

Wanda Dróżka

Nauczyciel we współczesnych dyskursach edukacyjnych

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13, 39-50

2000

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wanda Dróżka

NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNYCH DYSKURSACH EDUKACYJNYCH

Wprowadzenie

Na niwie naukowej, w literaturze przedmiotu, jak w życiu publicznym toczy się obecnie, zwłaszcza w świecie zachodnim, ale też od kilku lat i w naszym kraju, dyskusja na temat roli współczesnego nauczyciela, a co za tym idzie – na temat zakresów czy wymiarów jego profesjonalizmu. Dyskutowany jest też w związku z tym na przykład dylemat: czy kształcić nauczycieli szerokokulturowo, czy też tylko ich szkolić? Dylemat ten ma swoje źródła w przemianach, jakie następują w teoretyczno-metodologicznych podstawach wiedzy o nauczycielu, jego roli, zadaniach i wymaganych kwalifikacjach wobec dokonujących się zmian kulturowych (wzrastająca krytyka cywilizacji materialistyczno-technicznej i różne tendencje post-materialistyczne (postmodernistyczne).

Najbardziej widoczne jest obecnie odchodzenie od modelu nauczyciela jako „technika – racjonalisty” (o rodowodzie pozytywistycznym) w kierunku modelu (wzorca) „samodzielności poznawczej” (o rodowodzie interpretatywno-fenomenologicznym). (H. Kwiatkowska 1997; *Uczenie się* 1997; S. Dylak 1995; M. Czerepaniak-Walczak 1997). W modelu „samodzielności poznawczej” mieszczą się dwie najbardziej obecnie znane koncepcje nauczyciela: jako transformatywnego intelektualisty oraz profesjonalnego mistrza czy artysty. Ich wspólnym mianownikiem jest kategoria (koncepcja) nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka”.

W niniejszych rozważaniach najpierw zaprezentuję powyższe stanowiska w sprawie roli i profesjonalizmu współczesnego nauczyciela, a następnie przedstawię wyniki badań własnych, aby pokazać, czy i jak dalece wyróżnione modele i koncepcje znajdują odzwierciedlenie w poglądach, dążeniach i postawach młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych. Swoista reprezentacja takich postaw stanowiła przedmiot przeprowadzonych przeze mnie badań autobiograficznych.

Nauczyciel jako transformatywny intelektualista

Koncepcja nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty nadaje roli nauczyciela szeroki wymiar ogólnospołeczny i kulturowy, rzecz można „cywilizacyjny” (związany z przemianami demokratycznymi o charakterze szerszym, „program poszerzonej demokracji”). Silny wpływ na takie ujęcie roli nauczyciela wywiera, w ostatnich latach również i w Polsce, idea pedagogiki krytyczno-emancypacyjnej, a szczególnie jej nurt radykalnej edukacji amerykańskiej rozwijający się w kręgu myślenia postmodernistycznego. W świetle tych teorii nauczyciela postrzega się jako kogoś, kto ma do spełnienia ważną misję kulturową i cywilizacyjną. Przypisuje się mu bodaj najważniejszą rolę w urzeczywistnianiu postulatów i dążeń edukacji krytyczno-radykalnej, wywodzącej się wprost od progresywizmu Deweya i rekonstrukcjonizmu (por. J. Rutkowiak 1995, s. 292 n.).

