

AGNIESZKA SOJKA
Uniwersytet Jagielloński

MAŁGORZATA TULIK-HAMELAK
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna
Zespół Szkół Nr 8 w Jastrzębiu Zdroju

NAUCZYCIEL MIĘDZY MISJĄ A REALIZACJĄ PROGRAMU

*Oto w człowieku rodzi się człowiek. Obok stoi lekarz
położnik. (...) Jego szczególna pomoc sprowadza się do
stwarzania możliwości. W wychowaniu takim stwa-
rzeniem możliwości jest zadawanie pytań. Wychowuje
ten, kto umie zadawać pytania.*

J. Tischner¹

Brak szacunku, agresja i przemoc wśród uczniów, natłok obowiązków oraz widmo kontroli, to tło dla pracy współczesnej szkoły i nauczyciela, który częstokroć uważając się za specjalistę, raczej rzadko sięga po naukową literaturę pedagogiczną, a szuka wiedzy praktycznej rozwiązującej doraźne problemy. Fakt ów ujawniają liczne badania. M. Dudzikowa określa je jako powszechne zjawisko „żywienia przez nauczycieli zgeneralizowanej niechęci wobec pedagogiki czy psychologii, od których oczekują instrumentalnej odpowiedzi na pytanie: jak postępować? (...) szkolną codzienność traktują jak coś oczywistego i zrozumiałego samo przez się”². A przecież dla praktycznej wiedzy pedagogicznej stawianie diagnoz oraz wyjaśnianie wydaje się najistotniejsze, podobnie jak pytania o sposób przebiegu określonych zjawisk czy też chęć zrozumienia, dlaczego tak przebiegają. Istotnym jest więc problem kształcenia

¹ J. Tischner (1996), *Droga Sokratesa i Perć Sabaty*, „Znak”, Nr 11, s. 43.

² M. Dudzikowa (2004), *O potrzebie odchodzenia od wiedzy potocznej*, „Psychologia w szkole”, Nr 1.

przyszłych nauczycieli, a tym samym ich przygotowania do pracy – swoistej misji wychowawczej, a zarazem realizowania programu nauczania.

TŁO WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

Z badań A. Nalaskowskiego wynika, że nauczycielom brakuje wiedzy teoretycznej, wiedzy o przemianach współczesnych, refleksji nad sobą, wiary w siebie, ale także nie brakuje lęku, co oznacza bojaźliwe wykonywanie poleceń zwierzchników. Na tle tak zarysowanych wyników B. Śliwerski zadaje pytanie o zawód nauczyciela i przytaczając badania amerykańskich oraz polskich naukowców wskazuje, iż dotyczy on – nauczyciela jako „ja” (czynnik osobowościowy), nauczyciela jako posiadającego wiedzę teoretyczną, ale również obejmuje wszystkich zwierzchników – łącznie z urzędnikami tworzącymi przepisy i ustawy dla szkolnictwa³.

Istotnym zjawiskiem zarysowującym się w rzeczywistości współczesnej szkoły, ale również rodziny i szeroko rozumianego środowiska wychowawczego jest wspomniany na początku niniejszego artykułu problem autorytetu. M. Dudzikowa stwierdziła: „autorytet nauczycielski nie istnieje bez udziału ucznia, nie powstaje bez niego, stąd też niezbędna jest autorefleksja nad poziomem własnych kompetencji, czyli potrzeba wsłuchiwanie się w głosy uczniów, w ich śmiech, w rozmaite formy uporu i odkrywania ich własnych definicji sytuacji szkolnej oraz nieustanne konfrontowanie ich z opcją nauczycielską”⁴. By dopełnić podjętą problematykę, ujawnić nam trzeba „paradoks społeczny”, wynikający z opinii publicznej uznającej zawód nauczycielski za niezwykle użyteczny społecznie, ale zarazem należący do nisko opłacanych profesji⁵ oraz wspomnianą nieustanną kontrolę nauczyciela, o czym piszą pedagogowie, gdy odwołują się do regulacji prawnych zmieniających się w związku z powoływaniem nowych gabinetów rządzących. Tym samym nauczyciele dryfują pomiędzy wykluczającymi się podejściami „od uwalniania przestrzeni do jej swobodnego, kreatywnego wypełniania aż po brak zaufania, rygoryzm i odgórne sterowanie”⁶. Monitorowanie pracy nauczycielskiej może wzmacniać nieufność wobec osób wykonujących ów zawód, na co zwracał uwagę J. Rudniański krytykując model postrzegania nauczycieli przez władze oświatowe, dla których nauczyciel „jest to taki człowiek, który chce postępować wbrew wszelkim przepisom, który

³ Zob. www.oskko.edu.pl

⁴ M. Dudzikowa (2007), *Pomysł siebie...: mini eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 174.

