

Bogusław Śliwerski

O wymierności pracy nauczyciela

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18, 31-48

2009

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.

Bogusław Śliwerski

O WYMIERNOŚCI PRACY NAUCZYCIELA

Podjęcie zagadnienia kondycji polskiego nauczyciela wymusza niejako postrzeganie osób pracujących w tym zawodzie przez pryzmat jakiegoś stanu uśrednionego, typowego, dominującego w naszym kraju, podczas gdy doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że żaden z nas kimś takim nie jest. Każdy nauczyciel na szczęście jest inny, choć niewątpliwie jest w tym zawodzie coś, co nas wszystkich łączy, a mianowicie zadanie (misja) kształcenia i wychowywania innych, jakkolwiek by tych pojęć nie definiować. Sam jestem przeciwnikiem mierzenia jednych miarą drugich. W jednej z opowieści chasydzkich wybitny filozof wychowania Martin Buber przywołuje taką oto argumentację na rzecz nieporównywalności każdego z nas:

*Jeżeli ja jestem, ponieważ to ja jestem,
a ty jesteś, ponieważ to ty jesteś,
wówczas ja jestem ja, a ty jesteś ty.
Jeżeli natomiast ja jestem ja, ponieważ ty jesteś ty,
A ty jesteś ty, ponieważ ja jestem ja,
Wtedy ja nie jestem ja, a ty nie jesteś ty¹.*

Coraz częściej spotykam się z pytaniem o wartość nauczyciela, które kieruje naszą uwagę ku walorom użytkowym, utylitarnym. Jednak patrząc jedynie przez ich pryzmat nie da się traktować każdego człowieka jednakowo, gdyż każdy dysponuje inną sumą tych wartości. Przykładowo, wartość użytkowa dyrektora szkoły jako nauczyciela dyplomowanego jest wyższa od wartości użytkowej nauczyciela języka polskiego, ale tylko mianowanego. Każdy z nich ma przecież pensję innej wysokości. A jak do tego dodamy ich inne wartości użytkowe, jak np. to, czy mają własny samochód (na kredyt, czy zakupiony za gotówkę), czy mają własny dom, rodzinę,

¹ M. Buber, *Opowieści chasydów*, Poznań 1986, s. 270.

dzieci, działkę, dietę poselską itd., itd., to się okaże, że każdy z nich reprezentuje posiadanymi przez siebie wartościami utylitarnymi, materialnymi inną, porównywalną wartość użytkową. To właśnie zgodnie z tą filozofią „lepiej” jest dyrektorowi zatrudnić trzech nauczycieli stażystów po studiach jedynie licencjackich, niż jednego dyplomowanego i na dodatek ze stopniem naukowym doktora. Inna rzecz, że przez kilkadziesiąt lat w tym kraju obowiązywała zasada socjalistycznej równości, w świetle której nauczyciel ze stopniem naukowym doktora miał otrzymywać taką samą pensję podstawową, jak nauczyciel ze stopniem zawodowym magistra. To w myśl zasady materialnej użyteczności dyrektorka pewnej szkoły podstawowej w Łodzi nie dawała godzin ponadwymiarowych jednej z nauczycielek tylko dlatego, że w jej mniemaniu miała ona bardzo dobrą sytuację materialną (mąż tej nauczycielki był dobrze zarabiającym prawnikiem, więc po co miałyby pomnażać dobra użytkowe?).

Niektórzy idą dalej w tych porównaniach i uważają, że nauczycielowi wychowania fizycznego czy sztuki (muzycznej lub plastycznej) powinno się płacić mniej, bo przecież oni nie pracują tak ciężko (w sensie zapewne umysłowym), jak nauczyciele pozostałych przedmiotów. To rynek decyduje o wartości nauczyciela? Każdego można wyłączyć z równego dostępu do i tak ubogich w oświacie dóbr materialnych. Ba, pamiętam takich ministrów edukacji już w okresie III RP, którzy twierdzili, że nauczycielom szczególnego pożądanego, a więc informatykom i filologom angielskim należy płacić więcej, bo inaczej nie podejmą pracy w szkołach publicznych. A inni mogą? Tak więc w dziedzinie wartości utylitarnych wszelkie porównywanie i sumowanie jest dopuszczalne, i nie ma znaczenia, czy nam się to podoba, czy nie. Ono po prostu ma miejsce. Stąd tyle zawiści także w tym zawodzie, bo przecież im więcej w nim ubóstwa i nierówności, tym większe poczucie krzywdy i tym więcej prób odrobienia strat.

Współpracujący ze mną nauczyciele–nowatorzy, którzy pisali własne podręczniki i materiały do ćwiczeń, byli przedmiotem nieustannych złośliwości i zawiści ze strony niektórych koleżanek z rady pedagogicznej. Pamiętam, jak jedna z nauczycielek nauczania wczesnoszkolnego musiała przepraszać swojego dyrektora, że ośmieliła się aspirować do prowadzenia badań naukowych i pisania pracy doktorskiej. Ten czynił wszystko, by jej się tego odechciało. Zresztą – skutecznie. Może też dlatego niektórzy nauczyciele tak ochoczo kandydują do parlamentu, by po znalezieniu się w tej izbie mieć poczucie należnego dowartościowania. Mnie to nie dziwiło, że jednego dnia poseł-nauczyciel organizował pikietę przeciwko niskim płacom nauczycielskim (z misji się przecież w ten sposób wywiązał), a następnego dnia w parlamencie już głosował za 3% podwyżką dla nauczycieli.

Warto zatem w tym miejscu przytoczyć pogląd etyka Andrzeja Grzegorzcyka, który niezwykle trafnie pisał pod koniec lat 70. minionego wieku, by żadnego człowieka nie traktować jedynie jako sumy jego wartości użytkowych, bo przecież każdy z nas przedstawia oprócz nich jeszcze wartość egzystencjalną².

² Zob. A.Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, Paryż 1979.

Nauczyciele – jako istoty przecież ludzkie, nawet wówczas gdy niektórym z nich się zdarzy zachować nieludzko – mają taką samą wartość egzystencjalną, która nie zmienia się ani z biegiem czasu, ani z liczbą ról, pozycji, dodatków do pensji, jak ma to miejsce w przypadku wartości utylitarnych. W tym sensie, w świetle wartości egzystencjalnych wszyscy jesteśmy sobie równi. Każdy z nauczycieli wnosi do pracy z dziećmi coś niepowtarzalnego, wyjątkowego, coś charakterystycznego dla własnego sposobu bycia z sobą, z innymi i ze światem, a to oznacza, że tak tych indywidualnych cech bytu, jak i uwikłań w relacje społeczne nikt nie będzie w stanie skopiować, powtórzyć. I o to właśnie chodzi. Nauczyciele powinni móc być sobą, a dzięki swojej pracy pozostać w pamięci tych, którzy skutecznie zmagali się z rzeczywistością edukacyjną. Nie bez powodu przyjmuje się we współczesnej pedagogice założenie, zgodnie z którym, aby proces kształcenia i wychowania był w ogóle możliwy, warto kierować się zasadą, że wszystkie zaangażowane weń podmioty są wolne: „Wychowanie opiera się na wolności jako na podstawie, że proces wychowawczy jest spotkaniem dwóch wolności, szanuje drugiego człowieka jako takiego, jako wolność. Jeśli neguje ten szacunek, neguje własne działania, swój wpływ na drugiego człowieka, ponieważ by doprowadzić go do działania – tak aby ten akt pozostał autentycznie aktem, to znaczy by pobudzała go wolność – trzeba szanować inność i wolność drugiego”³.

Żaden twórca szkoły czy programu lub klasy autorskiej nie jest w stanie przewidzieć, a już tym bardziej mieć jakikolwiek wpływ na to, co inni uczynią z jego „dziełem”. To, co jednych może inspirować do działań twórczych lub naśladowczych, innym może posłużyć za narzędzie (instrument) do wykluczania osób temu przeciwnych lub „niewłaściwie kopiujących” mistrza. Tu zatem zaczyna się niewidoczny dla nauczyciela–nowatora obszar recepcji jego pracy. Z chwilą jej upowszechnienia w postaci publikacji czy wywiadu w mediach może się ona stać kryterium rozstrzygającym o tym, czy ktoś jest „dobrym” czy „złym” nauczycielem. Wszystko jednak zależy od tego, jak określone władze oświatowe, ale i akademickie ustosunkują się do danej innowacji (nowatorstwa, eksperymentu).

Wielu nauczycieli ma poczucie proletaryzacji ich zawodu, strukturalnego ubóstwa, które w sferze publicznej jest swoistego rodzaju potwarzą i upokorzeniem, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę zadania, jakie nakłada na nich społeczeństwo mocą decyzji swoich władz. To prawda, że za 700 zł brutto trudno jest zaspokoić własne potrzeby egzystencjalne, aby móc się dzielić z innymi swoim mistrzostwem, swoimi wartościami duchowymi, a jednak wielu to czyni pomimo tego, i to z bardzo różnych powodów. Rozwiązania fiskalne w naszym państwie sprzyjają wykonywaniu tego nisko opłacanego zawodu. Część nauczycieli ma bowiem współmałżonka, partnera, którego niezwykle wysokie dochody pozwalają na wykonywanie tej pracy nie dla płacy, ale dla własnej przyjemności. Wspólne rozliczanie się z nisko opłacaną nauczycielką (nauczycielem) jest przecież w tym kraju nagradzane w rozlicze-

³ R. Léveque, F. Best, *Filozofia edukacji*, w: *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, pod red. M. Debesse’a, G. Mialareta, Warszawa 1988, s. 21-22.

niach podatkowych. Są też nauczyciele, którzy swoją pracą twórczą nadrabiają stan strukturalnego ubóstwa. Piszą książki, wydają materiały pomocnicze, podejmują się dodatkowego zatrudnienia, by zarobić na własną pasję, na możliwość kształcenia innych. Jeśli ktoś uważa, że godnie wykonywać swój zawód będzie mógł dopiero wówczas, kiedy będzie on sownie opłacany, to w istocie musi jeszcze poczekać – najlepiej na Godota. Jak przekonuje nas doświadczenie ostatnich lat, kiedy to premierem w rządzie PiS (2005-2006) został nauczyciel, sytuacja tej grupy zawodowej wcale nie uległa poprawie. Lepiej więc samemu zatroszczyć się o siebie. I nie narzekać, gdyż jest to pierwszy stopień do samowypalenia albo słuszny sygnał, że należy z tego zawodu po prostu odejść.

Kto i według jakich kryteriów ma ustalić, ile jest warta nauczycielska praca? Dlaczego należałoby ją wiązać z jakością kształcenia? A jaki ma na to wpływ pojedynczy nauczyciel? Wystarczy przyrzeć się temu, jakie są efekty kształcenia w kraju, w którym średnia płaca nauczycieli jest najwyższa na świecie, a mianowicie w Luksemburgu, gdzie nauczyciel zarabia – w świetle raportu OECD – ponad 80 tys. dolarów rocznie. Najnowsze wyniki z porównywalnych, międzynarodowych testów umiejętności (PISA) wskazują, że wychowankowie tak sownie opłacanych nauczycieli są daleko niżej w klasyfikacji (bo na 34 miejscu), niż absolwenci polskich szkół (na 23. miejscu), których nauczyciele zarabiają przecież najmniej spośród pedagogów wszystkich państw wysoko rozwiniętych gospodarczo. Takie zatem porównania są zbyt uproszczone, bo przecież wiadomo, że wysoka motywacja do pracy w tym zawodzie i najwyższe osiągnięcia uczniów nie są wprost proporcjonalne do poziomu tylko jednego z czynników, jakim w tym przypadku jest wysokość zarobków. To jest budowanie fałszywej świadomości społecznej, w oparciu o mity lub demagogię, na temat istoty, wartości i efektywności procesu kształcenia. Nie oznacza to jednak, że płace nauczycieli mają być w związku z tym niskie, bo przecież nauczyciele i tak jakoś sobie z tym poradzą.

Gdyby szukać rzeczywistych zależności między płacą a względnie zależną od niej jakością pracy nauczyciela, to należałoby przywołać wyniki badań sprzed wielu lat Zbigniewa Zaborowskiego, który stwierdził, iż może ten związek wystąpić w szczególnych okolicznościach, a mianowicie: kiedy w pierwszych latach wykonywania zawodu płaca nauczycielska pozwala na zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych nauczyciela i zapewnia bezpieczny byt jego rodzinie, zaś po okresie nabycia pierwszych doświadczeń zawodowych jego uposażenie staje się pierwszą płacą w rodzinie, a więc zapewnia wysoki komfort życia i zawodowej samorealizacji. Wówczas pojawia się wysoka motywacja do samokształcenia, pracy nad sobą, inwestowania w siebie i jakże istotne poczucie wartości własnej pracy. Ile zatem jest wart polski nauczyciel? Tyle, ile może pozostawić w sercach i umysłach swoich wychowanków. Do końca życia będę nosił w swoim sercu wdzięczność dla nauczycielki języka polskiego, która żyjąc z bardzo lichej pensji dzieliła się ze mną nie tylko swoją wiedzą, ale i żywnością. Najpierw bowiem jest się człowiekiem, osobą, a dopiero potem pedagogiem. Trzeba być kimś, by móc innych czymś obdarowy-

wać. Nie ma zatem takiej skali, która oddałaby wartość ludzkiego i nauczycielskiego poświęcenia się. Takie postrzeganie nauczyciela może rodzić słuszne oburzenie, że przecież czas Siłaczki już się skończył, że trzeba jednak coś do garnka włożyć, że mając rodzinę jest się też za nią odpowiedzialnym itd., itd.

Dzisiaj pojawia się dylemat, czy nauczyciel ma do spełnienia misję, czy może powinien być postrzegany i traktowany jak profesjonalista? Pierwszym humanistą, filozofem społecznym, który zwrócił uwagę na potrzebę kształcenia pedagogów-wychowawców i nauczycieli na poziomie wyższym był Szwajcar – Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827). W jednym ze swoich dzieł w 1826 r. pisał, iż działalność wychowawcza wymaga najgłębszej znajomości natury ludzkiej i umiejętności postępowania pedagogicznego. W Polsce musieliśmy jednak czekać na realizację tego przesłania do 1926 r., kiedy to Bogdan Nawroczyński powołał na Uniwersytecie Warszawskim pierwszą Katedrę Pedagogiki, a Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wprowadziło z dniem 2 kwietnia 1926 r. rozporządzenie stanowiące szczegółową regulację prawną studiów uniwersyteckich, na podstawie którego konstruowane były plany studiów edukacyjnych m.in. dla kandydatów na nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w seminariach nauczycielskich czy późniejszych liceach pedagogicznych i pedagogiach. Pedagogika jako kierunek studiów była realizowana przez Studium Pedagogiczne w 1927 r., które było częścią tej Katedry na Wydziale Humanistycznym. To właśnie w tej instytucji przygotowywano nauczycieli przedmiotów pedagogicznych do pracy w seminariach nauczycielskich, a po 1932 r. w liceach pedagogicznych, a także kształcono pedagogicznie nauczycieli przedmiotowych do szkół średnich. Były to wówczas studia 4-letnie – kończące się dyplomem magistra filozofii w zakresie pedagogiki. Od postulatu J.H. Pestalozziego o właściwe przygotowanie do zawodu pedagoga upłynęło już 180 lat.

Dzisiaj nauczyciele stanowią jedną z najbardziej wykształconych grup zawodowych w naszym kraju. Nie ma to jednak szczególnego wpływu na szkolną rzeczywistość, podobnie jak wysokość nauczycielskich poborów, gdyż ta nie zależy od jednego tylko czynnika. Przed kilkunastu laty mieliśmy doskonale wykształconych nauczycieli po liceach pedagogicznych, a więc na poziomie szkoły średniej. Podobnie zresztą było w Szwajcarii, gdzie dopiero kilka lat temu zaczęto likwidować seminaria nauczycielskie, by dostosować system kształcenia do tzw. standardów europejskich. Tyle tylko, że w imię tych standardów wywalczone w naszym kraju marzenie polityków, by polscy nauczyciele mieli wyższe wykształcenie magisterskie, zostało powstrzymane podporządkowaniem się Deklaracji Bolońskiej o dwustopniowym systemie edukacji akademickiej, a wraz z wcześniejszą już zmianą polskiego ustawodawstwa cofnięciem się ku poziomowi wykształcenia jedynie I stopnia, choć wyższego, to jednak tylko zawodowego (licencjackiego) w odniesieniu do nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów! Cóż z tego, że można i warto mieć wykształcenie magisterskie, skoro nie jest ono już koniecznym warunkiem uprawiania tego jakże pięknego zawodu.

Nie tylko jednak poziom wykształcenia sprawia, iż nauczyciele nie są utożsamiani z profesjonalistami. Zdaniem A.C. Ornsteina i D.U. Levine'a ta grupa społeczna, niestety, nie spełnia warunków, jakie stawia się profesji. Są nimi:

- 1) istnienie specjalistycznej wiedzy i umiejętności, które przekraczają wiedzę i umiejętności laików,
- 2) poczucie służby publicznej i pełne zaangażowanie się dla niej,
- 3) stosowanie badań i teorii w praktyce,
- 4) długi okres specjalnych praktyk,
- 5) kontrola nad licencyjnymi standardami i/lub nad wymaganiami umożliwiającymi wejście do zawodu,
- 6) autonomia w decydowaniu o wybranych sferach własnej działalności zawodowej,
- 7) przyjęcie odpowiedzialności za wykonywane działania i istniejący zbiór standardów działań,
- 8) oddanie pracy i klientom,
- 9) wykorzystanie administracji do ulepszenia pracy profesjonalistów,
- 10) istnienie samorządów zawodowych (izb) dla członków danego zawodu,
- 11) organizacja oferująca akredytację dla indywidualnych profesjonalistów,
- 12) kod etyczny, pozwalający rozwiązywać sporne problemy związane z wykonywanym zawodem,
- 13) wysoki poziom zaufania do każdego pracownika danej profesji,
- 14) wysoki prestiż społeczny i wysoki status ekonomiczny pracowników⁴.

Przypisanie tak licznych i zarazem wysokich standardów określonej grupie zawodowej sprawia, że tylko niektóre mogą się nimi poszczycić. Zdaniem naukowców nauczyciele nie spełniając tych wszystkich kryteriów nie mogą mówić o sobie, że są zawodowcami, skoro wiele osób wykonuje ten zawód bez odpowiedniego wykształcenia i licencji. Nie ma też precyzyjnych kryteriów określających profesjonalną wiedzę i umiejętności niezbędne do pełnienia roli nauczyciela, stąd i oczekiwania wobec szkół wyższych w zakresie kształcenia do tego zawodu są niespójne i niejasne. Wreszcie, na temat zawodu nauczyciela wypowiada się w tonie eksperckim każdy laik, mimo iż nie ma o tym żadnego pojęcia. Karl-Oswald Bauer i Andreas Kopka⁵ doszli w swoich badaniach do wniosku, że bez zmiany organizacji pracy nie uda się rozwój profesjonalizacji zawodowej. Ten bowiem wymaga częstszej obecności nauczycieli w szkole, co z kolei pociąga za sobą konieczność minimalnego wyposażenia szkół (miejsca pracy, PC, biblioteka, sale do pracy w grupach etc.) Poza tym profesjonalizacja nauczycieli nie jest stanem, lecz procesem, który postępuje dzięki wykonywaniu zawodu i jest z jednej strony sprawą indywidualną konkretnego nauczyciela, z drugiej zaś przebiega w systemie społecznym szkoły, na który tak-

⁴ J. Průcha, *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*, Praha 1997, s. 169.

⁵ Por. K.-O. Bauer, A. Kopka, *Vom Unterrichtsbeamten zur pädagogischen Profi-Lehrer-Arbeit auf neuen Wegen*, „Jahrbuch der Schulentwicklung”, Band 8, Weinheim 1994.

że oddziałuje. Profesjonalizacja zawodowa nauczyciela jest zatem czymś znacznie szerszym niż przyswajaniem wiedzy fachowej, legitymizowanej przez poszczególne systemy i teorie kognitywne⁶.

Dane porównawcze OECD z 2003 r. w zakresie poziomu wynagrodzenia nauczycieli w przeliczeniu na godzinę nauczania i według poziomu kształcenia wykazują, że zarobki nauczycieli w Polsce są najniższe⁷. Efektem procesu pauperyzacji zawodu jest odchodzenie wysoko wykwalifikowanych pedagogów z placówek oświatowo-wychowawczych do przemysłu, administracji, przedsiębiorczości, a nawet polityki. Najlepiej o tym świadczy od lat utrzymująca się wysoka liczba nauczycieli uczących w polskich szkołach podstawowych głównego przedmiotu niezgodnie z wyuczoną specjalnością oraz nauczycieli o niepełnym wykształceniu średnim. Szczególnie niekorzystna sytuacja występuje w nauczaniu początkowym (kształcenie zintegrowane w klasach I-III) w szkołach podstawowych, a więc w okresie alfabetyzacyjnym dzieci – w roku 1996 na ogólną liczbę 83 tys. zatrudnionych nauczycieli zaledwie 41 tys. miało do tego wymagane kwalifikacje. Stan ten uległ poprawie w 2000 r. – w nauczaniu zintegrowanym nauczycieli bez odpowiednich kwalifikacji było 11,4 tys. (w stosunku do wszystkich nauczycieli tej specjalności – 79,4 tys.), zaś w 2002 r. liczba ta zmniejszyła się do 8 tys. osób (89,3 tys.)⁸.

W 2002 r. w szkołach podstawowych było relatywnie dużo nauczycieli na pełnym etacie uczących przedmiotu głównego niezgodnie ze specjalnością, a mianowicie w zakresie: kształcenia zintegrowanego – 7133 (w tym 883 bez specjalności), przyrody – 4509; matematyki – 2388, języka polskiego – 1895, języka angielskiego – 1852. Sytuację w tym zawodzie pogarszał fakt, iż wielu pedagogów uczyło przedmiotu dodatkowego niezgodnie z wyuczoną specjalnością; w zakresie kształcenia zintegrowanego – 662 nauczycieli, techniki – 4147, historii – 3298, przyrody – 2956, wychowania fizycznego – 2177, matematyki – 1717, języka polskiego – 1116, informatyki, technologii informatycznych – 2508⁹. Nikomu nie przeszkadzało, że podstaw alfabetyzacyjnych mieli udzielać ci, którzy nie byli do tego profesjonalnie przygotowani?

Kiedy skonfrontowano wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu gimnazjalnego z mapą powiatów i stanem wykształcenia zatrudnionych na ich terenie nauczycieli, to się okazało, że najgorsze wyniki mieli uczniowie (tak szóstkłasiści, jak i gimnazjaliści) na rozległych terenach zachodniej i północnej Polski z województw: warmińsko-mazurskiego, kujawsko-pomorskiego, lubuskiego, pomorskiego oraz zachodniopomorskiego i północnej Wielkopolski. Istotny związek z tym stanem rzeczy mógł mieć wysoki odsetek nauczycieli uczących w szkołach podstawowych w tych województwach bez odpowiednich kwalifikacji, najważniej-

⁶ Por. N. Landwehr, *Schulentwicklung. Was ist das?*, „Schweizer Schule”, Heft 4/1993.

⁷ www.oecd.org/edu/eag2005.

⁸ *Nauczyciele w roku szkolnym 2002/2003. Na podstawie danych ze spisu nauczycieli dokonanego 1 października 2002 r.*, oprac. J. Zarębska, 2003, s. 141.

⁹ Tamże, s. 183.

szych dla sprawdzanych kompetencji przedmiotów (język polski i matematyka). Przykładowo: odsetek nauczycieli uczących w województwach wielkopolskim i zachodniopomorskim w latach 2000-2002 języka polskiego bez odpowiednich kwalifikacji wynosił aż 15,2%!

W świetle badań Elżbiety Putkiewicz i Marty Zahorskiej polscy nauczyciele rekrutują się w większości ze środowisk robotniczych i chłopskich, najczęściej słabo wykształconych: „Mimo deklarowanego zadowolenia z pracy w szkole (zadowolonych około 90%) i z zawodu nauczyciela (65% – zadowolonych w stopniu dużym i bardzo dużym), na ogół (63%) odradzaliby swoim dzieciom podjęcie podobnej pracy”¹⁰. Zawód nauczyciela jest więc wciąż traktowany jako najprostsza droga przejścia do zawodów inteligentnych. Jednak dla swych dzieci nauczyciele chcieliby lepszej profesji i wyższej pozycji społecznej. W każdym zdrowym społeczeństwie są zawody, które powinny się cieszyć wysokim autorytetem i prestiżem, odgrywając istotną rolę w kształtowaniu sfery wartości, norm etycznych i prawnych oraz stanowiąc dla ludzi punkt orientacyjny w życiu czy kreując miejsca kształtowania się wzorów postaw odpowiedzialności obywatelskiej. Dostrzegalny jednak wśród nich kryzys autorytetów może mieć poważne skutki dla przyszłości kraju i społeczeństwa¹¹.

Zdaniem Roberta Kwaśnicy nie jest możliwe pełne przygotowanie do pracy nauczycielskiej, toteż rozróżnianie w odniesieniu do tej grupy procesów kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia jest bezzasadne i wątpliwe. Nie można przyjąć żadnego wzorca przygotowania zawodowego nauczycieli, który pozwoliłby na określenie wiedzy i umiejętności, składających się na pełne kwalifikacje zawodowe, gdyż nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, otwartych i oddziałuje na strukturę otwartą, częściowo tajemniczą, niepoznawalną, jaką jest człowiek: „O pełnym przygotowaniu zawodowym można sensownie mówić w przypadku takich zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym wymagają kompetencji technicznych. W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. (...) kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany”¹².

Nauczyciel oddziałuje na swoich wychowanków całym swoim bytem, poprzez to, jakim jest człowiekiem, toteż przygotowanie do zawodu musi być całościowym i procesualnym wspomaganie jego rozwoju osobistego. Działalność „edukacyjna prowadzona dla nauczycieli – obojętne, czy obejmuje kandydatów do tego zawodu, nauczycieli początkujących czy doświadczonych – jest zawsze wspomaganie ich rozwoju”, które powinno uwzględniać: „a) rodzaj kompetencji, których rozwój ma

¹⁰ E. Putkiewicz, K. E. Siellawa-Kołbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Warszawa 1999, s. 154.

¹¹ Aleksander Smolar, <http://www.tygodnik.com.pl/numer/275517/smolar.html>

¹² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 10.

promować, b) logikę tego rozwoju i c) aktualne zaawansowanie w rozwoju tych nauczycieli, do których jest kierowane”¹³. Zawód nauczycielski wymaga – zdaniem R. Kwaśnicy – w pierwszej kolejności skupienia się na kompetencjach praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych), które stanowią o jego swoistości, a nie przede wszystkim na kompetencjach technicznych (normatywnych, metodycznych i realizacyjnych). Kompetencje praktyczno-moralne mają „pierwszeństwo przed kompetencjami technicznymi w tym sensie, że te właśnie nie mogą być użyte przed kompetencjami technicznymi bez ich zgody. Wszelkie cele, metody czy środki, zanim nauczyciel posłuży się nimi, muszą zyskać akceptację praktyczno-moralną. Aby móc po nie sięgać, nauczyciel musi uprzednio samodzielnie je uprawomocnić. Musi, odwołując się do wiedzy praktyczno-moralnej, odpowiedzieć na pytania: co zrobić, by cele, metody i środki nie stały się w moich rękach narzędziem manipulacji i zniewalania drugiego człowieka? Czy i w jaki sposób mogą posłużyć się nimi w tej konkretnej sytuacji edukacyjnej?”¹⁴. Kompetencje techniczne natomiast mają ograniczony zakres zastosowania w pracy pedagogicznej, dotycząc głównie możliwości projektowania i organizowania procesu kształcenia, nauczania, ale nie wychowania¹⁵.

System kształcenia nauczycieli w Polsce jest bardzo zróżnicowany, podobnie jak w przypadku przygotowywania młodzieży do każdego innego zawodu. Ma swoje dobre strony, bo w porównaniu z naszymi południowymi sąsiadami oferuje znacznie większą liczbę obowiązkowych praktyk pedagogicznych. Istnieją też pewne minimalne standardy, które mogą być w ramach autonomii uczelni wyższych rozszerzane o dodatkowe przedmioty czy formy zajęć. Niestety, słaba kondycja finansowa szkolnictwa wyższego w Polsce sprawia, że na tym typie kształcenia bardzo się oszczędza. Nawet za praktyki pedagogiczne niektóre uczelnie każą płacić swoim studentom. To po co je odbywać? To po co przygotowywać się do zawodu, który już na samym starcie oferuje niskie płace a wysokie wymagania? Osobiście jestem zwolennikiem kształcenia problemowego, aktywizującego, czego najlepszym dowodem jest wydany ostatnio przeze mnie międzynarodowy podręcznik *Pedagogika*, który zawiera wiedzę systemową oraz scenariusze zajęć problemowych dla ambitnych nauczycieli akademickich¹⁶.

Nie można być nauczycielem innych, samemu nie będąc sobą. Jak powiadał Janusz Korczak, zniewoleni nie mogą innych obdarzać wolnością. Nie ma zatem znaczenia to, czy ktoś podjął się tego zawodu z przyczyn innych niż te, które nadają mu swoiste piękno, niepowtarzalność doświadczeń obcowania z potrzebującymi i być może także oczekującymi jego wsparcia, obecności, wiedzy czy umiejętności. To, dzięki czemu możemy (choć wcale nie musimy) stać się wartością w życiu innych, wcale nie musi być wymierne, policzalne, tym samym jakże łatwo sugerujące możli-

¹³ Tamże, s. 15.

¹⁴ Tamże, s. 21.

¹⁵ Zob. B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.

¹⁶ Zob. *Pedagogika*, tom 1-3, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańsk 2006.

wość bycia ponad, obok lub pod istniejącym standardem. Wartość nauczyciela mierzy się bowiem często odroczoną w czasie i nie zawsze doświadczaną przez niego osobiście siłą, intensywnością, zakresem pozytywnej pamięci, akumulacją uczuć i/lub kompetencji jego podopiecznych. Nie dotyczy to wszystkich naszych uczniów, ale jednak zawsze jakichś.

Zdarzają się w tym zawodzie nauczyciele szkodliwi dla uczniów. W pedagogice określa się ich mianem „wrogów subiektywnych”, a więc takich, którym szykowanie uczniów, poniżanie ich, wykazywanie im ich niskiej wartości (użytkowej) sprawia dużą przyjemność. To taki typ racjonalnego sadysty, leczącego własne kompleksy dzięki formalnej mocy, jaką daje mu rola „władcy pedagogicznego”. Z pedagogią nie ma to jednak nic wspólnego. Słusznie zatem został oprotestowany pod koniec 2005 r. przez Związek Nauczycielstwa Polskiego spot reklamowy jednej z sieci telekomunikacyjnych, w którym nauczycielka przechadza się po korytarzu szkolnym w czasie przerwy międzylekcyjnej i rozmawia przez telefon komórkowy. Nagle zaczyna wydzierać się na rozkrzyczanych i biegających uczniów, bo zagłuszają jej prywatną rozmowę. W typowym dla reklamy żarcie sytuacyjnym odsłonięty został wizerunek marginalnej, ale wciąż obecnej w polskim szkolnictwie grupy sfrustrowanych, a nawet wypalonych nauczycieli (-ek). Mimo, iż takich osób w tym zawodzie jest niewiele, to jednak sposób upublicznienia patologicznego jego wizerunku wzbudził ogromne emocje.

Przejawy tak rozumianych nieetycznych postaw nauczycieli wobec uczniów wykazały także badania Wojciecha Muzyki i Jadwigi Bińczyckiej, których interesował typ mentalności polskiego nauczyciela w kontekście ofert edukacyjnych polskiej szkoły. Wynika z nich, że to nauczyciele byli niedostosowani do głęboko i szybko zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i że instytucja ta okazała się przestarzała dydaktycznie oraz zdehumanizowana psychospołecznie. Wśród stosowanych przez nauczycieli form przemocy znalazły się m.in. intrygi, kłamstwa, szantaż, manipulowanie, tworzenie sytuacji, przez co – jak oceniali to uczniowie – (pseudo) pedagodzy stawali się śmieszni i niegodni uwagi. Nauczyciele stali na straży dyscypliny jako bezwzględnej konieczności przestrzegania przez uczniów reguł szkolnych (70,5%), oczekiwali bezwzględnego podporządkowania się (49,2%) i szanowania ich (21,3%), nie wiążąc tego zjawiska z własną sprawiedliwością, zaufaniem czy szacunkiem wobec uczniów¹⁷.

Uczniowie zapytani przez J. Bińczycką o treść snów o szkole ujawnili w postaci marzeń o zemście swoją podświadomą wobec niektórych nauczycieli agresję i niechęć typu: „połamałbym mu kości i dał psom, utworzyłbym obóz i tam zamknął wszystkich nauczycieli; nadałbym na niego mafię pruszkowską; przed domem rozlałbym mu walerianę i potem patrzył jak tam zbiegają się wszystkie koty

¹⁷ Zob. *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji. Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny*, pod red. M. Dudzikowej, Kraków 1996.

z okolicy”¹⁸. Szkoła zatem okazała się przestrzenią instytucjonalnej przemocy części nauczycieli wobec uczniów, a zarazem odsłoniła swoją bezradność w eliminowaniu jej z własnego pola działań pedagogicznych. Badacze zaczęli zwracać zatem uwagę na istniejące w szkołach zagrożenie godności dzieci w sytuacjach dydaktycznych i pozalekcyjnych oraz na konieczność jej obrony w imię ustawowych dla polskiej oświaty wartości humanistycznych, w tym chrześcijańskich. Odstąpienie od powszechnej kontroli i samoregulacji w tej sferze społecznego życia zawsze prowadzi do przyzwolenia i utrwalania się zła w stosunkach międzyludzkich, niszczy wartość pedagogicznych oddziaływań i uniemożliwia wyjście współczesnego wychowania z permanentnego kryzysu.

Prowadzone pod moim kierunkiem w 2003 r. badania nad postrzeganiem szkoły przez uczniów jednego z zespołu szkół ponadgimnazjalnych w woj. łódzkim wykazały, że tylko 32,7% uczniów kierowało się w wyborze tej szkoły takimi pobudkami pozytywnymi, jak: zainteresowania, chęć realizowania planów na przyszłość, uzyskania wykształcenia oraz „inność” tejże szkoły w porównaniu z tradycyjnym liceum ogólnokształcącym. Aż 26,6% uczniów wiązało fakt uczęszczania do szkoły z przymusem, z brakiem innego wyjścia czy wyboru. Większość uczniów przeżywała negatywne uczucia na myśl o pójściu do szkoły. Uczniowie odczuwali w związku ze szkołą najczęściej: negatywne napięcie (50%), niechęć (34,7%), myśl o ucieczce (30,6%) i nudę (29,6%) oraz stan niezadowolenia (23,5%). W przypadku odczuć pozytywnych na pierwszym miejscu wskazywali na radość na myśl o spotkaniu z rówieśnikami (78,6%). Idealny uczeń to dla nich przede wszystkim osoba koleżeńska (25%), pracowita (17%), pilna (15%), dobrze się ucząca (13%), systematyczna (12%), mądra i pomocna (po 11,2%). „Idealny wychowawca – jak napisał jeden z uczniów – to musi być człowiek, który jest prawdziwym nauczycielem. Pisząc prawdziwy mam na myśli nauczyciela z powołania. Sam zamierzam zostać nauczycielem i często się nad tym zastanawiam. Bardzo istotne jest, aby nauczyciel, wychowawca nie poniżał swoich podopiecznych, miał z nimi więź, która z biegiem czasu powinna przekształcić się w przyjaźń. To musi być człowiek, do którego zawsze można się zwrócić o pomoc, który wysłucha i spojrzy na twój problem obiektywnie!”¹⁹.

Niepokojące jest to, że ponad połowa badanych (56,1%) negatywnie ustosunkowała się do pytania: „Czy nauczyciele interesują się Tobą i Twoimi problemami?”. Sami uczniowie nie postrzegali też siebie jako mających wpływ na życie klasy czy szkoły. Prawie 70% badanych twierdziło, że ma niewielki wpływ na to, co dzieje się w klasie (48%) lub nie ma żadnego wpływu (21,4%). Zaskakujące było to, że zdaniem 22,4% uczniów nauczyciele stosują kary fizyczne, wśród których przeważają uderzenia (8,2%), sprzątanie sanitariatów (5,1%) czy kopnięcia (3,1%). Według ogromnej większości szkoła powinna położyć większy nacisk przede wszystkim na

¹⁸ Tamże, s. 47.

¹⁹ M. Kulig, *Szkoła w świadomości młodzieży*, nieopublikowana praca magisterska pod kierunkiem B. Śliwerskiego, Katedra Teorii Wychowania UŁ, Łódź 2003.

budowanie w uczniach wiary w siebie i w swoje możliwości (90,8%), na przygotowanie do skutecznego posługiwania się językiem obcym (84,7%) oraz stwarzanie równych szans startu życiowego młodzieży z różnych środowisk (83,7%). Istotnym jest także w opinii uczniów przygotowanie ich do znalezienia pracy (80,6%), rozwijanie poczucia solidarności społecznej i chęci pomagania sobie nawzajem (78,6%), kształcenie zainteresowań (78,6%) oraz umiejętności społecznych (77,6%). Dopiero na ostatnich pozycjach znalazło się kształtowanie charakteru i kultury osobistej (74,5%), rozwijanie samodzielności, przedsiębiorczości (74,5%) oraz zapewnienie wysokiego poziomu wiedzy ogólnej (53,1%).

Nie wiadomo, co sprawia, że kwestie etyczne nie są czynnikiem rozstrzygającym o prawomocności wykonywania zawodu nauczyciela. Mimo iż jego postępowanie może prowadzić do negatywnych i względnie trwałych śladów w osobowości wychowanków, to jednak wymyka się ono spod możliwej kontroli czy opinii zewnętrznej (publicznej), a tym samym nie pociąga za sobą jego osobistej odpowiedzialności (w sensie prawnym), chyba że w swoim postępowaniu pedagog przekroczył powszechnie obowiązujące normy prawne (np. nietykalności cielesnej). Jak zatem wyegzekwować od pedagoga miłość, szacunek, takt, życzliwość, empatię, autentyczne zaangażowanie czy dobrą wolę wobec dzieci, skoro owe normy nie są objęte żadnym aktem prawnym?

Uczeń jest w porównaniu z nauczycielami nie tylko osobą o niższym poziomie rozwoju psychospołecznego, ale też, podobnie jak pacjent w relacji z lekarzem, jest w pewnym sensie osobą bezradną, zdaną na dobrą wolę i życzliwość swoich opiekunów. Będąc dzieckiem, a więc przedmiotem prawa, nie może świadczyć we własnej sprawie, dochodzić wprost swoich racji. Może liczyć jedynie na spolegliwość rodziców czy instytucjonalnych opiekunów, którzy z mocy prawa reprezentują jego interesy. Czy jednak dorośli podejmują się jakiegokolwiek interwencji? To zależy od ich dobrej woli, kompetencji i odwagi cywilnej. Szkołę jako toksyczną instytucję toczy choroba moralna, zarażając jak chemiczna trucizna jednostki ludzkie czynnikami wyniszczającymi ich zdolność do akceptowania i realizowania norm społeczno-etycznych oraz do autonomicznego rozwoju. System taki nosi w sobie zarzewie moralnego zła, przy równoczesnym zakładaniu w ustawowych normach dążenia do dobra. „Najwięcej jednak zła – jak twierdzi jeden ze współczesnych filozofów francuskich Andre Glucksman – wyrządza się zawsze w imię Dobra, czyli pewnej idei człowieka”²⁰.

Pytając zatem o toksyczność społeczną, poszukujemy zarazem szeroko rozumianej przemocy, pogardy dla jednostki ludzkiej oraz naruszania przez pedagogów humanistycznych racji i wartości. System toksyczny to system krzywdzący jednostki ludzkie (szczególnie dzieci, osoby starsze, kalekie czy chore) w wyniku przekroczenia obowiązujących praw i lekceważenia uniwersalnych wartości, a przez to naruszający godność ludzką. To taki system, który cechuje swoistego rodzaju cho-

²⁰ *Porozumienie przeciwko diabłu*, „Gazeta Wyborcza”, 31 lipca 1993, s. 14.

roba, patologia z tej racji, iż upowszechnia on i wdraża do negatywnych postaw czy zachowań, wyrządzając swoim uczestnikom co najmniej jeden z rodzajów szkód: moralnych, społecznych, fizycznych lub psychicznych. Ze względu na swoje właściwości system ów wywiera szkodliwy wpływ na osoby, powodując niekorzystne skutki dla ich rozwoju lub stanu pożądanego współdziałania.

Skutki działań niszczyielskich mogą być dla psychiki młodego człowieka silne, rozległe i trudne do zidentyfikowania w kategoriach bezpośredniego i moralnego sprawstwa. Pod tym względem zawód nauczycielski, podobnie zresztą jak rola rodzicielska, zajmują pozycję wyjątkową. Mamy oto do czynienia ze szczególną praktyką publicznego tolerowania szkodliwych i błędnych działań części nauczycieli, za które nie ponoszą oni żadnej odpowiedzialności tylko dlatego, iż nie powodują one „widocznych okaleczeń” i że pedagogom instytucjonalnym przypisana jest w tej sferze swoistego rodzaju moc nietykalności. Choć ich toksyczne postępowanie może pozostawić głębokie, choć niewidoczne „rany” w strukturze psychicznej uczniów, to jednak odpowiedzialność sprawców ma charakter wyłącznie subiektywny (przed samym sobą), a więc żaden. Jeżeli nauczyciel będzie pozbawiony wrażliwości moralnej, to w zasadzie może to być równoznaczne z przyznaniem sobie przywileju bycia nieodpowiedzialnym. Szkoła staje się strefą niczyją, bezpieczną, a jako taka musi żyć własnym życiem przypadkowych zdarzeń, incydentów, wyrywanych przez każdą ze stron skrawków (pseudo-)wolności, szans na zaistnienie, spełnienie, realizację czegoś osobistego.

Są więc w niej nauczyciele pasjonaci, kochający swój zawód, czerpiący z niego sens własnego życia²¹, ale są też i tacy, którym jest wszystko jedno. Przychodzą do szkoły jak do „fabryki”, w której „pętający się” pod nogami uczniowie przeszkadzają im w „pracy”. Są uczniowie, którzy ulokowali w tej instytucji wszystkie swoje nadzieje, chcący zdobyć określoną wiedzę i kwalifikacje, a tym samym gwarancje na życiowy sukces. Pojawiają się jednak i „poranieni” przez nauczycieli wcześniejszego etapu edukacji, zniechęceni do uczenia się, pozbawieni jakiegokolwiek wiary i ufności w sens zatroszczenia się o siebie poprzez edukację. Oni zostali już negatywnie naznaczeni, wykluczeni, a teraz – ponieważ muszą chodzić do szkoły – mogą jedynie znaleźć sobie zastępczą ofiarę, na której wyładują swoje dotychczasowe frustracje, bóle czy pozaszkolne nieszczęścia. No i wreszcie są też rodzice, korzystający z okazji, że ich dzieci to już jednak nie dzieci, więc jakoś same dadzą sobie w szkole radę. Być może część spośród nich też nie lubi(-ła) szkoły, ma o niej złe mniemanie, więc niby czemu mieliby się angażować w jej pozytywny wymiar czy w naprawę?

Nieco inne podejście do tej profesji przyjmuje Christopher Day z University of Nottingham w Wielkiej Brytanii, którego nauczyciel interesuje jako osoba, człowiek z problemami i sukcesami osobistego życia, zmagający się z codziennością, ale i z wszelkimi uwarunkowaniami swojej roli zawodowej. Oczekuje on od nauczycieli

²¹ Zob. m.in. Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008; M. Matulčíková, *Reformno-pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*, Bratislava 2007.

pasji, rozmiłowania w służbie dzieciom i młodzieży bez sentymentalnego patosu i odwoływania się do ideologicznej kategorii misji czy posłannictwa. Ważne jest dla niego jednak to, by nauczyciel zarażał uczniów swoją wiedzą i sam był podmiotem nieustannie uczącym się: „Jednym z głównych zadań wszystkich nauczycieli jest wpojenie swoim uczniom skłonności do uczenia się przez całe życie. Zatem muszą oni demonstrować własne zaangażowanie i entuzjazm dla takiego uczenia się”²². Autor tej pracy zwraca uwagę na fundamentalną dla rozumienia istoty rozwoju zawodowego kwestię, w świetle której nauczycieli nie można rozwijać, gdyż oni muszą chcieć rozwijać się sami. Odwołując się do wyników międzynarodowych badań porównawczych nad tym zawodem, Ch. Day wprowadza zupełnie nową zmienną: czynnik sprawczy istotnie determinujący efektywność kształcenia, jakim jest zakres i jakość nowego typu profesjonalizmu. Każda urzędowa próba wprowadzania standardów zawodowych i wykorzystania ich do sposobu oceniania wszystkich nauczycieli, czyni ten proces przytłaczającym, dehumanizującym relacje międzyludzkie i redukującym oceny postępów czy osiągnięć do spraw wymiernych, do umiejętności jedynie technicznych, jakże upraszczających rzeczywistą wartość działań nauczycieli. W sytuacji, gdy nauczyciele muszą administracyjnie niejako zarządzać swoim awansem zawodowym, tracą nie tylko moc sprawczą i autorytet, ale przestają być kreatywni w swej pracy z dziećmi i młodzieżą.

Zawód nauczyciela poddawany jest ciągłym i wzajemnie się wykluczającym regulacjom prawnym. Wraz ze zmieniającą się co kilka lat w resorcie edukacji władzą pojawiają się skrajne, przeciwstawne podejścia do pełnienia roli – od uwalniania przestrzeni do jej swobodnego, kreatywnego wypełniania aż po brak zaufania, rygorizm i odgórne sterowanie. Ciągłe kontrolowanie, monitorowanie pracy nauczycielskiej wytwarza w społeczeństwie przekonanie, iż osoby wykonujące ten zawód nie są podmiotami godnymi zaufania. Zwracał na to uwagę znacznie wcześniej Jarosław Rudniański, potępiając ten model postrzegania nauczycieli przez władze oświatowe, dla których nauczyciel „jest to taki człowiek, który chce postępować wbrew wszelkim przepisom, który nie chce pracować, który w każdej chwili jest gotów do lenistwa, marnotrawstwa, oszustwa i wszystkich innych grzechów, jeśli tylko nadarzy się ku temu okazja. Jest to więc człowiek słaby i egoistyczny. W takim człowieku nie ma właściwie Dobra, trzeba więc ciągle uważać, by nie wyrządził zła, nie kłamał i nie oszukiwał, by nie »psocił«, nie niszczył, nie mówił i nie robił tego, czego nie trzeba”²³.

W naszym kraju nadal narzuca się nauczycielom nie tylko określoną strukturę pracy, ale i jej koncepcję. Administracja oświatowa, chcąc osiąść nauczycieli, zobowiązuje ich do ogromnej ilości pracy iluzorycznej i zmusza tym samym do uznania iluzji za pracę autentyczną. Ocenianie nauczycieli według takich kryteriów,

²² Ch. Day, *Nauczyciel z pasją*, s.17.

²³ J. Rodniański, *Specyficzna sytuacja szkoły jako organizacji wychowującej i kształcącej*, w: *Model wykształconego Polaka. Materiały z sesji naukowej*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, s. 549.

jak poziom dyscypliny w klasie szkolnej (cisza, ład, porządek, pokora, brak oporu, tłumienie krytyki, brak lub nieujawnianie konfliktów itp.) czy wskaźniki efektywności kształcenia i wychowania (średnia ocen, średnia wypożyczeń książek, poziom absencji dzieci w szkole, liczba dzieci korzystających z form zajęć pozalekcyjnych, liczba olimpijczyków, ich ilościowy udział w konkursach, turniejach, losy absolwentów szkoły w dalszym kształceniu itp.), musi prowadzić do pozorantstwa lub selekcyjnego nastawienia do dzieci w toku edukacji.

Niestety, okazuje się, że niezależnie od ustroju politycznego, niemalże każdą władzę kusi chęć administrowania (zarządzania) pedagogami tak, jakby w grę wchodziła grupa osób, którym można obiektywnie wyznaczyć nie tylko przestrzeń i czas wykonywanej pracy, ale i w jednoznaczny sposób określić zakres jej czynności i spodziewane efekty działalności. Nauczyciele wiedzą, że oceny ich pracy dokonuje dyrektor szkoły, a dyrektora ocenia organ prowadzący szkołę i nadzór pedagogiczny. Wszystko to dokonuje się w perspektywie panujących w hierarchicznych i uprzedmiotawiających pedagogów instytucjach stosunków służbowych, i to ze względu na prawa oraz obowiązki, jakie w odniesieniu do tej grupy pracowników określają Karta Nauczyciela czy stosowne zarządzenia ministra edukacji narodowej. Niestety, nauczyciele od kilkudziesięciu lat godzą się na ofiarność, wyrzeczenia, pauperyzację i permanentny wyzysk ze strony społeczeństwa (w tym przede wszystkim władz państwowych), gdyż w swojej roli zawodowej zostali naznaczeni misyjnością, posłannictwem, społecznikostwem bez prawa do buntu, do upierania się o normalność, o godne warunki pracy i płacy²⁴.

Nie bez powodu administracja oświatowa narzuca nauczycielom „właściwe” podejście do zawodowych zadań oraz standaryzację usług, zmierzające w rzeczywistości do zwiększenia wydajności jedynie z zawężonej perspektywy bezpośrednich korzyści władz oświatowych, kształtując tym samym całkowicie uległych i posłusznych pracowników: „Taki stan rzeczy musi rodzić wśród pracowników poczucie braku kompetencji, niepokoju i frustracji oraz prowadzić do obojętności czy wręcz wrogości”²⁵. W większości przypadków nauczyciele boją się swoich przełożonych, w tym kuratorskiego nadzoru pedagogicznego i możliwości utraty pracy. Mam nadzieję, że zlikwidowanie pozostałego po socjalizmie bastionu upolitycznionej władzy, co zapowiada obecna minister edukacji, uzdrowi tę grupę zawodową i przywróci jej godne warunki do spełniania się w pracy pedagogicznej. Sondáže wskazują jeszcze na to, że ok. 25% nauczycieli boi się rodziców swoich uczniów. Wychowanie nie pozbawia nas przecież odczuć, doznań czy mniej lub bardziej nieuzasadnionych lęków, obaw, wyobrażeń. Może warto zatem wzmocnić nauczycieli w tym, by radzili sobie z własnymi słabościami.

To, jaki zakres i rodzaj wiedzy jest najbardziej potrzebny współczesnym nauczycielom, jest już pytaniem, które powinno być jednak skierowane do nich samych.

²⁴ S. Bortnowski, *Spór ze szkołą*, Kraków 1982, s. 21-28.

²⁵ E. Fromm, *Kryzys psychoanalizy*, Poznań 1995, s. 59.

Nie można przyjąć żadnego wzorca przygotowania zawodowego nauczycieli, który pozwoliłby na określenie wiedzy i umiejętności składających się na pełne ich kwalifikacje, gdyż nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, otwartych i oddziałuje na strukturę częściowo tajemniczą, niepoznawalną, jaką jest człowiek. Powinien być jednak przy tym „zaangażowanym, aktywnie obecnym w społecznym wysiłku transformacji, przejścia od innej formacji ustrojowej i być z tego tytułu wyzwalającym autorytetem, ale zarazem być organizatorem dialogu różnych opcji, który uczy przestrzegania zasad etyki niezakłóconej komunikacji. (...) Dlatego nauczyciel musi być najpierw i przede wszystkim intelektualistą, człowiekiem nieustannie poszukującym i pragnącym życzliwie do takiego poszukiwania prawdy i wartości – a przez to do samorealizacji – inspirować młodzież”²⁶.

Pedagog, który pracuje w szkole dlatego, że chce z głębszą refleksją odpowiedzialnie łączyć moc i wartość oddziaływań pedagogicznych z ich skutecznością dla dobra wspólnego, nie potrzebuje ministerialnego zobowiązania do swojego zaangażowania w proces kształcenia i wychowania, uczulania na jakieś wyjątkowe wartości czy idee. Powinien jedynie wczytać się w tkwiące w nim samą wartość, doznania, przeczucia i nadzieje, aby wpisywać je w szkolną codzienność. Edukuje bowiem sobą i poprzez siebie. Jak pisze w jednym ze swoich wierszy poeta Irena Conti di Mauro:

*Każdy człowiek może stać się
Wspaniałym cudotwórcą
Kiedy nie czeka na ten wielki cud
Tylko z małych cudów
Które zdarzają się codziennie
Potrafi zbierać ten wielki²⁷.*

Nauczyciel jako suweren, podmiot, samodoskonaląca się i odpowiedzialna osoba nigdy nie będzie spełniał warunków izomorficzności swoich struktur duchowych (psychofizycznych) wobec struktur „obiektywnych”, działając zawsze w myśl własnego wyobrażenia i profesjonalnych kompetencji. Taki nauczyciel nie musi być oceniany z zewnątrz przez kogokolwiek, gdyż jego postępowanie jest jednocześnie sposobem dochowania sobie wierności i zachowania honoru. To jest nauczyciel sumienia, który w żywionych przez siebie nadziejach i pragnieniach staje się zawsze swoim największym ryzykiem. On nie musi obawiać się czyjegokolwiek zainteresowania (a nie instrumentalnie traktowanego oceniania) jego pracą – ani uczniów, ani ich rodziców, ani przełożonych – gdyż jest sobą bez względu na nią i na ich obecność. Taki nauczyciel jest wolny od całkowitego, a więc zniewalającego pogrążenia we własnej reaktywności, nieustannie zmierzając do poznania i zrozumienia siebie, do osobistego dotarcia poprzez własne doświadczenie do wartości, które stanowią o sensie ludzkiego istnienia.

²⁶ Z. Kwieciński, *Szkola a demokracja*, „Przegląd Oświatowy” 1990, nr 1.

²⁷ Irena Conti di Mauro, *Lubię codzienność*, Warszawa 2005, s. 14.

Nauczyciele powinni się zatem ciągle wyzwalać, zdobywać i utrzymywać swoją wolność wewnętrzną, czyli wolność w wyborze i realizacji zamierzonych celów, która sama w sobie będzie zdolnością do przeciwstawiania się uciskom zewnętrznym. Nikt ich z zewnątrz nie obdarzy tak niezbędną do pracy twórczej wolnością, o ile sami nie podejmą wysiłku w tym kierunku. Aby się jednak wyzwolić z niewoli uwiedzenia, trzeba krytycznie podejść do konieczności istnienia władzy w realizacji wspólnego dobra czy szczęścia, jakim jest edukacja dzieci i młodzieży. Czas zerwać z „nadawaną” przez władze tożsamością roli zawodowej na rzecz tożsamości „zadanej”, skłaniającej do twórczych poszukiwań, do samo-określenia i samo-stanowienia.

Bibliografia

- K.-O. Bauer, A. Kopka, *Vom Unterrichtsbeamten zur pädagogischen Profi-Lehrer-Arbeit auf neuen Wegen*, „Jahrbuch der Schulentwicklung”, Band 8, Juventa Verlag, Weinheim 1994
- S. Bortnowski, *Spór ze szkołą*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982
- M. Buber, *Opowieści chasydów*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1986
- I. Conti di Mauro, *Lubię codzienność*, PIW, Warszawa 2005, s. 14
- Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008
- E. Fromm, *Kryzys psychoanalizy*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1995
- A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, Éditions du Dialogue, Paryż 1979
- M. Kulig, *Szkola w świadomości młodzieży*, nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem B. Śliwerskiego, Katedra Teorii Wychowania UŁ, Łódź 2003
- R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994
- Z. Kwieciński, *Szkola a demokracja*, „Przegląd Oświatowy”, nr 1/1990
- N. Landwehr, *Schulentwicklung. Was ist das?*, „Schweizer Schule”, Heft 4/1993
- R. Léveque, F. Best, *Filozofia edukacji*, w: *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, pod red. M. Debesse’a, G. Mialareta, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988
- M. Matulčíková, *Reformno-pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*, AG Musica Liturgica, Bratislava 2007
- Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji. II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, pod red. M. Dudzikowej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996
- Nauczyciele w roku szkolnym 2002/2003. Na podstawie danych ze spisu nauczycieli dokonanego 1 października 2002 r.*, oprac. J. Zarębska, Wydawnictwo ODN, Warszawa 2003
- Pedagogika*, tom 1-3, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006

- J. Průcha, *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*, Portál, Praha 1997
- E. Putkiewicz, K.E. Siellawa-Kołbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999
- J. Rodniański, *Specyficzna sytuacja szkoły jako organizacji wychowującej i kształcącej*, w: *Model wykształconego Polaka*, materiały z sesji naukowej, pod red. B. Suchodolskiego, Wydawnictwo PAN, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980
- B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001
- www.oecd.org/edu/eag2005