Rekonstrukcjonści amerykańscy utrzymywali, iż zmiana społeczna jest konieczna, potrzebna jest zatem grupa lub grupy społeczne współpracujące ze sobą, które będą mogły pokierować tą zmianą. Taką grupą, najbardziej oddaną wartościom demokratycznym, posiadającą najwyższą wiedzę i znajdującą się w najdogodniejszej pozycji dla pokierowania zmianą społeczną, są nauczyciele. Dlatego nauczyciele powinni być architektami nowego porządku społecznego. (W. Stanley 1992, s. 4; za: Z. Kwieciński 1993, s. 20). Tak postrzegana rola nauczyciela i jego pozycja jest szczególnie uzasadniona w czasach przełomu kulturowego, rozumianego jako „zmiana wzorców kulturowych w tempie tak przyśpieszonym, że wzorce poprzednio dominujące zaczynają gwałtownie upadać, zastępowane przez wzorce nowe, nigdy jeszcze wcześniej nie sprawdzone” (tamże, s. 18–19). Po latach niepowodzeń szkolnictwa amerykańskiego podstawowego i średniego, które przeniknięte było (i jest) progresywizmem, znów wraca się do rekonstrukcjonizmu i krytycznej teorii edukacji, wraz z jej odmianą radykalną – konstruktywnie postmodernistyczną, w celu rozwiązania narosłych kryzysów edukacyjnych.

Współcześni radykalni pedagodzy krytyczni określają nauczyciela jako tego, kto ma możliwość urzeczywistniania programu oporu i zmiany społecznej. W latach osiemdziesiątych w pracach pedagogów radykalnych pojawiło się sformułowanie „nauczyciel – transformatywny intelektualista”. Giroux pod pojęciem transformatywni rozumie mających wizję społeczną, pełnych zaangażowania pedagogów. Muszą oni walczyć kolektywnie o uczynienie szkół publicznych demokratycznymi sferami publicznymi, gdzie wszystkie dzieci, niezależnie od rasy, klasy, płci i wieku mogą uczyć się, co oznacza, że będą oni w stanie uczestniczyć w pełni w trwającej walce,

dążącej do uczynienia z demokracji medium na rzecz rozszerzania potencjału i możliwości, dotyczących tego, co oznacza być człowiekiem i żyć w sprawiedliwym społeczeństwie (H. A. Giroux 1987, s. 8 i 12; za: Z. Melosik 1993, s. 251).

Transformatywni intelektualisci to osoby ściśle związane z konkretnymi problemami i zdarzeniami środowiska ich życia i pracy oraz społeczności lokalnych, podejmujące się działań społecznych i politycznych. Tacy nauczyciele to „publiczni intelektualisci” pełniący służbę społeczną, organicznie związaną z historiami i zmaganiem ludzi, z którymi pracują. Takie pojmowanie nauczycieli jest przeciwstawne tendencji do widzenia ich jako „technologów racjonalnych” bądź czystych „profesjonalistów” („zawodowców”) – i takiegoż rozumienia ich pracy pedagogicznej. „Transformatywny intelektualista” mający świadomość swej roli i posługujący się swą „ideologią” w pracy pedagogicznej jest kimś całkowicie odmiennym od funkcjonujących w szkołach takich typów nauczycieli, jak „nauczyciel-król”, jakim jest nauczyciel, który modyfikuje zachowania i je kontroluje, czy „nauczyciel-psychiatra” z ideologią „poprawiania” zdrowia psychicznego uczniów czy studentów. W przeciwieństwie do nich „nauczyciel transformatywny intelektualista” to nauczyciel przede wszystkim demokratyczny, który musi kierować się zbiorem zasad psychologicznych i etycznych, które otwarcie przedstawia swym uczniom i studentom, zapraszając ich do krytyki, jak i do ich zrozumienia (L. Kohlberg, R. Mayer 1993, s. 92).

Postrzeganie roli nauczyciela jako misji kulturowej i społecznej jest warunkiem edukacji, w której poznanie jest ściśle sprzężone z myśleniem krytycznym, poprzez odwoływanie się do doświadczeń i przeżyć uczących się i nauczycieli w konkretnych sytuacjach społecznych i politycznych. Jest to myślenie krytyczne jakby „z wnętrza” tych sytuacji i ich doświadczenia. Nauczyciel intelektualista – w ujęciu pedagogów radykalnych – ma mieć świadomość i zdolność ujmowania tego, co pedagogiczne jako polityczne, i tego, co polityczne jako pedagogiczne. Dlatego też tak mocno podkreślane są tu kompetencje etyczne nauczyciela, a także jego zdolność do postrzegania dzisiejszej rzeczywistości w kategoriach myślenia politycznego – władzy, jej powiązań z wiedzą, interesów politycznych, możliwych uzasadnień dla różnych stylów życia itd. Intelektualisci transformatywni mają być nie tylko świadomi swoich przekonań, znaczące są też dla nich strategie przekładania tych przekonań na praktyki. Owe praktyki nie są skierowane wyłącznie na uczniów, mają także pozaszkolny, publiczny, obywatelski sens, świadomość nauczycielska stanowi bowiem punkt wyjścia edukacji obywatelskiej. Ta świadomość potrzebuje „teoretycznego zapalnika”, a jego podstawą jest całościowe ujmowanie rzeczywistości, umieszczane

