

Beata Pitula

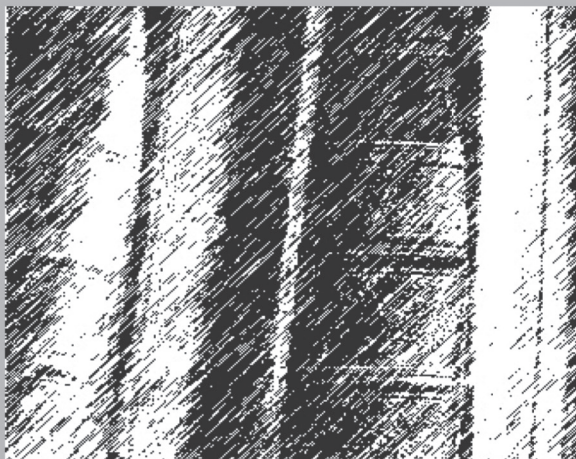
Wokół roli nauczyciela w kulturze - nauczycielskie interpretacje

Chowanna 2, 231-243

2013

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.



BEATA PITUŁA

Wokół roli nauczyciela w kulturze — nauczycielskie interpretacje

Around teacher's role in culture — teachers' interpretations

Abstract: Text presents the results of researches on the role of teacher in modern culture in their own opinions and evaluation. Analyzes are based on teacher's uninhibited statements about "Teacher in modern culture". Applied humanistic methodology procedures allowed to reconstruct, read and interpretation teacher's functions and assignments in context of modern culture requirements.

Key words: teacher, modern culture.

Wprowadzenie

Współczesna kultura, cywilizacja niemalże od początku XX wieku jest przedmiotem ustawicznej krytyki i niekończących się sporów. Jej punkt wyjścia stanowi twierdzenie, jakoby „straciła ona [współczesna kultura — B.P.] z punktu widzenia człowieka jako całość. Jest to człowiek, który ma władzę nad rzeczami, nie panuje jednak nad swoją władzą” (R. Quardini — cyt. za: Ries, 2001—2002, s. 150, tłum. — B.P.). Korzenie tych deformacji tkwią w lansowanych ideologiach, które zawsze zaniedbują duchowy wymiar człowieka, a przecież „delikatny, ale dynamiczny duch przenika do wielu zjawisk, wliczając w to zjawiska naukowe, artystyczne i religijne” (D. Bohm — cyt. za: ibidem, s. 152, tłum. — B.P.). Współczesny kryzys wynika z fragmentaryzacji świata, z jego niekoherencji. Człowiek żyjący w takiej kulturze nie może być zdrowy i w pełni zintegrowany. Cierpi przez to, że brakuje mu ciągłości, sensu i wartości (E. Voegtin — cyt. za: Ries, 2002, s. 64, tłum. — B.P.).

Współczesna kultura stworzona przez społeczeństwo industrialne i transformowana przez postindustrialne obciąża egzystencję człowieka dwojaką dychotomią: jest to rozdział pomiędzy „być” i „mieć” oraz rozdział między prywatnym i publicznym. W złożonym współzawodnictwie o dobra konsumpcyjne, majątek, status społeczny, władzę, sławę człowiek żyje pod presją wydajności z jednej strony i natłoku „bylejakości” z drugiej (Ries, 2002, s. 64). Przy tym sztuka „być, istnieć, percypować, doświadczać, tworzyć” współczesnemu człowiekowi coraz mniej się udaje. To wszystko nie pozostaje bez wpływu na szkołę, w której „humanizm został odesłany do kąta” i przestał być tym, czym powinien w wychowaniu człowieka. Powszechny dziś kryzys tradycji, autorytetu, religii prowadzi do jednostronnej orientacji na to, co zewnętrzne, na wartości materialne, powoduje rezygnację z tzw. kultury wysokiej na rzecz masowej medialnej manipulacji, płytkiej rozrywki, powrotu do form wulgarnych, nieokrzesanych, stępienia na człowieczeństwo i jego rzeczywiste potrzeby (ibidem, s. 65). Obserwowane zjawiska wiodą do stawiania pytań o przyszłość człowieka, jego dalszą egzystencję, w tym o to, jak przygotować młodego człowieka do życia we współczesnej kulturze, by zdolny był chronić siebie przed egzystencjalnymi niedostatkami, relatywizmem w sferze wartości i etyki, „chorobami” kultury i cywilizacji. Pytania te nieodmiennie implikują konieczność podjęcia krytycznej refleksji nad rolą i znaczeniem współczesnej edukacji, w szczególności nad funkcjami i zadaniami nauczyciela w kontekście szans i zagrożeń kreowanych przez współczesną kulturę.

