania wiedzy. Zmieniły się warunki życia, zmieniają się współczesne ideały, zmieniają się także młodzi ludzie, ale nie musi to wcale oznaczać, że każdy sprawiający kłopoty wychowawcze uczeń powinien być spisywany „na straty"[16]. I nie należy – co jest, niestety, częstą szkolną praktyką – przypominać niegrzecznemu Jaśkowi o jego grzecznej siostrze Kasi, która ukończyła już szkołę bądź uczy się w młodszej klasie, bo to akurat nie jest droga dotarcia do skomplikowanej osobowości naszego zbuntowanego podopiecznego i na pewno nie pomoże mu odnaleźć własnej recepty na szkolne życie. Warto o tym pamiętać!

Uczniowska samorządność

Ostatnio coraz częściej odnoszę wrażenie, że w wielu środowiskach zapomina się, iż zmiany w systemie oświaty, zakładające odejście od dotychczasowego sposobu funkcjonowania placówek oświatowych, miały na celu nie tyle kontrolowanie, ile wspomaganie szkół, które uzyskały autonomię w podejmowaniu działalności edukacyjno-wychowawczej. Mam tu na uwadze organy wewnętrzne szkoły – radę pedagogiczną, radę rodziców, a nade wszystko samorząd uczniowski. To wprawdzie oczywiste, ale przypomnijmy – reforma edukacji i szkolnictwa w Polsce była wówczas jedną z wielu reform społecznych, które całkowicie odmieniły obraz naszego państwa i życie obywateli. Także w szkolnictwie, bo reforma systemu edukacji to nie tylko zmiany administracyjne, np. nowa sieć szkolna, finansowe (subwencja, bon oświatowy) czy kadrowe – jak choćby ówczesne zrewolucjonizowanie awansu zawodowego nauczycieli i zmiany w Karcie Nauczyciela.

W każdej szkole podstawowym narzędziem oddziaływań pedagogicznych i wychowawczych jest perspektywicznie opracowany długofalowy program wychowawczy, pozytywnie zaopiniowany i zaakceptowany przez radę pedagogiczną i rodziców[17], który powinien wyodrębniać trzy podstawowe zadania i cele wychowawcze szkoły:

– działania wychowawcze prowadzone podczas lekcji i zajęć pozalekcyjnych;
– skuteczną pomoc pedagogiczno-psychologiczną;
– wszechstronne działania profilaktyczne.

Zadania te są oczywiście określone także w ustawach oświatowych i resortowych rozporządzeniach, mają one tam jednak charakter bardziej ramowy. Szczegółowy zakres uczniowskich postaw i działań wychowawczych podejmowanych przez szkołę powinien być wypracowany przez nauczycieli, dyrekcję szkoły w porozumieniu z rodzicami. **W programach tych należy uwzględnić także potrzeby, prośby czy postulaty kierowane przez uczniów**, nie jest on bowiem (ów program) nauczycielskim dokumentem „na okazję",

[16] B. Śliwerski, *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania" 2004, nr 3, s. 11.
[17] B. Urbanek, *Uczniowska*…, dz. cyt., s. 4.

powinien służyć wszystkim, a naszym wychowankom w szczególności. Teoretycznie więc podczas pracy nad konstruowaniem programu wychowawczego szkoły powinno się wysłuchać pomysłów, propozycji i oczywiście opinii samorządu uczniowskiego, wszak w każdym programie zapisane są cele i formy pracy wychowawczej z samorządem.

Z analizy wielu resortowych dokumentów[18] i raportów, czasami aż nazbyt wielu, wynika, że ciągle jeszcze warunkiem odrodzenia szkolnego wychowania jest odejście od masowego i przedmiotowego traktowania ucznia, a zatem – wychowawczy indywidualizm i patrzenie na niego (ucznia) w perspektywie jego własnej drogi życiowej. Skoro tak, to szkoła powinna dawać młodzieży szansę na zaspokojenie aspiracji, dążeń do samodzielności, podejmowania twórczych działań, wreszcie odpowiedzialności za własne czyny. To logiczne, z każdego bowiem szkolnego programu wynika, że uczniowie są dla szkoły wartościowymi, dojrzałymi i ambitnymi partnerami, nie zaś biernymi obserwatorami czy odbiorcami wiedzy.

