



Bogusław Śliwerski

## **Nauczyciel jako zawód**

Proponuję przyrzeć się nauczycielowi w zakresie adekwatnym do leksykalnego znaczenia pojęcia zawód, które ukazuje nam trojaki jego rozumienie:

1) zawód jako zespół specjalistycznych (fachowych, profesjonalnych) kompetencji koniecznych do stałego wykonywania określonej pracy w celach zarobkowych lub w ramach służby społecznej;

2) zawód jako stan rozczarowania z wykonywanej pracy, czyli doświadczenie nieziszczenia się, niespełnienia się kogoś w nim. Stan ten może być wynikiem rozczarowania tych, dla których jest on wykonywany, jak i odczuwany jako ciężar, coś bolesnego, przykrego, niepożądanego. Tę perspektywę odnajdujemy w sytuacjach, gdy nauczyciel sprawia komuś zawód, gdy sam zawiódł czyjeś zaufanie, oczekiwania, nadzieje lub też gdy z racji jego wykonywania osobiście doznaje negatywnych stanów emocjonalnych, psychicznych czy fizycznych itp.

3) zawód jako konkurowanie, współzawodniczenie z innymi profesjonalistami czy społecznikami, to wchodzenie w zawody z innymi, porównywanie się z nimi, dorównywanie im lub oddawanie pola walki. Bycie nauczycielem to możliwość i/lub konieczność współzawodniczenia z innymi (nauczycielami, nadzorem, uczniami, ich rodzicami czy politykami oświatowymi), ale i z samym sobą.

### **I. Czy nauczycielstwo jest zawodem?**

*Zawodów treść w naturze leży;  
Serce dotrzymać lubi więcej,  
Lub obietnic przyjmcie połowy –  
Niżli przyrzekło najgoręcej!  
Uszanujcież ten wiat sercowy,  
Tę szlachetność, co chce być zbytkiem;  
Lub obietnic przyjmcie połowy –  
A zawód – będzie nabytkiem!<sup>1</sup>*

Czy w przypadku nauczycieli mamy do czynienia z profesją? Zdaniem A.C. Ornsteina i D.U. Levine'a ta grupa społeczna niestety, nie spełnia warunków, jakie stawia się profesji, a mianowicie:

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;

<sup>1</sup> C.K. Norwid, Zawody (w:) Księga cytatów z polskiej literatury pięknej, ułożona przez Pawła Hertza i Władysława Kopalińskiego, PIW, Warszawa 1975, s. 344



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 pracowników.<sup>2</sup>

Przypisanie tak licznych i zarazem wysokich standardów określonej grupie zawodowej sprawia, że tylko nieliczne mogą się nimi poszczycić. Zdaniem amerykańskich naukowców nauczyciele w ich kraju nie spełniają tych kryteriów, dlatego można w odniesieniu do tej grupy zawodowej mówić jedynie o quasi profesji. Wiele osób wykonuje ten zawód bez odpowiedniego wykształcenia i licencji, nie ma też precyzyjnych kryteriów określających profesjonalną wiedzę i umiejętności 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.

Czy polscy nauczyciele mogą być zaliczani do profesjonalistów? Czy spełniają powyższe kryteria? Wystarczy przyrzeć się powyższym wymogom, by przekonać się, iż w świetle różnych raportów z badań nie uzyskamy na to pytanie pozytywnej odpowiedzi. W latach 1988-2002 wzrósł wśród pełnozatrudnionych odsetek nauczycieli z wyższym wykształceniem z 53,2% do 89,5%, zaś odsetek pedagogów z wykształceniem średnim i na poziomie studium nauczycielskiego zmniejszył się o 51,5 tys. osób.<sup>3</sup> Szczególnie korzystne zmiany odnotowano w zatrudnieniu nauczycieli w szkołach podstawowych na wsi, gdzie liczba osób z wyższym wykształceniem wzrosła w nich z 82,4% w roku 2000 do 88,9% w roku 2002.<sup>4</sup>

W wyniku jednak procesu pauperyzacji z zawodu nauczycielskiego odchodzą wysoko wykwalifikowani pedagodzy do przemysłu, administracji, przedsiębiorczości a nawet polityki. Jednym z wskaźników występowania tego procesu jest 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 kształceniu początkowym (od 1999 r. - zintegrowanym) w klasach I - III w szkołach podstawowych, a

<sup>2</sup> J. Průcha, *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*, Portál, Praha 1997, s. 169

<sup>3</sup> *Nauczyciele w roku szkolnym 2002/2003*. Na podstawie danych ze spisu nauczycieli dokonano 1 października 2002 r., opracowała Jadwiga Zarębska, Wydawnictwo ODN, Warszawa 2003, s. 83-84

<sup>4</sup> tamże, s. 85





więc w okresie alfabetyzacyjnym dzieci, gdzie 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. wynosząc w nauczaniu zintegrowanym w 2000 r. wśród zatrudnionych nauczycieli bez odpowiednich kwalifikacji 11, 4 tys. osób (w stosunku do wszystkich nauczycieli tej specjalności - 79,4 tys.),<sup>5</sup> zaś w 2002 r. zmniejszył się do 8 tys. osób (89,3 tys.).<sup>6</sup>

W 2002 r. w szkołach podstawowych było relatywnie dużo nauczycieli pełnozatrudnionych uczących przedmiotu głównego niezgodnie ze specjalnością, a mianowicie w zakresie: kształcenia zintegrowanego – 7.133 (w tym 883 bez specjalności), przyrody – 4.509; matematyki – 2.388, języka polskiego – 1895, języka angielskiego – 1.852. Sytuację pogarsza fakt, iż uczyło jako przedmiotu dodatkowego niezgodnie ze specjalnością w zakresie: kształcenia zintegrowanego – 662 nauczycieli, techniki – 4.147, historii - 3.298, przyrody – 2.956, wychowania fizycznego – 2.177, matematyki – 1.717, języka polskiego – 1.116, informatyki, technologii informatycznych – 2.508.<sup>7</sup>

Badania biograficzne nad zawodem nauczyciela wykazują, że kompetencje w zakresie działań pedagogicznych są nabywane przede wszystkim dzięki doświadczeniom praktycznym w szkole. Zaskakująco małe znaczenie dla zdobywania umiejętności pedagogicznych nauczyciele przypisują wykształceniu kierunkowemu w uczelni, praktyce zawodowej podczas studiów, a nawet zinstytucjonalizowanym zewnętrznym formom doskonalenia zawodowego.<sup>8</sup> Karl-Oswald Bauer i Andreas Kopka<sup>9</sup> 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. Proces ten z jednej strony jest sprawą indywidualną konkretnego nauczyciela, z drugiej zaś przebiega w systemie społecznym szkoły, na który także oddziałuje. Profesjonalizacja zawodowa nauczyciela jest dlatego czymś znacznie szerszym niż przyswajaniem wiedzy fachowej, legitymizowanej przez poszczególne systemy i teorie kognitywne.<sup>10</sup>

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 najniższe.<sup>11</sup> Do tego dochodzi niepokojące zjawisko oszczędzania przez gminy na nauczycielach. Dyrektorzy szkół są przez te władze

<sup>5</sup> Nauczyciele w roku szkolnym 2000/01. Na podstawie danych ze spisu nauczycieli dokonanego 1 października 2000 r., opracował Ignacy Stępniewski, CODN, Warszawa 2001

<sup>6</sup> Nauczyciele w roku szkolnym 2002/2003, op cit. s. 141

<sup>7</sup> tamże, s. 183.