Założenia metodologiczne badań

Inspiracją do przeprowadzenia prezentowanych w niniejszym tekście badań był opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego *Raport o stanie kultury* (Fatyga, 2009), w którym podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: „Jakiej kultury potrzebują Polacy i czy edukacja kulturalna ją zapewnia?”. Wychodząc z założenia, że „kultura nie jest czymś, co się po prostu wchłania: kultury trzeba się uczyć” (Baldwin et al., 2007, s. 28), autorzy raportu stawiają także pytania o to, kto i w jaki sposób, a także przy zachowaniu jakich warunków powinien realizować to zadanie.

Uznałam zatem, że nie tylko interesujące poznawczo, lecz także cenne — z perspektywy toczzonego dyskursu o edukacji kulturalnej — będzie poznanie sądów i opinii nauczycieli na temat ich powinności w zakresie przygotowania dzieci i młodzieży do uczestnictwa w kulturze. Założyłam, że materiał badawczy będzie pełniejszy, jeśli zrezygnuję z procedury typowego sondowania opinii na rzecz niczym nieograniczonej, swobodnej wypowiedzi nauczycieli na zadany temat: „Nauczyciel we współczesnej kulturze”. Z prośbą o jej przygotowanie zwróciłam się do słuchaczy podyplomowych studiów pedagogicznych realizowanych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego oraz podyplomowych studiów w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej w Katowicach w 2011 roku. W rezultacie uzyskałam 63 prace, które stanowią podstawę rekonstrukcji ról i zadań nauczyciela w zakresie edukacji kulturalnej, stanu wiedzy na temat współczesnej kultury i jej waloryzacji, modelu kulturalnego człowieka i metod prowadzących do ucieleśnienia tego modelu. Swoje badania lokuję w metodologii humanistycznej jakościowej, w której procedury badawcze są realizowane głównie na podstawie źródła — będącego takim stanem rzeczy lub opisu, które jest dostarczycielem informacji, ale dopiero po rekonstrukcji, odczytaniu lub interpretacji (por. Buksiński, 1991).

W analizie tekstów posłużyłam się rekonstrukcją abstrakcyjną (Nowak, 1996, s. 26; Ostrowska, 2000, s. 65—80), za pomocą której uzupełniłam brakujące ogniwa (idei i myśli) dotyczące ról i zadań nauczycielskich w aspekcie wymogów współczesnej kultury. Owa rekonstrukcja stanowiła podbudowę zabiegów odczytania, stanowiących swoistą „przekładnię” dla własnego rozumienia tekstów. Zarówno rekonstrukcja, jak i odczyt były elementami przygotowawczymi podjęcia procedur interpretacji. W zasadzie procedury te przyjęły postać interpretacji otwartej, pozwalającej na wydobycie elementów niedostatecznie jasno wyartykułowanych przez autora, oraz interpretacji zamkniętej, niezbędnej w toku

formułowania wniosków i uogólnień. Mając świadomość, że zastosowane procedury badawcze nie są wolne od ryzyka błędu, pomyłki, nadinterpretacji (wyrażenia myśli i idei, które w żaden sposób nie zostały wypowiedziane, czy chociażby zasygnalizowane przez autora tekstu), sformułowane sądy zostały zilustrowane fragmentami wypowiedzi badanych, cytowanymi w niezmienionym kształcie.

