

AGNIESZKA NOWAK-ŁOJEWSKA
Uniwersytet Zielonogórski

NAUCZYCIEL „KONSERWA”(?) – ODPORNY NA ZMIANĘ RELIKT W SKANSENOWEJ SZKOLE

Użyte w tytule sformułowania są kluczowe dla podjętej w tekście tematyki. Nie zamierzam w nim obrażać, ani atakować grupy zawodowej, jaką są nauczyciele wczesnej edukacji, lecz jedynie wiernie odzwierciedlić wyniki prowadzonych badań fenomenograficznych. Zanim więc przejdę do opisu struktury tekstu wytłumaczę się z jego tytułu.

Słowa kluczowe to: konserwa, relik, skansen. Wszystkie postrzegam jako metaforyczne ilustracje opisanej przez P. Bourdieu i J.-C. Passerona **konserwacji rzeczywistości zastanej**¹. Cechuje ją nie zmieniający się od lat obraz szkoły z zakorzenionym w niej zjawiskiem bezrefleksyjnej reprodukcji schematów z przeszłości i powiązanych z nią mechanizmów sterowania wiedzą, jej kontroli oraz blokowania naturalnego rozwoju.

Podstawowe dla prowadzonych rozważań jest wyrażenie **nauczyciel „konserwa”**. Zaczepiłam je z wypowiedzi jednego z badanych nauczycieli, który w ten sposób podkreślał niechęć wobec zmiany i modyfikowania tradycyjnych szkolnych rozwiązań będąc reprezentantem innych pedagogów równie konserwatywnych w swoich poglądach. Dla mnie stało się ono natomiast potwierdzeniem stagnacji szkoły i jej niezmienności, stąd określenie **skansen**² i archaicznej postawy nauczyciela, który jak dobrze zakonserwowany **relik** staje się symbolem trwania w przeszłości i odzwierciedlenia tego, co przeminęło.

Problematyka tekstu odnosząc się do nauczyciela skupiona jest na kilku problemach wyrażonych w postaci następujących pytań:

¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: PWN, s. 193.

² Terminu skansen dla ukazania szkoły jako strażnika tradycji używają również w swoich tekstach: M. Czerepaniak-Walczak (2005), *Desocjalizacja: w poszukiwaniu nowego dyskursu szkoły i edukacji (czy jest możliwa anty-TINA w edukacji?)*, „Forum Oświatowe”, nr 1, s. 13 i D. Klus-Stańska (2005), *Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej*, „Forum Oświatowe”, nr 1, s. 33.

- Co nauczyciele myślą o sobie i jak postrzegają swoją rolę w pracy z dziećmi?
- Jak nauczyciele rozumieją uczniów i edukację poprzez pryzmat znaczeń, które im nadają?

Szukanie odpowiedzi na pierwsze pytanie poparłam wynikami z badań fenomenograficznych, w efekcie których wyłoniło się kilka koncepcji nauczyciela wczesnej edukacji. Drugi problem rozważałam w kontekście założeń interakcjonizmu symbolicznego, dostrzegając zależność między sposobem nadawania znaczeń przez nauczycieli, a odczytywaniem przez nich rzeczywistości i jej transmitowaniem w myślenie uczniów.

W strukturze tekstu wyodrębniłam więc kilka części. Pierwsza zawiera krótką charakterystykę badań. Druga ilustruje wyłonione w toku badań kategorie opisu, czyli nauczycielskie koncepcje znaczeń. Ostatnia jest interpretacją wyników badań dokonaną w kontekście założeń interakcjonizmu symbolicznego i ukazaniem trendów w myśleniu nauczycieli o samych sobie popartych rozważaniami teoretycznymi.

FENOMENOGRAFIA JAKO PRZYJĘTA PERSPEKTYWA BADAŃ

Prezentowane badania mają charakter jakościowy i mieszczą się w paradygmacie interpretatywnym. W jego ramach zdecydowałam się na perspektywę fenomenograficzną, rozumianą jako „rodzaj badania, którego celem jest opis, analiza oraz zrozumienie doświadczeń badanych jednostek”³. Uznałam ją za ciekawą formę legitymizacji myślenia jednostkowego i kolektywnego nauczycieli klas początkowych na temat ich samych, a także roli, jaką przypisują sobie w pracy z dziećmi.

Za tło rozważań przyjął interakcjonizm symboliczny, który jest jednym ze źródeł tworzących fundament filozoficzny paradygmatu interpretatywnego. W świetle jego założeń zachowanie jednostki przestaje być zwykłym rezultatem takich sił, jak naciski środowiskowe czy bodźce, lecz staje się wynikiem sposobu, w jaki jednostka interpretuje i poczyną sobie ze znaczeniami, które konstruuje.

Celem analiz fenomenograficznych jest dokonanie opisu sposobów nadawania znaczeń przez ludzi określonemu zjawisku, stanowiącemu przedmiot zainteresowania badacza, a następnie uchwycenie podobieństw i różnic w podmiotowym postrzeganiu rzeczywistości i nadawaniu jej pojęciowego kształtu⁴, co jest spójne również z założeniami interakcjonizmu symbolicznego.