w szerszym kontekście swoich przekonań, wartości i praktyki (H. A. Giroux 1993).

Giroux podkreśla znaczenie teoretycznych podstaw aktywności nauczyciela, jakkolwiek nie chodzi tu o teorię tworzoną poza nauczycielem i przeznaczoną dlań do zastosowania (tradycja pozytywistyczna). „Samo pojęcie intelektualisty przerzuca pomost pomiędzy myśleniem a działaniem, i to wskazuje na możliwość bycia przez nauczycieli podmiotem działania” (por. J. Rutkowiak 1995, s. 301). Oznacza to, że nauczyciel, inspirując się teorią formalną, ma sam wytwarzać (i modyfikować) własne przeświadczenia edukacyjne (społeczne), w których znaczącą rolę odgrywa jego system wartości i praktyka społeczna.

W kontekście wcześniejszych rozważań wyłania się ponadto nowy typ postawy edukacyjnej nauczyciela – rzecz można – specyficzny styl bycia nauczycielem, który zmienia również jego pozycję. Główną cechą tej postawy jest akceptacja przez nauczyciela podstawowego poglądu postmodernistycznego, głoszącego względność jakiegokolwiek opcji intelektualnej, względność wiedzy i prawdy wobec „przygodności historycznej”, czasu, przypadku i historii. „Chodzi więc o przekazanie uczniom poglądu, że zarówno w sferze moralności, jak i w nauce, w polityce, jak i w zakresie krytyki literackiej, przekonania jakie im oferujemy, są jedynie najlepszymi, jakie byliśmy, jak dotąd, w stanie ukształtować [...] Oczywiście nie zaniechamy wnoszenia informacji – będziemy jednak świadomi, że każda taka informacja jest po prostu (wyrazem) konsensusu odpowiednich wspólnot (społeczności ekspertów, czy po prostu szerokiej publiczności). W tym, o czym mówimy naszym uczniom, nie ma nic uświęconego ani nic w pełni gwarantowanego; jedynie przedkładamy im zestaw przekonań, które ludzie jak dotąd uznali za najlepsze w osiąganiu celów, jakie im dotychczas przyświecały. Istnieją wszelkie powody, by mieć nadzieję, że to, czego uczymy dzisiaj, nie jest ostatnim słowem, lecz jest jedynie stacją pośrednią na drodze ku lepszym przekonaniom, które będą służyć lepszym celom” (R. Rorty 1993, s. 100).

Taka edukacja, rola i pozycja nauczycieli wymaga solidnego wykształcenia. Dlatego tak wielką wagę przykładają się w teoriach radykalnych do szerokiego, krytycznego kształcenia nauczycieli, aby byli ludźmi samodzielnie myślącymi, krytycznymi, refleksyjnymi i zaangażowanymi na rzecz budowania w innych ludziach mądrości i kompetencji zmiany świata – słowem, transformatywnymi intelektualistami.

Jest to trudne, ale tym bardziej, według radykałów, uzasadnione, jako że w demokracjach zachodnich, w tym zwłaszcza w USA, nacisk kładzie się na „szkolenie” nauczycieli jako zawodowców, sprawnych techników,

którzy mają za zadanie przygotować młodzież do włączania się z sukcesem i aprobatą w zastany układ społeczny wraz z jego normami, instytucjami, autorytetami itp. Jest to zadanie afirmacji status quo, które z perspektywy teorii radykalnej wymaga odrzucenia na rzecz stworzenia warunków dla uczniów do konstytuowania siebie jako podmiotów politycznych, jako krytycznych, aktywnych obywateli, mających kompetencje i odwagę cywilną (L. Witkowski 1993, s. 230).