Współczesna kultura w definicjach badanych nauczycieli

Zdecydowana większość badanych rozpoczynała swoje wypowiedzi od przywołania wybranych definicji pojęcia „kultura”. Wśród najczęstszych odnotowano rozumienie pojęcia sformułowane przez Jana Pawła II: „Kultura jest wyrazem człowieka. Jest potwierdzeniem człowieczeństwa. Człowiek ją tworzy i człowiek przez nią tworzy siebie. Tworzy siebie wewnętrznym wysiłkiem ducha: myśli, woli, serca. I równocześnie człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi. Powstaje ona na służbie wspólnego dobra i staje się podstawowym dobrem ludzkich wspólnot” (badania własne¹). Badani posłużyli się także słownikowymi ujęciami kultury, na przykład: „Całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości gromadzony, utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie” (badania własne), oraz definicjami zaczerpniętymi z encyklopedii: „Kultura stanowi ogół tego, co pielęgnujemy. To, co kultywujemy, jest pielęgnowane celem urzeczywistnienia wartości bądź stworzenia dóbr” (badania własne). Przywoływano także myśli wybranych twórców: „Kultura jest zawsze wyuczona, obejmuje nawyki, które kształtują się pod wpływem społecznego doświadczenia, wpajane są na zasadzie transmisji społecznej. Ma charakter ideacyjny (występuje w postaci idealnej), jest uświadamiana za pomocą norm i wzorów. Jest aparatem zaspokajania potrzeb ludzkich (Murdock)” (badania własne); „Kultura nie jest zjawiskiem wrodzonym, lecz nabytym. Wywodzi się z elementów psychologiczno-historycznych. Ma charakter strukturalny i obejmuje wiele aspektów. Ewoluuje w czasie i w przestrzeni. Wykazuje prawidłowości, które pozwalają na jej naukowe badanie. Jest narzędziem, przy pomocy którego jednostka adaptuje się do środowiska, wykazuje środki swoich możliwości twórczych (Herskovitz)” (badania własne).

¹ Wypowiedzi badanych nauczycieli opatruję wskazaniem „badania własne”.

Niektórzy badani nauczyciele podjęli się zdefiniowania pojęcia kultury samodzielnie. Na przykład: „Kultura to cywilizacja, całokształt działalności człowieka, zarówno w sferze materialnej, jak i duchowej, od sztuki, muzyki, teatru po ideologie, wiarę czy filozofię. Kultura to także nasze zachowanie, relacje z innymi ludźmi, nasz indywidualny system wartości oraz oczywiście język, który może nie tylko rozwijać, ale też ograniczać”, albo: „Kultura to wszystko to, co zmierza do humanizacji człowieka i otaczającego go świata, wszystko, co czyni i o czym marzy człowiek w kontekście własnego rozwoju i rozwoju ludzkości. To wszystko to, co ułatwia ten rozwój i co staje się szkołą bogatszego człowieczeństwa” (badania własne).

W ponad 90% prac pojawiła się informacja, że pojęcie „kultura” jest wieloznaczne, trudne do zdefiniowania, bogate treściowo i podstawowe dla współczesnej humanistyki. Na dowód tego w około połowie tekstów podjęto próbę analizy funkcjonujących w literaturze i nauce wyjaśnień pojęcia, wskazano jego historyczny rodowód i ewolucję. Przeprowadzona przez nauczycieli w ich tekstach analiza objęła także takie płaszczyzny kultury, jak:

- płaszczyzna materialna — opatrzone wyjaśnieniem, iż „wszelkie zjawiska kulturalne mają jakiś wyraz materialny, jak chociażby papier, na którym zapisano partyturę, czy własne ciało w tańcu” (badania własne);
- płaszczyzna behawioralna — uznano, że zjawiskom kulturowym nie-rozerwalnie towarzyszy ruch, „występujący podczas tworzenia i odbioru dzieła” (badania własne);
- płaszczyzna psychologiczna — odnosząca się do „nadawania znaczeń przedmiotom materialnym i zachowaniom” (badania własne);
- płaszczyzna aksjonormatywna — „będąca zbiorem norm i wartości” (badania własne).

W wywodach znalazły się również inne klasyfikacje kultury: kultura materialna, duchowa czy społeczna, kultura języka, kultura polityczna, fizyczna, opatrzone wyjaśnieniem, a w kilku przypadkach także „gorzkim” komentarzem, na przykład: „[...] kultura polityczna: wzorce zachowań zalecane jednostkom dążącym do bycia regulatorem norm i praw społecznych przez system legislacyjny, niestety współcześnie trudno o jej rzeczywiste przykłady”, czy: „[...] kulturę duchową należy utożsamiać z wszelkimi wierzeniami, ze sztuką, z literaturą, implikujące wewnętrzne przeżycia jednostki [...]. Dzisiaj, gdy zanika podział na sacrum i profanum, a czasami odnoszę wrażenie, że jest tylko profanum, chyba trzeba by zmienić definicję” (badania własne).