<sup>8</sup> S. Rüegg, *Professionalisierung des Lehrberufs und die Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung*, Universität Bern (Abteilung Pädagogische Psychologie, Forschungsbericht Nr. 11), 1994

<sup>9</sup> K.-O. Bauer, A. Kopka, *Vom Unterrichtsbeamten zur pädagogischen Profi-Lehrer-Arbeit auf neuen Wegen*, Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 8, Juventa Verlag, Weinheim 1994.

<sup>10</sup> N. Landwehr, *Schulentwicklung. Was ist das?*, „Schweizer Schule”, Heft 4/1993

<sup>11</sup> [www.oecd.org/edu/eag2005](http://www.oecd.org/edu/eag2005) z dn. 18.09.2005, s.9





zobowiązani do zatrudniania stażystów, by ich zwolnić, gdy tylko awansują i zgłoszą się po podwyżkę. Ich miejsce zajmują kolejni stażyści Oto przykład takiej sytuacji: *Ewa Bartosińska przez ostatnie trzy lata uczyła przedmiotów ekonomicznych w Policealnym Studium Zawodowym przy Zespole Szkół nr 1 w Czeladzi (Śląskie). W lipcu zdobyła kolejny stopień awansu zawodowego - mogła zostać nauczycielem mianowanym. Oprócz prestiżu awans oznacza podwyżkę. Od września 41-letnia Bartosińska miała zarabiać o 300 zł więcej. Jednak tuż przed nowym rokiem szkolnym dyrektorka szkoły oświadczyła, że nie przedłuży jej umowy o pracę. - Jest pani dla nas za droga - usłyszała Bartosińska. Była cenionym pedagogiem, uczniowie mają o niej dobre zdanie. Przez lata dokształcała się, ukończyła dziewięć różnych kursów. 14 października miała dostać przyznaną w poprzednim roku szkolnym nagrodę.*<sup>12</sup>

Przeprowadzone u progu reformy oświatowej przez Aleksandra Nalaskowskiego badania wśród nauczycieli pracujących w szkołach na prowincji wskazują na to, iż dla 63% z nich głównym źródłem wiedzy o współczesnym świecie było czytanie prasy codziennej. Co piąty z respondentów nie przeczytał ani jednej książki, zaledwie 29% sięgało po literaturę ambitną (poezja, reportaże, publicystyka społeczno-kulturalna), zaś tylko 12% wskazało, że czyta jakieś czasopismo zawodowe. Aż 60% nauczycieli czytało tygodniki popularne (z obszaru tzw. niskiej kultury), jak *Tina*, *Claudia*, *Życie na Gorąco*, *Na Żywo*, *Cztery Kąty* itp., aniżeli pismo czy książkę podnoszącą ich kulturę edukacyjną.<sup>13</sup> W ciągu ostatnich pięciu lat do momentu prowadzonych badań aż 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 aż 78% wątpiło w swoje umiejętności wychowawcze w stosunku do własnych dzieci, 67% badanych stwierdziło, iż 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.<sup>14</sup>

Badani pedagodzy byli – 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, iż 94% deklarowało wiarę w Boga, to tylko 19% znało prawidłowy sens pojęcia *triduum paschalne*, zaś 33% znaczenie pojęcia *konkordat*, 28% rozumiało pojęcie *proces legislacyjny*, 30% - *alternatywność*, 32% potrafiło rozszyfrować skrót SLD, a 41% skrót SDRP i ROP. *Swoją misję nauczyciele wydają się pojmować jako przenoszenie postaw już nieaktualnych (np.: lojalne wykonywanie poleceń władzy, utrwalanie zastanego porządku, funkcjonariusza publicznego reprezentującego państwo, a nie obywateli etc.), których od nich nikt już nie wymaga i nie oczekuje. Poczucie heroizmu może wynikać tu z trwania w świecie nieokreślonym i pełnym niezrozumiałych zmian, w którym jedyną zrozumiałą i dostępną strategią jest bycie wciąż takim i tym samym.*<sup>15</sup>

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*

<sup>12</sup> J. Bujakiewicz, K. Piotrowiak, Nauczyciele zwalniani za awans, <http://miasta.gazeta.pl/bydgoszcz/0,0.html> z dn. 30.09.2004

<sup>13</sup> A. Nalaskowski, Nauczyciele z prowincji u progu reformy lat 90., Toruń 1997, s.71.

<sup>14</sup> A. Nalaskowski, Nauczyciele... op. cit.,

<sup>15</sup> tamże, s.116







ogół (63%) odradzałyby swoim dzieciom podjęcie podobnej pracy.<sup>16</sup> Zawód nauczyciela jest więc wciąż traktowany jako najprostsza droga przejścia do zawodów inteligenckich. Jednak dla swych dzieci nauczyciele chcieliby lepszego zawodu 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. Dostrzegaliśmy jednak wśród nich kryzys autorytetów może mieć poważne skutki dla przyszłości kraju i społeczeństwa.<sup>17</sup> W Polsce mamy do czynienia ze swoistego rodzaju paradoksem społecznym polegającym na tym, że zawód nauczycielski uznawany jest przez opinię publiczną za niezwykle użyteczny społecznie, ale zarazem należy do jednej z wciąż nisko opłacalnych (docenianych materialnie) profesji. Nauczyciele uzyskiwali bowiem przed wprowadzeniem reformy i awansu zawodowego za swoją pracę 78,6% przeciętnego wynagrodzenia w sferze materialnej. W jednym z liczących sondaży w 1996 r. nauczyciele zostali uplasowani przez ankietowanych na II miejscu (28% wskazań) w społecznym rankingu najbardziej prestiżowych zawodów (za lekarzem - 68% wskazań, ale przed adwokatem - 19%, oficerem wojska - 14%, dziennikarzem telewizyjnym - 10%, oficerem policji - 6%, biznesmenem - 5%, inżynierem - 5% i politykiem - 3%), o tyle już tylko 7% tych samych respondentów Ośrodka Badań Opinii Publicznej wybrałoby ten zawód dla własnego dziecka (w tej konkurencji nauczyciela wyprzedzili: lekarz, adwokat, biznesmen, inżynier i oficer wojska).<sup>18</sup>

Zdaniem Roberta Kwaśnicy nie jest możliwe pełne przygotowanie do pracy nauczycielskiej, toteż rozróżnianie w odniesieniu do tej grupy procesów kształcenia, doksztalcania 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.*<sup>19</sup>

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 doświadczonego – jest zawsze wspomaganie ich rozwoju, które powinno uwzględniać: a) rodzaj kompetencji, których rozwój ma promować, b) logikę tego rozwoju i c) aktualne zaawansowanie w rozwoju tych nauczycieli, do których jest kierowane.*<sup>20</sup> Zawód nauczycielski wymaga - zdaniem R. Kwaśnicy - w pierwszej

<sup>16</sup> E. Putkiewicz, K. E., Siellawa-Kołbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska, Nauczyciele wobec reformy edukacji, Warszawa 1999, s. 154.

<sup>17</sup> Aleksander Smolar, Zaufanie publiczne poza polityką, w: <http://www.tygodnik.com.pl/numer/275517/smolar.html>

<sup>18</sup> A. Paciorek, Nauczyciel uznawany i nie dopłacany, Rzeczpospolita 1996 Nr 240.