⁵ B. Śliwerski, I Kongres Zarządzania Oświatą, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty (OSKKO), Łódź, 27–29.09.2006, www.oskko.edu.pl

⁶ Tamże.

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 trzeba⁷».

Zarysowując pejzaż, w którym funkcjonuje polska szkoła, a w niej nauczyciel, warto powrócić do źródeł i zadać podstawowe pytanie o to, czy znajdzie się jeszcze miejsce dla świadomego odnajdywania sytuacji wychowawczych, które – jeśli nawet o wychowaniu się zapomina lub nie ma na proces ów czasu – stale rozgrywają się w przestrzeni szkolnej. Bo czym jest wychowanie, jak nie pomocą w stawianiu się człowiekiem, czyli w rozwoju wszelakich potencji, we wzmacnianiu zdolności, ale i przekazie wartości oraz wprowadzaniu w świat kultury materialnej i duchowej? Zważmy na fakt, że w sytuacjach wychowawczych podmiotem jest zarówno wychowanek, jak i wychowawca, od którego nie bez powodu tak wiele się wymaga, by nie tylko był »intelektualnie zintegrowaną osobowością«, ale i świadomym, że jego wiedza, umiejętności, a nawet dążenia przekładają się na osiągnięcia uczniów-wychowanków. Uwarunkowania procesów nauczania i wychowania ukazuje psychologia wychowawcza, dlatego warto przywołać wypowiedź M. Przetacznik-Gierowskiej, by przypomnieć, na czym polega owa nierozłączność: »W doborze treści i środków nauczania uwzględnia się zazwyczaj cele wychowawcze, a w każdym razie postuluje się wyraźnie, by tak było. Wiedza i sposób jej przyswajania wpływają na dążeniowo-motywacyjną sferę jednostki. Z kolei pierwszoplanowe staje się wychowanie, to w jego efekcie wzrasta wiedza jednostki, bogaci się jej doświadczenie uzewnętrzniające się w sferze wykonaniowej⁸. Jaka zatem byłaby rola nauczyciela w tak rozumianym procesie kształcenia młodego człowieka? Jawi się osoba skupiająca w sobie wykształcenie oraz walory osobowo-moralne, bo zaiste obok funkcji między innymi poznawczych i opiekuńczych spełnianych wobec dziecka, uczy, jak tworzyć sens życia, jak radzić sobie z problemami, jak samemu się uczyć, a także dokonywać oceny rezultatów swojej pracy. H. Kwiatkowska stwierdza: »Wymaga to edukacji, która przygotowałaby młodego człowieka do dokonywania wyborów, przy braku wyraźnych kryteriów oceny według dychotomicznej linii dobro – zło⁹. Proponując ujęcie humanistyczne badaczka podkreśla, że »dobry nauczyciel to życzliwy ludziom człowiek, niepowtarzalna osobowość, kultywująca w sobie to, co sprawia, że jest osobą znaczącą, to ktoś dla ucznia ważny, niestandardowy¹⁰. Kluczowego znaczenia nabierają kompetencje aksjologiczne, za pomocą których dokonuje się proces nadawania znaczeń własnemu działaniu oraz

⁷ Tamże.

⁸ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski (1994), *Psychologia wychowawcza*, Warszawa: PWN, s. 24.

⁹ H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: WAiP, s. 26.

¹⁰ Tamże, s. 42.

rozumienia działania pedagogicznego, podczas którego człowiek współuczestniczy w stawaniu się drugiego¹¹.