Celem prezentowanych badań było poznanie nauczycielskiego myślenia o sobie i zrekonstruowanie obrazu nauczyciela z perspektywy znaczeń, które sami badani

³ F. Marton, (1981), *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science”, No. 10, s. 180.

⁴ T. Szkudlarek (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania” XIII, z. 317, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Toruń: Wydawnictwo UMK.

sobie nadają. Podjęte postępowanie badawcze zmierzało więc do odsłonięcia różnych koncepcji nauczyciela w myśleniu tych samych nauczycieli, a następnie zidentyfikowaniu mechanizmów rzutujących na sposób myślenia nauczycieli o uczniach, edukacji i wiedzy szkolnej.

Materiał badawczy, będący przedmiotem analiz, uzyskałam za pomocą wywiadu otwartego⁵. Posłużyłam się nim, aby w jak największym stopniu uchwycić to, co myślą badani, a nie to, co myślę ja jako badacz, szukając potwierdzenia dla własnej teorii.

Wywiady przeprowadziłam z 27 nauczycielami wczesnej edukacji, posługując się skonstruowanym do tego celu planem. Wywiad obejmował kilka grup pytań podzielonych na: podstawowe – bezpośrednio zorientowane na podjęcie przez badanego opisu siebie i doświadczenia swojej pracy oraz listę pytań o charakterze pośrednim, które mogły, ale nie musiały być wykorzystywane podczas wywiadu. Wszystkie zadawane pytania skoncentrowane były na problematyce nauczyciela i rozumieniu przez niego zjawisk tworzących szkolną rzeczywistość. Z uwagi na to, że w badaniach odwoływałam się do doświadczeń badanych nauczycieli, formuła pytań fenomenograficznych wykorzystywanych w rozmowie miała postać konstruktywów pierwszego rzędu⁶ typu np.: Jak rozumiesz swoją rolę jako nauczyciela wczesnej edukacji? Co znaczy według Ciebie bycie dobrym nauczycielem? Czy według Ciebie uczenie się jest możliwe bez nauczyciela? Kim dla Ciebie jest uczeń? Na czym według Ciebie polega edukacja?

KONCEPCJE NAUCZYCIELI

W REKONSTRUKCJI FENOMENOGRAFICZNEJ – KATEGORIE OPISU

Rezultatem poznawczym fenomenografii jest mapa ilustrująca różne sposoby doświadczenia danego fenomenu. Tworzą ją wyłonione **kategorie opisu** definiowane w literaturze jako „uogólnione i ustrukturyzowane opisy rozumienia zjawisk obecnych w doświadczeniu badanych”⁷. Wyłaniają się one poprzez kondensację tematów pojawiających się w trakcie zapoznawania się z wypowiedziami badanych. Ustalone kategorie

⁵ M. Marody, K. Nowak (1983), *Wartości a działania (O niektórych teoretycznych i metodologicznych problemach badania wartości i ich związkach z działaniem)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 13.

⁶ Według A. Schütz, cyt. za E. Hałas (2005), *Jaźń jako interakcja symboliczna a konstruktywistyczne koncepcje człowieka późnej nowoczesności*, [w:] E. Hałas, K. T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 26.

⁷ A. Męczkowska (2002), *Od świadomości nauczycieli do konstruowania świata społecznego, Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 18.

opisu składają się następnie na przestrzeń wynikową i mogą, ale nie muszą być poddane procesowi hierarchizacji, w wyniku którego tworzy się struktura kategorii opisu.

Kondensacja tematów podejmowanych przez nauczycieli w toku rozmowy pozwoliła mi na wyłonienie kilku jakościowo różnych koncepcji znaczeń, charakteryzujących się rozpiętością stanowisk: od schematyzmu i nietolerancji dwuznaczności typowych dla osobowości dogmatycznych po bardziej łagodne wersje nauczyciela deklarującego zachowania powierniczo-opiekuńcze. W tworzeniu kategorii opisu posłużyłam się określeniami używanymi przez samych badanych lub wynikającymi z kontekstu ich wypowiedzi. W ten sposób udało się wyłonić 11 opisów nauczycieli, które prezentuję poniżej:

1) nauczyciel „doskonały”:

Jestem takim nauczycielem, że chyba już bym niczego w swojej pracy nie zmieniła. Myślę, że wypracowałam już wiele fajnych rzeczy. Na tym etapie jestem zadowolona z pracy i mam satysfakcję. [w 10]

2) nauczyciel strażnik:

Nauczyciel jest po to w szkole, żeby pilnował, żeby dzieciaki nie pozabijały się, jak rodzice są w pracy. Zdarzają się uczniowie niepokorni, którzy w szkole bardzo rozrabiają. To wtedy nauczyciel jest tylko od tego, aby wpisywał uwagi i pilnował ich na przerwie, żeby nie zabili się, ani nie zrobili krzywdy komuś innemu. Taki nauczyciel z ulgą tylko czeka, kiedy uczniowie pójdą do domu. [w 7]