Program jednakże emancypacji jednostek (i rekonstrukcji społecznej) przez aktywność nauczycieli jako „transformatywnych intelektualistów” jest silnie krytykowany przez innych pedagogów (Z. Melosik 1993, s. 241 n.), przeciwników teorii oporu, choć, jak pisze Z. Melosik (za P. Mc Larenem) w dominującym w Stanach Zjednoczonych dyskursie edukacyjnym nie istnieje jakakolwiek próba ukazania roli szkół jako możliwych miejsc transformacji społecznej i emancypacji. Dominuje za to przekonanie, że zadaniem edukacji jest „transmisja” zunifikowanej kulturowej perspektywy oraz „indukowanie” w dziedzictwo amerykańskiej cywilizacji, które ma się opierać na trwałych, nieinterpretowalnych zasadach (tamże, s. 265).

Krytyka programu radykalnego dotyczy zwłaszcza kwestii możliwości uczynienia z nauczycieli amerykańskich transformatywnych intelektualistów. Nie dość, że większość nauczycieli teorii krytycznej nie zna, to zagraża ona ich pozycji w klasie średniej, jest trudna, odległa, wywrotowa, „marksistowska”. Nauczyciele-pragmatycy pytają, co mogą z tą teorią zrobić w klasie szkolnej. Większą dla nich atrakcyjność posiadają teorie interakcjonistyczne, które przystępniej objaśniają problem stosunków interpersonalnych i życia codziennego w klasie i szkole. Nauczyciele amerykańscy nie mają też zamiłowania do teoretycznych dyskursów, ani radykalnych poglądów politycznych, a ponadto, co istotne, ich postawy (kultura) są zdominowane przez pojęcie „służby publicznej” i rolę szczerego poświęcenia się dla dobra zespołu, dzieci. Zatem stanowisko radykałów, aby nauczyciele angażowali się na rzecz przemian politycznych może być traktowane przez nich w kategoriach sentymentalnych, choć może być ważnym czynnikiem motywacji. Potrzebne byłoby wszak inne kształcenie nauczycieli, przecież sami – czują się „nie dość wykształceni” (tamże, s. 275).

Podsumowując, należy powiedzieć, iż powrót w Polsce do nauczyciela intelektualisty (J. Rutkowiak 1995, s. 289 n.) z jego bogatą polską tradycją, jest po długim okresie dominacji modelu nauczyciela jako technika, wykonawcy i funkcjonariusza państwa, ze wszech miar potrzebny. Nie ulega też wątpliwości, że w okresie zmian systemowych po 1989 r. nauczycielowi niezbędne są cechy intelektualisty transformatywnego – w związku z jego zadaniami (misją) związanymi z urzeczywistnieniem idei demokracji oby-

watelskiej. Jest to wyzwanie realne, wprost wymuszone przez rzeczywistość społeczną i dokonywaną realnie przemianę polityczną. Dlatego niezwykle interesujące są cechy takiego nauczyciela, które proponuje J. Rutkowiak:

- dostrzeganie przez nauczyciela społecznych kontekstów edukacji,
- łączenie krytyki i możliwości w celu tworzenia projektów działania,
- okazywanie wrażliwości na rolę teorii pojętej nietechnicznie,
- okazywanie wrażliwości na potrzeby innych,
- podejmowanie zabiegów o poprawę podstawowych i społeczno-systemowych warunków nauczycielskiego działania.

