

# Maria Kocór

---

## Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli jako pozostałość przeszłości i konsekwencja kryzysu kształcenia w szkole wyższej

---

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 2, 121-146

---

2012

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Maria Kocór**

Uniwersytet Rzeszowski

## **Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli jako pozostałość przeszłości i konsekwencja kryzysu kształcenia w szkole wyższej**

### **Wprowadzenie**

Współczesna szkoła znacznie różni się od tej, która funkcjonowała w poprzednim ustroju. Nie jest już instrumentem realizacji celów państwa, a konkretnie elit władzy, lecz ma służyć dobru wszystkich obywateli. Od czasu transformacji ustrojowej polska szkoła nabiera cech szkoły uspołecznionej i demokratycznej. Jej demokratyczny charakter wyraża się nie tylko w odejściu od monopolu państwa w ustalaniu priorytetów polityki oświatowej, w pluralizmie organizacyjnym, ale przede wszystkim w autonomii i podmiotowości uczniów, nauczycieli i rodziców oraz w przyjęciu przez nich odpowiedzialności za wspólnie podejmowane decyzje.

Głównym propagatorem idei wolności i demokracji, praw człowieka i tolerancji są nauczyciele jako ważna grupa społeczna w procesie kształtowania społeczeństw zdolnych do trwania i rozwoju. Dziś oczekuje się od nich realizacji trudnych i złożonych zadań, która nie jest możliwa bez prawidłowo ukształtowanych postaw emancypacyjnych i krytycznych, a co za tym idzie – aktywnych, kreatywnych i odpowiedzialnych. Można przypuszczać, że nauczyciel – świadomy przedzałożeń, złudzeń, mitów i stereotypów oraz uwalniający się od nich poprzez doskonalenie swoich relacji ze światem i ustawiczną pracę nad sobą – będzie autonomicznym poszukiwaczem dobra, prawdy i piękna oraz kreatorem ładu społecznego.

Nie bez znaczenia jest jednak fakt, że do niedawna nauczyciele pełnili instrumentalną rolę w systemie edukacyjnym i jego reformowaniu. W poprzednim ustroju byli „urzędnikami państwa”, wykonawcami odgórnych

decyzji i poleceń. Dopiero uruchomiony po 1989 roku proces przemian demokratycznych zagwarantował nauczycielom autonomię i podmiotowość w doborze programów nauczania, podręczników szkolnych, metod, form i środków dydaktycznych przy respektowaniu kanonów zawartych w podstawach programowych i standardach kształcenia. Czy nauczyciele potrafią w pełni korzystać z tych praw i wolności? Czy w wyniku transformacji ustroju zmieniły się ich postawy i myślenie? Czy dzisiejsze szkoły wyższe przygotowują przyszłą kadre pedagogiczną do krytycznego, kreatywnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w nowych warunkach społecznych i do zmieniania tych warunków na lepsze, służące ludzkiemu rozwojowi? Czy wśród współczesnych nauczycieli dominuje świadomość krytyczno-emancypacyjna, sprzyjająca ich twórczemu zaangażowaniu w pracę szkoły i ulepszaniu jej efektów, czy też instrumentalno-adaptacyjna, będąca blokadą zmian rozwojowych w oświacie? Skąd zatem wynikają zdiagnozowane postawy polskiego nauczycielstwa i w jakim kierunku należy je kształtować? Pytania te prowadzą do refleksji nad głębszym niż tylko techniczno-organizacyjnym aspektem funkcjonowania edukacji, gdyż dotyczą postaw i zachowań jej głównych podmiotów. Zanim podejmę próbę udzielenia odpowiedzi na postawione wyżej pytania, chciałabym w wielkim skrócie przeanalizować literaturę naukową na temat stylów myślenia, postaw nauczycieli i wyniki badań własnych.

### **1. Postawy instrumentalno-adaptacyjne i krytyczno-emancypacyjne w świetle teorii**

Pojęcie „postawa” jest rozmaicie rozumiane przez przedstawicieli różnych nauk: socjologii, psychologii, pedagogiki. Autorzy ci nie są również zgodni w definiowaniu postaw w ramach tej samej dyscypliny naukowej, stąd nie sposób jest wymienić wszystkie ich definicje. Jedni twierdzą, że w skład postawy wchodzi wiedza i emocje, inni akcentują oceny, a jeszcze inni przez postawę rozumieją gotowość do określonych zachowań, stawiając na komponent behawioralny. Można przyjąć za S. Miką, że „postawa to pewien względnie trwały stosunek emocjonalny lub oceniający

do przedmiotu, bądź dyspozycja do występowania takiego stosunku wyrażająca się w kategoriach pozytywnych lub negatywnych”<sup>1</sup>.

W literaturze zagadnienia spotyka się wiele klasyfikacji postaw i stylów myślenia nauczycieli składających się na ich mentalność i nastawienie do świata, w którym mają pełnić określone role – podmiotowe lub odtwórcze. Ich szczegółową charakterystykę zamieszczam w książce pt. *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*<sup>2</sup>. W podjętych rozważaniach szczególną rolę przypisałam dwóm typom postaw, które wyrażają się w deklarowanych i faktycznych działaniach nauczycieli – emancypacyjnych i instrumentalnych<sup>3</sup>. Jedne z nich sprzyjają podtrzymywaniu wcale nie najlepszej rzeczywistości, drugie zaś dają gwarancję jej zmieniania oraz ulepszania na miarę potrzeb i aspiracji społeczeństwa.

Pierwszy typ to **postawa instrumentalno-adaptacyjna**, inaczej technokratyczna, odtwórcza i przystosowawcza. Wywodzi się, jak sama nazwa wskazuje, z doktryny edukacji instrumentalno-adaptacyjnej, której główną funkcją było przystosowanie ludzi do zastanej rzeczywistości społecznej, gospodarczej i przyrodniczej. Doktryna ta służyła utrwalaniu istniejącego ładu – zastanych struktur społecznych, warunków życia, systemu norm i wartości. Sprzyjała zamrażaniu zmian rozwojowych w szkolnictwie i wyznaczała edukacji rolę służebną wobec państwa i elit władzy, a zaniedbywała funkcje wobec społeczeństwa.

Stąd nauczyciele o postawach instrumentalno-adaptacyjnych reprezentują z reguły **fundamentalistyczny styl myślenia o edukacji**. Mają poczucie powinności podporządkowania się odgórnie zadaniem celem, które realizują na podstawie podanych wzorów postępowania, charakteryzujących się sprawdzoną skutecznością i naukowo potwierdzoną uniwersalnością. Bez krytycznej refleksji są skłonni do przyjmowania wszystkiego, co zostanie im narzucone z góry. Przekonanie o obiektywności i uniwersalności wiedzy technologicznej, mającej status wiedzy naukowej, zapewnia im swoisty „komfort psychiczny”. Wiara w dowiedzioną

---

<sup>1</sup> S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972, s. 65 za: S. Palka, *Postawa nauczycieli wobec organizowania badawczej działalności wychowanków w pracy szkolnej*, Rocznik Komitetu Nauk Pedagogicznych, t. XXI, 1976, s. 98.

<sup>2</sup> M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, UR, Rzeszów 2006.

<sup>3</sup> Podział ten zaczerpnęłam z książki Z. Kwiecińskiego: *Socjopatologia edukacji*, MWN, Olecko 1995, s. 37–42.

naukowo skuteczność określonych standardów praktyk edukacyjnych powoduje u nauczycieli brak samodzielnych poszukiwań wiedzy i zdolności krytycznego rozumienia świata. Deklarują oni w tej sytuacji poczucie niekompetencji, brak samodzielności, zwalniając się z odpowiedzialności za swoje działania lub ich brak, za bierność i bezradność. Za swoją główną powinność uważają realizację postawionych i ustalonych bez ich udziału celów i zadań, przez co sami zatracają świadomość istoty swojego zawodu. Wierząc w uniwersalność racjonalności instrumentalnej, zredukowani są do roli wykonawcy odgórnych poleceń, a przy tym postrzegają tę rolę jako pełną i odpowiadającą istocie ich pracy. W specyficzny sposób rozumieją swój rozwój, oczekując stałej pomocy ze strony instytucji nadzorujących. Postrzegają istniejącą rzeczywistość za wystarczająco dobrą i niewymagającą zmian. Uważają, że głównym ich zadaniem jest przystosowanie uczniów do życia w zastanej rzeczywistości, przekonywanie o walorach tej rzeczywistości, „nauczanie” jej akceptowania i podtrzymywania. Nauczyciele myślący takimi kategoriami bez względu na pozostające do ich dyspozycji możliwości czują się zwolnieni z podejmowania problemów interpretacyjnych, koncentrując się wyłącznie na zadanych problemach realizacyjnych. Nie dostrzegają przeszkód poza technicznymi, utożsamiając własny rozwój z gotowymi instrukcjami postępowania, oczekując wzorcowych metodyk od instytucji kształcących i doskonalących.