<sup>19</sup> R. Kwaśnica, Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994, s. 10

<sup>20</sup> tamże, s. 15





kolejności skupienia się na kompetencjach praktyczno – moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych), które stanowią o swoistości tego zawodu, 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?*<sup>21</sup> Kompetencje techniczne natomiast mają ograniczony zakres zastosowania w pracy pedagogicznej, dotycząc głównie możliwości projektowania i organizowania procesu kształcenia, nauczania, ale nie wychowania.<sup>22</sup>

Nieco inne podejście do zawodu nauczyciela przyjmuje Christopher Day z University of Nottingham w Wielkiej Brytanii.<sup>23</sup> Interesuje go bowiem nauczyciel jako osoba, człowiek z problemami i sukcesami osobistego życia, zmagający się z codziennością, ale i z profesjonalnymi uwarunkowaniami swojej roli zawodowej. Day oczekuje od nauczycieli 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 by 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.*<sup>24</sup>

Autor tej pracy zwraca uwagę na fundamentalną dla rozumienia istoty rozwoju zawodowego kwestię w świetle której, nauczycieli nie można rozwijać, gdyż oni muszą chcieć się sami rozwijać. 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 i przestają być kreatywni w swej pracy z dziećmi i młodzieżą.

Zawód nauczyciela poddawany jest ciągłym i wzajemnie się wykluczającym w czasie regulacjom prawnym. Wraz ze zmieniającą się co kilka lat w resorcie edukacji władzą pojawiają się skrajne, przeciwstawne sobie 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

<sup>21</sup> R. Kwaśnica, op. cit., s. 21

<sup>22</sup> B. Śliwerski, Program wychowawczy szkoły, WSiP, Warszawa 2001

<sup>23</sup> Ch. Day, Rozwój zawodowy nauczycieli, przekład Joanna Michalak, wstęp i red. naukowa Tadeusz Lewowicki, GWP, Gdańsk 2005

<sup>24</sup> Tamże, s. 17



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.*<sup>25</sup>

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.

Kiedy Mirosław Handke przekonywał w 1999 r. Sejm III RP do nowelizacji Karty Nauczyciela, stwierdził co następuje: *Z wielką radością przedstawiam dzisiaj ostatni, piąty filar reformy systemu edukacji. Można by zapytać, dlaczego właśnie ten filar, filar nauczycielski jest ostatni. Otóż dlatego, że jest właśnie najważniejszy, że reformę edukacji tak naprawdę do końca realizują nauczyciele. Jest ostatni, bo ważny, ale jest też ostatni, bo bardzo trudny.*<sup>26</sup> Wkrótce jednak okazało się, że ów filar wcale nie jest taki najważniejszy. Nauczyciele zostali instrumentalnie wykorzystani przez działaczy związkowych (tak prorządowych, jak i opozycyjnych) dla ochrony przez te organizacje własnych interesów i wpływów politycznych. Doświadczyli zmiany, która - w wyniku wprowadzonego systemu awansu zawodowego - uruchomiła błędne koło dehumanizacji profesji pod pozorem troski o jej wysoką jakość. Zmiana statusu i dróg awansu nauczycieli zakładała racjonalną ocenę pracy pedagogów, wiążąc zarazem wysokość wynagrodzenia z jakością ich pracy oraz z zobowiązaniem do ustawicznego samodoskonalenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Z chwilą jednak wejścia w życie tego systemu ponad 70% nauczycieli uzyskało już bezwarunkowo mianowanie, a zatem walka o awans miała się rozgrywać wśród niespełna 30% nauczycieli.

Zmiana Karty Nauczyciela stała się pierwszą, systemową próbą powiązania koncepcji rozwoju zawodowego z systemem wynagradzania. Odwołano się w tym przypadku do ideologii misji zawodowej, a więc tej kategorii, która w najmniejszym stopniu

<sup>25</sup> J. Rudniański, 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, s.549.

<sup>26</sup> Przemówienie Ministra M. Handke w Sejmie w dn. 3.11.1999 r. na temat rządowego projektu nowelizacji Karty Nauczyciela za: [www.men.waw.pl](http://www.men.waw.pl) z dn.4.11.1999





poddaje się jakimkolwiek standardom. A jednak, zdaniem ministra - *Te zróżnicowane stanowiska to nie tylko kwestia pokazania, że nauczyciele są różni i w związku z tym różnie wynagradzani, ale jest to także pewien system przygotowania do zawodu. Zawód nauczyciela jest powiązany z misją, a więc możemy mówić, że jest to pewnego rodzaju powołanie, a nie tylko wykonanie rutynowe pewnej pracy. I dlatego pełne wejście do zawodu powinno być poprzedzone pewną aplikacją.*<sup>27</sup>

Wprowadzono tu kategorię misji, powołania jako czynnika, który miałby prowadzić do walki z rutyną w tym zawodzie. Zdaniem Stanisława Bortnowskiego polscy 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 płacy?<sup>28</sup> Zgodnie z obowiązkiem ustawowym, wynikającym z nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym w 2001 r., podjęto się w MEN opracowania projektu rozporządzenia określającego standardy kształcenia nauczycieli na studiach magisterskich i licencjackich ze specjalnością nauczycielską. Przygotowanie i uzgodnienie standardów miało wytyczyć kierunek zmian, jakie powinny być wprowadzane przez szkoły wyższe kształcące nauczycieli, w odpowiedzi na reformę systemu edukacji. Finalny tekst tego dokumentu został przyjęty dopiero w 2004 r.<sup>29</sup>

W procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego uświadamia się nauczycielom, że są oni włączani w dynamikę rozwoju społecznego swoich instytucji edukacyjnych. Powinni zatem zaakceptować rolę aktora w procesie ich reformowania. Nauczyciele, którzy dotychczas byli samotnymi innowatorami, angażowali się wyłącznie w sprawy własnej klasy a swoją szkołę traktowali jedynie jako grupę ludzi powiązanych ze sobą salą lekcyjną i systemem organizacyjnym, którzy dotychczas nie troszczyli się o odnowę struktur instytucjonalnych, a reformę oświatową traktowali jako przeszkadzającą ingerencję „z góry”, poddawani w związku z tym konfrontacji z tym niezwykle wyzwaniem, polegającym na wzięciu w swoje ręce rozwoju „ich własnej wspólnej” szkoły. W tej sytuacji dla tych nauczycieli przysłowiowa perspektywa indywidualisty musi zniknąć przynajmniej częściowo na rzecz działań wspólnych, wykraczających poza własną klasę. Punkt ciężkości w doskonaleniu nauczycieli przesuwają się zatem ze specjalistycznej wiedzy przedmiotowej w kierunku przygotowania do pracy zespołowej oraz wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Najważniejszym podmiotem przemian staje

<sup>27</sup> Przemówienie Ministra M. Handke ... op. cit.

<sup>28</sup> S. Bortnowski, Spór ze szkołą, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982, s. 21-28.

<sup>29</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w: [http://www.menis.gov.pl/prawo/wszystkie/rozp\\_302.php](http://www.menis.gov.pl/prawo/wszystkie/rozp_302.php)







się nie pojedynczy nauczyciel, lecz szkoła, w której pracuje cały zespół nauczycieli<sup>30</sup>

## II. PROFESJA ZAWIEDZIONYCH

*(...) A jeżeli wszystko, wszystko zawiedzie,  
Nie my ostatni, nie my na przedzie (...)*<sup>31</sup>

Każdy nauczyciel jest w jakimś zakresie i natężeniu autorem swojej obecności w szkole, która tylko wówczas pozostawia ślad w biografiach uczestników jego edukacji, kiedy mają oni poczucie rzeczywistej dumy, radości, satysfakcji albo poczucie zdrady, nienawiści czy głębokiej niechęci. Badani przez H. Kwiatkowską nauczyciele sami wprawdzie wskazują, że przeważają u nich właściwości pozytywne (57,9%) nad negatywnym (42,1%), to jednak niepokojące jest to, że wśród tych ostatnich właściwości najczęściej są wymieniane takie, jak: arogancja – 28,8%, niesprawiedliwość w postępowaniu z uczniami – 18,5%, poczucie mniejszej wartości (kompleks intelektualny) – 10%, niskie kwalifikacje – 9% czy Intelktualna przeciętność – 9%.