Wizje nauczyciela jako profesjonalnego artysty

Drugi wymiar „profesjonalizmu” nauczyciela określa jego zadania i kwalifikacje, rzecz można, bardziej „zawodowe” („praktyczne”) – i jest związany ze zmianami, jakie zachodzą w samym procesie kształcenia, jakkolwiek znaczny – jak się wydaje – wpływ ma tu myślenie ponowoczesne. A są to takie zjawiska, jak zakwestionowanie trwałości wiedzy i jej pewności na rzecz uznania jej nietrwałości i problematyczności, a także zgoda, co do tego, że kształcenie jest procesem zindywidualizowanym, a jego centrum stanowi porozumiewanie się, zaś uczenie się porozumiewania jest rdzeniem edukacji (D. Barnes 1988, s. 18–19).

Wraz z zanegowaniem tradycyjnej edukacji adaptacyjnej (sterowanej centralnym programem, instrumentalnej) nauczanie przestaje być traktowane jako rodzaj rzemiosła na podbudowie formalnej (naukowej) teorii, na rzecz stanowiska, wedle którego nauczanie jest sztuką. Nauczanie traktowane jako rzemiosło (działania zasadniczo proste, które można wyczerpująco opisać, podzielić na części i kolejno planować) określa pracę nauczyciela jako techniczno-racjonalną. Ta koncepcja nauczyciela („technik-racjonalista”) sprowadza jego profesjonalizm do opanowania prostego zestawu gotowych procedur, umiejętności i wiadomości. Ważne są tu reguły, harmonogramy, zalecenia, instrukcje, diagnozy, analizy, skuteczne systemy. Teoria, w myśl tej koncepcji, jest dziełem badaczy (teoretyków) tworzona poza nauczycielem i ma charakter formalny. Trzeba się jej nauczyć i zastosować w praktyce. W modelu techniczno-racjonalnym silnie akcentuje się to, że uczenie się musi prowadzić do widocznych rezultatów, a zatem ważne jest wykonanie, sprawdzanie i pomiary (testy), zmiany zaś mogą być wprowadzane tylko odgórnie (D. Fish, H. Broekman 1992, s. 24–25).

Całkiem odmienna (opozycyjna wobec modelu tradycyjnego nauczyciela) jest współczesna wizja nauczyciela jako „profesjonalnego artysty”. Model profesjonalnego artysty budowany jest zgodnie ze stanowiskiem, że

nauczanie jest sztuką – a zatem działalnością (praktyką oświatową) nieuporządkowaną, nieprzewidywalną i nieoczekiwaną, a więc wymagającą zdolności myślenia w biegu – profesjonalnego mistrzostwa, a nie tylko technicznej skuteczności (tamże, s. 24).

Koncepcja profesjonalnego artysty eksponuje interpretację i przeżycie oraz promuje, miast większej efektywności, twórczość, poszukiwania i prawo do błędu, ponieważ wiedza empiryczna jest tymczasowa i problematyczna. W koncepcji tej zakłada się, że teoria leży *implicite* u podłoża każdej praktyki i rozwija się w toku praktyki. Formalna teoria jest użyteczna o tyle, o ile wzbogaca i rozwija praktykę.

W związku z tym, że teoria rozwija się „poprzez praktykę”, celem przygotowania zawodowego nauczyciela jest dążenie do tego, aby studenci badali i rozwijali własną osobistą teorię w trakcie praktycznego działania, wychodząc od praktyki. Ważne jest to przekonanie, że nauczanie (kształcenie) to proces całościowy. I taki tylko jego ogląd może, dzięki także intuicji, odkryć to, co ukryte pod powierzchownością. To zaś inspiruje osobiste badania, refleksje, dyskusje, a w rezultacie rozwija i wzbogaca własne poglądy pedagogiczno-edukacyjne nauczyciela, w zgodzie z jego własnymi wartościami, celami i stylem pracy, który odpowiada jego indywidualności, nie zaś normom naukowym i technicznym.