Ciekawego porównania używa P. Walczak porównując wychowanie we współczesnej cywilizacji do tego, które sofisci sprzedawali ateńskim obywatelom. I tak „pojawiają się różnorodni funkcjonariusze produkujący specjalistyczne kursy między innymi: funkcjonariusze pieniądza, funkcjonariusze polityki, funkcjonariusze seksu, funkcjonariusze nauki, a nawet funkcjonariusze kościelni. Zasadą nie jest wychowanie czy nauczanie, ale wyrabianie zręczności w obrębie funkcji”¹². S. Grygiel ujął to następująco: „w dzisiejszej szkole raz jeszcze odżywa spór Sokratesa z sofistami o model kształcenia młodzieży: wdrażanie do *arte* czy może propagowanie *euboulia*? W powszechnym mniemaniu dobra szkoła to taka, w której nabywa się wielką ilość cząstkowej i różnorodnej wiedzy, gdzie kształci się wybitnych olimpijczyków (...), a niekoniecznie taka, która kształci uczciwego, odpowiedzialnego człowieka”¹³.

Doświadczenia szkolne obecnych czasów bogate w zjawiska negatywne domagają się zmiany i wglądu w kształcenie przyszłych nauczycieli. Wynikają one mogą zarówno z przemian społecznych, nowych wymagań, reform, jak również myślenia o roli nauczyciela wykonujących ów zawód, kierowanych systemem i spełniających wymagania rządu. Często owe wymagania są przyczynkiem do twierdzenia, iż jest się fachowcem w swej dziedzinie, skoro nieustannie się dokształca. A przecież gdy chodzi o wychowanie człowieka nauczyciel, jak i zresztą każdy inny człowiek, nie był i nigdy nie będzie mógł się nazwać profesjonalistą w tej dziedzinie, bo sztuką jest ono najtrudniejszą, ze względu na materiał, w którym tworzy.

SPECJALISTA I WYCHOWAWCA

W celu uzyskania materiału potrzebnego do weryfikacji hipotez o istnieniu zróżnicowania w postrzeganiu roli zawodowej oraz integracji edukacyjnej wśród nauczycieli w 2009 roku przeprowadzone zostały badania, przez M. Tulik-Hamelak, obejmujące nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz szkół podstawowych i gimnazjów, przy użyciu kwestionariusza wywiadu o dylematach biograficznych skonstruowanego przez prof. A. Niemczyńskiego. Badani nauczyciele to kobiety w wieku od 30 do 50 lat z różnym stażem pracy. Każdy wywiad przeprowadzony był indywidualnie i został dokładnie zanotowany z zachowaniem rzeczywistej formy. Dane poddano szczegółowej procedurze, a mianowicie: czytaniu całości zebranego materiału, odszukaniu

¹¹ Tamże.

¹² P. Walczak (2007), *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków: Impuls, s. 145.

¹³ Tamże.

właściwych wypowiedzi znaczących o rozumieniu swojej roli zawodowej i postrzeganiu integracji w sensie uczenia się poprzez integrację uczniów i ich współpracę, weryfikacji pod względem postawionych hipotez. Na ich podstawie można wyróżnić nauczyciela wychowawcę i nauczyciela specjalistę, a także dwa sposoby postrzegania integracji edukacyjnej jako pogłębiania wiedzy ucznia oraz procesu wpajania wartości i uczenia się postępowania zgodnego z nimi.

Biorąc pod uwagę wszystkich badanych wyniki analizy danych empirycznych dowiodły, iż mało znacząca jest różnica między ilością stanowiącą nauczycieli postrzegających siebie jako wychowawców, a tych którzy deklarują się jako specjaliści. Frekwencja występowania pierwszej z wymienionych kategorii rozumienia wyniosła 52 osoby, co stanowi 52% badanych. Pozostała część badanych postrzega siebie jako nauczycieli specjalistów – i jest to 48 osób, co stanowi 48%. Niewiele ponad połowę badanych nauczycieli, bo 52% sądzi, że ważniejsze od realizacji materiału jest wykorzystanie wiedzy w procesie przekazu wartości. Implikuje to motywację, zaangażowanie, mobilizowanie do działań twórczych i aktywności, szacunek do ucznia, ale również umiejętność przekazywania wartości takich, jak: tolerancja, dobro, sprawiedliwość, pracowitość i zdobywanie wiedzy oraz pokora wyrażająca się w świadomości swoich wad i zalet. Badani nauczyciele wskazywali na postawę nauczyciela jako człowieka, a zarazem pracownika. Uznawali, iż wiedzę może posiadać każdy nauczyciel, lecz nie każdy ma chęć i potrafi wychowywać. Respondenci uzasadniali swoje wypowiedzi stwierdzeniem, że nie każdy specjalista powinien nauczać, gdyż istotą owego procesu jest traktowanie ucznia przede wszystkim jako człowieka.