Odmienny sposób myślenia reprezentują nauczyciele o **postawach krytyczno-emancypacyjnych**, które odznaczają się samodzielnie osiąganą dojrzałością, niezależnością intelektualną i emocjonalną w sytuacjach sprzeczności i konfliktów, w formułowaniu krytycznych opinii i podejmowaniu mądrych, odważnych decyzji. Uwidacznia się ona w trzech wymiarach:

- intelektualnym, jako samodzielność i krytycyzm w myśleniu (emancypacja umysłu),
- emocjonalnym, oznaczającym odporność na pokusy,
- instrumentalnym, którym jest emancypacja działań<sup>4</sup>.

Emancypacja wyraża się w działaniach nauczycieli ukierunkowanych na uwalnianie się od istniejących ograniczeń, zastanych ról i konwencji

---

<sup>4</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej*, „Hogben”, Szczecin 2002, s. 14–15.

oraz w osiągnięciu nowej, „budującej” wolności (wolności „do”, a nie wolności „od”) na bazie krytycznej refleksji i doświadczenia. Opiera się ona na wolnym od wszelkich mitów rozumieniu funkcjonowania szkoły i siebie oraz krytycznym jej usytuowaniu na tle szerszych procesów społecznych. Poprzez uświadamianie ukrytych działań i (dys)funkcji szkoły nauczyciele mogą odważnie i odpowiedzialnie przekształcać to, co w niej złe i nieefektywne. Emancypacja jest typem **podmiotowej świadomości nauczycieli** oznaczającym postawę otwartą i twórczą, która powoduje obiektywne postrzeganie świata, rozpoznawanie jego niedoborów, problemów i konfliktów w celu uświadamiania sobie konieczności zmian i osiągania nowych jakościowo stanów. Postawa emancypacyjna to zatem krytyczne, racjonalne i odważne uczestniczenie w świecie i jego ulepszaniu, wyrażające się w odrzucaniu ograniczeń i korzystaniu z praw i wolności człowieka w społeczeństwie demokratycznym. Ujawnia się w wywoływaniu zmiany zarówno w sobie, jak i w otoczeniu poprzez definiowanie istniejących sprzeczności i paradoksów, czyli rozbieżności między deklaracjami a tym, co naprawdę w szkole się dzieje i jakie osiąga efekty. Jest przeciwieństwem mentalności adaptacyjnej określanej jako złudna, bo widzi świat w „różowych okularach” – zgodny z postulatami, zamierzeniami, a nie ze stanem faktycznym. Natomiast świadomość krytyczno-emancypacyjna nauczycieli jest wyrazem zdawania sobie sprawy z wad istniejącego ładu oświatowego, z własnego w nim położenia i poczucia sprawstwa, tj. możliwości osobistego udziału w rozwojowej zmianie<sup>5</sup>.

Wynika stąd wniosek, że fundamentem aktywności twórczej nauczycieli jest nie tylko emancypacja myślenia i działania, ale i ściśle z nią związana **osobowość krytyczna**, którą cechuje **antyfundamentalistyczny styl myślenia**<sup>6</sup>. Reprezentują go nauczyciele poszukujący i kreatywni, którzy mają nie tylko kompetencje realizacyjne, a więc znają zasady, metody i środki działania pedagogicznego i potrafią sprawnie posługiwać się nimi, ale odznaczają się rozumieniem rzeczywistości edukacyjnej,

---

<sup>5</sup> O wartościach emancypacyjnego myślenia w edukacji od lat przekonuje m.in.: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, US, Szczecin 1994; eadem, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997; eadem, *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk 2006.

<sup>6</sup> Opisuje go E. Rodziewicz, „Szkoly myślenia” w edukacji. *Praktyki myślenia wychowawczego-teorie-orientacje edukacyjne*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), Toruń-Poznań 1994.

krytyczną refleksją nad praktyką, czyli kompetencjami zwanymi przez R. Kwaśnicę<sup>7</sup> interpretacyjnymi. Składają się nań: empatia, zdolność do krytycznej analizy uwarunkowań własnej pracy i rozumienia świata. To nauczyciele noszący miano **refleksyjnych praktyków**<sup>8</sup> – osób krytycznie myślących, wykorzystujących wiedzę, doświadczenie i profesjonalizm dla wzbogacania praktyki. Jest to postawa racjonalizatorstwa, nowatorstwa i twórczości pedagogicznej, determinująca rozwój i postęp polskiej szkoły<sup>9</sup>.

**Postawę krytyczno-emancypacyjną** nauczycieli można zatem uznać – z punktu widzenia teorii rozwoju tożsamości – za symptom twórczego przekraczania roli zawodowej, odrzucania konwencji w imię wartości, takich jak: wolność i autonomia jednostki, demokracja, pluralizm, tolerancja, innowacyjność itp. Według teorii L. Kohlberga<sup>10</sup> wskaźnikiem zaawansowania w rozwoju jest malejące zapotrzebowanie na stymulację oraz zewnętrzną pomoc w rozumieniu świata i podejmowaniu działań<sup>11</sup>. Dlatego zgodnie z trzema stadiami rozwoju zawodowego przyjęcie przez nauczycieli postaw krytyczno-emancypacyjnych świadczy o zaawansowanym poziomie ich rozwoju zawodowego i moralnego (rozumienia i działania), wkraczaniu w fazę postkonwencjonalną, która wiąże się z krytycznym posługiwaniem się wiedzą i jej twórczym wykorzystaniem w dążeniu do emancypacji z zastanych konwencji. Na tym etapie rozwoju nauczyciel sam opracowuje koncepcję rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i nowe sposoby postępowania. Krytyczne widzenie świata i związane z nim twórcze działania nauczycieli wymagają więc „złamania” konwencji poprzez badanie jej uzasadnień, sprawdzanie, przekraczanie prze-

---

<sup>7</sup> R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), UMK, Toruń 1990, s. 298–300.

<sup>8</sup> Pojęcie D. Schöna opisane w książce: D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey – Bass, San Francisco 1987.

<sup>9</sup> Szerzej w: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła...*, s. 14 i dalsze; R. Leppert, *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, W. Prokopiuk (red.), Trans Humana, Białystok 1998, s. 219 i dalsze; D. Elsner, *Zostań refleksyjnym praktykiem*, „Szkoła Zawodowa” 1998, nr 4.

<sup>10</sup> Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), IBE, Warszawa 1993, s. 51–85.

<sup>11</sup> R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli...*, s. 301.

pisu roli i budowanie własnej definicji zawodu. Zatem uzasadnieniem roli zawodowej nauczyciela nie jest gotowy jej przepis-wzór-konwencja, jak w stadium konwencjonalnym, lecz tożsamość autonomiczna jako najwyższy rozwojowo rodzaj samorozumienia, na którego poziomie interpretacja obowiązków zawodowych jest samodzielną próbą przełożenia wartości uniwersalnych na zobowiązania i upoważnienia moralne, jakie nauczyciel ma wobec ucznia, społeczeństwa i wobec siebie<sup>12</sup>.

## **2. Postawy współczesnych nauczycieli – wyniki własnych badań empirycznych**

Podjęte analizy skłaniają do wniosku, że postawa emancypacyjna i krytyczna, które cechuje antyfundamentalistyczny styl myślenia, wolność od złudzeń w postrzeganiu i interpretowaniu szkolnej rzeczywistości powodują u nauczycieli poczucie merytorycznej potrzeby zmian i gotowość ich wprowadzania. Natomiast postawy instrumentalno-adaptacyjne, odtwórcze i związane z nimi konserwatywny, ateoretyczny styl myślenia wzmacnia przekonanie o walorach zastanego ładu oświatowego, który nauczyciele chcą podtrzymać, co wyraża się w przejawach niechęci i oporu wobec oddolnego oraz odgórnego zmieniania szkoły i oświaty. Dowiodły tego badania empiryczne, które zostały zrealizowane: w 1999 roku w wielu regionach Polski wśród 1000-osobowej grupy nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich<sup>13</sup>, a także na mniejszych próbach badawczych w 2006 roku (100 nauczycieli szkół rzeszowskich)<sup>14</sup> oraz w latach 2008–2009 (505 nauczycieli) na terenie województw podkarpackiego i małopolskiego.

Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a jej techniką – ankieta i skala postaw. Do zdiagnozowania postaw posłużyło mi narzędzie Z. Kwiecińskiego, który badał kompetencje krytyczne i adapta-

---

<sup>12</sup> Ibidem, s. 304.

<sup>13</sup> Zastosowaną metodę i wyniki badań bliżej analizuję w: M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian...*

<sup>14</sup> Ich wyniki częściowo opisałam w: *Emancypacyjna i instrumentalna świadomość współczesnych nauczycieli*, w: *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, E. Laska (red.), UR, Rzeszów 2007.



cyjne u młodzieży szkolnej<sup>15</sup>. Charakterystykę próby w badaniach z 1999 roku zawarłam w książce pt. *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, zatem bezzasadne jest jej szczegółowe opisywanie. Ogółem jednak mogę stwierdzić, że w podjętych badaniach próbę stanowili nauczyciele czynni, zatrudnieni głównie w szkołach w pełnym wymiarze godzin. Przyjęłam bowiem, że nauczyciele różnych typów szkół miejskich i wiejskich z wybranych celowo regionów Polski są ludźmi, którzy bezpośrednio doświadczają rzeczywistości edukacyjnej. Dysponując danymi ze spisu kadrowego nauczycieli EWIKAN 98 o populacji nauczycieli w Polsce, dokonałam doboru próby ze względu na: płeć, wiek, staż i miejsce pracy, typ placówki zatrudnienia, nauczane przedmioty itp. Badania przeprowadziłam w kilku regionach Polski z akcentem na następujące miasta i przyległe do nich regiony: Gdańsk, Olsztyn – reprezentujące północną część kraju, Warszawa – reprezentująca Polskę centralną, Kraków, Nowy Sącz, Rzeszów – region północno-wschodni. Ogółem dominowały kobiety (79,6%) zatrudnione w szkołach podstawowych (70,5%), w mieście (73,9%). Były to osoby w średnim wieku (70,7%) z dziesięcioletnim oraz dłuższym stażem pracy (63,8%) i wykształceniem wyższym (89,3%). Co drugi nauczyciel był absolwentem WSP, a co trzeci – uniwersytetu. Ponad jedną czwartą próby badawczej stanowili nauczyciele nauczania początkowego (kształcenia zintegrowanego). Nieco mniej respondentów uczyło przedmiotów społeczno-humanistycznych.

Kolejne badania powtórzyłam tym samym narzędziem w 2006 roku na 100-osobowej próbie nauczycieli gimnazjum i liceum w Rzeszowie, więc nie były to badania reprezentatywne, ale wycinkowe – tzw. „sygnalne”. Ponad trzy czwarte ogółu stanowiły kobiety w średnim wieku. Większość badanych uczyła dłużej niż dziesięć lat i miała status nauczyciela dyplomowanego. Co czwarty z nich był mianowany, a pozostali uczący mieli niższy stopień awansu zawodowego.

W latach 2008–2009 badania zostały ponownie zrealizowane na grupie 505 nauczycieli różnych typów szkół – na terenie województwa podkarpackiego i małopolskiego. Wśród badanych również dominowały kobiety (79,6%), uczące w szkołach podstawowych, niemal tyle samo z miasta, co ze wsi. Co drugi respondent był nauczycielem dyplomowanym,

---

<sup>15</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990, s. 29–31, 210–219; idem, *Socjopatologia edukacji*, MWN, Olecko 1995, s. 189–200.

a co trzeci – mianowanym. Połowa ankietowanej kadry ukończyła: wyższe szkoły zawodowe, WSP lub akademie pedagogiczne, natomiast jedną trzecią z nich stanowili absolwenci uniwersytetów. Większość uczących miała 40 lat i więcej oraz minimum kilkunastoletni staż pracy w szkole.

W badaniach posłużyłam się kwestionariuszem skali postaw. Zawierał on test twierdzeń nt. funkcjonowania szkoły, które nauczyciele mieli ocenić w pięciostopniowej skali R. Likerta.

Postawy cząstkowe nauczycieli uzyskane na podstawie ocen 30 twierdzeń społecznej roli szkoły (15 pozytywnych, 15 negatywnych) zsumowałam, a następnie zakwalifikowałam jako:

- a) postawy krytyczno-emancypacyjne, które reprezentowali nauczyciele częściej krytykujący, aniżeli afirmujący funkcjonowanie szkoły w społeczeństwie;
- b) postawy instrumentalno-adaptacyjne, charakterystyczne dla nauczycieli, u których przeważały stwierdzenia pozytywnie oceniające pracę współczesnej szkoły;
- c) postawy ambiwalentne, którymi odznaczały się osoby niezdecydowane w ocenie szkolnej rzeczywistości, odpowiadające najczęściej: „Nie mam wyrobionego zdania”<sup>16</sup>.

Chcąc poznać, który typ postaw dominuje wśród współczesnych nauczycieli, wyniki uzyskane ze wszystkich etapów badań sondażowych zestawiłam w poniższej tabeli.

Tabela 1. Postawy nauczycieli wobec funkcjonowania szkoły

Postawy nauczycieli	1999		2006		2008–2009	
	N	%	N	%	N	%
Krytyczno-emancypacyjne	310	31,0	29	29,0	56	11,1
Ambiwalentne	60	6,0	10	10,0	28	5,5
Instrumentalno-adaptacyjne	630	63,0	61	61,0	421	83,4
RAZEM	1000	100,0	100	100,0	505	100,0

Źródło: opracowanie i wyliczenia własne na podstawie badań przeprowadzonych w latach 1999, 2006 i 2008–2009.

<sup>16</sup> Treść twierdzeń, postawy cząstkowe, ich natężenie i sposób grupowania opisuje w: *Nauczyciele wobec zmian...*

Przeprowadzone w różnym czasie badania dowodzą, że przełomowy rok 1989 i kolejne lata demokratycznych przemian nie zmieniły postaw i sposobu myślenia polskich nauczycieli z instrumentalno-adaptacyjnych na krytyczno-twórcze, którymi mają odznaczać się w szkole demokratycznej. Tylko około jedna trzecia badanych nauczycieli – zarówno w 1999, jak i w 2006 roku – krytykowała szkołę, akcentując jej braki i dysfunkcje. Natomiast ponad 60% pedagogów akceptowało istniejącą rzeczywistość, uznając ją za dobrą i niewymagającą zmian! Nauczyciele ci byli przekonani, że system oświatowy w Polsce funkcjonuje prawidłowo, stąd niepotrzebne są głębokie zmiany jakościowe, a jedynie techniczno-organizacyjne. Wystąpiła też grupa uczących (średnio 7,1%), którzy nie mieli wyrobionego zdania na ten temat, przejawiając postawy ambiwalentne. Nie gwarantują one gotowości do aktywnego udziału w rozwojowej zmianie. W badaniach przyjąłam bowiem, że świadomość błędów i niedociągnięć edukacyjnych powoduje dostrzeżenie merytorycznych powodów zmian i motywuje nauczycieli do działań twórczych. Nauczyciel, który uważa, że w szkole „praca wrze”, że tam się efektywnie kształci i wychowuje, nie będzie gotowy do wprowadzania innowacji. Konieczne są zatem emancypacja i krytyczność myślenia nauczycieli, aby byli świadomymi, odważnymi kreatorami ładu demokratycznego, by nie czekali na odgórne decyzje, wskazówki i polecenia, lecz sami poszukiwali wciąż lepszych rozwiązań.

Szczególnie niepokojące jest jednak to, że mimo demokratycznych przemian nauczyciele pozostają wciąż adaptacyjni wobec nie najlepszej przecież rzeczywistości. Z analizy danych w tabeli wynika, że w latach 2008–2009 wzrósł jeszcze (o ok. 20%) odsetek uczących o postawach instrumentalno-adaptacyjnych, a zmniejszył się o postawach emancypacyjno-krytycznych! W tym czasie aż 83,4% 505-osobowej próby pozytywnie oceniło szkołę i jej rolę w społeczeństwie, nie widząc konieczności zmian, które wpłynęłyby na lepszą jakość edukacji. Natomiast tylko *garstka* kadry pedagogicznej krytykowała (11,1%) pracę szkoły.

Generalnie badani nauczyciele (średnio z wszystkich lat 69,9%) nie potrafili odróżnić założonych od faktycznych funkcji szkoły. Z reguły sądzili, iż szkoły prawidłowo wypełniają zadania, uczą: patriotyzmu i współdziałania z innymi ludźmi, dyscypliny i organizacji pracy, a także: przekazują uczniom niezbędną w życiu wiedzę i kształtują umiejętności potrzebne w praktyce dnia codziennego, dbają o właściwy rozwój fizycz-

ny uczniów, przygotowują ich do życia w rodzinie, kształtują postawy otwarte i tolerancyjne. Większość nauczycieli była też zdania, że szkoła uwzględnia zainteresowania, potrzeby, aspiracje i możliwości uczących się. Jednak z licznych obserwacji, doświadczeń i diagnoz wynika, że w rzeczywistości tak nie jest. Od lat mówi się, że szkoły masowe są nastawione na przeciętność, „równają uczniów w szeregu” i są nieefektywne wobec jednostek wybitnie zdolnych, trudnych i problemowych. Poza tym w klasach liczących często po 30 uczniów, w warunkach ciągłego pośpiechu w realizacji treści kształcenia, trudno o indywidualną pracę i rozpoznawanie potrzeb każdego.

Ankietowana kadra nauczycielska pozytywnie oceniała: wypełnianie przez szkołę podstawowych zadań adaptacji społecznej, niektórych zadań wychowawczych oraz pełnienie funkcji kształcącej. Większość z nich było przekonanych, że szkoła: kształtuje postawy twórcze, aktywne i kreatywne, przygotowuje uczniów do przyszłości, wyrabia krytycyzm, umiejętność obrony własnych racji i poglądów, wyrównuje szanse edukacyjne uczniów pochodzących z różnych środowisk społecznych. Oceny te wydają się być odzwierciedleniem ich instrumentalno-adaptacyjnej osobowości i myślowego schematyzmu. Nauczyciele o świadomości instrumentalno-adaptacyjnej są bowiem przekonani, że edukacja, a w jej ramach szkoła, funkcjonują prawidłowo, stąd niepotrzebne są zmiany rozwojowe w oświacie.

Dlatego jedynie niewielka część nauczycieli krytkowała społeczną rolę edukacji. Krytyczno-emancypacyjne postawy przyjmował średnio co czwarty badany nauczyciel. Ten niski odsetek uczących wnikliwie obserwuje rzeczywistość, dostrzega liczne braki i niedociągnięcia pracy szkoły, odróżniając jej funkcje założone od rzeczywistych. Większość nauczycieli krytycznie jednak ocenia wypełnianie przez szkołę niektórych zadań. Zarzucają szkole znaczny encyklopedyzm i przeładowanie programów kształcenia, atomizację treści nauczania, historyzm, oderwanie od otaczającej rzeczywistości, schematyzm wykluczający samodzielne i twórcze myślenie uczniów. Większość również uważa, że szkoła nie kształtuje wśród uczniów umiejętności diagnozowania i rozwiązywania pojawiających się problemów<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Zob. M. Kocór, *Emancypacyjna i instrumentalna świadomość...*

Nieliczną grupę osób o świadomości emancypacyjnej, odsłaniających ukryte funkcje szkoły stanowili głównie nauczyciele o wieloletnim stażu i doświadczeniu pedagogicznym, których rozwój zawodowy jest na etapie przekraczania zastanych ról i konwencji. Bardziej krytyczni wobec szkoły okazali się też nauczyciele szkół miejskich i edukacji wczesnej, w tym nauczyciele przedszkoli – jako najmniej związani ze szkołą i obiektywni w jej ocenie.

Rzeczywistość oświatową w Polsce częściej krytykowali absolwenci wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów. Wbrew pozorom nauczyciele, którzy ukończyli szkołę średnią lub SN, równie często negatywnie oceniali istniejący ład szkolny. Obwiniali szkołę za swoje dotychczasowe niepowodzenia i niepewność jutra. Obawiali się niewystarczających kompetencji i utraty pracy, przyjmując postawy buntownicze, nierzadko wręcz roszczeniowe.

Natomiast mentalność adaptacyjną w większym stopniu przejawiały osoby mające 50 lat i więcej, a także nauczyciele do 30 r.ż., z najkrótszym stażem pracy w szkole. Może to świadczyć o dalszym ich kształceniu według założeń pedagogiki instrumentalno-adaptacyjnej, ale też o przejmowaniu stereotypów myślenia (moralności konwencjonalnej) ze środowisk, z których wywodzą się, żyją i funkcjonują. Ponadto procesy szkolnej biurokracji i standaryzacji pracy nauczycielskiej, w tym obecny system awansów zawodowych, edukacja pod egzamin, testowanie i ciągła kontrola pracy szkół, również nie sprzyjają emancypacji i krytyczności myślenia przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli. Problem ten akcentował w swoich wystąpieniach i publikacjach B. Śliwerski<sup>18</sup>. K. Hejnicka-Bezwińska i R. Leppert<sup>19</sup> dowodzili udziału wiedzy potocznej i stereotypów w kształceniu potencjalnych pedagogów i funkcjonowaniu nauczycieli-praktyków. O przyczynach omawianego problemu, tkwiących w nauczycielach – odmianach myślenia o edukacji i tożsamości, ale także poza nimi – w społeczno-kulturowych realiach, traktują prace

---

<sup>18</sup> Zob. m.in. B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, „Impuls”, Kraków 2008; idem, *Myśleć jak pedagog*, GWP, Sopot 2010.

<sup>19</sup> *Przelamywanie stereotypów: (pedagogicznych i edukacyjnych)*, red. T. Hejnicka-Bezwińska i R. Leppert, WSP, Bydgoszcz 1996; R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1996; idem, *Pedagogiczne peregrynacje: studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.

A. Rutkowiak<sup>20</sup>, H. Kwiatkowskiej<sup>21</sup>, T. Lewowickiego<sup>22</sup>, po których lekturze nasuwa się wnioski o złożoności uwarunkowań postaw i zachowań nauczycieli i nie sposób ich omówić w tak małym opracowaniu, lecz jedynie zasygnalizować.

Powracając do rozważań, zastany ład oświatowy częściej afirmowali też nauczyciele szkół wiejskich i ponadpodstawowych, głównie zawodowych. Osoby akceptujące oświatową rzeczywistość to przede wszystkim absolwenci wyższych szkół: ekonomicznych, rolniczych, technicznych, artystycznych itp. Ich mniejsze przygotowanie ogólnopedagogiczne ogranicza krytyczną refleksję nad społecznym funkcjonowaniem oświaty i osiąganymi rezultatami<sup>23</sup>.

Nauczycieli akceptujących faktyczne funkcjonowanie szkoły było kilkakrotnie więcej niż osób wyrażających niezgodę na kryzys szkoły i wcale nie najlepszą rzeczywistość. Jest to istotny merytorycznie powód bliższego zastanowienia się nad przyczynami instrumentalizmu i adaptacyjności współczesnej kadry nauczycielskiej, która nie jest gotowa do zmian.

### 3. Przyczyny instrumentalno-adaptacyjnej osobowości współczesnych nauczycieli

Stwierdzona w badaniach **przewaga myślenia instrumentalno-adaptacyjnego nad krytyczno-emancypacyjnym dzisiejszych nauczycieli** wydaje się pozostałością poprzedniego systemu, w którym pełnili urzędnicze, odtwórcze role, realizując odgórne ustalenia władz bez możliwości podważania oraz dyskusowania z teorią i wynikami badań naukowych. Postawy te są też efektem pedagogiki „urabiania” i racjonalności edukacji instrumentalno-adaptacyjnej dominującej w edukacji na-

---

<sup>20</sup> *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), „Impuls”, Kraków 1995; *Między negacją a afirmacją: czy kryzys oddziaływań pedagogicznych?*, J. Rutkowiak (red.), D. Wajsprych, „Impuls”, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. J. Rusieckiego, Kraków–Olsztyn 2012.

<sup>21</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

<sup>22</sup> M.in.: *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, H. Kwiatkowska i T. Lewowicki (red.), WSP ZNP, Warszawa 2003.

<sup>23</sup> Zob. M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian...*

uczycieli i na niższych szczeblach kształcenia – według ideału wychowania socjalistycznego, zgodnie z którym mieli afirmować istniejący system społeczno-polityczny jako wystarczająco dobry i niewymagający zmian.

Można przyjąć, że na instrumentalno-adaptacyjną osobowość nauczycieli mają wpływ:

1. **Czynniki osobowe** czy mentalne, odnoszące się do sposobów myślenia podmiotów edukacji: nauczycieli, dyrektorów szkół, którzy są mało twórczy i krytyczni, upatrują przyczyn niskiego funkcjonowania szkoły poza sobą, nie mają poczucia pasji, nie identyfikują się z zawodem i nie nadają się do pracy z młodzieżą, nie są: komunikatywni, krytyczni, twórczy i niski jest poziom ich kompetencji etyczno-moralnych itp. Czynniki osobowe dotyczą również postaw: rodziców, polityków i decydentów oświaty, przedstawicieli samorządów terytorialnych, którzy traktują edukację jako trudny problem, a nie – szansę i inwestycje na przyszłość.
2. **Czynniki instytucjonalne** dotyczą szkoły i jej formalnego charakteru; przede wszystkim chodzi o organizację oświaty, procedury awansów i szkolną biurokrację, która nie służy ani dobru i interesom ucznia, ani nauczyciela. Ma on coraz mniej czasu na bezpośredni kontakt z dziećmi, bo: już dzwonek na lekcję i trzeba realizować program, to znów przerwa, na której trzeba stać na straży bezpieczeństwa uczniów, rozwiązywać konflikty lub przyjąć rodzica, który ma wciąż pretensje i nie szuka porozumienia; złe kierownictwo i organizacja pracy, nadmierny formalizm i urzędowość, trudne warunki lokalowe szkół i ograniczone środki finansowe na ich działalność, nieudane reformy i wiele zmian pozornych, mnóstwo papierów do wypełniania, testy i edukacja pod nie – te i tym podobne czynniki utrudniają nauczycielom realizację autentycznych potrzeb uczniów, poczucie odpowiedzialności za ich los i autonomię twórczą.
3. **Czynniki społeczno-kulturowe** to głównie pochodne dokonujących się poza szkołą i edukacją procesów: samorządności, europeizacji, globalizacji, postępu nauki i techniki, a z drugiej strony – kryzysu więzi społecznych. Uwarunkowania kulturowe to nieformalny nurt życia szkoły oparty na autentycznych potrzebach i kontaktach interpersonalnych: uczniów, nauczycieli, rodziców; to: kultura, którą tworzą, obyczaje i zwyczaje, nawyki i uprzedzenia, a także konflikty pokoleń,

kryzys tożsamości, upadek nauczycielskiego autorytetu, brak: zrozumienia, dialogu i współpracy między podmiotami szkoły i środowiska z racji niskiej kultury pedagogicznej społeczeństwa, które nie współtworzy warunków dla lepszej edukacji.

4. **Czynniki polityczne**, od lat trudne do pokonania, coraz częściej bowiem zniewalają i krępują swobodę myślenia i działania nauczycieli, który wciąż jest urzędnikiem państwa i ma wykonywać wiele narzucanych mu zadań i obowiązków, nie zawsze służących dobru dziecka. Trudnym problemem jest brak porozumienia oraz wspólnego języka między nauczycielami i dyrektorami szkół a kreatorami polityki edukacyjnej centralnej i lokalnej, którzy nie widzą w edukacji czynnika sprawczego rozwoju i postępu społecznego. Zamiast inwestować w edukację, oszczędzają na szkole i nauczycielach, preferując instrumentalizm i adaptacyjność.

Dominacja wśród współczesnej kadry nauczycielskiej tradycyjnego i ateoretycznego stylu myślenia może wynikać też z błędów i braków jej kształcenia, gdyż, jak dowiodły badania, zarówno młodzi nauczyciele, jak i kandydaci do tego zawodu również odznaczają się mało krytycznym myśleniem o szkole i jej rzeczywistych efektach. Badania prowadzone wśród studentów ostatnich lat studiów wskazują, że kandydatów do nauczycielskiego zawodu cechuje instrumentalizm i adaptacyjne nastawienie do szkoły jako instytucji społecznej. Oczekiwania kandydatów i czynnych zawodowo nauczycieli wobec szkół wyższych ograniczają się do lepszych warunków technicznych, materialnych, gotowych metodyk i wzorców postępowania oddzielając zdobytą w trakcie studiów wiedzę od praktyki. Poniżej opisuję te dwa bardzo ważne, moim zdaniem, powody instrumentalno-adaptacyjnej osobowości nauczycieli.

### 3.1. Pozostałość przeszłości – niekorzystne doświadczenia i przyzwyczajenia nauczycieli

Instrumentalizm i adaptacyjność współczesnej kadry nauczycielskiej wydają się głęboko „zakodowane” w ich świadomości, gdyż są spuścizną minionego ustroju, odgórnego sterowania i instruowania oraz urzędniczej roli, jaką do niedawna pełnili w systemie edukacyjnym. Powodem tego są: od lat ukształtowane przyzwyczajenia i nawyki, głęboko zako-



zrzenie w świadomości nauczycieli, oraz style fundamentalistycznego i ateoretycznego myślenia, nabyte i utrwalone stereotypy wyrażające się w: określonych wzorach zachowania, gotowych receptach, instrukcjach i schematach. Trudno dziś wymagać od nauczycieli krytycznego oglądu rzeczywistości, skoro jeszcze do niedawna byli „narzędziem” realizacji z góry założonych celów państwa, a konkretnie elit władzy. Brak autonomii, wolności słowa i spontaniczności zachowań uczyniły nauczycieli bezradnymi i mało krytycznymi, wierzącymi w wytworzone przez szkołę mity jej społecznego funkcjonowania. Dlatego po kilkunastu latach demokratycznych zmian większość nauczycieli nadal adaptuje się do zastanej rzeczywistości, oczekując na „odgórne wytyczne”, uzasadniając swą postawę niekompetencją i brakiem inicjatyw, godząc się na rażącą dysfunkcjonalność oświaty i pozorowanie własnej pracy, na „nieświadome oszukiwanie” siebie i zawierających profesjonalizmowi szkoły rodziców. Dowodzą tego badania, z których wynika, że nauczyciele nie potrafią rozgraniczyć założonych od rzeczywistych funkcji szkoły, oczekiwanego od osiąganego faktycznie stanu rodzimej oświaty. Wąsko też pojmują swoją rolę i zadania, myśląc, że wystarczy napisać konspekt lekcji, przedstawić zagadnienia i skontrolować wiedzę uczniów czy wyznaczyć reguły postępowania, zadania, itp., by być efektywnym nauczycielem. Wielu pedagogom brak świadomości, że najważniejszym celem edukacji są prawidłowo ukształtowane postawy oraz motywacja młodzieży do uczenia się przez całe życie i pracy nad sobą.

W podjętych badaniach nauczyciele często narzekali, że „duża swoboda to duża odpowiedzialność!”, a do podejmowania odważnych i odpowiedzialnych decyzji nie zawsze są gotowi. Do niedawna oczekiwano od nich realizacji odgórnie ustalonych zadań i nakazów, przestrzegania zasad i kanonów tworzonych bez zrozumienia i udziału kadry nauczycielskiej, odtwarzania roli zawodowej (nawet obecnie tak jest, czego przykład stanowi reforma z 1999 roku i jej zmiany, jak utworzenie gimnazjów, nowy system awansów i inne, których nauczyciele nie akceptują), pewnych schematów i wzorców postępowania, metodyk, itp. – i za to byli dobrymi nauczycielami, lecz odpowiedzialność za edukację ponosiło państwo. Dziś jednak rola nauczyciela zmieniła się; ma on tworzyć warunki optymalnego rozwoju dzieci i młodzieży wspólnie z uczniem i rodzicem, a także z podmiotami środowiska lokalnego. Współczesny nauczyciel ma

być odpowiedzialny za edukację i rozwój ucznia, zatem powinien tak dobrać: metody, formy i środki, tworzyć, modernizować i tworzyć programy i prowadzić klasy autorskie, aby osiągać zamierzone cele. Przede wszystkim jednak ma krytycznie oceniać i ulepszać swoje działania, warsztat pracy, wprowadzać zmiany i innowacje. Powinien być zatem: świadomy, wolny w myśleniu i działaniu oraz krytyczny wobec siebie i otoczenia. Z badań jednak wynika, że nauczycielom wygodniej jest być urzędnikami państwa, afirmującymi zastaną rzeczywistość, bo na zmianie można stracić, można nie czuć się pewnie jak dotąd, obawiając się o: utratę pracy i dotychczasowego statusu, okazanie niewystarczających kompetencji itp. Dowodem nauczycielskich stereotypów jest myślenie, że studia to odrębna od praktyki sprawa, a rozwój edukacji nastąpi, gdy polepszą się jej warunki materialne i organizacja. Wielu nauczycieli, pytanych o potrzebę dalszych zmian, wskazywało techniczną stronę edukacji, zapominając o swoich: postawach, metodach pracy oraz współpracy z rodziną i środowiskiem. Wąsko pojmowali oni procesy zmian i rozwoju szkoły, co wskazywało na osobowość mało samodzielna i krytyczną, która jest blokadą zmian jakościowych w oświacie. Stąd adaptacyjne i instrumentalne myślenie wielu współczesnych nauczycieli pogłębia się, na co wskazują wyniki badań z poszczególnych lat. Postawy adaptacyjne młodych nauczycieli mogą świadczyć o niskim poziomie ich przygotowania: do demokracji i przez demokrację, do wyrażania niezgody na istniejący kryzys i podejmowanie zmian, które ograniczyłyby jego zasięg. Do tych zadań uczelnie niewystarczająco przygotowują nauczycieli. Argumentów postawionej tezy i dowodów na osobowość adaptacyjną nauczycieli jest więcej i przedstawiam je w odrębnych publikacjach<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Eadem, *Grzechy główne kształcenia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki i jej praktyków*, w: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Krecioch i M.J. Szymański (red.), „Impuls”, Kraków 2011; eadem, *Nauczyciele wobec zmian...*; eadem, *Postawy nauczycieli wobec funkcjonowania samorządu uczniowskiego*, w: *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Z. Załona (red.), PWSZ, Nowy Sącz 2007; eadem, *Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli*, w: *Wychowawcza rola szkoły*, J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg i D. Wosik-Kowala (red.), UMCS, Lublin 2012.

### 3.2. Kryzys kształcenia – wyuczona adaptacyjność i odtwórcza rola nauczyciela

Drugim ważnym powodem przewagi myślenia instrumentalno-adaptacyjnego nad krytyczno-emancypacyjnym wśród współczesnych nauczycieli jest mało funkcjonalny system ich kształcenia. O „grzechach” nauczycielskiej edukacji traktuje odrębny artykuł<sup>25</sup>, w którym posiłkuje się wynikami badań prowadzonych wśród nauczycieli czynnych i kandydatów do tego zawodu. Wypowiadali się oni o błędach i niedociągnięciach szkół wyższych, od których dostali lub niedługo otrzymają kwalifikacje i dyplomy. Warto więc zastanowić się nad pytaniem: W jakim stopniu uczelnie kształtują kompetencje zawodowe nauczycieli, które są pojęciem szerszym od kwalifikacji, bo obejmują świadome i odpowiedzialne wykorzystanie wiedzy, umiejętności i postaw, które są nośnikiem kompetencji? Są gwarantem sprawnej i efektywnej realizacji stawianych nauczycielom zadań i wychodzenia poza ich granice w kierunku dobra uczniów oraz realizacji własnych dążeń i celów. Jednak współczesne szkoły wyższe nie przygotowują przyszłej kadry pedagogicznej do wychodzenia poza ustalone granice swoich zawodowych powinności. Przede wszystkim nie kształtują w wystarczający sposób wśród studentów postaw: emancypacyjnych i krytycznych, aktywnych, kreatywnych i odpowiedzialnych. Przejawów i powodów tego niepokojącego stanu jest wiele, a najważniejsze z nich dotyczą:

1. Dominującej doktryny edukacji instrumentalno-adaptacyjnej i tzw. pedagogiki władztwa edukacyjnego<sup>26</sup>, bo w wielu uczelniach przeważają wykłady i testy nad ćwiczeniami, projektami, dyskusjami, samokształceniem i samokontrolą. Wielu nauczycieli akademickich nadal stawia na przekaz, zapamiętanie i odtwarzanie dość wąskiej wiedzy, często mało spójnej i użytecznej i nie zawsze powiązanej z oczekiwanymi obszarami kompetencji. W treściach kształcenia dominują atomizm, historyzm i przeciążenie informacyjne. Niewiele jest możliwości diagnozowania, eksperymentowania, analizowania, oceniania i interpretowania określonych zjawisk i faktów. Szkoły wyższe nie-

---

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Zob. B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, „Impuls” Kraków 1996; idem, *Władztwo pedagogiczne w ponowoczesnym świecie*, „Edukacja i Dialog”, Warszawa 1997, nr 1.

rzadko jeszcze uczą kandydatów na nauczycieli przystosowania się do istniejącej rzeczywistości, narzuconych odgórnie ról i zadań – zamiast wychodzenia poza ich ramy i dostarczone informacje. Jest to zatem odtwórcza rola. Na niektórych zajęciach mało dyskutuje się z dotychczasową wiedzą i wynikami badań, przedstawia i argumentuje swoje opinie, ocenia je i krytykuje w sensie budującym. W przeważającej mierze nie uczy się realności, aby przyszli nauczyciele nie byli idealistycznie nastawieni do siebie i zawodu, by potrafili radzić sobie w trudnych, nieprzewidywalnych sytuacjach, by już na zawodowym starcie nie odczuwali rozczarowania i zubożenia<sup>27</sup>. Takie możliwości zaradcze i budujące dają: szeroka wiedza o świecie, pedagogiczna i psychologiczna, kompetencje interpretacyjne, etyczno-moralne, kreatywne i społeczne, pozwalające rozumieć świat i ucznia oraz aktywnie uczestniczyć w zmienianiu go na lepszy i bardziej przyjazny ludziom. Pragnę równocześnie podkreślić, że są też przykłady tzw. dobrych praktyk w wielu uczelniach i instytucjach nauczycielskiego kształcenia – z nich należy czerpać pomysły i siły w kształceniu nauczycieli-pedagogów i jego doskonaleniu. Od lat bowiem są akredytowane kierunki kształcenia pedagogicznego przez Polską Komisję Akredytacyjną i raporty z takich działań są upowszechniane na stronie Komisji, aby przestrzec studentów przed złymi wyborami i wzmocnić decyzje dobre. Poza tym są organizowane różne seminaria, kongresy, konferencje, prowadzi się wspólne projekty badawcze i upowszechnia dobre osiągnięcia w różnych publikacjach. Takie praktyki dają wiele możliwości twórczych i doskonalących – pod warunkiem że różne edukacyjne przedsięwzięcia będą uwzględniać najwyższy cel: dobro i rozwój studenta.

2. Hierarchii celów kształcenia – w edukacji nauczycielskiej wciąż na pierwszym miejscu stawia się wyposażanie w wiedzę, dalej – rozwijanie umiejętności i sprawności, a na końcu – kształtowanie postaw i systemów wartości przyszłych nauczycieli-wychowawców. Jak pisze

---

<sup>27</sup> Dowodów i argumentów tej tezy oraz propozycji rozwiązań jest wiele, jednak z powodu ograniczeń tekstu autorka nie ma możliwości bliżej ich opisywać. Zostaną one wyszczególnione w książce o kompetencjach i gotowości zawodowej nauczyciela, opartej na wynikach badaniach prowadzonych wśród uczniów różnych typów szkół oraz nauczycieli i studentów, którzy oceniali kształcenie i przygotowanie na uczelniach, wskazywali wady, zalety itp.