W koncepcji profesjonalnego artysty uczący się i nauczający to raczej wieczni poszukiwacze niż ci, co „wiedzą”. Nauczanie to otwarta zdolność, której z definicji nie można wyćwiczyć. To sztuka, w której nie można uniknąć ryzyka. Uczyc się działania (również nauczycielskiego) można tylko przez zaangażowanie w działanie i refleksję nad nim. Najważniejsze zaś czynniki wiedzytwórcze to improwizacja, wnikanie i intuicja w swoje czynności (D. Fish, H. Broekman 1992, s. 24–26; H. Mizerek 1994, s. 11–12).

Podkreśla się, że przyszły nauczyciel (profesjonalny artysta) podobnie jak muzyk, plastyk, poeta potrzebuje samowiedzy, wiedzy o własnym przedmiocie i znajomości metod nauczania i uczenia się, przy czym ma to być wiedza przez siebie osobiście odkrywana i weryfikowana (dla siebie) w praktyce obejmującej różne uwarunkowania i problemy społeczne (tamże, s. 27).

Droga do urzeczywistnienia tej koncepcji zawodowej wiedzy poprzez stawianie się w procesie przygotowania zawodowego (i ciągłego doskonalenia w okresie pracy) nauczycielem refleksyjnym, a więc zdatnym, przez ciągły namysł nad swoją praktyką i doświadczeniem (w odpowiedniej relacji z teorią naukową), do budowania w sobie – i przebudowywania – własnej, osobistej teorii (koncepcji) edukacyjnej (D. Schön 1983 za: A. Pearson 1994).

Koncepcja nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka” stanowi właściwie wspólny mianownik obu zakresów (wymiarów) czy odmian profesjonalizmu współczesnego nauczyciela – zarówno transformatywnego intelektualisty (z rozbudowaną sferą zadań polityczno-obywatelskich), jak i profesjonalnego artysty – bardziej skoncentrowanego na zadaniach ściśle zawodowych. Nauczyciel-refleksyjny praktyk traktuje bowiem praktykę, a więc sferę życia szkolnego (nauczanie, kształcenie) i społeczno-kulturowego w kategoriach badania krytycznego, którego rezultatem jest dostrzeżenie, podejmowanie i rozwiązywanie problemów. Obie te kategorie (wymiały roli nauczyciela) wzajemnie się uzupełniają i są wynikiem poszukiwań modelu nauczyciela, który byłby zaprzeczeniem wzorca nauczyciela-technika, racjonalisty, chłodnego wykonawcy odgórnych państwowych programów, który niezwykle zubaża proces kształcenia.

W niektórych krajach zachodnich (np. w Danii) widoczne są silne dążenia do poszerzenia zakresu przygotowania zawodowego nauczycieli, poprzez uczynienie centralnym punktem kształcenia – refleksyjnego doświadczenia praktycznego, na podbudowie szerokiej wiedzy ogólnej (co szczególnie istotne) oraz wiedzy przedmiotowej i profesjonalnej (W. Dróżka 1997).

Dyskusja i wnioski

Przedstawione powyżej współczesne przemiany w postrzeganiu roli nauczyciela nie pozostają bez określonego wpływu na zmiany w podejściach teoretyczno-metodologicznych do badań nad praktyką zawodu i pracy nauczycielskiej. Krytykowany bowiem zewsząd model nauczyciela „technika-racjonalisty” wywodzi się z pozytywistycznej, technologicznej wizji świata i modelu nauk społecznych. Koncepcja zaś nauczyciela jako profesjonalnego artysty wraz z nieodłączną kategorią „refleksyjnego praktyka” w największej mierze odpowiada metodologii humanistycznej, „rozumiejącej”, interpretatywnej, jakościowej, choć częściowo również widoczny jest tu wpływ idei postmodernistycznych. Idee te oraz postmodernistycznie zorientowana pedagogika krytyczno-radykalna zdają się najmocniej określać koncepcję nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty.