3) nauczyciel dawca („wiedzodawca”):

Zadaniem nauczyciela jest wyposażać uczniów w wiedzę i umiejętności, które będą przydatne w klasach IV-VI. [w 7]

Jestem dla nich źródłem wiedzy szkolnej i zawsze powtarzam dziecku, żeby wzięło ode mnie wszystko, co wiem. Bez nauczyciela można się czegoś nauczyć, ale mniej, no, bo nie wiadomo, czego, gdzie i jak. [w 26]

Gdyby szkoły nie było, to nie wiem, czy dziecko potrafiłoby zdobywać wiedzę. Może by potrafiło, ale nie wiem, czy byłaby tak uporządkowana. Wiedza nauczyciela jest bardziej uporządkowana, bardziej schematyczna, natomiast ucznia jest taka spontaniczna, dlatego musi być ktoś, kto przeczyta, dopowie, sprawdzi. [w 22]

4) nauczyciel przewodnik („przekaznik”):

Nauczyciel jest osobą kierującą i on dyktuje uczniowi, nad czym powinien się skupić, jakie książki powinien przeczytać, na czym powinien bazować. On podpowiada, a uczeń może z tego skorzystać. Nauczyciel musi być przykładem dla ucznia. Uczeń musi czuć, że nauczyciel chce go nauczyć, bo wiedza ucznia jest mniejsza i musi ją nabywać od nauczyciela. [w 2]

*Ja oczywiście odgrywam tu najważniejszą rolę, bo **jestem przekaznikiem wiedzy**, bo ją uczniom podaję i w zależności, jak ją im podaję, tak oni ją przyjmują. Jeżeli to będzie nudne, to dzieci nie będą tego pamiętały, a jeśli ja się o to postaram, to wiadomo, że dzieci będą to pamiętały i taka jest właśnie rola nauczyciela. [w 15]*

5) nauczyciel „worek z wiadomościami” (omnibus wersja mini):

Czuję się w klasie jak osoba, która po prostu ze względu na swoje doświadczenie i wiek ma coś, czego dzieci nie mają i dzieci mogą po to sięgać w bardzo prosty sposób – pytając

mnie. Czuję się jak worek z wiadomościami, po które dziecko może sięgnąć, żeby czegoś się dowiedzieć. [w 18]

Nauczyciel nauczania początkowego musi wiedzieć naprawdę tak jak gdyby ze wszystkich dziedzin wycinkowo, żeby móc odpowiadać na różne pytania uczniów, chociaż tak pobieżnie. [w 7]

6) nauczyciel „konserwa”:

*Uważam się za taką **konserwę**. Jestem zdania, że powinniśmy kultywować nasze tradycje, bo jesteśmy narodem, który ma swoją historię, który coś przekazuje z pokolenia na pokolenie. Mamy swoje tradycje, swoje zwyczaje i te powinniśmy kultywować. Poznawanie co robią inni, np. Halloween, wnerwia mnie! [w 17]*

7) nauczyciel guru:

*W młodszych klasach nauczyciel to **guru**. Jego rola jest naprawdę duża i nawet, kiedy rodzice nie mogą czegoś załatwić z dziećmi, to informują mnie, żebym z nimi porozmawiała. Nauczyciel jest potrzebny, żeby ukształtować charakter dziecka. Dziecko jest jak plastelina. Jak się ją ugniecie i wyrobi, to takie będzie. [w 9]*

8) nauczyciel pomocnik i opiekun:

Bardzo dzieci kocham i mam z nimi świetny kontakt. Lubię, kiedy się mogę z nimi dogadać, kiedy mamy wspólny język. Zawsze niżam się do ich poziomu. Na początku jestem dla nich jako druga mama. Z natury jestem ciepła, dostępna, taka czuła. Zawsze, kiedy chodzę po szkole, jestem oblegana przez dzieci, które ze mną chcą rozmawiać. [w 4]

9) nauczyciel powiernik:

*My jako nauczyciele bardzo często na tym podstawowym etapie jesteśmy dla małych dzieci takimi **powiernikami**. Dzieci na tym etapie nie są jeszcze w stanie poddać ocenie wiele rzeczy, np. co jest dobre, a co złe? Często mówią nam o swoich tajemnicach, np. że w domu jest alkohol. Jestem wtedy, jak osoba stojąca trochę obok – taki opiekun i **powiernik**. [w 1]*

10) nauczyciel animator:

*Nauczyciel musi być jak **animator**, który pewne działania ukierunkuje, ale niekoniecznie da odpowiedź. Natomiast wskaże drogę, gdzie tego szukać. Jest też stymulatorem. Nie czuję się jak osoba, która powinna im przekazać wszystkie wiadomości, jakie wiem, a raczej zapalić to światelko i pokierować je, aby chciały same poszukać. [w 13]*

11) nauczyciel „czuwający”:

*Jestem jak osoba, która gdzieś tam **czuwa**, a niekoniecznie podaje dziecku wszystkie informacje. Czuwa nad tym, jak dziecko podąża. Jestem bardziej partnerem i pomocnikiem niż wyznacznikiem. Nie uważam, że to, co mówi nauczyciel, jest zawsze najważniejsze, najmądrzejsze i najlepsze. [w 6]*

Zacytowane wypowiedzi charakteryzuje specyfika pod względem sposobu i treści. Znaczenia, które nadają nauczyciele sobie i roli, jaką mają do spełnienia w procesie edukacyjnym, są dość zróżnicowane, co pozwala na ich wielostronne odczytywanie, a następnie doprowadzenie do form uogólnionych i wprowadzenie refleksji podsumowujących.