Podstawą prawną działania samorządu uczniowskiego jest art. 55 Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r., która reguluje i precyzuje podstawowe zagadnienia związane z samorządem uczniowskim: definiuje samo pojęcie, określa zasady wyborów i ogólnie przedstawia zakres działań podejmowanych przez samorząd. Należałoby jednak dopowiedzieć, że ustawa określa jedynie ramowe zasady i formy działania samorządów szkolnych na terenie placówki, **pozostawiając dość dużą swobodę i autonomię dla wniosków i pomysłów uczniów**. Nie zmienia to oczywiście faktu, że samorząd uczniowski jest najważniejszym społecznym organem działającym na terenie szkoły, w skład którego wchodzi ogół uczniów danej placówki oświatowej. Nie bez powodu więc usiłuję znaleźć wspólne cechy łączące szkolne programy wychowawcze z samorządem uczniowskim, nie tyle nawet znaleźć, co i wskazać, bo nie tylko z zapisu ustawy powinna wynikać ich oczywista symbioza. Czy tak jest? Powiedzmy, na ogół – co i tak będzie stwierdzeniem może i zbyt daleko idącym. O ile bowiem nie odkryję Ameryki stwierdzeniem, że jeszcze nie wszędzie, a nawet rzadko gdzie szkolna samorządność rządzi się swoimi uczniowskimi prawami, zakładając nawet, że nauczyciel, który z ramienia dyrekcji szkoły i rady pedagogicznej bardziej nazywa siebie partnerem niż opiekunem SU, to wręcz sceptycznie trzeba byłoby się odnieść, oceniając wpływ uczniów na konstruowanie szkolnych programów wychowawczych. Zwykle, choć oczywiście nie uogólniam, wszak różne tu mógłbym przytaczać scenariusze. Konkluzja jawi się na ogół taka – i co do tego nie mam żadnych wątpliwości – **w wielu przypadkach szkolny samorząd po prostu przyjmuje do wiadomości treści programów wychowawczych szkoły, znaczy zgadza się z nimi *a priori***.

Samorząd szkolny, jako wybrana w tajnych wyborach reprezentacja całej uczniowskiej społeczności, może i powinien brać udział we wszystkich podejmowanych w szkole decyzjach, opiniować je oraz zajmować wobec nich swoje stanowisko. Może wnioskować we wszystkich sprawach szkoły, zwłaszcza w zakresie uczniowskich praw i obowiązków. I tu jest zwykle najwięcej nie-

[18] *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.

domówień, i to wcale nie dlatego, by uczniowie demonstrowali li tylko postawę roszczeniową. Prawa i obowiązki uczniów danej szkoły powinny być określone w statucie szkoły i wypływać z fundamentalnych zasad współżycia szkolnego (art. 72 ust. 1 Konstytucji RP, art. 4 Ustawy o systemie oświaty). Statut szkoły obok fundamentalnych praw i obowiązków ucznia powinien także uwzględniać prawa dotyczące funkcjonowania szkoły, np. ile może być pisemnych prac klasowych tygodniowo, z jakim wyprzedzeniem powinny być zapowiadane, w jakim czasie ocenione przez nauczyciela. W aspekcie powyższego przypomnijmy, że samorząd szkolny także ma swoje uprawnienia, choć prawdę mówiąc – nie zawsze prawnie ściśle określone. Zakładają one m.in. prawo do zajmowania stanowiska w sprawach związanych z prawami i obowiązkami ucznia i prawo do organizacji życia szkolnego[19]. Co z tego wynika? A choćby i to, że wspomniany „klasówkowy zapis" nie jest najczęściej (przez nauczycieli) przestrzegany. Im bliżej końca semestru, ich częstotliwość kilkakrotnie przerasta ów statutowy zapis i – prawdę mówiąc – nie ma na to rady. To wygodne, bowiem na jednej lekcji można wystawić stopnie całej klasie, a że na bakier z uczniowskimi prawami, cóż, klasówkę nazwie się kartkówką i po krzyku. A zresztą, który uczeń „podskoczy" przed końcem semestru? Tak bywa i nauczyciele nie powinni się w tym miejscu obrażać, lecz pochylić przed własnym sumieniem.