Interesujące są tu uwagi metodologiczne B. Bernsteina (1990) poczynione w kontekście jego koncepcji przemian kodów edukacyjnych: od kodu kolekcji (nastawionego na przyswajanie wiedzy z podstawową teorią pedagogii o charakterze dydaktycznym), w którym mieściłby się nauczyciel jako technik od nauczania; do kodu integracji (zorientowanego na sposoby poznawania i tworzenia wiedzy z podstawową teorią pedagogii o charakte-

rze autoregulacyjnym)* wraz z nauczycielem jako profesjonalnym artystą i transformatywnym intelektualistą. Bernstein zauważa w związku z tym zasadność zmian, jakie dokonują się w metodologii nauk społecznych; dawna metodologia (swoista dla nauk o przedmiotach, a nie ludziach) czyni nieważnymi subiektywne znaczenia tych, którzy są przedmiotem badania. W jej ramach badani (np. nauczyciele, uczniowie) prezentują swe doświadczenia za pośrednictwem narzuconych przez badacza silnych klasyfikacji i kategorii (ram). W ten sposób metody pozytywistyczne (standaryzowane, kwestionariusze, eksperymenty) narzucają przedmiotowe traktowanie człowieka i służą sprawowaniu politycznej kontroli nad nim za pośrednictwem technologii nauk społecznych. Nowe zaś metodologie są nastawione na wydobywanie stanów wewnętrznych, subiektywności poprzez analizy kontekstów, stosunków w strukturach luźnych, np. obserwacja uczestnicząca z użyciem kamery video, wywiad swobodny i inne (tamże, s. 30, 314–315).

Na zakończenie chcę nawiązać – w kontekście dotychczasowych rozważań – do wyników przeprowadzonych przeze mnie badań autobiograficznych wśród 111 młodych nauczycieli, z których aż 92 osoby to absolwenci w zdecydowanej przewadze magisterskich studiów uniwersyteckich (W. Dróżka 1997). Badani nauczyciele są w swych dążeniach i postawach zawodowych najbliżsi koncepcji nauczyciela jako intelektualisty i zarazem profesjonalnego artysty, a więc kogoś, kto jest zdolny do krytycznej refleksji i twórczych poszukiwań, a ponadto ma w sobie coś z aktora; operuje lekkością wyrazu, ekspresją osobowości, zdolnością do improwizacji, humoru – wszak istotną cechą tego zawodu jest jego nieprzewidywalność. Techniczne, wykonawcze, chłodne tzw. „funkcjonowanie zawodowe” spotyka się z silnym oporem młodych nauczycieli. Jest ono bowiem częścią ich własnych negatywnych doświadczeń szkolnych, ale nade wszystko nie odpowiada ich specyficznej, nowej, dotąd nie spotykanej w takim natężeniu wśród nauczycieli, wrażliwości osobowej i moralnej. Badani przywiązują jak najwyższą wagę do jakości osoby nauczyciela, do jego indywidualności. Nauczyciel ma być po pierwsze i przede wszystkim człowiekiem o wysokim stopniu dojrzałości osobowej i moralnej. Autonomia osobowa, podmiotowość, osobista godność, autentyczność, wiarygodność to cechy nauczyciela, które wraz z wyrazistym systemem wartości i celów życiowych stanowią o jego indywidualności.

Przeprowadzone badania pokazują, że obok wiedzy i doświadczenia – to właśnie indywidualność tworzy nauczyciela. Stanowi ona swoistą podstawę dla rozwoju jego profesjonalizmu. Głównymi zaś wyróżnikami pracy

* Podaję tu tylko zasadnicze cechy tych kodów.

nauczycielskiej, a wskazują na to doświadczenia badanych, są: autonomia, samodzielność, nieskrępowana twórczość (nie zaprogramowana przez innych) i osobista odpowiedzialność.

Niezwykle ważną sprawą jest – w świetle badań – wykształcenie nauczyciela. Poziom wykształcenia jest głównym czynnikiem różnicującym świadomość i postawy zawodowe. Wykształcenie pozostaje w istotnym związku z występowaniem (ich natężeniem) takich czynników budujących styl pedagogiczny nauczyciela, jak: krytyczne myślenie, refleksyjność, postawa badawcza, osobiste przeświadczenia i wizje pedagogiczne.