ZNACZENIA W ZNACZENIACH – INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

W interpretacji materiału badawczego posłużyłam się założeniami interakcjonizmu symbolicznego. Kluczowe były dla mnie tezy sformułowane przez H. Blumera, z których wynika, że:

- istoty ludzkie podejmują działania wobec rzeczy na podstawie znaczeń, jakie te rzeczy dla nich mają,
- znaczenia takich rzeczy wyłaniają się w toku interakcji społecznych, jakie łączą jednostkę z otoczeniem,
- ludzie posługują się owymi znaczeniami i modyfikują je w procesach interpretacji⁸.

Na tej podstawie przyjęłam założenie o postrzeganiu jednostki jako konstruktora własnych działań, które kształtowane są na podstawie znaczeń, jakie nadaje ona postrzeganym obiektom i jakie rzutują na sposób rozumienia przez nią świata. Dodatkowo odniosłam je do sytuujących się w obszarze interakcjonizmu symbolicznego koncepcji człowieka (*homo reciprocus*, *homo symbolicus*, *homo faber*⁹), co dało mi możliwość pogłębionej refleksji.

Wyłonione w toku badań koncepcje nauczycielskiego myślenia o sobie (kategorie opisu) ujęłam więc w dwóch perspektywach: koncepcjach człowieka wyprowadzonych z interakcjonizmu symbolicznego i proponowanych w literaturze modeli kształcenia nauczycieli. Nakładając je na siebie zauważyłam odmienną obrazów nauczyciela wczesnej edukacji i możliwość ich opisanie w trzech dyskursach: funkcjonalistycznym, behawiorystycznym, humanistycznym-adaptacyjnym i krytyczno-emancypacyjnym¹⁰. Każdy z wykreowanych obrazów był specyficzną konstrukcją wyrażającą się w zróżnicowanym postrzeganiu nauczyciela, a tym samym ucznia, edukacji i sposobu rozumienia rzeczywistości szkolnej. Poniżej przedstawiam ich charakterystykę.

Nauczyciel w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym charakteryzuje się instruktorskim i dystrybutorskim podejściem do wiedzy, a podejmowane przez niego działania mają głównie charakter korekcyjno-interwencyjny. Zmierzają w kierunku naprawiania zachowań uczniów bądź ich ukierunkowywania na właściwy tor wyznaczony programem nauczania. Odpowiednikiem tego sposobu myślenia o nauczycielu było kilka kategorii opisu skonstruowanych przez samych badanych, a cytowanych wcześniej. Wymienić mogą one kategorie określane jako:

- nauczyciel przewodnik (przekaznik, osoba kierująca),

⁸ H. Blumer (2007), *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Kraków: Wydawnictwo Nomos, s. 5–6.

⁹ E. Hałas (2001), *Symbole w interakcji*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 38–46.

¹⁰ D. Klus-Stańska (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s.66.

- nauczyciel doskonały (ekspert),
- nauczyciel dawca („wiedzodawca”),
- nauczyciel guru (autorytet z nadania),
- nauczyciel strażnik,
- nauczyciel „konserwa” (zamknięty na zmianę),
- nauczyciel „worek z wiadomościami” (omnibus w wersji mini).

Nauczyciel w dyskursie adaptacyjno-humanistycznym postrzegany jest jako partner (współpartner) oraz terapeuta. Dąży głównie do bliskich relacji interpersonalnych, rozumie siebie i innych, tworzy dobry klimat w klasie. W badaniach ten typ myślenia o nauczycielu ilustrują następujące kategorie opisu:

- nauczyciel pomocnik,
- nauczyciel animator,
- nauczyciel opiekun („druga mama”),
- nauczyciel powiernik,
- nauczyciel „czuwający”.

Nauczyciel w nurcie emancypacyjno-krytycznym postrzegany jest jako jednostka krytyczna, wyemancypowana, zaangażowana w zmianę. Jego postawę charakteryzuje bunt przeciwko narzucanym rozwiązaniom i chęć poszukiwania własnych alternatywnych propozycji, które mogłyby zastąpić te dotychczasowe. Zaawansowane jest u niego myślenie krytyczne i zdolności refleksyjne w postrzeganiu świata. Niestety w badaniach żadna ze skonstruowanych przez nauczycieli koncepcji znaczeń nie wpisywała się w ten nurt myślenia o nauczycielach. Dominowało natomiast podejście behawiorystyczno-funkcjonalne ujawniające związek z kategorią dogmatyczności wiedzy i edukacji. Mimo różnic właściwych dla wypowiedzi badanych, dały się zauważyć cechy wspólne, rozumiane przez mnie jako trendy wskazujące na działania dogmatyzujące pracę nauczyciela i schematyzujące myślenie uczniów.