Wśród typowanych przez nauczycieli cech, które najlepiej charakteryzują ich zawód, pojawiało się poczucie zdegradowania materialnego, niskiego prestiżu społecznego – 16,6% czy typowy dla tej roli trud pracy oraz negatywne właściwości zawodu - 16,2%.<sup>32</sup> *Z badań wynika, że nauczyciele są grupą zawodową wyrazistą w obszarze ocen negatywnych i niedookreśloną w obszarze ocen pozytywnych. Gdy dodamy do tego obciążającą dolegliwość profesji nauczycielskiej w postaci zdegradowania i niskiego prestiżu, to okaże się, że negatywne oceny dominują nad pozytywnymi (62% do 38%). Dla kondycji zawodowej ważne jest to, że oceny negatywne prawie dwukrotnie przewyższają właściwości pozytywne.*<sup>33</sup> Nauczyciele są dość bezradni wobec sytuacji lękowych. Brak jest im tak niezbędnego do ich pokonania poziomu asertywności i poczucia własnej wartości oraz podmiotowości. Wielu z nich boi się samodzielności, niezależności decyzji i elastyczności w postępowaniu tak wobec uczniów, władz zwierzchnich, jak i rodziców.

W świetle badań Zdzisławy Kawki u nauczycieli występuje zjawisko przeciążenia normatywnego roli.<sup>34</sup> Podstawą swoich analiz uczyniła w 1998 r. dane empiryczne z

<sup>30</sup> B. Owczarska, Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli jako strategia wdrażania zmian w szkole, maszynopis rozprawy doktorskiej na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ pod kierunkiem prof. dr hab. Bogusława Śliwerskiego, Łódź 2005.

<sup>31</sup> W. Pol, Jako bywało, (w:) Księga cytatów z polskiej literatury pięknej, ułożona przez Pawła Hertza i Władysława Kopalińskiego, PIW, Warszawa 1975, s. 391

<sup>32</sup> H. Kwiatkowska, Tożsamość nauczycieli między anomią a autonomią, GWP, Gdańsk 2005, s. 115-121

<sup>33</sup> Tamże, s. 122

<sup>34</sup> Z. Kawka, Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1998.





badań, jakie prowadziła w 1985 r., a więc wypowiedzi nauczycieli z innej „epoki”. Wynika z nich m.in., że w minionym ustroju 40,2% nauczycieli deklarowało, iż wybrało ten zawód z zamiłowania, 15,1% z przypadku zaś dla 44,7% był on wybrany jako jeden spośród wielu możliwości. Wśród tych respondentów zamiłowanie do zawodu deklarowali w 44,1% nauczyciele ze szkół podstawowych, 34,1% z LO i 21,3% ze szkół zawodowych.<sup>35</sup> Typ mentalności polskiego nauczyciela i jakość ofert edukacyjnych polskiej szkoły w pierwszych latach transformacji ustrojowej uchwycił w swoich badaniach Wojciech Muzyka. Wynika z nich że nauczyciele są niedostosowani do jakże głęboko i szybko zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i że instytucja ta jest przestarzała dydaktycznie i zdehumanizowana psychospołecznie przez samych pedagogów. Nauczyciele stoją na straży dyscypliny jako bezwzględnej konieczności przestrzegania przez uczniów reguł szkolnych (70,5%), jako obowiązku podporządkowania się im (49,2%) i szanowania ich (21,3%), nie wiążąc tego zjawiska z własną sprawiedliwością, zaufaniem czy szacunkiem wobec uczniów.<sup>36</sup>

Wyniki badań Krzysztofa Rubachy potwierdziły, z jak głębokimi problemami będzie się jeszcze borykać polska oświata, skoro w zawodzie nauczycielskim są osoby o przeciętnym i niskim poziomie samorealizacji oraz niezwykle wysoka tendencja do unikania niepowodzenia. Okazało się, że ci, którzy z tytułu pełnionej roli powinni zachęcać swoich uczniów do osiągania sukcesów i do samorealizacji, sami są już w tym zakresie „wypaleni”, nie mają silnej potrzeby osiągnięć, by promieniować nią na innych i sami nie chcą się dalej rozwijać.<sup>37</sup> K. Rubacha nie poprzestał na małych próbach badawczych i jednorazowych diagnozach stanu postaw nauczycieli wobec własnego rozwoju, ale podjął się rzadkich, żmudnych, czasochłonnych i trudnych zarazem badań podłużnych, by uchwycić interesujące go zmienne osobowościowe w wymiarze osobistego życia i realizowanych zadań rozwojowych przedstawicieli tej profesji. W swojej rozprawie o pełnieniu roli nauczyciela w kontekście realizowanych zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości podjął problem autonomii nauczyciela w aspekcie przypadających na fazę jego życia dorosłego zadań rozwojowych.<sup>38</sup> Poruszył przy tym ten wciąż mało rozpoznany problem stanu rozwoju tej grupy zawodowej i jej podejścia do kulturowo

<sup>35</sup> tamże, s. 76-77

<sup>36</sup> W. Muzyka, W. Nowicki, B. Krzywosz-Rynkiewicz, M. Sakowicz, *Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli [w:] Nauczyciel - uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, pod red. M. Dudzikowej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 198

<sup>37</sup> K. Rubacha, *Dlaczego chcą się uczyć?* „Amicus” 1999 nr 4

<sup>38</sup> K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000





przypisanych roli zadań, nawiązując do modelu społecznego kontekstu realizacji przez osoby zadań rozwojowych R. J. Havighursta oraz czyniąc go aktualną matrycą do poznania społecznych przesłanek pełnionej roli zawodowej przez nauczycieli w naszym kraju.

W świetle tych badań okazało się, że nauczyciele nie są zainteresowani podjęciem obowiązków i odpowiedzialności obywatelskiej, skoro na szczeblu lokalnym zaangażowanych jest zaledwie 5%, a w organizacjach społecznych 8%. Mamy tu do czynienia ze swoistego rodzaju superwizją nauczycielskich biografii, wglądem w dotychczas niedostrzegane i nieprzejrzyste obszary osobistego i społecznego życia tych, od których wymaga się i oczekuje szczególnych predyspozycji oraz odporności na uwarunkowania osobistego życia i pełnionych w nim ról społecznych. Właściwie dopiero teraz stają się bardziej czytelne i zrozumiałe, a jakże przerażające dane innych badaczy o tej grupie zawodowej, w której w ostatnich latach wzrósł odsetek „wypalonych” czy po prostu chorych osób.

Zdaniem wielu badaczy stres zawodowy lub syndrom wypalenia zawodowego dotyka zarówno słabo angażujących się w tę profesjonalną rolę osób, jak i tych najbardziej zaangażowanych w jej realizację. Ci pierwsi „męczą się” w swojej roli jak w przyciasnym ubraniu czy pijących butach, mając pełną świadomość źle wybranego zawodu lub jego nieprzystawalności do własnej osobowości wynikających z niego obowiązków czy norm. Drugą zaś grupę „wypaleńców” stanowią najbardziej pochłonięci swoją profesją pedagodzy, pasjonaci bez reszty jej oddani, którzy nie mogą poradzić sobie z barierami i przeszkodami, jakie inni stawiają im na drodze do zawodowej samorealizacji. Czy rację mają pedeutolodzy twierdząc, iż w zawód ten wpisana jest niejako konieczność powolnego wypalania się tych, którzy sami powinni edukować swoich wychowanków do właściwego radzenia sobie z przyczynami czy skutkami tego syndromu?