W odniesieniu do badanych nauczycieli większą rolę zdaje się tu odgrywać ich wiedza ogólna i gruntowna wiedza przedmiotowa, niż ich samowiedza pedagogiczna. Na niedostatek zarówno wiedzy profesjonalnej (pedagogicznej i psychologicznej), jak też i praktycznego doświadczenia – metodyki, tak w zakresie nauczania, wychowania, jak i innych zadań szkoły, czy edukacji w ogóle – wskazuje zdecydowana większość badanych.

Znacznie lepiej radzą sobie, pokonując różnorakie trudności, absolwenci uniwersytetów, mający wyraziste specjalności przedmiotowe, częściej humanistyczne. Tworzą oryginalne osobiste koncepcje edukacyjno-społeczne i realizują je jako samodzielne projekty. W połączeniu z bogactwem ich osobowości i swoistą, pokoleniową wrażliwością moralną, skłonnością do refleksji sprawia to, że sytuują się najbliżej roli nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty.

Nauczyciele zaś bez wyższego wykształcenia, absolwenci studiów nauczycielskich (SN) widzą się bardziej jako pedagogzy – wychowawcy; więcej w ich podejściu zawodowym empatii niż fachowości i intelektualnej refleksji. Brakuje im pewności siebie, poczucia niezależności, sprawstwa, krytycyzmu, które to cechy bardziej są widoczne u nauczycieli z wykształceniem magisterskim – zwłaszcza uniwersyteckim.

Niedostateczna wiedza jest jednym z głównych, obok złej sytuacji ekonomicznej zawodu i szkół, czynników degradacji nauczyciela, a można by przypuszczać, że i kryzysu edukacji. Dochodzi doń jeszcze brak doświadczenia praktycznego – niezwykle słaba znajomość praktycznej strony zawodu, brak konkretnych kompetencji zawodowych. Większość badanych do postulowanego modelu nauczyciela jako refleksyjnego praktyka przybliża się dopiero w realiach pracy zawodowej. Tu następuje odkrywanie celu i odnajdywanie sobie tylko właściwej metody pracy pedagogicznej – często bez wsparcia, zbyt dużym wysiłkiem, tracąc na to wiele lat. Tymczasem odkrycie swej indywidualności; indywidualnego znaczenia wiedzy pedagogicznej, odpowiedniej metody pracy, sobie tylko właściwego podejścia nauczyciel powinien w największym stopniu osiągnąć w procesie

przygotowania zawodowego, a następnie doskonalić w okresie stażu i w dalszej karierze zawodowej.

Literatura

- Barnes D. (1988) *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania do kształcenia*, Warszawa.
- Bernstein B. (1990) *Odtwarzanie kultury*, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997) *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń.
- Dróżka W. (1997) *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce.
- Dróżka W. (1997) *Główne założenia i cechy systemu kształcenia nauczycieli w Danii – z punktu widzenia ciągłego rozwoju profesjonalizmu nauczyciela*, Edukacja, nr 2.
- Dylak S. (1995) *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań.
- Fisch D., Broekman H. (1992) *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, „Kształcenie Nauczycieli”, nr 1 (1).
- Giroux H. A. (1987) *Educational Reform and the Politics of Teacher Empowerment*, New Education, nr 1–2.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993) *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (1997) *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, Warszawa.
- Leppert R. (1998) *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformacyjny intelektualista (próba rozrysowania pola problemowego)*, w: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Białystok.
- Kwieciński Z. (1993) *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa.
- Melosik Z. (1993) *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa.
- Mizerek H. (1994) *W stronę refleksyjnego modelu nauczania*, „Kształcenie Nauczycieli”, nr 1 (4).

- Pearson A. T. (1994) *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa.
- Rorty R. (1993) *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa.
- Rutkowiak J. (1995) *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków.
- Schön D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York.
- Stanley W. (1992) *Curriculum for Utopia. Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*, New York.
- Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej* (1997) red. J. Rutkowiak, Kraków.
- Witkowski L. (1993) *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja - walka - etyczność)*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa.