

# Wanda Dróżka

---

## Indywidualny styl pedagogiczny jako przejaw twórczości nauczycieli – na podstawie badań autobiograficznych

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 17, 65-78

---

2008

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Wanda Dróżka**

## **INDYWIDUALNY STYL PEDAGOGICZNY JAKO PRZEJAW TWÓRCZOŚCI NAUCZYCIELI – NA PODSTAWIE BADAŃ AUTOBIOGRAFICZNYCH**

### **Wprowadzenie**

Celem podjętych rozważań jest próba ukazania ważnego aspektu twórczości nauczycieli, jakim jest indywidualny styl pedagogiczny<sup>1</sup>. Kategoria ta została uwidoczniiona w świetle przeprowadzonych autobiograficznych badań jakościowych wśród młodych nauczycieli z połowy lat 90. Badania te dostarczyły bogatego jakościowego materiału empirycznego, obrazującego m.in. doświadczenia pedagogiczne nauczycieli<sup>2</sup>. Na podstawie analizy tych doświadczeń można było zasadnie mówić o tym, iż znakomita większość badanych nauczycieli posiadała sobie właściwy, niepowtarzalny styl pracy, który nazwałam indywidualnym stylem pedagogicznym [Dróżka 1997; 2002; 2005; *Moja twarz...* 1993].

W niniejszym tekście pragnę przybliżyć główne wymiary tej kategorii oraz ważniejsze warunki, które współtworzą styl pedagogiczny nauczycieli. Podejmę też próbę porównawczej analizy stylu pracy nauczycieli w średnim wieku na podstawie najnowszych, przeprowadzonych w 2004 roku, autobiograficznych badań na średnim pokoleniu nauczycieli [Dróżka 2005a]<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> W niniejszym tekście wykorzystuję obszerne fragmenty analiz zamieszczonych w moich książkach [Dróżka 1997; 2002].

<sup>2</sup> Ogólnopolskie badania autobiograficzne przeprowadzone w drodze konkursu pod hasłem „Młode pokolenie nauczycieli”; uzyskano ponad 120 prac autobiograficznych [Dróżka 1997].

<sup>3</sup> Ogólnopolskie badania autobiograficzne przeprowadzone w drodze konkursu pod hasłem „Nauczycielska dojrzałość”; uzyskano ponad 160 pamiętników i innych wypowiedzi autobiograficznych.

## Indywidualny styl pedagogiczny – istota, wymiary i uwarunkowania

Indywidualny styl pedagogiczny jest w największym stopniu pochodną stylu życia, a zarazem przejawem indywidualności nauczyciela. Zebrany materiał autobiograficzny potwierdza, że styl pracy badanych nauczycieli obrazuje to, kim są w życiu. Praca w szkole jest dla większości sposobem na życie, przestrzenią wypełniania swego „przeznaczenia”, „powołania”, pasji, sensu – słowem terenem samorealizacji. Ujawnione ponadto w badaniach pierwszoplanowe dążenia do autentyczności, wiarygodności i niezależności osobowej nauczyciela oznaczają, że musi on być jednym i tym samym człowiekiem: w szkole, w domu, w życiu.

Dla wyjaśnienia tego, co rozumiem przez styl pedagogiczny oraz jakie cechy i właściwości osoby i zawodu nauczyciela konstytuują go w świetle badań, odwołam się do pojęcia stylu życia i indywidualności.

Pojęcie „styl życia” wprowadził A. Adler [1986], twórca psychologii indywidualnej. Pojęcie to, wg niego, wiąże się z ogólniejszą ideą celów życia, indywidualną samooceną i poglądem na świat, mniemaniem o sobie, własną niepowtarzalną drogą osiągania celu w określonych szczegółowych sytuacjach. Styl życia jest zatem specyficzną dla każdej jednostki organizacją aktywności ukierunkowanej na cel właściwy tej jednostce, cel, który jednoczy całą osobowość i ukierunkowuje aktywność duchową jednostki. „Dopiero nowe sytuacje lub pewne szczególne trudności w realizacji czynią ten styl jasnym i możliwym do uchwycenia. Niepowtarzalność stylu życia czyni niepowtarzalną samą jednostkę” [Gałdowa 1995, s. 88]. Ta specyficzna organizacja jednostki jest trudno dostrzegalna w zwykłych, codziennych warunkach jej życia. Ów główny cel, tzw. lejtmotyw całego życia, polega na stworzeniu takich relacji ze światem zewnętrznym, aby możliwe było zaspokojenie określonych potrzeb. Styl życia przejawia się w różnych stałych formach aktywności i sposobach ustosunkowania się do świata.

Zdaniem A. Adlera [1986], cele osobiste jednostek są tylko konkretyzacją wspólnego celu dla wszystkich ludzi, jakim jest wspólnota. W drodze realizowania tego celu każdy człowiek musi się uporać z trzema wielkimi problemami życiowymi, a są nimi: znalezienie własnego miejsca w społeczności (albo poprzez współpracę, albo poprzez dominację), wybór zawodu (realizacja powołania albo szukanie bezpieczeństwa) i wreszcie wybór partnera życiowego (zbliżanie i unikanie). Realizując ten zasadniczy cel i rozwiązując podstawowe problemy, jednostka wykształca właściwy sobie styl życia, który przejawia się we względnie stałych formach aktywności czy sposobach ustosunkowania się do świata. „Imię” określonego stylu życia kształtuje się już we wczesnym dzieciństwie.

W okresie dzieciństwa i dorastania szczególne znaczenie dla zaistnienia możliwości doświadczania wartości ma charakter kontaktów społecznych jednostki, a zwłaszcza wzorce osobowe, realne lub fikcyjne, kontakt z osobami będącymi nosicielami określonych wartości.