Badania A. Nalaskowskiego nad nauczycielami z polskiej prowincji ujawniają nam niezwykle smutny wizerunek przedstawicieli tej jakże chlubnej roli zawodowej, wśród której aż 66% z niespełna 10 letnim stażem pracy już jest „wypalonych” zawodowo. Świadectwem tego są m.in. następujące zjawiska:

- sami nauczyciele nie postrzegają tego zawodu jako wysoce cenionego społecznie, ani także jako cennego dla nich samych. Aż 84% spośród nich jest niezadowolonych czy wręcz rozczarowanych z tego zawodu;





- 70% nauczycieli upatruje przyczyn nieudanego życia w wykonywaniu tego właśnie zawodu, aż 58% pedagogów, którzy nie przekroczyli 40 roku życia, zmieniliby swój zawód lub wykształcenie, zaś 35% jest wśród osób do 30 roku życia, które niczego by nie zmieniły w swoim życiu;
- 78% pedagogów wątpi w swoje kompetencje wychowawcze w stosunku do własnych dzieci? Jakże zatem mają wychowywać obce sobie dzieci?
- aż 67% badanych nie przygotowuje się do pracy, 12% tylko raz w tygodniu, 10% dwa razy w tygodniu, 6% trzy razy, zaś 4% cztery razy; ich obecność w szkole wpisana jest w ramy konieczności i tymczasowości, nie prowadząc do poczucia satysfakcji;
- życie na prowincji jest nudne i pozbawione możliwości uczestnictwa w kulturze; nauczyciele nie zamierzają angażować się w życie społeczności lokalnej, współtworząc próżnię społeczną w konstruowaniu więzi szkoły ze środowiskiem, skoro 69% spośród badanych nie lubi miejsca swojego życia i pracy, zaś dla 12% jest ono obojętne.<sup>39</sup>

*Swoją misję nauczyciele wydają się pojmować jako przenoszenie postaw już nieaktualnych (np.: lojalne wykonywanie poleceń władzy, utrwalanie zastanego porządku, funkcjonariusza publicznego reprezentującego państwo, a nie obywateli etc.), których od nich nikt już nie wymaga i nie oczekuje. Poczucie heroizmu może wynikać tu z trwania w świecie nieokreślonym i pełnym niezrozumiałych zmian, w którym jedyną zrozumiałą i dostępną strategią jest bycie wciąż takim i tym samym.<sup>40</sup>*

Zdaniem autora tych badań mamy tu być może do czynienia przede wszystkim ze zjawiskiem „wypalanej przestrzeni zawodowej”, w której sama profesja nauczycielska jest ofiarą własnej niewydolności. *To oznacza, że wypalony jest sam zawód nauczyciela, że wejście w tę profesję stwarza ryzyko niemal automatycznego zarażenia się wirusem wypalenia. To nieudolnie ukrywana nieumiejętność wyzwolenia się z własnej nieskuteczności, z wszechogarniającej kategorii pozoru, z niespełnienia przypisanych ról społecznych, personalnych i instytucjonalnych, z kompleksów i dezorientacji uczyniła z zawodu nauczyciela - ktokolwiek by go nie wykonywał - teren porażek i wypalenia, rejon skażony, w którym wystarczy się znaleźć, aby ulec infekcji.<sup>41</sup>*

Potwierdzają ten niepokojący stan rzeczy dane empiryczne z badań psychologicznych wśród nauczycieli o wzrastającym u nich syndromie wypalenia zawodowego. Wskazywane przez nich najczęstsze przyczyny jego pojawienia się

<sup>39</sup> A. Nałaskowski, Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji, Wyd. Adama Marszałek, Toruń 1997.

<sup>40</sup> tamże, s. 116.

<sup>41</sup> tamże, s. 123





świadczą o głębokiej degradacji funkcji edukacyjnych, jakie ta grupa powinna była realizować w procesie kształcenia. Wśród przyczyn tego zjawiska wymienia się bowiem m.in.:

- stałe napięcie nerwowe, niska koncentracja uwagi, zakłócenie wysokiej sprawności myślenia, stresujące poczucie odpowiedzialności za życie i zdrowie uczniów oraz częste modyfikowanie własnych czynności;
- niski status społeczny i niskie pobory (zdaniem 97,4% nauczycieli są one powodem silnych frustracji);
- niekorzystne warunki w miejscu pracy: brak pomocy dydaktycznych, nadmierne zatłoczenie pomieszczeń szkolnych i korytarzy, hałas i brak estetyki pomieszczeń;
- złe stosunki międzyludzkie w szkole: zdaniem 33% nauczycieli nie ma tu miejsca na przyjaźń, szczerść; aż 25% nauczycieli spotyka się ze strony grona pedagogicznego z silną obojętnością; zaś 20% - z silną zazdrością;
- słabo dookreślone obowiązki zawodowe - 57,4 % nauczycieli skarży się na przydzielanie im przez dyrekcje szkół dodatkowych obowiązków i zajęć;
- lęk przed utratą pracy (79,1%).

W świetle powyższych badań tylko 14% nauczycieli jest zadowolonych ze stosunków panujących w szkołach.<sup>42</sup> Przeprowadzone pod moim kierunkiem w środowisku nauczycieli wiejskich badania nad ich lękami, wynikającymi z pełnionej roli zawodowej wykazały co następuje: aż 47% respondentów często przeżywa w swojej szkole lęk, zaś pozostałe 53% doświadcza tego negatywnego stanu emocjonalnego od czasu do czasu. Nauczyciele odczuwają najczęściej następujące rodzaje lęków: lęk przed ośmieszeniem (10%), lęk przed niepowodzeniem dydaktyczno - wychowawczym (42%), lęk przed ekspozycją społeczną (10%), lęk moralny (44%), lęk o życie i zdrowie wychowanków (86%). Do najczęściej wywołujących lęk należą w pracy nauczycieli następujące sytuacje: wizytacja szkoły, w tym działalność pedagogiczna nauczycieli (54%); prowadzenie lekcji otwartej dla rady pedagogicznej (53%); hospitowanie lekcji przez dyrektora (40%) i prowadzenie zebrań z rodzicami (26%).<sup>43</sup>

Część spośród dotkniętych dystresem nauczycieli odwołuje się do mechanizmów obronnych własnego organizmu podejmując działania pozornie przystosowawcze, a przez to o wątpliwej efektywności kształcącej czy wychowawczej wobec swoich uczniów. Przy

<sup>42</sup>H. Sęk, Wypalenie zawodowe u nauczycieli. społeczne i podmiotowe uwarunkowania [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego, Edytor, Poznań - Toruń 1994.

<sup>43</sup> A. Kupniewska, Lęk nauczycieli szkół wiejskich w sytuacjach szkolnych, maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem Bogusława Śliwerskiego, Zakład Teorii Wychowania UŁ, Łódź 1997





niskich osiągnięciach szkolnych wzmacnia to w nich dodatkowo stan poczucia niskiej przydatności do zawodu lub nasila niezadowolenie z nich nadzoru pedagogicznego czy rodziców. W świetle wycinkowych diagnoz okazuje się, że wśród najczęściej stosowanych przez nauczycieli praktyk poniżających godność ucznia występują takie zachowania pedagogów, jak: mściwość (83% wskazań), poniżanie uczniów (82%), złośliwość (79%), wyśmiewanie uczniów (71%) oraz stawianie niesprawiedliwych ocen (67%).<sup>44</sup> Mamy zatem do czynienia z agresją czy wrogością nauczycieli w stosunku do uczniów, która może być celowa, obliczona na zranienie wychowanka lub nieświadoma (afektywna). Nie ma w Polsce chyba takiej publicznej szkoły, w której nie dałoby się stwierdzić występowania w większym lub mniejszym zakresie powyższych form przemocy, a więc nieetyczności nauczycieli wobec uczniów.

Przejawy nieetycznych postaw nauczycieli wobec uczniów wykazują także badania W. Muzyki i J. Bińczyckiej, wnikających w typ mentalności polskiego nauczyciela i jakość ofert edukacyjnych polskiej szkoły. Wynika z nich, że to nauczyciele są niedostosowani do jakże głęboko i szybko zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i że instytucja ta jest przestarzała dydaktycznie oraz zdehumanizowana psychospołecznie przez samych pedagogów. Wśród różnorodnych form przemocy stosują oni m.in.: intrygi, kłamstwa, szantaż, manipulowanie, tworzenie sytuacji, przez co stają się śmieszni i niegodni uwagi. Nauczyciele stoją na straży dyscypliny jako bezwzględnej konieczności przestrzegania przez uczniów reguł szkolnych (70,5%), podporządkowania się nauczycielom (49,2%) i szanowania ich (21,3%), nie wiążąc tego zjawiska z własną sprawiedliwością, zaufaniem czy szacunkiem wobec uczniów.<sup>45</sup> Toksyczne postawy nauczycieli prowadzą do „uśmiercania” przez nich edukacji. Można tu wyróżnić trzy typy relacji:<sup>46</sup>

1) Nauczyciele → nauczyciele, gdzie wewnętrzne stosunki między nauczycielami mogą opierać się na przemocy. Często wpływowa grupa nauczycielska narzuca reszcie własne koncepcje edukacyjne. Taki stan rzeczy tworzy atmosferę utrudniającą integrację pracy szkoły. A, co gorsze, zwalczające się strony usiłują przyciągnąć ku sobie samych uczniów.

2) Nauczyciele → rodzice, gdzie nie tylko rodzice mogą tyranizować nauczycieli, lecz także ci ostatni rodziców. Bywa, że wymuszają korepetycje u siebie pod groźbą, iż uczeń nie zda. Większość nauczycieli określa swoją rolę jako egzekutorów praw i praktyk

<sup>44</sup> Dziecko i jego prawa, red. Elżbieta Czyż, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1992, s.74.

<sup>45</sup> Nauczyciel - uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji, Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, pod redakcją naukową Marii Dudzikowej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

<sup>46</sup> W. Komar, Edukacja „Uśmiercana” – czyli świat szkoły jako opresja. Szanse przeciwdziałania? Edukacja 1996 nr 1





obowiązujących w szkole. Tak nastawieni nie są skłonni do dyskusji z rodzicami i „ustawiają” ich według własnej wygody interesów.

3) Nauczyciel → uczeń, gdzie do czynników opresji wobec ucznia można zaliczyć: niekonsekwentny, zmienny stosunek do wychowanków, wyniosłą postawę „wszystko wiedzącego” edukatora, protegowanie grzecznych ulubieńców, szykanowanie nielubianych uczniów, brak osobistych, życzliwych kontaktów z klasą (formalizm), brak umiejętności operowania karami i nagrodami wychowawczymi czy stronniczość, straszenie ocenami negatywnymi, uciekanie się do przemocy fizycznej, budowanie autorytetu na strachu itp.<sup>47</sup>

Środowisko nauczycielskie nie ma obowiązującego kodeksu etycznego tak samo, jak i nie ma swojego samorządu zawodowego. Zawód, który nie ma swojego samorządu, stanowi rozproszoną „podaż usług” i nie może być siłą monopolistyczną wobec władz państwowych i samorządowych. Powstanie samorządu zawodowego musiałoby doprowadzić do określenia, w czym wyraża się interes publiczny w edukacji? Na straży jak rozumianego interesu publicznego mieliby stać nauczyciele? Proces ten rodzi wiele pytań dotyczących zarówno motywów jak i skutków tego zjawiska zarówno dla samej grupy zawodowej, interesariuszy (uczniów i ich rodziców!), jak i dla całego społeczeństwa. Jego powołanie wpisywałoby się niewątpliwie w kształtowanie się społeczeństwa obywatelskiego, a co najważniejsze wprowadziłoby tę społeczność do grupy zawodów zaufania publicznego. Są to takie zawody, (...) które po pierwsze polegają zawsze na świadczeniu pewnej pomocy innym ludziom, z reguły w sytuacjach zagrożenia dla ich rozmaitych dóbr. Dobra te są przy tym również w wymiarze ogólnospołecznym uznawane jako dobra, a służenie ich ochronie uznawane jest za realizację istotnych wartości i potrzeb społecznych. Są to przy tym dobra o istotnej, choćby mierzonej subiektywnie, wartości dla tych ludzi. Z tych też względów świadczenie tego rodzaju pomocy widziane jest jako pewna funkcja publiczna, co uzasadnia wkraczanie szczególnego typu regulacji prawnej. Po drugie zawodami zaufania publicznego są zawody, których wykonywanie łączy się z przyjmowaniem informacji, dotyczących sfery życia osobistego, a nawet intymnego innych ludzi. Zorganizowanie takiego zawodu w korporację samorządową, z konstytucyjnie założonym istnieniem „pieczy” nad jego wykonywaniem, z pewnością w określonym stopniu niweluje niepewność jednostki, zawsze przecież występującą przy powierzaniu informacji osobistych osobie trzeciej. Łączy się to oczywiście z obowiązkiem

<sup>47</sup> W. Komar, op cit.



zachowania tajemnicy tych informacji, powiązanej z tradycyjnie odpowiednim immunitetem, społecznie akceptowanym. Przy tradycyjnych „zawodach zaufania publicznego” wykształciły się również pewne reguły etyczne, dotyczące ich wykonywania, o szczególnym charakterze (etyka zawodowa np. stolarza a notariusza jest jednak nie tylko ilościowo, lecz również jakościowo inna). Nader często są to reguły formalizowane w korporacyjnych „kodeksach etycznych”, stanowiące również podstawy ferowania ocen w postępowaniu dyscyplinarnym. To również wzmacnia owo „zaufanie publiczne”. Jednym słowem „zawód zaufania publicznego” to zawód, gdzie w szczególnym natężeniu potrzebne jest zagwarantowanie „zaufania” usługobiorcy do świadczącego usługi.<sup>48</sup>

Zasadność zatroszczenia się nauczycieli o tak rozumiane „zaufanie publiczne” byłoby zgodne z szansą na odbudowanie własnej tożsamości zawodowej, dzięki której - zdaniem H. Kwiatkowskiej - człowiek może poradzić sobie w sytuacjach kryzysowych, dramatycznych czy wysokiego ryzyka. Wspiera się ona bowiem na trzech filarach: zaufaniu, nadziei i odwadze, dzięki którym nie sprawiałby swoim podopiecznym zawodu.<sup>49</sup>

### **3. Nauczyciel jako przedmiot i podmiot rywalizacji**

*Niektórzy chętnie wygrywaliby wyścigi.  
Gdyby jeszcze nie trzeba było ruszyć się z miejsca.<sup>50</sup>*

Reforma wprowadziła cztery poziomy w systemie awansu zawodowego nauczycieli: nauczyciela stażysty, kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego, które wieńczy możliwość uzyskania przez nielicznych honorowego tytułu profesora oświaty. Warunkiem nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego jest posiadanie wymaganych kwalifikacji, odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego oraz uzyskanie akceptacji odpowiedniej komisji kwalifikacyjnej lub zdanie egzaminu przed odpowiednią komisją egzaminacyjną. W świetle danych MENiS najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele mianowani, których w roku szkolnym 2002/2003 było wśród ogółu pełnozatrudnionych 72,4%. Nauczyciele dyplomowani stanowili w tym czasie 7,4%, nauczyciele kontraktowi -14%, zaś nauczyciele stażyści – 5,7%.<sup>51</sup>