Nauczyciele-wychowawcy uważają, że integracja to sposób na wpajanie uniwersalnych wartości i uczenie postępowania zgodnie z tymi wartościami. Zakładają, iż najważniejszy w edukacji jest uczeń oraz jego rozwój społeczny i emocjonalny. Widoczna jest również dbałość o wszystkich uczniów bez wyjątku. Z wypowiedzi tej grupy respondentów (52%) wynika, że nauczyciel ma za zadanie pomagać, kierować, wskazywać, uczyć zachowań prospołecznych, co uważają za istotę nauczania. W procesie edukacyjnym biorą pod uwagę problemy wszystkich uczniów, zarówno zdolnych jak i słabych. Widzą oni w integracji możliwość wpajania umiejętności współdziałania, dzielenia się doświadczeniami oraz chęć niesienia pomocy. W tym wypadku uczeń jako istota ludzka liczy się bardziej od realizacji podstawy programowej. Są oni przekonani, iż człowiek dobry i życzliwy innym ludziom, umiejący funkcjonować w społeczeństwie jest wzorowym absolwentem szkoły. Uczeń zaś będący nawet omnibusem, ale zarazem zimnym, wyrachowanym samolubem nie będzie wizytówką swojej szkoły, a jedynie zmartwieniem.

Pozostali badani nauczyciele (48%) uważający się za specjalistów zorientowanych na przekaz wiedzy i realizację materiału są przekonani, że przepisy prawne i pogłębianie wiedzy przedmiotowej przez ucznia stanowią najistotniejszą funkcję, natomiast czynnik wychowujący może zostać pominięty. Widoczny jest brak indywi-

dualizacji w podejściu do ucznia, uwzględniającej jego rozwój, a zajmowanie się tylko niektórymi uczniami, a także brak współdziałania z innymi nauczycielami. W końcu nauczyciele nazywający się „specjalistami od nauczania przedmiotu” podkreślają, że czynnik wychowawczy nie liczy się tak bardzo, jak wiedza przedmiotowa. Wyraźne zróżnicowanie występuje również w sposobie postrzegania przez respondentów integracji międzyprzedmiotowej. Dla grupy nauczycieli specjalistów najważniejsze jest, aby uczeń opanował dany materiał, a on sam zrealizował program w określonym czasie, chociaż zjawisko integracji postrzegano jako źródło do pogłębiania wiedzy przez uczniów. Wyrażają oni chęć pracy z uczniami słabszymi, pod warunkiem, że w klasie owa grupa przeważa liczebnie, a także czas pracy z uczniami słabszymi nie przekroczy dwóch godzin lekcyjnych. Problem tzw. zaległości zostaje zepchnięty na ucznia i jego rodziców, którzy mają ponosić odpowiedzialność za wyrównanie braków, gdyż nauczyciel musi realizować program, na co nie ma wystarczającej ilości czasu. W tym wypadku również badana grupa przyznaje, że materiał i wiedza merytoryczna jest istotniejsza niż czynnik pedagogiczny. Wśród wypowiedzi respondentów najczęściej powtarza się znaczenie opanowania podstawy programowej przez ucznia i jej priorytetowe znaczenie z dopowiedzeniem, że uczeń słaby musi z jej opanowaniem poradzić sobie samodzielnie. Wynika z tego, że nauczyciele tzw. specjaliści przekazują wiedzę tylko wybranej grupie uczniów, pomijając wartość wychowania w procesie nauczania. Reasumując – pomimo niewielkiej różnicy procentowej, obawy może budzić, że nauczycieli uważających się jedynie za specjalistów w polskiej szkole jest stosunkowo duży procent (48%).