Z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego odczytuję je jako odzwierciedlenie rzutowania obrazu świata nauczyciela na tworzenie tego obrazu przez uczniów. W takim myśleniu ujawnia się koncepcja człowieka *homo reciprocus*¹¹, zgodnie z którą jednostka rozumienie świata tworzy w wyniku interakcji i przekazywania doświadczenia. W zależności od charakteru tych interakcji i jakości przekazywanego doświadczenia budowany obraz świata może być adekwatny i dynamiczny lub zdeformowany, nieaktualny, zamknięty na zmianę.

W odniesieniu do przywoływanych wyników badań bardziej typowy był drugi rodzaj rozumienia interakcji. Sposób myślenia nauczyciela o sobie zdominowany był schematami i utartymi wzorcami z przeszłości. Dawało znać o sobie instrumentalne postrzeganie siebie. Ilustracją może być np. kategoria opisu zatytułowana *nauczyciel worek z wiadomościami*. Odczytanie tej kategorii z perspektywy interak-

¹¹ E. Hałas (2001), *Symbole...*, dz. cyt., s. 39.

cjonizmu symbolicznego ujawnia niebezpieczny mechanizm uprzedmiotawiania ucznia i modelowania go zgodnie z koncepcją nauczyciela. Pozwolę sobie go opisać na przywołanym wcześniej przykładzie. Nauczyciel, który myśli o sobie jak o worku z informacjami, przyjmuje podobny sposób postrzegania ucznia i stosuje wobec niego strategie wyposażania w wiedzę zbliżoną do naturalistycznej koncepcji umysłu, w której jednostka to puste naczynie, które należy wypełnić¹². Przypisuje sobie prawo do kierowania uczniem, prowadzenia go przy jednoczesnym podkreślaniu wyłączności w nadawaniu znaczeń i rozumieniu świata. Jest również wówczas tzw. *homo symblicus*¹³, czyli nosicielem znaczeń, i *homo faber*¹⁴, czyli jednostką, która manipuluje i tworzy znaczenia.

Po przytoczeniu kategorii opisu oraz przywołaniu interakcjonistycznych koncepcji człowieka przystąpię do uogólnień w sposobie postrzegania nauczycieli przez samych siebie i opisu znaczeń, jakich są nosicielami.

TRENDY W MYŚLENIU NAUCZYCIELI O SOBIE

Znaczenia odczytane z wypowiedzi badanych nauczycieli wyznaczają profile w ich myśleniu o sobie. Osadzone w ramach teoretycznych pozwalają na nadanie im ogólnego charakteru i budowanie uzasadnień dla wyłonionych koncepcji znaczeń.

Na podstawie uzyskanych wyników badań zauważyłam, że nauczyciele wczesnej edukacji charakteryzuje **mentalność o cechach zniewolenia i uwiedzenia**. O pierwszej z wyłonionych cech pisze D. Klus-Stańska¹⁵, pokazując jak nauczyciele przez wieloletnią formację intelektualną w duchu behawiorystycznym¹⁶ pozbawieni zostają zdolności samodzielnego myślenia. Towarzyszą im liczne automatyzmy, które mogą prowokować sytuacje podporządkowania i usidlenia aktywności jednostki, tak ucznia, jaki i samego nauczyciela.

¹² A. Sawisz (1989), *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, Warszawa: WSiP, s. 91.

¹³ E. Hałas (2001), *Symbole...*, dz. cyt., s. 41.

¹⁴ Tamże, s. 45.

¹⁵ D. Klus-Stańska (2007), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1.

¹⁶ Przykładem takiego kształcenia może być krytykowany przez J. Rutkowiak model pragmatyczno-metodyczny, zwany przez nią modelem krótkiego dystansu z racji uobecniającego się w nim metodyzmu, techniczności i powierzchowności działań, wreszcie bezrefleksyjności i niemożności wnikania w sens i istotę działania pedagogicznego. Por. J. Rutkowiak (1986), *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. I. *Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 28–29.

Ten sposób myślenia o roli nauczyciela zawarty jest w kategorii opisu zatytułowanej *nauczyciel „konserwa”*. Ukazuje ona typ nauczyciela tradycjonalisty, który przez swoje konserwatywne poglądy próbuje formować sposób rozumienia świata przez uczniów. Następstwem takiej postawy może być między innymi behawioralne „wymuszanie” zachowań formalnych i jednoznacznych, przy jednoczesnym zawężaniu obszaru wolności ucznia. W pracy nauczyciela mechanizm mentalnego zniewolenia przejawia się w braku krytycznej refleksji nad własną aktywnością i w niemożności (niezdolności) podejmowania modyfikacji własnych działań. Najwygodniejsze stają się wówczas stosowane od lat rozwiązania, które z czasem przybierają postać schematów nie do zastąpienia.