Ujęcie wartości ma we wczesnym okresie rozwoju bardziej zewnętrzny charakter. Wartości wyższe nie są ujmowane (doświadczane) jeszcze w swej istocie i autonomii jako wartości same w sobie dla nich samych. W późniejszym życiu jednostka może je pogłębić, staną się one wtedy jej trwałym motywem działalności bądź zostaną odrzucone, np. w okresie dojrzewania. Ujęcie wartości przez starsze dzieci i młodzież może też być wynikiem krytycznych, dramatycznych wydarzeń życiowych, jakie mogą być udziałem jednostki. Także warunki społeczno-polityczne, w przełomowych okresach historii, mogą sprzyjać pojawieniu się głębokich doświadczeń aksjologicznych. Radykalna zmiana sytuacji życiowej (rodzinnej, materialnej, społecznej), śmierć kogoś bliskiego czy choroba mogą spowodować gwałtowną, skokową zmianę w rozwoju [Gałdowa 1995].

W ujęciu socjologicznym styl życia „to przejaw jakiejś zasady wyboru codziennego zachowania spośród repertuaru zachowań możliwych w danej kulturze” [*Styl życia* 1985, s. 53]. Badacz tej problematyki – A. Siciński uważa, że styl życia jest w największym stopniu wyznaczony przez rodzaj odczuwanych potrzeb, nie zaś przez obiektywne możliwości ich zaspokajania.

A. Tyszka [1972] zaś przez styl życia rozumie „kulturowo uwarunkowany stopień i sposób zaspokajania potrzeb oraz realizowania aspiracji za pomocą możliwości i prerogatyw wynikających z zajmowanej pozycji społecznej. Na tak rozumiany styl życia składa się: wyposażenie kulturowe ludzi (wzory życia, motywy postępowania, hierarchie wartości), cechy ich usytuowania społecznego i ekonomicznego” [tamże, s. 105].

Bliski pojęciu „styl życia” jest termin „orientacja życiowa”. A. Janowski [1977] twierdzi, że styl życia jest potocznym określeniem orientacji życiowej.

Z pojęciem „styl życia” zwłaszcza w ujęciu psychologicznym wiąże się kategoria „indywidualności”. W ślad za J. Szczepańskim [1988] indywidualność można rozumieć jako zespół cech i właściwości występujących „tylko u jednej i tylko jednej osoby, które nadają tej osobie niepowtarzalny sposób myślenia i istnienia. Pojmujemy więc indywidualność jako mechanizm życiowy właściwy dla indywidualnego sposobu istnienia” [tamże, s. 172].

Autor ten twierdzi, iż „indywidualność trzeba rozpatrywać jako jedną całość, mówiąc metaforą – jedną zasadę – jedną istotność czy jeden mechanizm życiowy, który nadaje indywidualny wyraz działaniom i zachowaniom osoby, jest mechanizmem konstytutywnym osoby i we wszystkich jej zachowaniach mniej lub bardziej przejawia jej tylko właściwe własności” [tamże, s. 33].

Indywidualność jest dobrze widoczna m.in. w twórczości człowieka, która to dziedzina najmocniej ją eksponuje i angażuje. Przejawem indywidualności jest np. styl pisarza. Nie jest on jego cechą indywidualną, lecz właśnie przejawem indywidualności, której trzeba szukać głębiej – w indywidualnych zdolnościach tworzenia wizji rzeczywistości opisywanej, we właściwościach jego spostrzegania świata, w jego interpretacjach spostrzeżeń, czyli w tym wszystkim, co powoduje, że może on tworzyć indywidualny styl i indywidualne dzieło.

Indywidualność – zdaniem J. Szczepańskiego – jest czymś więcej niż tylko zbiorem różnic indywidualnych jednostki. Jest czymś, co spełnia bardzo ważne funkcje w życiu jednostki i zbiorowości społecznej – poprzez twórczość, oryginalny wkład jednostek we wzbogacanie dziedzictwa kulturowego społeczeństw.

Autor zastanawia się, skąd biorą się zdolności twórcze, innowacyjne jednostek w sytuacji, gdy ich wychowanie i socjalizacja polegały przede wszystkim na rozwijaniu cech wspólnych i podobnych, dając możliwość utrzymania ciągłości i tożsamości społeczeństwa. Równocześnie kultury tych społeczeństw i same społeczeństwa rozwijają się wtedy, gdy jednostki tworzą jakieś innowacje, nowe idee, pomysły, wytwory, dzieła oryginalne, nie będące powtarzaniem tego, co już znane i uznane. Oryginalne dzieła są wynikiem indywidualności, będącej źródłem i siłą, która pozwala jednostce przeciwstawić się koniecznościom społecznego sposobu bytu, rozwinąć indywidualny sposób istnienia, indywidualną wizję świata i tworzyć.

W nawiązaniu do powyższych rozważań, indywidualność nauczyciela można by zdefiniować jako zespół cech i właściwości osobistych występujących tylko u jednego nauczyciela, a widocznych w jego sposobie kreowania swej roli zawodowej, czego przejawem jest określony, niepowtarzalny, właściwy tylko danemu nauczycielowi – styl pracy. Indywidualność ta, co równie istotne, jest jednocześnie czynnikiem konstytutywnym tak stylu pracy nauczyciela, jak i jego stylu życia; ma to szczególne znaczenie zwłaszcza w zawodzie nauczycielskim, w którym swoista nierozdzielność osoby nauczyciela jest fundamentalną cechą tego zawodu.

Jeżeli zgodzimy się, że określony indywidualny styl pracy (życia) nauczyciela jest przejawem jego indywidualności, to powstaje pytanie, w czym szukać owej siły – indywidualności, która każe stworzyć nauczycielowi swój oryginalny styl.

Na podstawie przeprowadzonych analiz wypowiedzi autobiograficznych młodych nauczycieli, a także w oparciu o literaturę wyodrębniłam istotne czynniki, które są w gruncie rzeczy określonymi warunkami osobowymi – określają też kompetencje nauczyciela, tworzące swój własny styl pracy (i życia). Są to następujące czynniki:

1) **Sposób myślenia** – przy czym chodzi tu o myślenie krytyczne, odnoszące się zarówno do świata zewnętrznego, jak i do siebie samego [Rusakowska 1995]. Jest to zdolność do krytycznego oglądu i oceny rzeczywistości społeczno-edukacyjnej, tak w sferze ideowej, jak i w funkcjonowaniu, znanej z własnych doświadczeń (jako uczniów i studentów), a także z obecnego stanu rzeczy w tej dziedzinie. Krytyczny ogląd i ocena siebie oznacza zdolność do: spojrzenia „z boku”, „z dystansu” na swoją rolę oraz na możliwości i rezultaty swoich działań. Myślenie krytyczne jest warunkiem „oporu mentalnego” [Szkudlarek 1991], niezgody na otaczające absurdy, pozory, fikcje, słowem na „problematyczność” (w znaczeniu społecznym) otoczenia, co może zapoczątkować zmianę podejścia pedagogicznego lub stylu pracy.

2) **Refleksyjność** – to cecha ściśle związana z umiejętnością wnikliwej, badawczej (naukowej) obserwacji własnego doświadczenia pedagogicznego, własnej praktyki w kontekście zachowania uczniów, nauczycieli, rodziców, całego otoczenia społecznego szkoły i jej samej jako instytucji. Jest to zdolność do wyciągania wniosków

i zastanawiania się nad poszukiwaniem coraz lepszych sposobów (metod, form, środków) działania pedagogicznego. Refleksyjność idzie w parze z myśleniem nieschematycznym i niezależnym, co wyraża się w zdolności do uwolnienia się od stereotypowych rozwiązań tak w teorii, jak i w praktyce szkolnej (edukacyjnej). Prowadzi ona do własnych interpretacji, każe myśleć „po swojemu”, burzyć stare schematy, tworzyć nowe skojarzenia, być elastycznym, zdolnym do improwizacji; uruchamia zarazem wyobraźnię, jak i odpowiedzialność. Ten typ myślenia świadczy o podmiotowości i autonomii osobowej nauczyciela, który czuje się współgospodarzem i współtwórcą jakości edukacyjnej, a przez to jakości naszego życia społecznego. Refleksyjność m.in. uruchamia poszukiwanie i wybór metod, technik, zabiegów i środków pedagogicznych, ciągłego ich doskonalenia poprzez wzbogacanie swych kompetencji i umiejętności<sup>4</sup>.

3) **Posiadanie osobistej teorii pedagogicznej** (edukacyjnej) [Klus-Stańska 1993; Mizerek 1994; Dróżka 1997]. Głównym jej składnikiem jest wizja celu swojej pracy czy wizja zmiany, a zarazem świadomość nadrzędnej wartości, którą chce się urzeczywistniać w procesie wychowania. Pozytywna wizja pedagogiczno-edukacyjna to w swej istocie światopogląd pedagogiczny, który na obszarze wartości wiodącej i aspiracji jest tożsamy ze stylem życia nauczyciela; jej posiadanie wiąże się z orientacją jednostki na przyszłość. Wartości, które są dla nauczyciela cenne, które uważa za swe drogowskazy życiowe, motywują go w postępowaniu zawodowym, przegradzają się w swoiste „imperatywy pedagogiczne”, stanowią o celu i sensie pracy.

W tworzeniu się tak rozumianej osobistej koncepcji (teorii) pedagogicznej znaczącą rolę odgrywają własne doświadczenia pedagogiczne, inne doświadczenia o charakterze aksjologicznym, które ujawnia biografia jednostki i wiedza jako szerokość horyzontów, znajomość zagadnień, świata i siebie. W połączeniu z myśleniem krytycznym i refleksyjnością czynniki te prowadzą do odkrycia potrzeb, uwydatnienia wartości i podjęcia działań rozwojowych. Zarazem dają też poczucie wartości swej osoby, pewność siebie, przekonanie o „swej słuszności”, co sprzyja byciu sobą wbrew okolicznościom i ułatwia argumentację za utrzymaniem swego stanowiska, swej racji.

W tworzeniu koncepcji i w sposobie „oferowania” tkwiących w niej wartości ważną rolę odgrywa stopień „wykształcenia” tożsamości osobistej nauczyciela. Chodzi o to, czy nauczyciel będzie starał się uzgadniać swoją wizję celów i wartości treści i metod z uczniami, nauczycielami i rodzicami, czy też będzie próbował ją narzucić. Otóż z badań psychologicznych wynika, że przy różnym stopniu wyodrębnienia relacji: „ja – inni” (brak wyraźnego zróżnicowania „ja – inni” – mało wykształco-

---

<sup>4</sup> Refleksyjność jest obecnie uważana za jedną z najważniejszych cech funkcjonowania zawodowego nauczycieli w nowych uwarunkowaniach kulturowych i cywilizacyjnych, we współczesnym świecie oraz w kontekście zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce po 1989 r. Por. m.in. W. Dróżka, *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych*, Chowania 2006, nr 1; tejsze: *Refleksyjne orientacje w naukach społecznych a pedagogika ogólna*, w: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz 2005b.

na osobista tożsamość lub zaawansowany stopień indywidualności – wyraźnie wyodrębnione „ja”) społeczne zachowanie człowieka, a w szczególności stosunek do potrzeb grupy i potrzeb innych ludzi jest różny. W przypadku mało wykształconej tożsamości osobistej relacja między jednostką a grupą charakteryzuje się: z jednej strony tendencją do pomijania indywidualnych potrzeb, interesów, punktów widzenia, gustów (innymi słowy tendencją do ignorowania indywidualności), a z drugiej strony tendencją do narzucania grupie woli jednostki i skłonnością do wyobrażenia sobie, że własne dążenia i własna perspektywa są identyczne z dążeniami i perspektywą innych. W przypadku wyraźnie wyodrębnionego „ja” osobistego, co prowadzi do ukształtowania znacznego stopnia osobistej autonomii, możliwy jest inny typ związku z grupą; pojawia się pojęcie „my”, jako reprezentant „organizacji” nadrzędnej, koordynującej stosunki między indywidualnościami, a więc związek z grupą i respekt dla interesów jednostek są równocześnie brane pod uwagę [Reykowski 1990].

4) **Cechy i zdolności indywidualne**, a więc talenty, pasje, zainteresowania, hobby – wszystko, co świadczy o bogactwie osobowości, bogactwie czy „talencie” pedagogicznym, a zarazem nadaje osobie nauczyciela indywidualny wizerunek. Właściwości te w połączeniu z wyrazistym systemem wartości, ładem wewnętrznym (osobowość zintegrowana) nadają „imię” stylowi pracy, naznaczają go indywidualnością nauczyciela. Nauczyciel wybiera i realizuje taką metodę, która mu odpowiada, która jest dlań właściwa, którą „czuje”.

Ważną rolę odgrywa charakter nauczyciela jako jego cecha indywidualna. Czy jest to człowiek lubiący dzieci i młodzież, serdeczny, życzliwy, otwarty, czy agresywny, próżny, nienawistny, lękliwy, nieśmiały itp.?

Na interesującym nas obszarze istotne wydaje się też zwrócenie uwagi na taką właściwość psychiczną jednostki, jaką jest giętkość poznawcza, czyli zdolność do uznawania i rozumienia działań odmiennych od własnych wartości czy racji. Z tego punktu widzenia można mówić o „otwartości” umysłu jednostki, jego „zamkniętości” lub o kategorii „ludzi mądrych a dobrych” i ich znaczeniu dla tworzenia cywilizacji przyszłości [Znaniński 1934]. W koncepcji F. Znanińskiego człowiek mądry znaczy tyle co otwarty. Osoba mądra funkcjonuje zgodnie z uznawanym przez siebie systemem wartości, realizuje zadania własne, jednocześnie uznając odmienną wartość i zadań pozostałych ludzi. Dobry to tyle, co stawiający dobro jednostki i społeczeństwa na pierwszym miejscu. Zjawisko to nazywane jest też „otwartą moralnością” [Zysk 1990]<sup>5</sup>.

Wymienione powyżej cechy (warunki), takie jak: krytyczne myślenie, refleksyjność, osobista wizja pedagogiczna oraz zdolności indywidualne („talent pedagogiczny”), jeśli wystąpią razem w nieunikniony sposób wyzwalają wieńczącą jakby cechę

<sup>5</sup> Może się zdarzyć, że człowiek ma świadomość istniejących potrzeb społeczno-pedagogicznych, posiada skryształizowane „ja” oraz przywiązuje do przyszłości i do ideałów względnie dużą wagę, lecz – gdy staje wobec zadania – jest bierny i nie ingeruje w bieg zdarzeń; jest to syndrom „biernego marzyciela”.

stylu bycia nauczycielem – kreatywność. Dotyczy ona zarówno wartości praktycznych, jak i egzystencjalnych, a ujawnia się w próbach wprowadzania zmian (niekoniernie o charakterze innowacyjnym) i ulepszeń w swej praktyce pedagogicznej, zgodnie z własnym projektem. Zmiany te można umiejscowić na kontinuum: od własnej metody dydaktyczno-wychowawczej, stanowiącej osnowę dla organizowania doświadczeń wychowawczych uczniów, aż do prób wprowadzenia rozwiązań o charakterze szerszym – społeczno-edukacyjnym, mającym na celu, poprzez tworzenie własnych mikrosystemów wychowawczych, przeobrażenie wizerunku pedagogicznego szkoły jako całości zlokalizowanej w konkretnej społeczności. Kreatywność ta wyzwała jednocześnie autokreację (trudno te procesy rozdzielić), pobudza do ciągłego, krytycznego namysłu nad sobą, pełnioną rolą, rezultatami pracy, inspiruje do samodoskonalenia i samorozwoju, co owocuje indywidualnym stylem pracy.

Czym zatem jest indywidualny styl pedagogiczny? Wiąże się on zdecydowanie z własną ogólną ideą, wizją wartości i celów pedagogicznych, indywidualną oceną siebie i stosunkiem do świata oraz własną – sobie właściwą metodą pracy. Styl pedagogiczny nauczyciela jest przejawem jego indywidualności i stylu życia. Świadczy o niepowtarzalności osoby nauczyciela, jego losów i kariery zawodowej. Można powiedzieć, iż styl pedagogiczny konkretnego nauczyciela to określony charakter jego aktywności i wyznaczającej tę aktywność motywacji. Innymi słowy, styl pedagogiczny przejawia się w indywidualnym sposobie organizacji aktywności zawodowej, w którym nauczyciel urzeczywistnia własną wizję pedagogiczno-edukacyjną poprzez wybór właściwej i odpowiadającej mu metody pracy.

Spełnienie przez nauczyciela wymienionych wcześniej warunków nie tylko doprowadza do stworzenia indywidualnego stylu, ale też powoduje, iż będzie on krytyczno-kreatywny, w przeciwieństwie do stylu odtwórczo-adaptacyjnego lub pracy „bezstylowej”, nijakiej. Nijakość, bezstylowość występuje, gdy nauczyciel nie ma sprecyzowanego własnego celu swej działalności, analogicznie do sytuacji, w której, gdy ktoś nie ma wizji celu swego życia – trudno mówić, iż jego życie ma jakiś styl.

Dlaczego styl pedagogiczny, a nie styl pracy? Wydaje się, iż styl pedagogiczny jest czymś więcej niż stylem pracy. Już samo słowo „styl” zawiera informację o jakiejś próbie kreacji siebie, według określonej idei czy zasady, co nadaje naszemu życiu czy działalności znamiona indywidualności. „Pedagogiczny” zaś oznacza „wychowawczy”, czyli mający na celu określoną wartość pozytywną, silnie związaną z taką pozytywną wartością (jakością) osoby nauczyciela. Sposób pracy nauczyciela nie może być „niewychowawczy”, „antypedagogiczny”, negatywny, zimny, agresywny, zdystansowany itp., nie ma to nic wspólnego ze stylem pedagogicznym. Można też powiedzieć, że tak jak styl życia odnosi się do organizacji aktywności całozyciowej jednostki wokół pewnych wartości i zasad, tak jak czyjś styl, np. artystyczny oznacza sposób wyrażenia w określonej formie, przy użyciu takich, a nie innych środków jakiejś idei czy przesłania, tak i określony styl pedagogiczny nauczyciela oznaczać mógłby całość jego aktywności, a wyrażać się w realizowanym przez nauczyciela mikrosystemie wychowawczym. Można mówić o różnych



stylach, profilach czy odmianach stylu pedagogicznego, co związane jest ściśle z indywidualnością nauczyciela.

### **Charakterystyczne treści i cechy indywidualnych stylów pedagogicznych nauczycieli. Porównanie pokoleniowe**

Na podstawie analizy wypowiedzi autobiograficznych ukazujących doświadczenia pedagogiczne nauczycieli należy wymienić dwie ważne sprawy, które zdają się być nierozłączne ze stylem pedagogicznym, a związane są z naturą zawodu i pracy nauczyciela; są to: **porozumienie i integracja**. Można by powiedzieć, że porozumienie jest kategorią, która stanowi jakąś podstawową płaszczyznę pracy nauczyciela. Jest zarówno nadrzędnym celem, jak i istotą kształcenia [Barnes 1988] oraz jest warunkiem koniecznym do integracji. Chodzi tu o porozumienie przede wszystkim z uczniem, ale kategoria ta przenosi się też na cały system kształcenia (klasę, nauczycieli, rodziców, społeczność lokalną, władzę itd.), przez co właśnie stanowi pomost do integracji.

Doświadczenia badanych nauczycieli wyraźnie pokazują, że początkiem i warunkiem niezbędnym dla wszelkich oddziaływań pedagogicznych jest właśnie porozumienie, czyli zaistnienie więzi komunikacyjnej pomiędzy nauczycielem a uczniami [Kawecki 1992], a także sposób dalszego porozumiewania się. Wydaje się, że właśnie szukanie sposobu na to, aby taka więź zaistniała, aby ją wywołać i utrzymać stanowi główny motyw (cel) kreowania swego indywidualnego stylu pedagogicznego. Porozumienie osiąga nauczyciel, który prezentuje (dąży do wytworzenia, modyfikacji) styl pedagogiczny, który istnieje tam, gdzie jest aktywność, gdzie w zorganizowanych doświadczeniach i sytuacjach pedagogicznych uczestniczą obie strony – nauczyciel i uczeń. Stąd tak ważny jest dobór odpowiedniej metody, która nie tylko wyzwoliłaby porozumienie i więź, ale je podtrzymywała i stwarzała gwarancje tego, że uczniowie, uczestnicząc w określonych zajęciach, wzbogacą swoją osobowość o wartości, które ta metoda wyzwalała, a których potrzebę widzi nauczyciel. Metoda jest nośnikiem (poprzez osobę nauczyciela i uczniów oraz uzgodniony dobór zajęć) określonych wartości wychowawczych (np. przez teatr, dyskusję, sport, harcerstwo, turystykę). Jednocześnie znosi ona dystans między nauczycielem a uczniami. Istotne jest to, że wybrana przez nauczyciela metoda jest tą, którą on zna, oraz że jest przekonany o jej znaczeniu dla doświadczeń uczniów, a także, co równie ważne, dzięki tej metodzie nauczyciel ujawnia i wyraża swoją osobowość, czyli to, co go pasjonuje, co stanowi też często o stylu jego życia. To właśnie metoda nadaje imię określonemu stylowi pedagogicznemu. Dzięki tak wybranej metodzie – gdy sam nauczyciel staje się współuczestnikiem zajęć, zabawy – wytwarza się sytuacja obojętnego zainteresowania, skupienia na sobie uwagi, wyzwala ekspresji, słowem – wspólnej aktywności, co prowadzi do porozumienia, buduje określone wzorce porozumiewania się, a następnie stwarza szansę na integrację na różnych pozio-

mach. Tak rozumiany styl pedagogiczny oznacza bowiem postrzeganie całościowe osoby ucznia jako indywidualności, klasy szkolnej i szkoły jako całości w systemie społeczno-edukacyjnym.

Styl pedagogiczny, nastawiony na porozumiewanie się, personifikuje i indywidualizuje szkolną rzeczywistość. W szkole zaczyna się dostrzegać indywidualne potrzeby ucznia, jego aktywność i rozwój. Ważna staje się wolność jako cecha immanentna tak widzianej rzeczywistości szkolnej [Kawecki 1992]. Badania I. Kaweckiego dowodzą, że jakość nauczyciela jest tu sprawą podstawową.

Indywidualny styl pedagogiczny można zatem określić jako indywidualny (podmiotowy, niepowtarzalny) sposób porozumiewania się i rozwiązywania różnych problemów pedagogicznych nauczyciela z uczniami, nauczycielami, rodzicami i władzami.

Analizując różnorodne style pedagogiczne badanych nauczycieli, nasuwa się właśnie to spostrzeżenie, iż są one w swej istocie ciągłym szukaniem i odnajdywaniem sposobów porozumiewania się<sup>6</sup>. Nauczyciele powinni starać się tak organizować doświadczenia uczniów, aby uczyli się oni porozumiewania w sposób aktywny, czynny. Uczenie się porozumiewania stanowi rdzeń edukacji – twierdzi D. Barnes [1988, s. 36]. W przypadku badanych nauczycieli trzeba powiedzieć, że uczą się obie strony, często nauczyciele od uczniów – właśnie porozumiewania się, którego było i jest nadal za mało w polskich szkołach.

Wypowiedzi młodych nauczycieli ujawniły ich indywidualny styl pedagogiczny, sposób, w jaki porozumiewają się z uczniami, innymi nauczycielami i rodzicami oraz rozwiązują różnego rodzaju problemy. Z przeprowadzonych analiz wynika, że nauczyciele ci tworzyli i urzeczywistniali własne, rzecz można, mikrosystemy wychowawcze, które są przykładem swoistej „sztuki wychowania”, wielkiej pomysłowości, twórczości i innowacyjności pedagogicznej. Każdy jest inny, ma swoistą ideę przewodnią, opiera się na oryginalnej metodzie czy środku organizującym całość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Są to przykłady tego, jak można wartości wychowawcze przełożyć na język życia, konkretnych, rzeczywistych zajęć z dziećmi i młodzieżą. Styl pracy poszczególnych nauczycieli ujawnił ich talenty, fascynacje i pasje. A są one bardzo różne. Jest pedagogika uśmiechu, radości i humoru. Jest edukacja poprzez teatr, film, poezję, literaturę, szkolne dziennikarstwo (nauczyciel uprawia „dorosłe” dziennikarstwo), kabaret, bajkę, harcerstwo, historię, turystykę, krajoznawstwo, regionalizm, filatelistykę, sport, muzykę młodzieżową, wychowanie fizyczne, imprezy kulturalno-artystyczne, fotografię, konkursy różnego rodzaju, prace badawcze w terenie. Są fascynacje Freinetem, Korczakiem, skautingiem Baden-Powell, nauczaniem zintegrowanym, socjoterapią wobec dzieci tzw. innych; jest szkoła jako miejsce dialogu i wychowania integralnego, Klasa Dziedzictwa Kulturowego

---

<sup>6</sup> Treść poszczególnych stylów przedstawiam dokładnie w książce *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych* 1997 (wyd. 2. 2004 r.) oraz w licznych artykułach.

Europy Środkowo-Wschodniej, nowe techniki czytelnicze i samokształceniowe, drama; jest wreszcie ekologia.

Część nauczycieli prowadziła klasy autorskie, niektórzy takie projekty przygotowywali, pisali podręczniki, publikowali swoje doświadczenia w pismach naukowych i metodycznych. Aktywnie uczestniczyli w zajęciach różnych stowarzyszeń naukowych, jak np.: Poznańskie Stowarzyszenie Pracy Twórczej, Szkoły Twórcze Danuty Nakonecznej, Fundacja na Rzecz Integracji Kultury Europejskiej, Europejskie Seminarium Regionalne przy OMEP – Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego, studiowali, pisali rozprawy doktorskie, myśleli o dalszym twórczym rozwoju. Wśród autorów czytanych książek byli: Jan Paweł II, E. Fromm, J. Tischner, A. Toffler, A. Kamiński, B. Suchodolski, K. Sośnicki, J. W. Dawid, J. Korczak; fascynowali się poezją Różewicza, Rilkego, Miłosza, czytali Gombrowicza, Szczypiorskiego... I ciągle zdobywali nowe kwalifikacje, nową wiedzę i umiejętności, bo takie były potrzeby: komputery, logopedia, języki obce, socjoterapia, drama, teatr, pedagogika specjalna, etyka.

Z opisów doświadczeń pedagogicznych młodych nauczycieli, które liczyły niekiedy po kilka czy kilkanaście stron, oraz z analizy różnych projektów i inicjatyw wynika, iż są te działania pełne pozytywnych wizji i optymizmu, mimo trudności i przeszkód różnej natury, mimo niekiedy rozczarowań i chęci wycofania się, że można stworzyć ze szkoły społeczność ludzi zintegrowanych wokół współodpowiedzialności za edukację, a przez to jakość naszego życia – w nowej Polsce. Po drugie, doświadczenia te można by określić jako usilne poszukiwania sposobu czy płaszczyzny na odbudowanie, w nowych warunkach i wobec innych potrzeb i oczekiwań, zaniedbanej sfery wychowawczej szkoły, nowych wzorców i oprawy ideowej.

Z doświadczeń tych wyłania się określony model wychowania całościowego, niepodzielonego, w którego centrum znajduje się człowiek – osoba ucząca się, potrzebująca pomocy i wsparcia w procesie dojrzewania do swego sensu życia, do swej pełnej integracji z samym sobą i ze światem. Jest to człowiek postrzegany jako nierozdzielna, integralna całość, który ma zarówno umysł, jak i uczucia, wyobraźnię i własną godność, ma swoją rodzinę, dom, kolegów, miejsce, w którym żyje, wieś, dzielnicę, miasto, region, kulturę, swoją klasę, szkołę i swych nauczycieli. Gdzieś u podstaw tkwi tu głębokie przekonanie o możliwościach sprawczych człowieka (podmiotowości) oraz zasada, że przemiana w szerszym wymiarze społeczno-kulturowym jest sprawą wtórną wobec przeobrażeń świadomości człowieka, jego formacji duchowej i intelektualnej, jego świadomości siebie i swoich czasów.

W wypadku tych nauczycieli mamy do czynienia z ich silnym dążeniem, aby wymyślać i organizować wciąż nowe sytuacje wychowawcze, które byłyby źródłem bogatych doświadczeń i przeżyć dla uczniów, i dla nich samych. Osnową jakby ich stylu pedagogicznego (u każdego z nauczycieli styl ten ma inny profil) są właśnie sytuacje wychowawcze. Są one z kolei płaszczyzną, czy terenem, przestrzenią, w której dokonuje się akt oddziaływania pedagogicznego we wzajemnych relacjach podmiotowych. Tu widać wyraźnie, jaką rolę w wychowaniu odgrywa spotkanie wycho-

wawcy z wychowankiem, wychowanków między sobą oraz jak nawiązuje się porozumienie, więź między nimi i tworzy wspólnota osób połączonych (zintegrowanych) wokół określonych wartości i celów. Warunkiem wszak tu niezbędnym jest osoba nauczyciela, który te sytuacje wychowawcze inicjuje i organizuje z uczniami i innymi osobami. Okazuje się, co widać z doświadczeń badanych nauczycieli, że porozumienie występuje wtedy, gdy nauczyciel jest współuczestnikiem zajęć, jednakowo zaangażowanym w ich przebieg, oraz jest sobą, jest autentyczny, a przez to wiarygodny. Jest wciąż tą samą osobą na lekcji, w zabawie, na wycieczce, w domu w sklepie.

Taki styl pedagogiczny jest stylem partnerskim, przyjaznym, wymagającym ciągłego dialogu wszystkich ze wszystkimi, co prowadzi w rezultacie do integracji i zaangażowania we wspólne sprawy. Tworzenie sytuacji wychowawczych dokonuje się wokół określonych metod oddziaływania pedagogicznego. Może to być harcerstwo, teatr, sport, wycieczka, gazetka, konkurs, poezja, dyskusja, techniki Freineta, bajka, inne. Należy tu podkreślić, iż metody te mają charakter integralny i aktywny. Dzięki nim uczeń bierze udział w sytuacjach, które są źródłem doświadczeń i przeżyć wielorakich i różnorodnych wartości. I trudno byłoby tu mówić o samym nauczaniu czy samym wychowaniu, lecz raczej o procesie zintegrowanym – o kształceniu.

W tym miejscu warto nawiązać do poglądów D. Barnes [1988], który przez proces kształcenia rozumie „kształtowanie intelektu, przekonań i wartości, jakie odbywa się pod egidą szkoły. Niewątpliwie cele stawiane przez nauczycieli oraz dokonywane przez nich wybory treści i metod są ważne, lecz bynajmniej nie decydują o wszystkim. Uczniowie także mają cele, przekonania i wartości, które muszą wpływać na rzeczywisty proces kształcenia w równej mierze jak cele zaplanowane przez nauczyciela, ponieważ >>kształtowanie intelektu<< polega w dużym stopniu na przekształcaniu przez nich już posiadanej wiedzy. Ponadto każda szkoła ma charakterystyczne cechy organizacyjne i kulturowe, toteż każdy nauczyciel wnosi do klasy zarówno swoją wersję tych >>ukrytych wartości<< szkoły, jak i własne ukryte przekonania i założenia. Te ukryte cele i przekonania formują rzeczywisty proces kształcenia tak samo skutecznie, jak cele świadomie przyjęte przez nauczyciela” [tamże, s. 240-241].

Jedną z charakterystycznych cech stylu pedagogicznego badanych nauczycieli jest ciągła, bezpośrednia styczność nauczyciela z uczniami, z dziećmi, z młodzieżą. Dla zaistnienia autentycznej styczności, która wyzwala więź i porozumienie między uczestnikami procesu kształcenia, potrzebne są określone warunki. Nade wszystko należy tu mówić o szukaniu innej, luźniejszej, swobodniejszej przestrzeni niż lekcja, która obwarowana jest różnymi przepisami, normami i regułami dydaktyki. Dla stworzenia więzi komunikacyjnej, a następnie warunków dla ujawnienia i rozwoju indywidualności ucznia (i nauczyciela) trzeba wyjść poza lekcję, której schemat stanowi przez swoją „zamkniętość” zagrożenie dla indywidualności ucznia. W takiej klasie uczeń jest jednym z wielu, jest z „tej klasy”. Trudno mówić o rzeczywistym oddziaływaniu pedagogicznym tam, gdzie operuje się oceną szkolną, a wszystko, co się

w klasie dzieje, jest podporządkowane realizacji programu i tejże ocenie, a zatem zdominowane dydaktyką.

W wypowiedziach autobiograficznych nauczycieli w średnim wieku, badanych w latach 2002-2004, widać nawiązanie do jednego z głównych pokoleniowych rysów młodych nauczycieli z połowy lat 90., uczestników poprzedniego badania. W ich podmiotowych wizjach i koncepcjach roli szkoły i nauczyciela powtarzał się znamienne motyw uczynienia ze szkoły i kontaktu nauczyciel–uczeń czegoś otwartego, bezpośredniego, partnerskiego, nie skupionego tylko na lekcji i stopniach [*Moja twarz...* 1993]. Pewna perspektywa takiej zmiany pokoleniowej, dążenia do edukacji nie encyklopedyczno-pamięciowej lecz osobowościowo-rozumiejącej, uczącej samodzielności myślenia i dociekania, uczenia się przez całe życie, poznawania siebie, samorealizacji, wyraźnie uwidoczniła się w tamtym pokoleniu, które dziś przeżywa swój „wiek męski...”.

Podtrzymanie tego kierunku nie jest, jak się okazuje, łatwe. Sytuacja obecnego, średniego pokolenia nauczycieli jest dziś zupełnie inna od tej z połowy lat 90., gdy swe pamiętniki pisali wówczas młodzi nauczyciele. W ciągu minionego dziesięciolecia nastąpiła duża zmiana kulturowa i cywilizacyjna, która jest szczególnie widoczna w porównawczym zestawieniu tekstów z poprzedniego konkursu i obecnych.

Z dzisiejszej perspektywy tamten etap zmiany społecznej (od 1989 r. do 1995 r.) jawi się jako czas „wolności”. Przy czym była to wolność tak w sensie politycznym, jak i w znaczeniu nastroju, jaki panował (euforii, entuzjazmu, nadziei), ale nade wszystko wolność jako możliwość odważnej i nieskrępowanej (wyjawszy przypadki oporu starych struktur) twórczości, nowych inicjatyw, innowacji, poszukiwań. W okresie tym, jak wynika z badań Instytutu Spraw Publicznych (1999) zanotowano najwięcej innowacji oświatowych i nauczycielskich. Taką też atmosferę można było „wyczytać” z pamiętników młodych nauczycieli, w których widoczna była zdecydowana dominacja „czynnika ludzkiego”, podmiotowości, indywidualności, autonomii osobowej, twórczości.

Był to czas, w którym mogła zaistnieć, dać o sobie znać, zaznaczyć swoją odrębność nowa formacja nauczycieli, z innym stylem myślenia i działania zawodowego i społecznego, którego załączki można było dostrzec w analizowanych pamiętnikach młodych nauczycieli [Drózka 1997, 2004]. Jak czują się dzisiaj?

W świetle pamiętników średniego pokolenia nauczycieli można zauważyć znaczne ożywienie działań o charakterze innowacyjnym i twórczym [Drózka 2005]. Czynnikiem sprawczym jest tu niewątpliwie reforma edukacji wprowadzająca szereg zmian i nowych rozwiązań, a wśród nich m.in. wymóg udokumentowanego rozwoju zawodowego będący warunkiem awansu. Jest wiele nowych inicjatyw związanych m.in. z procesem integracji z Unią Europejską oraz uczestnictwem w edukacyjnych programach wspólnotowych.

Nowa rzeczywistość społeczno-edukacyjna spowodowała jednakże, iż nauczyciele czują się nieomal przytłoczeni nową strukturą. Z wielu wypowiedzi, jakże gorzkich w swej wymowie, wynika, jak wielkie są koszty dostosowywania się do zmian,

jak wiele jest sprzeczności w reformowanej szkole, w której autonomia, podmiotowość, samokształcenie, aktywność twórcza i zaangażowanie społeczne nauczycieli zostały ujęte w karby szkolnych planów nauczania i wychowania, planów rozwoju, mierzenia jakości, ewaluacji, ścieżek edukacyjnych, wewnątrzszkolnych systemów oceniania, tzw. awansów, itd.

Oto znamienna wypowiedź, jakich wiele można by przytoczyć, 38-letniej nauczycielki, magister filologii polskiej w LO:

Reformowana szkoła dla nauczycieli to również wszechpotężna lawina biurokracji. Wspólnie z koleżankami opracowujemy wiele dokumentów szkolnych: Wewnątrzszkolny System Oceniania, Przedmiotowe Systemy Oceniania, Program Wychowawczy Szkoły, projekty ścieżek edukacyjnych, plany wynikowe, ankiety, arkusze ewaluacyjne, dokonujemy poprawek w Statucie Szkoły. Towarzyszy mi gorzkie poczucie, że staje się biurokrata, produkującym kolejne dokumenty, które leżą przykryte grubą warstwą kurzu w dyrektorskich gabinetach (...). Nikogo zupełnie nie interesuje, jak pracuję, najistotniejsze jest, by każde działanie było utrwalone na papierze, więc piszę niezliczona ilość sprawozdań, wniosków, analiz, motywacji ocen niedostatecznych, mechanicznie przepisuję z informacji z dziennika, tworząc i prowadząc zeszyt wychowawcy klasowego. Zupełnie nieważne jest to, co się tak naprawdę robi, ważny jest wyłącznie papier, choćby z zupełnie wymyślonymi działaniami. Litości! Czuję się jak bohater Kafki, wciągnięta w absurdalną maszynę biurokracji, która odbiera radość uczenia i spontanicznego kontaktu z młodzieżą (Pamiętnik nr 57).

## Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych rozważań teoretycznych oraz analiz doświadczeń zawodowych młodych nauczycieli z połowy lat 90., można stwierdzić, iż indywidualny styl pedagogiczny wymaga otwartości organizacyjnej i dydaktycznej szkoły oraz całego systemu edukacji. Wymaga również autonomii nauczycielskiej, zaufania i swobody twórczej. Powstają wtedy samorzutna aktywność, zaangażowanie, dialog i, co niezmiernie ważne, poczucie odpowiedzialności za swoje czyny oraz troski o wspólne dobro – solidarność.

Dalsze badania nad średnim pokoleniem nauczycieli wykazały, iż wiele obszarów aktywności nauczycieli, ich podmiotowych, twórczych inicjatyw i autentycznego społecznego zaangażowania uległo znacznemu pomniejszeniu z uwagi na formalne regulacje wprowadzone przez reformę.

W odniesieniu do sfery czysto zawodowej, ograniczanie autonomii i twórczości, w sferze edukacji w Polsce od co najmniej połowy lat 90., znacznie zmniejszyło szansę na pełny rozwój konstruktywistycznych koncepcji nauczycielskiej profesji. Podczas, gdy nauczyciel polski jeszcze nie zdążył rozwinąć swej niezależności: od ideologii, od systemu, od teorii i metod działania ustanawianych poza nim, nie nacieszył się praktykowaniem osobistych koncepcji edukacyjnych oraz indywidualnego stylu pedagogicznego – to współczesny świat uczynił już krok naprzód, bo dopomina się o nauczyciela refleksyjnego, intelektualistę, krytycznego, zdolnego do przekraczania tak ograniczeń zewnętrznych, jak i własnych możliwości oraz barier osobowościowych i poznawczych, świadomego wyzwania epoki współzależności, prezentującego profesjonalizm otwarty [Day 2005]. Tymczasem w naszym kraju można obser-

wować, jakby na powrót, uprawianie wizji nauczyciela zależnego, podporządkowanego odgórnym dyrektywom, którego twórczość i innowacyjność poddaje się ścisłej reglamentacji, standaryzacji i kontroli.

Podjęta problematyka jest przedmiotem dalszych badań i analiz na kanwie materiałów pamiętnikarskich i autobiograficznych, z których część została przedstawiona w niniejszym tekście.