Wyniki przeprowadzonych badań ulegają zmianie, jeśli zanalizować je pod kątem grup nauczycieli na poszczególnych szczeblach nauczania. Okazało się, że w badanej grupie nauczycieli przedszkolnych więcej osób uważa się za specjalistów-przedmiotowców. W grupie respondentów postrzegających się jako wychowawcy dominują nauczyciele gimnazjalni. Mając na myśli przedszkole mówimy o wychowaniu przedszkolnym, a nie nauczaniu przedszkolnym, co nie znaczy oczywiście, że przedszkole nie pełni funkcji kształcącej. Treści podstawy programowej¹⁴ zakładają: kształtowanie umiejętności społecznych, czynności samoobsługowych, kultury, wspomaganie rozwoju mowy, rozwoju umysłowego, wspieranie w rozwijaniu czynności intelektualnych, wdrażanie do dbałości o bezpieczeństwo, wychowanie zdrowotne, rodzinne oraz wychowanie przez sztukę. Wymienione treści są niczym innym, jak wychowaniem do życia i funkcjonowania w społeczeństwie, do stawania się człowiekiem.

Zważmy, że różnice w wynikach badań pomiędzy szczeblami nauczania są niepokojące. Logiczne jest, że nie jest istotny szczebel nauczania, ale postawa samego

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U z dnia 15 stycznia 2009 r.

nauczyciela jako człowieka. Skąd więc jednak te różnice? Nauczyciele przedszkolni zapytani o postać nowoczesnego nauczyciela określają go jako wykształconego fachowca, stale podnoszącego swoje kwalifikacje, wykorzystującego różnorodne formy i metody pracy, pokonującego kolejne szczeble odgórnych wymagań, żyjącego w ciągłym pośpiechu. Przy tym jego praca uregulowana kodeksami i przepisami jest w dużym stopniu coraz bardziej sformalizowana. Brak współdziałania rodziców z nauczycielem, a często nawet brak zainteresowania dzieckiem ze strony rodziców, przy występującej krytyce szkoły i kadry to najczęściej wypowiedziane przez respondentów bolączki. Podkreślają oni, iż wybierając zawód pedagoga kierowali się głównie chęcią wychowywania, przekazywania wartości, a przede wszystkim głównie przebywania z dziećmi, ale w rzeczywistości jest to tylko część pracy pozostająca w tle wobec dokumentacji i pogoni za awansem, przy dopingu zwierzchnika – miłośnika protokołów, harmonogramów, planów i sprawozdań. Czyżby postrzeganie swojej funkcji jako specjalisty było związane z naciskiem zewnętrznym towarzyszącym wychowawcy przedszkolnemu, który za najważniejszy cel stawia sobie przygotowanie dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego? Przypuszczamy również, że deklaracje respondentów szczebla gimnazjalnego wskazujące na identyfikowanie się z funkcją wychowawcy wynika z faktu częstszego stykania się nauczycieli pracujących w gimnazjum z problemami wychowawczymi takimi, jak między innymi: agresja, brak motywacji, wagary, uzależnienia. Nauczyciele ci zmagają się z wspomnianymi problemami dużo częściej niż ma to miejsce na poziomie edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej bez względu na współdziałanie rodziców, traktując wychowanie jako swoją powinność. Tym samym poszukują metod i form pracy z uczniami, aby sprostać indywidualnym problemom i nauczyć ich radzić sobie z własnymi emocjami. Na wyższym szczeblu nauczania nauczyciel rzadziej zwraca się do rodziców z problemami wychowawczymi swych uczniów, w dużej mierze zostając samotnym, a częstokroć ze świadomością istnienia zjawiska bezradnych lub zaniedbujących rodziców.

NOWA ROLA NAUCZYCIELA

Pojawiające się nowe określenia nauczyciela jako ewaluatora systemu oceniania, ewaluatora współpracy z rodzicem – partnerem, ewaluatora postępów, koordynatora procesu indywidualizacji, organizatora warsztatów i pogadank, pracownika naukowego badającego przyczyny zjawisk w środowisku uczniowskim i rodzinnym, uczestnika szkoleń, informatyka drugiego szczebla, promotora swoich osiągnięć, archiwisty swoich poczynań, uczestnika projektów nie zawierają choćby aspektu odnoszącego się do procesu wychowania. Można wyrokować, iż *definiens* terminu będzie się rozszerzać proporcjonalnie do pogłębiającej się nieufności i kontroli rządzących, a tym samym sprzyjać będzie zjawisku wypalenia zawodowego nauczycieli w naszym kraju.

A jednak pomimo wszystko nauczyciel przytłoczony wymaganiami chciałby być przewodnikiem po życiu, a nie biurokratą. Patetycznie brzmiące hasła o podmiotowym i indywidualnym podejściu do ucznia oraz rozwijaniu inteligencji wielorakich rozbijają się chociażby o rzeczywistość klas liczących ponad trzydziestu uczniów.

Kolejnym problemem niedawno zaprzatającym nauczycieli były kwalifikacje zawodowe. Stan prawny, odnoszący się do nauczycielek nauczania zintegrowanego, ukazuje D. Bronk: „kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i klasach I–III szkół podstawowych posiadać będzie osoba, która ukończyła studia wyższe na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym (...). Jeszcze tak niedawno to samo ministerstwo bardzo mocno podkreślało rozdzielność tych kompetencji. Rzesze nauczycieli podjęły odpłatne studia podyplomowe, by sprostać nowym wymogom”¹⁵. Współczesny nauczyciel nieustannie się doksztalca, ale i poszukuje nowych form oraz metod pracy. Można jednak mieć wrażenie jakby zapominał o potrzebie naturalnego poznawania rzeczywistości przez dziecko. Tym samym nieświadomie poddaje się zmaterializowanej rzeczywistości, zapominając o dialogu z wychowankiem, potrzebie wejścia w świat ucznia – młodego człowieka – by łatwiej móc przekazać wiedzę o istotnych wartościach w życiu. M. Dudzikowa przytacza badania H. Kwiatkowskiej, z których wynika, że „nauczyciele uznają w dalszym ciągu przekaz wiedzy jako imperatyw sensu ich pracy”¹⁶. Przeprowadzone u progu reformy oświatowej badania A. Nalaskowskiego zawarte w raporcie OSSKO podają, że dla 63% nauczycieli pracujących w szkołach głównym źródłem wiedzy o współczesnym świecie jest prasa codzienna. Co piąty z respondentów nie przeczytał ani jednej książki, a zaledwie 29% sięgało po literaturę ambitną (poezja, reportaże, publicystyka społeczno-kulturalna), zaś tylko 12% wskazało, że czyta „jakieś” czasopismo zawodowe. Aż 60% nauczycieli wybierało tygodniki popularne – z obszaru tzw. niskiej kultury – takie jak: „Tina”, „Claudia”, „Życie na Gorąco”, „Na żywo”, „Cztery Kąty” itp., a nie pisma czy książki podnoszące ich kulturę edukacyjną. W ciągu ostatnich pięciu lat do momentu prowadzonych badań 73% nauczycieli nie było na żadnym seansie filmowym, ani na sztuce teatralnej. Słusznie zatem A. Nalaskowski powątpiewał w możliwości zachęcania przez nich młodzieży do uczestnictwa w kulturze, do sięgania po mądre lektury, do tłumaczenia ważności teatru i sztuki w ogóle. Oceniając swoje kompetencje pedagogiczne 78% respondentów wątpiło w swoje umiejętności wychowawcze w stosunku do własnych dzieci, 68% badanych stwierdziło, że nie przygotowuje się do pracy (12% raz w tygodniu, 10% dwa razy w tygodniu, 6% trzy razy, zaś 4% cztery razy), zaś ich obecność w szkole wpisana jest w ramy konieczności i tymczasowości. Badani pedagodzy byli

¹⁵ D. Bronk (2009), *Pójdź dziecię, ja cię uczyć każę – reforma czy pseudoreforma oświaty w Polsce*, „Problemy wczesnej edukacji”, Numer specjalny V, s. 104.

¹⁶ M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie...*, dz. cyt., s. 169.