W pracach zaznaczano, iż kultura jest w dużej mierze wytworem procesu dyfuzji kulturowej, czyli rozpowszechniania wartości kulturo-

wych, ich narzucania, zapożyczania oraz powstawania podobieństw kulturowych. Podkreślano płynące z niej korzyści: przyspieszenie rozwoju, stymulowanie rodzimej kreatywności, wzbogacanie rodzimej kultury o wartości wyrosłe na gruncie innych kultur. Wiele uwagi poświęcono także omówieniu funkcji kultury. Najczęściej wymieniano funkcje: osobotwórczą, pozwalającą na interioryzację wartości przez jednostkę; indywidualizacyjną, dyferencyjną, selekcyjną, tworzące podstawę procesów kształtowania się tożsamości jednostki, oraz funkcję ludyczną, będącą źródłem zaspokajania potrzeb zabawowych człowieka.

Poza nielicznymi, prace można sklasyfikować jako mniej lub bardziej interesujące wykłady na temat kultury w ogóle. Widoczna jest dbałość o porządek i logikę przekazu, o umocowanie podanych informacji w najnowszej literaturze przedmiotu. Można — jak sądzę — zaryzykować twierdzenie, że znakomita większość respondentów sporządziła wypowiedź opartą na wzorcowych schematach przekazu.

Formułując myśli o kulturze współczesnej, badani wskazywali, że bezpośrednio łączy się ona z pojęciem tworu masowego, nadającego swoisty rytm życia nowoczesnemu społeczeństwu, które właśnie na tę formę kultury jest szczególnie podatne. W zamieszczonych charakterystykach niezmiennie pojawiają się trzy — jak odczytuję — podstawowe, zdaniem respondentów, cechy kultury: ujednoczenie, homogenizacja i desyntetyzacja. W wypowiedzi nauczyciela historii można przeczytać: „Współczesny świat — z jednej strony — jawi się jako przestrzeń wszelkiego nadmiaru i nieograniczonych możliwości (świat »too muchness«), z drugiej jako barwny targ, gdzie wszystko można kupić i sprzedać, gdzie tandeta i kicz miesza się z arcydziełem i unikatem. W takiej cywilizacji dostrzega się zjawisko zanikania kultury wysokiej. Mediatyzowany świat »chce« zawładnąć intelektem mas. Kultura zatem ma być i jest masowa i ogólnodostępna. Jako zwierciadło ludzkiej mentalności zanurza współczesnego człowieka w procesie nieprzerwanego recyklingu, w którym nie ma reguł, nie ma wartości, wszystko jest względne i tymczasowe. Jak zatem w takim świecie znaleźć uzasadnienie dla ludzkiej egzystencji? Jak zachować wrażliwość na piękno? Wszędzie brzydota i poczucie bezsensu...” (badania własne).

Z przytoczoną wypowiedzią współbrzmi opinia nauczycielki kształcenia zintegrowanego: „[...] kultura współczesna wydaje mi się taka płytka, wulgarna, toksyczna, jest narzędziem degradacji i demoralizacji. Dziecku dzisiaj wszystko wolno, żadnych reguł, żadnych granic... [...]” (badania własne).

Podobny sąd prezentuje nauczyciel geografii: „[...] kultura współczesna, czy to w ogóle kultura? [...] intelektualny upadek, do którego doprowadzani są młodzi ludzie przez otaczający ich świat opiewający bardzo

wąski zakres tematów, takich jak ikony popkultury, gwiazdy kina, historie raperów, propagacja rozrywki i seksu, coraz mniej miejsca zajmują tradycje rodzinne, ludowe, regionalne, zasady moralne, jak i etyczne, patriotyzm, ograniczona jest wiedza techniczna potrzebna do prawidłowego rozwijania się infrastruktury”. W tym tonie sformułował też swoje zdanie nauczyciel wychowania fizycznego: „Kultura współczesna w tym całym postmodernistycznym kształcie w ogóle mi nie odpowiada. Filmy przeładowane brutalnością i chamstwem, w literaturze grafomaństwo, a w sztuce zdeformowane ludzkie ciało [...]” (badania własne).

Warto dokładniej przyjrzeć się wypowiedzi nauczyciela języka polskiego, który problem kultury ujmuje przez pryzmat treści nauczania i formalnych wymogów: „U progu XXI stulecia w kulturze współczesnej wszystko wrze i bulgocze. Stare paradygmaty ulegają transformacjom lub zgoła zanikają, ustępując pola zjawiskom całkowicie nowym, dotychczas jeszcze nierozpoznanym. Kogo [pytanie do władz szkolnych — przypis autora wypowiedzi] obchodzi, że Wojciech Smarzowski lub Marek Kotowski kręcą kolejne filmy, na rynku debiutuje Dorota Masłowska, natomiast Marcin Świetlicki — poeta pokolenia, przerzuca się na prozę i pisze kryminały [...]. Eksperymentalne sztuki teatralne w wykonaniu Lupy, Warlikowskiego czy Jarzyny też raczej na uwagę nie zasługują [...]. Do kultury współczesnej sam mam wiele zastrzeżeń. Chodzi mi jedynie o uczciwe potraktowanie zagadnienia. Kultura nie jest bowiem rezerwuarem wygodnych, przejrzystych i dogmatycznych treści, na podstawie których można pisać rozprawki i inne charakterystyki bohaterów. Kultura to wielość perspektyw, mnogość ujęć i horyzontów” (badania własne).

Przywołane wypowiedzi wpisują się w toczony obecnie dyskurs o kulturze współczesnej. Większość badanych chętniej przyjmuje jednak rolę jej krytyka niż obiektywnego badacza.

Role nauczyciela w kontekście wymagań współczesnej kultury

Badani są zgodni co do faktu, że rola nauczyciela w procesie enkulturacji i inkulturacji jest szczególna, wyjątkowa. Podkreślają, że bycie ekspertem przedmiotowym to dzisiaj za mało. „Panie Boże! Dlaczego uczyniłeś mnie człowiekiem myślącym i krytycznym? O ileż więcej mam trosk, o iluż więcej oponentów! Dzięki Ci jednak — o Stwórco, że nie

stało się inaczej, gdyż bez niespokojnego umysłu i bez jarzącej się duszy nie umiałbym dostrzec i docenić tego wielkiego daru, jakim jest życie (za: Marc Bloch, francuski historyk)” (badania własne) — pisze nauczyciel historii, podkreślając, że współczesny dydaktyk musi być istotą krytyczną, myślącą, zaangażowaną i twórczą, afirmującą życie we wszystkich jego przejawach.

Respondenci zgodnie też lansują opinię, że nauczyciel w dalszym ciągu jest osobą przekazującą wiedzę, jednak swoją główną rolę widzą w tworzeniu, współtworzeniu i interpretowaniu współczesnej kultury. Sugerują to następujące wypowiedzi: „Nauczyciel jest nie tylko twórcą współczesnej kultury, lecz także jej interpretatorem [...], swoistym łącznikiem, tłumaczem skomplikowanego świata kultury”; „Kultura jest w dużym stopniu efektem szkolnej edukacji, dlatego nauczycielowi przypada rola głównego jej interpretatora”; „Nauczyciel to przewodnik po świecie odmiennych kultur, to trochę jak dobry tłumacz, tyle że kultury”; „Nauczyciel powinien być zarówno twórcą, jak i interpretatorem kultury współczesnej. [...] Jego zadaniem jest zainspirować uczniów [...], aby oni również stali się twórcami i interpretatorami swojej kultury”; „Nauczyciel to twórca podręcznika życia i jego mądry interpretator” (badania własne).

Nauczyciele, świadomi ciężkiej na nich odpowiedzialności, dzielą się także dylematami: „Czy rola nauczyciela jako interpretatora wiązać się ma z jego subiektywnym podejściem do analizowanej kultury, czy opierać się ma na naukowym przekazie socjologów czy kulturoznawców?”; „Czy wolno nauczycielowi dzielić się swoimi, nie zawsze pozytywnymi sądami o kulturze współczesnej?”; „Czy wolno nauczycielowi apodyktycznie przeciwstawiać się kulturze masowej, bo taką nazywam tę współczesną?” (badania własne). W istocie swej są to pytania o zakres nauczycielskiej autonomii, skłaniają do sformułowania wniosku, iż tzw. autonomia formalna gwarantowana współczesnemu nauczycielowi przepisami prawa oświatowego nie przekłada się w sposób bezwarunkowy i oczywisty na realizację tych haseł w praktyce edukacyjnej. Można zastanowić się też nad tym, czy zrobiono wszystko, by umożliwić nauczycielowi nabywanie kompetencji emancypacyjnych, bo formułowane przez badanych pytania świadczą o wyraźnym ich niedostatku.

Respondenci podjęli też trud sporządzenia tzw. przepisu roli nauczyciela — interpretatora: „Interpretacja kultury wiąże się bezpośrednio z wymogiem aktualizacji programu kształcenia, czynnym uczestnictwem w świecie kultury, postępowaniem zgodnym z pozytywnymi wartościami kultury, empatycznym rozumieniem”; „Bycie nauczycielem — interpretatorem oznacza, że trzeba uczniom opisać świat, nie rościć sobie prawa do absolutnych racji, zachęcać do dialogu. Zwyczajnie rozmawiać z uczniami

i słuchać, co i o czym mówią”; „Nauczyciel powinien być zdolny do posługiwania się zarówno wiedzą naukową, jak i swoją własną »oddolną«, ukazującą związki i zależności zjawisk jednostkowych i lokalnych. Takie wyposażenie jest niezbędne, jeśli chce odgrywać rolę tłumacza trudnego i pełnego powikłań świata w sposób pełny i profesjonalny”; „Nauczyciel jako interpretator kultury jest niezmiernie istotną postacią zwłaszcza w dobie szybkiego rozwoju cywilizacyjnego czy też w czasie kryzysu gospodarczego. Wtedy jego zadanie nabiera głębszego sensu poprzez odwoływanie się do ponadczasowych wartości kultury i moralności, takich jak prawda, miłość czy dobro. Młoda, kształcąca się osoba trzeba nauczyć otwartości na nowe sytuacje i kreatywności” (badania własne).

Warto też spojrzeć na rolę nauczyciela jako interpretatora kultury przez pryzmat formalnych kryteriów ewaluacji pracy tego nauczyciela i jego uczniów. Wydaje się, że powszechnie stosowane testy i klucze do ich rozwiązywania nie sprzyjają jej realizacji, wręcz przeciwnie. Nagradzanie odpowiedzi zgodnych z przyjętym schematem może prowadzić i zapewne prowadzi do zajmowania się kwestiami drugorzędnymi i do pomijania istotnych dla odczytu idei, blokuje swobodny, indywidualny odbiór interpretowanego dzieła.

Badani nauczyciele odnieśli się też do roli nauczyciela — twórcy. Wypowiedzi przedstawiają się następująco: „Nauczyciel twórca posiada krytyczny umysł i jest skłonny do refleksyjnego, właściwego tylko sobie postrzegania i przekształcania rzeczywistości”; „Nauczyciel twórca jest autorem scenariuszy zajęć, prezentacji multimedialnych itp.”; „Nauczyciel twórca to taki, który myśli nieschematycznie, działa nieszablonowo, pomysłowy, otwarty na nowości, eksperymentujący [...], wytrwały w dążeniu do celu”; „Nauczyciel twórca to człowiek dobrze obeznany ze współczesną kulturą, z tym, co się w niej dzieje, uwrażliwiający na nią swoich uczniów, widzący w nich samych potencjalnych twórców”; „Nauczyciel w roli twórcy kultury współczesnej zwraca uwagę na wartości, jakie kultura z sobą niesie. Wybiera owe wartości i sposoby ich oceny. Odnajduje lub rekonstruuje pojęcia takie jak prawda, piękno, sprawiedliwość w kontekście kultury współczesnej” (badania własne).

Z uwagi na to, że w znakomitej większości prac pojawia się opis roli nauczyciela — interpretatora łącznie z opisem roli nauczyciela — twórcy można, jak sądzę, ostrożnie przyjąć, iż w odczuciu badanych realizacja obydwu modeli jest konieczna dla pełnego funkcjonowania w roli nauczyciela. Wyraźnie rysuje się jednomyślność nauczycieli w zakresie zadań związanych z owymi funkcjami, szczególnie trafnie ujętych w tej oto wypowiedzi: „Nauczyciel ma w każdym przypadku realizować zadania związane z wprowadzaniem ucznia w świat współczesnej kultury, pośredniczeniem między różnorodnymi i różnie ocenianymi jej przejawami,

tworzeniem warunków [...] jej doświadczania i aktywnego, krytycznego w niej uczestnictwa” (badania własne).

Podobna jednomyślność widoczna jest w definiowaniu pojęcia „kulturalny człowiek”, które dla przeważającej większości oznacza jednostkę o czytana, obytą w świecie, rozumiejącą symbolikę współczesnej kultury, współodczuwającą i wrażliwą na potrzeby innych. Badani nie mają też wątpliwości co do faktu, że działania szkoły, nauczycieli mają zmierzać do urzeczywistnienia wizji człowieka kulturalnego. Nauczycielskie wypowiedzi świadczą o pełnej świadomości i akceptacji zadań wynikających z edukacji kulturalnej, powstaje zatem pytanie: co stanowi przeszkodę w pełnej i satysfakcjonującej realizacji tego zadania? Odpowiedzi można odczytać z przytoczonych fragmentów: „Naprawdę uważam, że ważne i potrzebne jest wyjście z uczniami do teatru, kina czy opery, ale co zrobić, jak ciągle brakuje pieniędzy?”; „Ciągle za dużo jest nauczycieli bez powołania, nie czują tej odpowiedzialności, podpisują się pod zdaniem, »że niewielu w tej dziedzinie artystów, sporo dobrych rzemieślników, ale wielu zwyczajnych partaczy i producentów kiczu«”; „Problem nie tkwi w doborze dzieł, lecz przede wszystkim w sposobie ich odczytywania [...]. Przeciętny nauczyciel języka polskiego dąży natomiast do stanu, w którym zjawiska literackie jawić się będą uczniowi jako artystyczna realizacja jakiejś ideologicznej, z góry założonej płaszczyzny [...]. Taki model interpretacji zakłada, iż polscy literaci przez stulecia zaprzątnięci byli jedynie problematyką oscylującą wokół triady »Bóg, Honor, Ojczyzna«. Wszystko tu klarowne i przejrzyste. U Mickiewicza mesjanizm, u Słowackiego winkelriedyzm, Prus z Konopnicką to praca u podstaw oraz współczucie dla chłopów. Równanie musi się zgadzać. To, co nie przystaje do szablonu, można przemilczeć lub zanegować [...]. O ile jednak z tekstami epok zamierzonych [...] swobodnie można w taki sposób poczynać, o tyle kultura współczesna stawia podobnym manipulacjom wyraźny opór. Jest niepokorna i kontrowersyjna, niepodatna na prostackie klasyfikacje. Dlatego też szkoła boi się jej jak ognia i stara się ją omijać jak najszerszym łukiem. Ale prawda jest taka, że pozostając głuchą i ślepą na kulturę współczesną, szkoła zamienia się w skansen, w którym umundurkowani uczniowie stanowią chodzące ekspozycje wypchane watą staroświeckich bredni”; „Przeciętny nauczyciel wychodzi z błędnego założenia, że »właściwy« tekst kultury musi być budujący [...], w żadnym razie nie może być etycznie neutralny, czy wręcz nihilistyczny. Nauczyciela nie powinno zmuszać się do odgrywania roli cenzora. Jego powołaniem nie jest ocenianie postaw moralnych twórców lub wykreowanych przez nich postaci, lecz odsłanianie przed uczniem zasobności, bogactwa, w które obfituje uniwersum kultury” (badania własne).

Wydaje się zatem, iż w odczuciu badanych główna przeszkoda w realizacji zadań edukacji kulturalnej głęboko tkwi w „mentalności” polskiej

szkoły, która „wypracowała” uniwersalny i jedyny poprawny wzorzec wprowadzania dzieci i młodzieży w kulturę, zupełnie nie licząc się z dynamizmem zjawiska, składowymi kultury i gwałtownie zmieniającymi się potrzebami podmiotów edukacyjnych. Można też — jak myślę — zastanowić się, dlaczego nauczyciele ten pejoratywnie oceniany wzorzec realizują. Analiza badanych tekstów nie daje odpowiedzi na to pytanie, ale myślę, że można poszukiwać jej z jednej strony w rosnącym poczuciu destabilizacji zawodowej nauczycieli, wynikającym z niepewności zatrudnienia, generującym postawy konformistyczne, sprzyjające powielaniu utartych schematów i trzymaniu się „odwiecznych prawd”, z drugiej — w nierozwiązanych kryzysach roli zawodowej, które stoją na drodze do uzyskania tzw. osiągniętej tożsamości zawodowej (Kwiatkowska, 2005; Lewowicki, 2007). Przeszkody te utrudniają stawanie się nauczycielem — mistrzem, kreującym świadomych odbiorców, twórców, interpretatorów współczesnej kultury.

W analizowanych pracach często sygnalizowany jest problem autorytetu jako warunek *sine qua non* realizacji wszelkich zadań stawianych przed współczesnym nauczycielem, także zadań wprowadzania uczniów we współczesną kulturę. Nie zabrakło zatem wskazówek, jak uzyskać autorytet i jak go zachować. Najczęściej prezentowano je w formie konkretnych dróg wyznaczanych określonymi systemami wartości, opartych na *Dekalogu* czy dziesięciu przykazaniach Bertranda Russella, a także na otwartych postawach, z przyznawaniem prawa do błędów sobie i uczniowi.

Także sentencje kończące niektóre wypowiedzi wskazują na aksjologizujące rozumienie sensu profesji nauczyciela. Na przykład: „Celem nauczyciela — jak powiedział Piramowicz — jest przykładać się do szczęśliwości ludzi, przez dobre wychowanie co do zdrowia, co do wiary i cnoty, co do nauki potrzebnej ku dobremu odbywaniu powinności i spraw życia każdego przyzwoitych”; „Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów. [...] Potrzebny przewodnik, który grzecznie odpowie na pytania (Korczak, 1993)” (badania własne).

Badani podkreślają również niezbywalne prawa ucznia: „Uczeń ma prawo do innego zdania niż Twoje”; „Uczeń ma prawo do autentyzmu i surowej krytyki”; „Uczeń ma prawo do błędu, ale i do konsekwencji, które z nim się wiążą” (badania własne) itp.

Jednak nie znalazłam w wypowiedziach badanych informacji o tym, czy nauczyciele mają przekonanie/poczucie, iż są autorytetami dla swoich uczniów. W tekstach badanych odczytałam jedynie pragnienie, by stać się autorytetem, co jak — sądzę — dobrze rokuje dla zawodowego funkcjonowania respondentów.

Podsumowanie

Na podstawie przeanalizowanych tekstów badanych nauczycieli można, z pewną ostrożnością konieczną przy stosowaniu metod jakościowych, przyjąć, że role i zadania nauczyciela w zakresie edukacji kulturalnej są najczęściej trafnie, choć niekiedy też ambiwalentnie postrzegane, z uwzględnieniem trudności wynikających z warunków zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, tkwiących w samych nauczycielach, a przede wszystkim z ich nawyków myślowych czy też z poddawania się tradycyjnym podejściom do kształcenia i wychowywania. Z analizy wynika ponadto, że stan wiedzy badanych na temat współczesnej kultury i jej waloryzacji, a także interpretacji współczesnych zjawisk kulturowych można by uznać za imponujący, gdyby był wykorzystywany w praktyce przez większość nauczycieli. Także model kulturalnego człowieka i metody prowadzące do ucieleśnienia tego modelu istnieją w świadomości nauczycieli, choć raczej opisywano to w charakterze powinności innych niż własnych powinności.

Rzetelność wymaga ode mnie także podkreślenia, że badani nauczyciele podjęli zadanie z dużym zaangażowaniem, a wywody dotyczące kultury zostały poparte bogatą i aktualną literaturą. Temat został przedstawiony wielowątkowo i wielokontekstowo, co wskazuje na wysoki poziom kompetencji w zakresie wypowiedzania się badanych. Sugeruje również uznawanie przez tę grupę zawodową faktu, że rola nauczycieli w procesie kształcenia na każdym poziomie nauczania jest uwikłana we współczesną kulturę, której symbolikę powinni oni rozumieć; powinni również pozwalać uczniom na poznawanie zawłości i różnorodności tej kultury. To także — jak myślę — stanowi przesłankę dla formułowania dobrych prognoz na przyszłość.

Bibliografia

- Baldwin E. et al., 2007: *Wstęp do kulturoznawstwa*. Przeł. M. Kaczyński et al. Poznań.
- Buksiński T., 1991: *Zasady i metody interpretacji tekstów źródłowych*. Poznań.
- Fatyga B., 2009: *Raport o stanie kultury*. Współpraca J. Nowiński, T. Kukołowicz. Na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. 31.03.2009 r. Tryb dostępu: http://www.kongreskultury.pl/title,Raporty_o_stanie_kultury,pid,135.html.
- Kwiatkowska H., 2005: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk.

-
- Lewowicki T., 2007: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa—Radom.
- Nowak L., 1996: *Metodologiczne aspekty nauki*. Poznań.
- Ostrowska U., 2000: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków.
- Ries L., 2001—2002: *Kultura a cizi jazyky*. „Cizi jazyky”, roč. 45, č. 5.
- Ries L., 2002: *Společnost-škola-povolání učitele. V: Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Red. H. Lukášová-Kantorková. Ostrava.