Zobowiązując nauczycieli do rywalizacji o stopień awansu zawodowego narzucono im nie tylko określoną strukturę pracy, ale i jej koncepcję. Administracja oświatowa, chcąc osiąść nauczycieli, zobowiązała ich do ogromnej ilości pracy pozornej i

<sup>48</sup> P. Sarnecki Glosa do wyroku Sądu Najwyższego z 29 maja 2001 r.  
[http://www.adwokatura.pl/aktualnosci\\_glosy\\_5602.htm](http://www.adwokatura.pl/aktualnosci_glosy_5602.htm) (z dn. 20.07.2005)

<sup>49</sup> H. Kwiatkowska, Tożsamość nauczycieli między anomią a autonomią, GWP, Gdańsk 2005, s. 14

<sup>50</sup> J. Kropiwnicki, Wierszowisko, Jelenia Góra 2005, s. 73

<sup>51</sup> Nauczyciele w roku szkolnym 2002/2003... op. cit., s. 28







zmusiła do uznania iluzji za pracę autentyczną. Wiadomo bowiem, że w oświacie najlepiej oceniane są wybitne osiągnięcia (sukcesy olimpijskie) uczniów, które w większym stopniu zależą od zainteresowań, zdolności, samodzielnej pasji uczenia się, wsparcia w środowisku rodzinnym i ich cech wrodzonych, aniżeli od rzeczywistej pracy samego nauczyciela z olimpijczykiem. Nie docenia się natomiast osiągnięć pedagogów, którzy nie pracują z dziećmi wybitnie zdolnymi, ale z osobami dotkniętymi głęboką patologią ich środowiska życia (biedą, zaniedbaniem, rozpadem więzi rodzinnych itp.), z uczniami mającymi szczególnie negatywne doświadczenia w ich dotychczasowym trudzie życia. Na co mogą liczyć nauczyciele, kształcący na co dzień tzw. przeciętnych uczniów? Co ma być przedmiotem dokumentacji, skoro nie wszystko można i warto rejestrować? Czy to, co jest nieredukowalne do urzędowej formy nie zasługuje już na miano ważnego osiągnięcia pedagoga? Jak przykładowo udokumentować fakt, że uczeń przeklina mniej i rzadziej dzięki „zawartemu” z nim kontraktowi wychowawczemu, że chce się uczyć, że nabrał większego poczucia własnej wartości, że ma większe poczucie odpowiedzialności moralnej, itd.?

Konstrukcja systemu awansu na najbardziej kluczowym poziomie jakim jest nauczyciel dyplomowany, odpowiada technologicznej, behawioralnej strategii oceniania jego pracy. W procedurze awansu przeważa wymóg dokumentowania własnej pracy nad rzeczywistą, procesualną pracą wychowawczą czy dydaktyczną nauczycieli i ich uczniów. Jak twierdzą autorzy poradnika dla nauczycieli „zmuszonych” do gry o awans: *Dotychczas nauczyciel był mianowany i nie podejmował starań o uzyskanie stopnia specjalizacji zawodowej, w zasadzie nie był ani zobligowany, ani zmotywowany do dokumentowania własnego rozwoju. Obecnie staje się to koniecznością. Dopóki nauczyciel nie dostrzeże w tym fackie celowości oraz sensu, dopóty będzie to czynność biurokratyczna i powierzona. O tym, że nauczyciel jest „dobry” najlepiej zaświadczyć mogą uczniowie, a ponadto inni członkowie szkolnej społeczności – nauczyciel, dyrektor szkoły, rodzice. Problem w tym, że stopień awansu poświadczany jest urzędowo. Nauczyciel musi więc przekonać dyrektora szkoły, rodziców, uczniów, nauczycieli, opiekuna stażu i wreszcie komisję kwalifikacyjną (bądź egzaminacyjną), że dobra opinia o nim zasługuje na formalne potwierdzenie. Poza tym warto dokumentować własny rozwój dla samego siebie.*<sup>52</sup> Nic dziwnego, że przy takich oczekiwaniach nauczyciele będą gromadzić dowody swojej aktywności, zamiast skupiać się na niej samej.

Analiza dorobku kandydatów jest przeniknięta logiką wykroczeń, co w praktyce oznacza koncentrowanie się przez oceniających efekty pracy nauczycieli najpierw na rejestrowaniu i doszukiwaniu się w niej nieprawidłowości, braków, niedociągnięć. Zakłada się milcząco, że na awans zasługuje tylko ten nauczyciel, który nie ma na swoim koncie żadnych braków. Oznacza to, że najwyżej cenieni są nauczyciele nie za to, co zrobili, ale za to, czego nie dokonali. Procedura oceniania dokumentacji bazuje przy tym na stosowaniu przez oceniających niejednorodnych kryteriów, często wręcz nieporównywalnych. Ekspertom oceniającym podaje się w specjalnych poradnikach następujący przykład jednego z wielu możliwych rozwiązań: *Podczas badania i analizowania dokumentacji m.in. można brać pod uwagę następujące sprawy: adekwatność dokumentacji, ilość dokumentacji - na przykład czy nie jest zbyt obszerna, czy własne opracowania wskazują na dojrzałość zawodową kandydata, formę przedstawienia dokumentacji – sposób uporządkowania, czytelność, estetykę.*<sup>53</sup>

Komisje zatem interesuje najpierw to, czy ilość dokumentacji nie jest zbyt obszerna.

Jaką jednak miarą określić zakres owej obszerności? Jakimi kryteriami ocenić sposób

<sup>52</sup> Awans zawodowy nauczyciela. Poradnik, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000, s. 6-7

<sup>53</sup> tamże



uporządkowania, czytelność i estetykę? Nie znają ich kandydaci do stopnia, więc uzyskanym notom zawsze będzie towarzyszyć poczucie niesprawiedliwości. System awansu premiuje wśród nauczycieli postawę konformistyczną, zewnętrznej i powierzchownej uległości w stosunku do nadzoru, spływając i hamując proces pracy samowychowawczej oraz nie stymulując takich postaw jak samodzielność, odwaga, twórczość, niezależność myślenia i działania, dzielność itp. Pisze się o tym wprost w specjalnych poradnikach: *W codziennej praktyce każdy nauczyciel realizuje SWOJĄ wizję roli nauczyciela. Tak naprawdę, ostateczna praktyka i odpowiedzialność za efekty zaczyna się wtedy, gdy nauczyciel staje przed klasą i prowadzi zajęcia. Nie ma wątpliwości, że wtedy realizuje SWOJĄ misję pedagogiczną. Oczywiście ideałem jest, gdy osobiste poglądy i postawy nauczyciela są w pełni zgodne z przyjętymi przez szkołę (czyli także grono pedagogiczne) celami i zadaniami.*<sup>54</sup>

Oczekiwaniu od nauczycieli i wychowawców koncentracji na coraz lepszym kształceniu i wychowywaniu swoich podopiecznych, które to procesy wymagają spokoju, koncentracji i nieporównywalnego zaangażowania osobistego w ich rozwój, zaczyna przeczyć żądanie, by jak na olimpiadzie zdobywali oni jak najwięcej punktów i precyzyjnie określali stan swoich zasobów. Wprowadzony system awansu zawodowego, przeniesiony wprost z przemysłu czy małej przedsiębiorczości system rywalizacji, prowadzi do radykalnego pogorszenia się stanu relacji osobowych w szkołach. Nauczyciele zaczynają ukrywać przed sobą własne osiągnięcia, by nie zostały one przechwycone do własnego dorobku przez innych. Lęk o względnie stałe miejsce pracy prowadzi do zniszczenia więzi społecznych, solidarności i współpracy międzyludzkiej. Pedagodzy, którzy biorą udział w twardej, konkurencyjnej walce o zachowanie swojego stanowiska w szkole, nie mogą sobie pozwolić na prospołeczne postawy, a często nawet wzajemną życzliwość, stając się samotnikami z wyboru lub z konieczności. W wyścigu po kolejny stopień zawodowy mogą te negatywne relacje ulec jeszcze większemu nasileniu.

W końcu wkroczyła do szkół rywalizacja typu antagonistycznego, określana w teorii gier mianem „gry o sumie zerowej”. Oznacza ona, że czyjś zysk (uzyskanie wyższego stopnia awansu zawodowego) będzie musiał wynikać z czyjejś straty. Spośród kilku ubiegających się z danej szkoły nauczycieli dopuści się do awansu jednego, dwóch, a może żadnego, bo już zabrakło w gminie czy w powiecie środków na pokrycie jego skutków w odpowiedniej płacy. Chyba, że w budżecie polskiej oświaty na każdy kolejny

<sup>54</sup> T. Garstka, J. Marszałek, Nauczyciel na starcie. Rozwój zawodowy nauczyciela, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000, s. 39



rok szkolny zostaną wyodrębnione środki finansowe w takiej wysokości, która gwarantowałaby każdemu nauczycielowi (o ile by tylko chciał) możliwość ubiegania się o wyższy stopień zawodowy. System ten może się zatem sprawdzić tylko wówczas, kiedy nauczyciele będą przekonani, iż w dowolnym czasie swojego zatrudnienia w oświacie mogą ubiegać się o wyższy stopień zawodowy, gdyż jego uzyskanie będzie uzależnione tylko i wyłącznie od spełnienia przez nich porównywalnych, jednoznacznych, w miarę obiektywnych i jawnych dla wszystkich uczestników tego procesu kryteriów. Tymczasem oświata polskiej nie stać na stałą gotowość bycia wypłacalną adekwatnie do indywidualnych aspiracji nauczycieli i ich urzeczywistniania.

Nauczycieli stać na to, by przy płacach godnych ich rozwoju organizacyjnego, ale przede wszystkim duchowego mogli sami zmierzyć się z wyzwaniem strukturalnymi pracy szkoły, jak i zmieniającego się świata. Apelując zatem o wychowanie w szkołach społeczeństwo musi być świadome tego, iż nauczyciel-wychowawca, którego nie stać na własny rozwój osobowy, duchowy, kulturowy, na troskę o zdrowie psychiczne i fizyczne odbija mniejszym blaskiem, oddaje swoim uczniom i wychowankom mniej, niż oni sami potrzebują tego do swojego rozwoju. Takiego nauczyciela wychowankowie nie obdarzą zaufaniem, lecz co najwyżej współczuciem czy zaledwie współczulnym, empatycznym szacunkiem. Nie da się na dalszą metę budować siły polskiej edukacji na pojedynczych i rozproszonych w szkołach pasjonatach czy siłaczkach.

System oświatowy oglądany w takiej perspektywie potwierdza, że mamy w nim do czynienia z dehumanizacją w imię wydajności. Dla edukacji, budującej swoje funkcje i zadania na wymogach maksymalnej efektywności, osiągania maksymalnego rezultatu przy minimalnym zużyciu zasobów i redukowaniu wydajności pracy nauczycieli do wskaźników ilościowych, charakterystyczne jest usuwanie elementów twórczych, gdyż wprowadzają one element ryzyka i niepewności oraz nie poddają się zrutynizowanemu i biurokratycznemu myśleniu. Zarządzający takim systemem starają się do maksimum ograniczać indywidualizm, twórczość, alternatywne rozwiązania i jakościowe mierniki kształcenia, gdyż pragną biurokratycznie kontrolować jakość wewnątrzszkolnego życia, lękając się jego spontaniczności czy niedookreśloności.

Czołowy reformator szkolnego wychowania z okresu PRL tak oceniał niepowodzenie, jakim stało się odgórne i powszechne wdrażanie jednolitego systemu wychowawczego do szkół. Warto przypomnieć to w tym miejscu, gdyż uczestniczenie w awansie zawodowym jest niczym innym jak jednolitym systemem zewnętrznego





stymulowania profesjonalnego samokształcenia nauczycieli. Tamtemu, ku przestrodze, najbardziej zaszkodziło: (...) *zjawisko typowe dla zbiurokratyzowanego systemu państwowego, zjawisko podległości wobec władzy. Polega ono na tym, że podwładni nie są zainteresowani rzeczywistymi efektami własnej pracy, ani tym bardziej tym, jak będą one przyjęte przez ogół, lecz jedynie tym, czy uzyskają akceptację zwierzchności. Stosunki takie od lat rozwijane w systemie szkolnym (podobnie zresztą, jak i w innych) objęły teraz swoim działaniem „system wychowawczy”. Skoro jego wdrażanie jest oczekiwane przez władze, należy wykazać się tu odpowiednią gorliwością. Ta szła dokładnie w parze z pośpiechem, powierzchownością działań i typową dla tych czasów działalnością pozorną. Zaczęło się lawinowe, bezduszne, formalne tylko wprowadzanie systemu, co musiało nieuchronnie prowadzić do szybkiego zagubienia jego sensu i istoty.*

*Szkoły prześcigały się w realizacji oczekiwań i żądań decydentów, tym bardziej niecierpliwych i gorliwych, im niżej stojących w biurokratycznej hierarchii. Musiało to prowadzić do nieuchronnych wypaczeń systemu. Działo się to przy najlepszej woli nauczycieli, którzy niedostatecznie przygotowani, bez zrozumienia sensu tej prac, musieli pod wpływem odgórnych nacisków robić coś na miarę choćby własnego rozumienia, własnego wycucia, własnej kultury pedagogicznej [...] zaś tam bezdusznie wprowadzany „system” siał spustoszenie stając się przedmiotem gniewu i przekleństw wszystkich: nauczycieli, uczniów, a także rodziców. To, co robiono w niektórych szkołach pod hasłami „systemu”, graniczyło niekiedy z przestępstwem pedagogicznym.<sup>55</sup>*

Nie ulega wątpliwości, że miłości pedagogicznej i wysokiej kultury duchowej nauczycieli ani od nich nie wyegzekwuje, ani do ich zaistnienia nie zobowiąże żaden system zewnętrznego oceniania. Czy warto dalej brnąć w tę iluzję? Czy warto podtrzymywać status szkoły jako typowo biurokratycznej organizacji społecznej, która redukuje tak nauczycieli, jak i uczniów do elementu maszyny, rządzonego jej rytmem i wymaganiami? „Polifoniczność” ponowoczesnego świata wymaga od nauczycieli uznania, że można być człowiekiem na wiele sposobów, istotą wolną i pełną autentycznej tolerancji oraz poszanowania innych. Wiąże się z tym jednak zanik poczucia bezpieczeństwa, wzrost ryzyka, wątpliwości i nieustanne poczucie własnej odpowiedzialności, którymi nie można już obciążyć innych.

<sup>55</sup> H. Muszyński, Badania innowacyjne w oświacie jako droga do przebudowy szkoły, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN. III Ogólnopolska Konferencja: badania oświatowe a polityka oświatowa 16-17 listopada 1987, (preprint), Warszawa 1987, s. 21