Moje wieloletnie w tym względzie doświadczenie, także wieloletnie *nauczycielskie partnerowanie* szkolnemu samorządowi daje asumpt do stwierdzenia, że właśnie w samorządzie, jak chyba nigdzie indziej, możliwe jest wypracowanie nowych właściwych relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami, zbudowanych na wzajemnym poszanowaniu godności osobistych, tolerancji, humanizmu, wolności sumienia. W takim też rozumieniu nadal jestem zwolennikiem nie nowego przecież stwierdzenia – **by każdy nauczyciel bardziej czuł się wychowawcą czy pedagogiem niż tylko wykładowcą swojego przedmiotu**. Nie twierdzę oczywiście, że odtąd będzie to skuteczna recepta na wszelkie wychowawcze problemy, na pewno jednak lepszy kontakt z uczniami sprawi, że problemom tym łatwiej nam będzie zapobiegać, a może i z czasem znikną ze szkoły zupełnie. Tak czy inaczej – nauczyciel, uczeń i szkoła to jeden wzajemnie uwarunkowany od siebie mechanizm, problem jednako w tym, by w jego tryby sypać jak najmniej piasku, a z czasem – w ogóle.

Bibliografia

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.

Dzierzgowska I., *O wysoką jakość pracy szkoły i nauczyciela*, „Nowe w Szkole" 2005, nr 10.

Gurud G., *Ocena oceniania*, „Nowa Szkoła" 2007, nr 7.

[19] B. Urbanek, *Uczniowska…* op. cit., s. 5.

Kowolik P., *Wychowanie istotnym elementem wszechstronnego rozwoju ucznia*. [W:] *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2007.

Lackowski J., *Rodzice czarterują szkoły*, „Newsweek Polska" 2005, nr 25.

Pawelski L., *Dyrektor szkoły jako współczesny szef firmy*, „Nauczycielska Edukacja" 2005, nr 1.

Reforma systemu edukacji. Projekt, Warszawa 1998.

Rocznik Statystyczny GUS, Warszawa 2005.

Szempruch J., *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, Poznań 2007.

Śliwerski B., *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania" 2004, nr 3.

Urbanek B., *Batalia o nauczycielską jakość*, „Edukacja i Dialog" 2006, nr 7.

Urbanek B., *Nauczycielskie qui pro quo*, „Nowe w Szkole" 2004, nr 3.

Urbanek B., *Programy i podręczniki sojusznikiem innowacyjnego eksperymentowania*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, Poznań 2007.

Urbanek B., *Uczniowska samorządność*, „Wychowanie w Szkole" 2007, nr 3.

Summary

What teachers, what pupils – such school

The changing world modifies the social expectations directed towards school and teachers setting new tasks, duties and rights. The teacher assumes the role of the creator and executor of changes in the educational process and his preparation, qualifications and motivation condition the content and effect of the school's educational activity. An essential condition of the process of change in school is the teacher's innovative activity that he should be prepared for in the process of his own education. Introducing innovation requires a variety of creative activities, lack of monotony and routine, searching for and developing the style of work, various forms of control as well as wvaluation of students' knowledge and skills, the ways of implementing teaching tools and aids, inspiring learners' creative thinking and indepedence. It in total – author it was answered was on question, whether she and how the reform of education influenced on pupils and teachers' mutual reports.