- C. Banach, docenia się aspekt poznawczo-intelektualny kształcenia, zanedbując takie sfery, jak: emocjonalno-motywacyjna, praktyczno-działaniowa i kreatywno-ewolucyjna, uwzględniająca fazy rozwoju zawodowego przyszłej kadry pedagogicznej<sup>28</sup>.
3. Doboru kandydatów na studia i selekcji do zawodu – brak racjonalnych kryteriów doboru: psychologicznych, etycznych, osobowościowych, komunikacyjnych i krytyczno-twórczych; nie uwzględnia się ich przy zatrudnianiu absolwentów, w trakcie pracy i kariery. Wiele uczelni nie prowadzi selekcji! Stawiają one na jak największą liczbę kończących studia, którzy opłacają wysokie czesne, a nie na wysokie kompetencje, według zasady: wy nam pieniądze, a my dyplomy – łatwe do zdobycia, ale za to bez pokrycia w kompetencjach<sup>29</sup>.
  4. Struktury i organizacji kształcenia, metod, form i środków – została odwrócona piramida budowania wiedzy, gdyż podstawą stało się kształcenie zawodowe, specjalistyczne, zamiast ogólnego czy ogólnozawodowego. Mówi się o *budowaniu dwóch piramid wiedzy*<sup>30</sup> na studiach I i II stopnia. Zarówno na poziomie licencjackim, jak i magisterskim kształcenie oparte jest na wiedzy: ogólnej, później ogólnozawodowej, a na końcu specjalistycznej<sup>31</sup>. Czy jest ono potrzebne i zasadne? Istnieje też przesyt teorii i historyzmu, a mało zajęć praktycznych i samodzielnego dochodzenia do wiedzy, brak gruntownych podstaw psychologiczno-pedagogicznych, głównie w uczelniach, gdzie kształci się: fizyków, matematyków, anglistów itp. Nierzadko przestarzały sprzęt i brak: metod projektowych, nowoczesnej literatury, środków multimedialnych w opiniowaniu praktyk, prowadzeniu ćwiczeń i warsztatów itp., utrudniają: refleksję krytyczną, samodzielność poznawczą i badawczy stosunek do rzeczywistości oraz inicjatywę twórczą studentów.

---

<sup>28</sup> C. Banach, *Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998, s. 5.

<sup>29</sup> Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, w: *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*, red. A.A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), Żak, Warszawa 1998, s. 42.

<sup>30</sup> Pojęcie T. Lewowickiego: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITE-PIB, Warszawa-Radom 2007, s. 82–83.

<sup>31</sup> Ibidem.

5. Standardów kształcenia nauczycieli – brak harmonii między przygotowaniem: merytoryczno-motywacyjnym, metodyczno-organizacyjnym i kulturowym kandydatów na nauczycieli. Programy kształcenia ukierunkowane są na studiowanie wiedzy o: pedagogice, psychologii, socjologii, filozofii, a nie na psychologiczne, socjologiczne i filozoficzne podstawy kształcenia i wychowania. Występują sztucznie dzielone, wykładane i *egzekwowane* od studentów przedmioty, między którymi brak korelacji, powiązania z praktyką i specyfiką zawodu. Programy kształcenia nie odzwierciedlają aktualnych zadań nauczycieli, są mało elastyczne i w małym stopniu skierowane na wiedzę o nauczycielu–potrzeby aspiracje, problemy, warunki pracy, rozwoju. Kształcenie wąskospecjalistyczne i izolacja między kierunkami kształcenia ograniczają horyzonty myślenia studiujących<sup>32</sup>.  
Zbyt mało czasu na praktyki, brak szkół ćwiczeń i współpracy ze szkołami lokalnymi, gdzie studenci uczą się funkcjonowania w rzeczywistych, a nie sztucznie wykreowanych warunkach – to kolejne niedociągnięcia edukacyjne. Niski jest poziom przygotowania praktycznego, a wysoki teoretycznego przyszłej kadry pedagogicznej i brak współpracy szkół z uczelniami w przekazywaniu rzeczywistych potrzeb i oczekiwanych kompetencji, mało wspólnych inicjatyw, badań i eksperymentów. Zbyt duży nacisk kładzie się na: odtwórczą rolę studentów odbywających praktyki, naśladownictwo opiekunów praktyk, pomijając: inicjatywę twórczą, refleksję krytyczną i rozwiązywanie problemów.
6. Stanu materialnego i kadrowego uczelni – małe wyposażenie bibliotek w najnowszą literaturę krajową i zagraniczną, a uczelni – w nowoczesny sprzęt i kompetentną kadrę<sup>33</sup>. Słabością pedagogicznego kształcenia są nie zawsze mobilni, komunikatywni i twórczy nauczyciele akademicy, których znaczna część jest przeciążonych obowiązkami, bo pracuje w kilku miejscach z powodu niskich płac w szkolnictwie

---

<sup>32</sup> Piszą o tym m.in.: W.M. Francuz, *Aktualne problemy kształcenia humanistycznego inżynierów i techników*, w: *Dylematy edukacji zawodowej w końcu XX wieku*, R. Gerlach (red.), WSP, Bydgoszcz 1997, s. 265–267.

<sup>33</sup> O kompetencjach kadry uczelni ciekawie pisze A. Murawska, *O idei uniwersytetu, kompetencjach nauczycieli akademickich oraz nadziei i prawdzie*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 17.

wyższym. Niektórzy oprócz umów o pracę uzupełniają swoje budżety godzinami zleconymi, głównie w szkołach prywatnych. Gdyby jednak zliczyć te dodatkowe godziny, to mamy pensum kilku etatów, stąd trudno mówić o jakości! Praktykowane jest też prowadzenie kilku przedmiotów przez jednego nauczyciela akademickiego, który jest „od wszystkiego”! Co roku przydziela się również przedmioty innym, nowym nauczycielom, będącym o *krok od studentów z wiedzą*.

7. Ewaluacji kształcenia nauczycieli – nie ma jednolitej instytucji, która systematycznie rozpoznawałaby jakość kształcenia nauczycieli w różnych ośrodkach i brak powszechnej oceny tegoż kształcenia. Choć pracę przejęła Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA), to powinni zająć się tym wysokokwalifikowani, doświadczeni nauczyciele-praktycy i wiodące ośrodki badawcze. Brak też systematycznego mierzenia poziomu kompetencji studentów na poszczególnych latach i absolwentów opuszczających mury uczelni. Nie egzekwuje się od szkół wyższych odpowiedzialności za jakość kształcenia kandydatów na nauczycieli i ich wchodzenie w zawód. Brak jest bowiem:

- współpracy z placówkami, w których absolwenci są przyjmowani do pracy,
- monitorowania losów zawodowych absolwentów,
- dobrze przemyślanych *egzaminów* i kryteriów psychologicznych przy przyjmowaniu absolwentów do pracy, gdyż na podstawie dyplomów nie można ocenić ich kompetencji<sup>34</sup>,
- powoływania szkół „adaptacyjnych”, z którymi uczelnia miałaby ścisły kontakt i *naprawiałyby* stwierdzone uchybienia w przygotowaniu absolwentów i w dalszej pracy<sup>35</sup>.

Nad eliminowaniem wskazanych słabości uczelnie powinny się głęboko zastanowić i opracować przyszłościowy plan rozwoju, aby zdobyć zaufanie i zaangażować wszystkie swoje podmioty. Niepokojące jest bowiem to, że studenci kierunku pedagogika (tak samo, jak i czynni za-

---

<sup>34</sup> Na temat kompetencji szeroko traktują m.in. A. Murawska oraz I. Korpaczewska, *Kompetencje: refleksje nad pojęciem i jego związek z praktyką edukacyjną*, w: *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, K. Wenta (red.), US, Szczecin 2001.

<sup>35</sup> O słabościach i postulatach zmian w nauczycielskiej edukacji szeroko piszę w: *Grzechy główne kształcenia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki i jej praktyków*, w: *Szkola wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Krecioch i M.J. Szymański (red.), „Impuls”, Kraków 2011.

wodowo nauczyciele) przejawiają myślenie instrumentalno-adaptacyjne o szkole i jej rzeczywistych funkcjach<sup>36</sup>, które blokuje ich gotowość do zmian i skłania do odtwórczej roli. Kiedy więc wkraczają w zawód, stają się urzędnikami państwa i wykonawcami cudzych poleceń, a jeśli wykazują inicjatywę twórczą, to są *zarażani* instrumentalnym myśleniem przez swoich starszych, odtwórczych kolegów. Zatem błędne koło zamyka się: **pozostałość przeszłości – kryzys współczesności – mało efektywny system!**

#### 4. Wnioski i postulaty zmian – w kierunku emancypacji i krytycznego myślenia nauczycieli

Na podstawie uzyskanych wyników badawczych można wysnuć wnioski, że przyszli nauczyciele nie uzyskują w trakcie studiów odpowiedniego przygotowania do podmiotowego, krytycznego i odpowiedzialnego działania w komplikującej się rzeczywistości. Zatem kiedy wkraczają w zawód, napotykają liczne trudności z planowaniem i organizowaniem procesów edukacyjnych oraz nie potrafią rozwiązywać pojawiających się nowych problemów, gdyż wciąż oczekują na gotowe wzorce postępowania, instrukcje, metodyki itp. Dlatego studia powinny w większym stopniu kształtować: podmiotowość kandydatów na nauczycieli, krytyczność myślenia, umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji i ponoszenia zań odpowiedzialności. Powinny temu sprzyjać: indywidualizacja i elastyczność kształcenia oraz większa możliwość wyboru modułów i zajęć fakultatywnych. Aby były one trafne i zasadne, należy rozwijać kulturę studiowania i ukierunkowywać studentów na autoedukację.

Zdiagnozowane instrumentalno-adaptacyjne postawy większości dzisiejszych nauczycieli są bardzo niepokojącym elementem świadomości tej grupy zawodowej. Określają bowiem ich stosunek do zmian i wpływają na gotowość innowacyjną. Postawy adaptacyjne oznaczają aprobatę dla *status quo*, nie stymulują myślenia proinnowacyjnego, nie motywują do działań twórczych, które burzyłyby stary porządek na rzecz lepszego jutra. Natomiast kierowanie się w swoim działaniu racjonalnością krytycz-

---

<sup>36</sup> Bliższe wyniki tych badań przedstawię w odrębnej publikacji o postawach nauczycieli i ich gotowości do zmian.



no-emancypacyjną sprzyja dostrzeganiu potrzeby zmian jakościowych w oświacie, ich inicjowaniu, wprowadzaniu i podtrzymywaniu. Wpływ krytycznych i adaptacyjnych postaw na ich gotowość do zmian oraz aktywność innowacyjną i twórczą bliżej opisuję i uzasadniam w podkreślonej monografii pt. *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*. Analizując zebrany materiał, dochodzę do wniosku, że nauczyciele o emancypacyjnym typie myślenia, odsłaniający braki i dysfunkcje szkoły, częściej dostrzegają potrzebę zmian (82,7%), a w związku z tym częściej angażują się w ich realizację (59,0%), aniżeli nauczyciele o świadomości instrumentalnej (75,6% i 45,8%), pozytywnie oceniający rolę szkoły w społeczeństwie. Wśród nauczycieli o postawach adaptacyjnych wystąpił niemal dwukrotnie większy odsetek (16,4%) osób uważających, że zmiany w oświacie są bezzasadne i zbędne, aniżeli wśród uczących o świadomości krytycznej (8,5%). Co trzeci nastawiony krytycznie do szkoły nauczyciel (37,4%) i co drugi afirmujący jej pracę (50,6%) nie wprowadzają żadnych zmian w swoim środowisku pracy, przejawiając bierność i bezradność<sup>37</sup>.

Poszukując odpowiedzi na pytanie: Jakich nauczycieli powinniśmy kształcić, aby byli zaangażowani w poszukiwanie optymalnych dróg edukacji i rozwoju młodych pokoleń?, warto sformułować wniosek, że gotowość do zmian poprawiających jakość i funkcjonowanie szkoły przejawiają głównie nauczyciele o racjonalności emancypacyjnej i krytycznym typie myślenia<sup>38</sup>. Obiektywnie oceniają oni pracę szkoły odróżniając jej funkcje założone od rzeczywistych tak, jak to czynią krytyczni badacze. Nie godzą się na zastany kryzys, przeto są bardziej aktywni. Dlatego tylko wolne myślenie i działanie nauczycieli, obiektywizm i krytycyzm w ocenie świata zwiększają ich twórcze zaangażowanie w proces zmian i rozwoju. Dzieje się tak, gdyż nauczyciele o racjonalności krytyczno-emancypacyjnej to autonomiczni poszukiwacze wiedzy, którą sami tworzą na podstawie doświadczeń i krytycznej oceny rezultatów własnej pracy i wykorzystują do ulepszania praktyki, zmieniania siebie i innych. Takim nauczycielom i adeptom zawodu należy jednak stwarzać odpowiednie warunki i klimat

---

<sup>37</sup> Zob. M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian...*, s. 185.

<sup>38</sup> Na temat kształcenia nauczycieli istnieje bogata literatura, której nie sposób w tak małym opracowaniu przywoływać. Zachęcam jednak do wstępnej lektury na ten temat publikacji: A. Murawska, *O sensie pracy nauczyciela. Jak kształcić przyszłych nauczycieli?* „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1995, nr 3.

pracy – materialny, organizacyjny, społeczny i kulturowy, aby nie byli tzw. *innymi* w pracy.

Z drugiej strony osoby odznaczające się instrumentalno-adaptacyjną osobowością oraz konserwatywnym i ateoretycznym stylem myślenia traktują wiedzę jako raz daną do przyswojenia jedyną i obiektywną prawdę, bez krytycznego nad nią namysłu. Stąd ich działania nastawione są na zdobywanie raczej kompetencji realizacyjnych niż interpretacyjnych. Z nich też wynikają. Zakres aktywności nauczycieli o postawach technokratyczno-dostosowawczych ma często charakter działań pozornych lub pozornie przystosowawczych, skierowanych na utrzymanie *status quo* czy zmianę w ramach dotychczasowego paradygmatu pedagogiki instrumentalno-adaptacyjnej. Oznacza to, że aktywność zawodowa nauczycieli jest uwarunkowana ich postawami, a zdiagnozowana instrumentalno-adaptacyjna osobowość wydaje się jedną z najważniejszych przyczyn ich bierności i obojętności. Wynika stąd kolejny wniosek, że nauczyciele o emancypacyjnej i krytycznej świadomości są lepiej przygotowani do wymagań zmieniającego się świata. Takich nauczycieli powinniśmy kształcić i promować w różnych środowiskach. Już w trakcie studiów powinni oni zdobywać kompetencje autokreacyjne, komunikacyjne i krytyczne będące podstawą trafnego odczytywania faktycznych, a nie rzekomych funkcji szkoły przy znajomości działań założonych w odniesieniu do potrzeb, problemów i pragnień społecznych.

Ponadto gros dzisiejszych nauczycieli ma nawyki wyniesione z poprzedniego systemu, kiedy to pełnili rolę wykonawcy odgórných decyzji, przygotowywali społeczeństwo do adaptacji systemu wraz z jego wadami i dysfunkcjami. Dlatego należy dążyć do zmiany ich sposobu myślenia, aby mogli funkcjonować: krytycznie, kreatywnie i odpowiedzialnie. Bez tych działań nawet ustawowe zagwarantowanie nauczycielom autonomii nie uruchomi ich aktywności innowacyjnej i twórczej. Nie zmieni się jakość edukacji, jeśli nadal będą oni reprezentować konserwatywny i ateoretyczny styl myślenia, przejawiać postawy dostosowawcze i wyczekujące. Nie będzie jakościowych zmian, jeśli zakłady kształcenia nadal będą przygotowywać przyszłą kadrę w ramach pedagogiki instrumentalno-adaptacyjnej, edukacji podającej, a nie: emancypacyjnej i krytycznej, twórczej i poszukującej. Trudno też usunąć mentalne przeszkody pracy nauczyciela oraz efektywnie go kształcić, jeśli społeczny, polityczny

i kulturowy kontekst edukacji nie zostanie zmieniony przy zaangażowaniu wszystkich podmiotów społecznych. O budowaniu **systemu** edukacji i **systemowym jej** reformowaniu piszę w artykule<sup>39</sup>, do którego lektury zachęcam zainteresowanego Czytelnika.

**INSTRUMENTAL-ADAPTIVE ATTITUDES OF TEACHERS AS A RESIDUE  
OF THE PAST AND THE CONSEQUENCE OF THE CRISIS  
OF HIGHER EDUCATION**

The modern world is characterized by fast social and civilization changes, but also increasing problems and limitations. Chances to deal with many social aspects are sought in education, the main role of which is a teacher who is supposed to be: creative, competent, ready for changes concerning themselves and others. Emancipation and critical thinking guarantee teachers' readiness. Unfortunately, a lot of teachers think in the categories of the old system what is proved by researches conducted in Poland in the Subcarpathian Voivodeship. The predominance of instrumental and adaptive attitudes over the critical and emancipative ones was stated not only among the working staff, mainly young teachers, but also among pedagogy students as future teachers, who are not well prepared to function in new conditions. This proves not only solidified habits and stereotypes from the previous political system in which teachers were executors of plans set by their superiors and civil servants, but also the weaknesses in teacher education. In this context, the author lists numerous weaknesses of teacher training and ways of eliminating them for the purpose of developing teachers for their readiness for changes which entered our lives for good.

*Translated by Maria Kocór*

---

<sup>39</sup> M. Kocór, *Jakich zmian potrzebuje polska szkoła?*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 238/239.