H. Kwiatkowska ten typ zachowań nauczyciela nazywa orientacją retrospektywną¹⁷. Związana jest ona z czasem przeszłym i polega na wyjątkowej gotowości nauczyciela do odtwarzania minionego doświadczenia bez zdolności do kreowania „nowego”. Uwaga nauczyciela jest głównie skierowana na przebytą drogę i na jego dokonania – najczęściej postrzegane bardzo pozytywnie. Nie towarzyszy mu natomiast gotowość do zachowań innowacyjnych i prowokowania zmiany. Uczniom zaś grozi nieadekwatność szkolnej edukacji i skostnienie sposobów myślenia o współczesnym świecie.

Kolejna z zauważonych w toku badań cecha nawiązuje do **uwiedzenia**. Nauczyciel mentalnie zniewolony pozwala na manipulowanie sobą i uczestniczy w manipulowaniu uczniami – transmitując własny obraz świata na sposób postrzegania go przez uczniów. Pojęcie uwiedzenia L. Witkowski definiuje następująco: „typ uzależnienia będący podstawowym sposobem oddziaływania kultury masowej w sferze wrażliwości estetycznej i ograniczenia krytycyzmu”¹⁸. Uwiedzenie może manifestować się na dwa różne sposoby. Pierwszy z nich ujawnia się w sytuacjach, gdy współczesny człowiek uwodzony jest np. przez slogany reklamowe, pokazy mody, wizualność telewizji, a także cudze przekonania i myśli przekazywane lub indoktrynalnie wpajane podczas szkolnej edukacji. Drugi ze sposobów uwiedzenia może być rozumiany jako efekt otwarcia się jednostki i uwolnienia przestrzeni jej indywidualnych inicjatyw na nowe sensy, znaczenia i wartości jako przejawu oporu wobec dotychczasowych schematów myślenia.

Odnosząc się do wyłonionych nauczycielskich koncepcji znaczeń szczególnie wyraźny wydaje się pierwszy sposób rozumienia uwiedzenia, jako rodzaju uzależnienia od czynników zewnętrznych. Polega on na redukowaniu roli nauczyciela do wykonawcy narzucanych mu zadań i traktowaniu go jako narzędzia w realizacji celów ideologicznych. Ten rodzaj instrumentalizacji pracy nauczyciela¹⁹, ujawniający się również w jego

¹⁷ H. Kwiatkowska (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: PWN, s. 86.

¹⁸ L. Witkowski (1995), *Teoretyczny słownik interdyscyplinarny nowej generacji dla pedagogiki jako dyscypliny metahumanistycznej*. Materiał roboczy do wykładu na XI Letniej Szkole Młodych Pedagogów, Toruń, s. 32.

¹⁹ Szerzej zagadnienie instrumentalizacji pracy nauczyciela opisuje R. Kwaśnica (1994),

stosunku do uczniów, potwierdziła kategoria opisu zatytułowana *nauczyciel przewodnik*. Badanym reprezentującym ten sposób rozumienia swojej roli towarzyszyło przekonanie, że mają moralne prawo wiedzieć lepiej niż uczeń, co jest potrzebne dla jego rozwoju, że mają prawo decydować za ucznia i narzucać swoją władzę, że mają prawo przypisywać sobie sprawowanie technicznej kontroli nad uczniami oraz upatrywać zależność skuteczności wychowania od siebie jako głównego sprawcy tego procesu.

Badania wykazują również, że nauczyciele dokonując swojej charakterystyki przypisują sobie cechy ekspertów i specjalistów w wielu dziedzinach, nawet gdy ich wiedza jest w pewnych obszarach zaledwie powierzchowna. Postrzegają siebie jako znaczących pośredników (*nauczyciel ekspert*) w transmisji wiedzy i wyposażaniu uczniów w szkolny kanon wiedzy i umiejętności.

Ten sposób postrzegania roli nauczyciela ujawnił się w kategorii opisu zatytułowanej *nauczyciel „doskonały”*, potwierdzając odporność nauczycieli na jakiegokolwiek zmiany i pełną satysfakcję z powielanych od lat rozwiązań, uznawanych jako wystarczający warsztat pracy. W wyłonionej kategorii opisu dopatruję się kilku cech opisanych w literaturze jako **umysłowość dogmatyczna**. Twórca tego pojęcia – M. Rokeach definiuje ją jako rodzaj myślenia odpornego na zmianę, usztywnionego, nietolerującego dwuznaczności, który z łatwością znosi wewnętrzne sprzeczności, dylematy i napięcia, skutecznie pozbawiając jednostkę możliwości do podejmowania zmiany i rozwiązywania problemów²⁰. W jej tle często kryją się zachowania autorytarne wyrażające się w jednoznaczności poglądów, którym towarzyszy **interwencyjność poznawcza i fundamentalizm interpretacyjny**²¹.

Pierwsza cecha (interwencyjność poznawcza), wyrażająca się w działaniach jednostki nastawionych na potwierdzanie i podtrzymywanie własnego obrazu świata oraz przekonanie o jego wystarczalności, dała się wyraźnie zaobserwować w toku badań. Nauczyciel nie szuka powodów, które mogłyby przekonać go, że wiedza, jaką dysponuje, jest niewystarczająca. Wszelkie podejmowane przez niego zmiany mają wyłącznie charakter konieczny, a nie celowy. Zgadza się na nie jedynie pod presją, ale nigdy z własnej inicjatywy. Skostniałość poglądów i schematyzm postaw udziela się uczniom, zagrażając ich refleksyjności, myśleniu krytycznemu i swobodzie działania.

Fundamentalizm interpretacyjny ujawnia się natomiast w sposobie, w jaki jednostka reaguje na dysonanse, wieloznaczności, alternatywne rozwiązania. Nauczycieli reprezentujących ten sposób interpretowania rzeczywistości charakteryzuje sztywność myślenia oraz negowanie i odrzucanie jakichkolwiek dwuznacznych sytuacji odbie-

Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju, Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska, s. 35–36.

²⁰ M. Rokeach (1960), *The open and closed mind. Investigation into the nature of belief systems and personality systems*, New York: Basic Books, Inc., s. 10 i s. 182–183.

²¹ R. Kwaśnica (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, s. 92–93.

gających od ich własnego sposobu rozumienia świata. Ujawnianie powyższych cech przez nauczyciela sprawia, że staje się on uczestnikiem procesu dogmatyzowania wiedzy uczniów i przekazywania im znaczeń, w które wcześniej sam został wyposażony, a które próbuje uaktualniać w transmitowanej uczniom wiedzy szkolnej. W takiej postawie można upatrywać analogię do konserwatywnych ideologii transmisji kultury²², kiedy nauczyciel podpira się autorytetem z nadania (pełnionej instytucjonalnie funkcji) przekazując fundamentalne prawdy. Uważa, że jest nośnikiem owych prawd i uczniowie muszą się mu podporządkować.

Prowadzone badania ujawniły też niski poziom refleksyjności, ale za to zawyżonej nauczycielskiej samooceny. Ilustruje to kategoria opisu zatytułowana *nauczyciel „wiedzodawca”*. Badani reprezentujący ten pogląd postrzegają siebie jako główne źródło wiedzy uczniów, nie dostrzegając, że w ten sposób uczestniczą w procesie unifikacji poznawczej i tożsamościowej swoich wychowanków. Uważają, że odgrywają najważniejszą rolę i bez ich obecności edukacja, jak i szkoła, nie miałyby sensu. Jednocześnie są przekonani o misji, jaką mają do spełnienia wyposażając uczniów w określoną wiedzę i formując ich według przyjętego wzorca. Opisywanej postawie towarzyszy **kult pedagogicznego doświadczenia**. Badani bardzo często podkreślali długi staż pracy i bogate doświadczenie, traktując je jako podstawowe wyznaczniki odnoszenia sukcesów w pracy z dziećmi. Wiązali swój profesjonalizm głównie z przygotowaniem metodycznym wyniesionym z przeszłości. Nie dostrzegali przy tym, że taką postawą reprezentują bardzo konserwatywne poglądy i wyjątkową odporność na zmianę.

W tle prowadzonych badań dał poznać się również **cel działań nauczycieli**. Odczytuję go jako nadawanie aktywności uczniom szkolnego charakteru wyznaczonego treścią programów, podręczników i przewodników metodycznych, dalej redukcja odstępstw od normy i podporządkowanie wszystkich uczniów narzuconym i powszechnie obowiązującym w szkole regułom. Można w nim upatrywać tendencję nauczycieli do sterowania aktywnością uczniów i przypisywania prawa do decydowania o tym, co i dlaczego będzie stanowiło treść oddziaływań edukacyjnych.

Kategoria opisu zatytułowana *nauczyciel „guru”* jest tego odzwierciedleniem. Nauczyciel jest tym, który wyrokuje o wiedzy i aktywności uczniów. Przypisuje sobie prawo kierowania ich życiem według uznawanych przez siebie norm i wzorców oraz szkolnych powinności. Taką postawą uczestniczy w procesie opisywanym przez M. Foucaulta jako „useryjnianie” uczniów²³ – wszyscy są tacy sami, wszyscy jednakowo myślą, wszyscy podporządkowani są władzy zwanej dyscypliną. Two-

²² M. Dudzikowa (2007), *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawców klasy*, Gdańsk: GWP, s. 134.

²³ M. Foucault (1993), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Aletheia-Spacja, s. 191.

rzy szkołę, w której uczniowie posługują się jedynie strategiami pamięciowymi i odtwórczymi, natomiast nie jest rozwijane samodzielne myślenie i posiadanie własnego zdania. Powoduje zmiany w sferze poznawczej głównie o charakterze zamkniętym. Uczestniczy w przygotowywaniu ucznia do myślenia schematycznego, niesamodzielnego, który nie potrafi zmienić swoich przekonań i poglądów pod wpływem nowych informacji, gdyż – jak pisze J. Koziński – „kanał między środowiskiem a osobowością zostaje zablokowany”²⁴. Uczeń nie toleruje wieloznaczności, ma tendencję do generalizacji i podporządkowuje się autorytetom. Jego postępowanie jest usztywnione, nieadekwatne do sytuacji, dogmatyczne. Dąży często do uproszczeń i działa w sposób zrutynizowany. Odtwarza reguły, zasady i strategie działania, w które został wyposażony, upatrując w nich niezawodne sposoby postępowania. Popada w stereotypy, które obniżają psychiczną mobilizację jego władz umysłowych, brak samodzielności, lęk przed podejmowaniem decyzji, wreszcie odtwórczość i całkowite posłuszeństwo wobec sprawujących nad nimi władzę, w tym przypadku np. nauczyciela.

UWAGI KOŃCOWE

Z prezentowanych badań wyłania się obraz nauczyciela dogmatycznego, uwiłkanego w schematach, zniewolonego cudzymi teoriami i przekonanego o nieomyślności własnej wiedzy. Nasuwa się też mało optymistyczna refleksja, że dogmatyczny nauczyciel stosując dogmatyczne rozwiązania będzie uczestniczył w „produkowaniu” równie dogmatycznych uczniów, jak on sam. Jego postępowanie będzie takie z prostego powodu, że innej wersji edukacji nie zna, bo sam „zmanipulowany” i uwiadzony serwowanymi mu teoriami, pozbawiony został myślenia krytycznego i samodzielnego decydowania.

Uniknięcie pułapki autorytaryzmu, w której zwycięża tendencja urabiania ucznia przez nauczyciela, a świat malowany jest tylko w barwach czarno-białych, słusznej i niesłusznej prawdy, jest wówczas mało realne. Nauczyciel jako „najważniejszy” staje się nośnikiem fundamentalistycznych poglądów utrwalanych w uczniach przez dyscyplinę i posłuszeństwo. Mechanizm konserwatywnych ideologii transmisji kultury nie został podważony i trwa, oddziałując na kolejne pokolenia uczniów, a szkoła jest przyczółkiem trwania w niezmienności.

²⁴ J. Koziński (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 197.

BIBLIOGRAFIA:

- Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa, PWN.
- Czerepaniak-Walczak M. (2005), *Desocjalizacja: w poszukiwaniu nowego dyskursu szkoły i edukacji (czy jest możliwa anty-TINA w edukacji?)*, „Forum Oświatowe”, nr 1.
- Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawców klasy*, Gdańsk: GWP.
- Foucault M. (1993), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Aletheia-Spacja.
- Hałas E. (2005), *Jaźń jako interakcja symboliczna a konstruktywistyczne koncepcje człowieka późnej nowoczesności*, [w:] E. Hałas, K. T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hałas E. (2001), *Symbole w interakcji*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2007), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1.
- Klus-Stańska D. (2005), *Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej*, „Forum Oświatowe”, nr 1.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: PWN.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Marton F. (1981), *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science”, No. 10.
- Marody M., Nowak K. (1983), *Wartości a działania (O niektórych teoretycznych i metodologicznych problemach badania wartości i ich związkach z działaniem)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczycieli do konstruowania świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rokeach M. (1960), *The open and closed mind. Investigation into the nature of belief systems and personality systems*, New York: Basic Books, Inc.
- Rutkowiak J. (1986), *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli, cz. I, Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3.
- Sawisz A. (1989), *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, Warszawa: WSiP.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania” XIII, z. 317, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Toruń: Wydawnictwo UMK.

Witkowski L. (1995), *Teoretyczny słownik interdyscyplinarny nowej generacji dla pedagogiki jako dyscypliny metahumanistycznej*. Materiał roboczy do wykładu na XI Letniej Szkole Młodych Pedagogów, Toruń.

Agnieszka Nowak-Łojewska, *Nauczyciel „konserwa”(?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*

Title: A "stick-in-the-mud" teacher – a relic in antiquated school resistant to changes

Abstract: The article deals with the teacher and focuses on two issues: What do teachers think of themselves and how do they perceive their role in working with children?, and How do teachers understand students and education through the prism of their meanings given by teachers?

The answers to the first question were supported by the results of phenomenographic research, which resulted in the emergence of several concepts of the early education teacher. The other problem was analysed in the context of the assumptions of symbolic interactionism. In this way the interaction between the methods of giving meanings by teachers, and reading reality and then transmitting it in students' thinking was recognised.

The text consists of several parts. Part one is a brief description of the study. Part two illustrates the categories of description, that is teachers' concepts of meanings, selected in the course of the research. The final part interprets the research results in the context of the assumptions of symbolic interactionism. It also presents trends in teachers' thinking of themselves.