– zdaniem A. Nalaskowskiego – wtórnymi analfabetami, o czym świadczyło nie tylko 476 błędów ortograficznych w wypełnionych przez nich kwestionariuszach ankiet, ale i niedostateczne odpowiedzi na pytania testowe o osoby, pojęcia i powszechnie używane skróty. Tak np. mimo że 94% deklarowało wiarę w Boga, to tylko 19% znało prawidłowy sens pojęcia „triduum paschalne”, zaś 33% znaczenie słowa „konkordat”; 28% rozumiało zestawienie „proces legislacyjny”, 30% – „alternatywność”, 32% potrafiło rozszyfrować skrót SLD, a 41% skrót SDRP i ROP¹⁷.

Warto powrócić do wspomnianego we wprowadzeniu do niniejszego artykułu rozumienia edukacji, jako związku nauczania z wychowaniem, co jest konsekwencją wynikającą z samego źródłosłowu pojęcia *educare* oraz pamiętać, iż realizacja materiału jest równoważna z pożytkiem wychowawczym płynącym z przekazu wiedzy. Zatem przyszli nauczyciele rozumiejący przemiany społeczne uświadamiają sobie również, że wychowanie nie jest wyłącznie zadaniem rodziny, a kandydat do tego zawodu powinien więcej niż „kochać dzieci”, a chcieć je zrozumieć, wejść w ich świat, poszukiwać, tworzyć i posiadać umiejętność krytycznego oceniania siebie, co zapewne implikuje myśl o człowieku dojrzałym i odpowiedzialnym. Nie chodzi o przymus, ale również nie o zwykłą swobodę, albowiem natura człowieka jest żywym materiałem, a wszystko dokonuje się w przestrzeni słowa i przykładu, w której młody człowiek może być zmotywowany do współdziałania lub wzmocniony w swoim przekonaniu o bezsensowności działań szkoły.

Konkludując wyniki zaprezentowanych badań można powołać się na wypowiedź L. Witkowskiego: „w strukturze nauczycielskiej tożsamości zawodowej obserwujemy zbyt duży udział standardu przedmiotowego (...). Dominacja standardu przedmiotowego w nauczycielskiej tożsamości czyni ze szkoły świat zagrażający indywidualności dzieci i młodzieży. Nauczyciel funkcjonujący przedmiotowo jest wyznawcą pedagogii zadekretowanej słuszności, niepodważalnych zasad, pedagogii zamkniętej na dialog, rozmowę – „mądrzej” mądrością przyswojenia gotowej wiedzy, a nie mądrością wysiłku indywidualnego rozumienia i samodzielnego dochodzenia do wiedzy”¹⁸.

¹⁷ B. Śliwerski, dz. cyt., www.oskko.edu.pl

¹⁸ L. Witkowski (2007), *Edukacja i humanistyka: nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa : IBE, s. 44.

BIBLIOGRAFIA

- Bronk D. (2009), *Pójdź dziecię, ja cię uczyć każę – reforma czy pseudoreforma oświaty w Polsce*, „Problemy wczesnej edukacji” Numer specjalny V.
- Dudzikowa M. (2004), *O potrzebie odchodzenia od wiedzy potocznej*, „Psychologia w szkole” nr 1.
- Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl siebie...: mini eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: WaiP.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (red.) (1994), *Psychologia wychowawcza*, Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U z dnia 15 stycznia 2009 r.
- Tischner J. (1996), *Droga Sokratesa i Perć Sabały*, „Znak” nr 11.
- Walczak P. (2007), *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków: Impuls.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja i humanistyka: nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa: IBE.

Agnieszka Sojka, Małgorzata Tulik-Hamelak, *Nauczyciel między misją a realizacją programu*

Title: A teacher between a mission and a programme realization.

Abstract: This article refers to contemporary education problems understood as a financial market and it refers to the main changes implemented by MEN producing competitiveness both among teachers and students. The authors quoting teacher's conception - as a life guide - show us nonsense of today's so called „quality school” which is given a title on the base of skills level and student's knowledge. So, as the authors say - the clever students' group create „quality school” and also create a teacher like this, but the incompetent group create a low-level school with incompetent teachers in the background.

The potential and student's capability do not make any standards in this precedent.

According to authors -the control became an obsession of present education which leads to a complete change of teacher's duty. The research conducted by one of the author answer the questions: who is a present teacher and how does he/she perceive himself/herself? The authors consider - what is the sense and meaning of a notion: „upgringing” and „teacher”.