

**THE NEEDS OF TEACHERS AND SCHOOLS NEED
– DILEMMAS AND CONTROVERSIES**

POTRZEBY NAUCZYCIELI I POTRZEBY SZKOŁY – DYLEMATY I KONTROWERSJE

Dr Małgorzata Kamińska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

gosiam0@poczta.onet.pl

ABSTRACTS

The main problem of contemporary educational reality is the question of the motivation of being a teacher, being a student, being a parent. The problem of describing and evaluating the performance of social roles of teacher, student and parent as the main participants in school life today has become a problem very difficult and complicated. It has long lost its importance and clarity of the image of the industrial age schools. In the era of thinking and acting, in fact, there has been a postmodern mix, spread the basic concepts of meaning and purpose. There is no longer a simple answer to the question about the meaning of being a school in the formula, which is valid today. What needs to teachers due to changes in the Polish education? Are these needs are the same as the needs of the school: students and their parents, school authorities and government? I note in this regard, a number of contentious issues, many antagonisms, phenomena disturbing and even controversial.

Głównym problemem współczesnej rzeczywistości edukacyjnej jest pytanie o motywację bycia nauczycielem, bycia uczniem, bycia rodzicem . Problem opisywania, pełnienia i oceny ról społecznych nauczyciela, ucznia i rodzica jako głównych uczestników życia szkolnego stał się dziś problemem trudnym i niezwykle skomplikowanym. Już dawno stracił na znaczeniu i jasności obraz szkoły z ery przemysłowej. W dobie myślenia i działania w rzeczywistości ponowoczesnej nastąpiło wymieszanie i rozproszenie znaczeń podstawowych pojęć i celów. Nie ma już prostych odpowiedzi na pytanie o sens bytu szkoły w takiej formule, jaka dziś obowiązuje. Jakie potrzeby mają nauczyciele w związku ze zmianami w polskiej edukacji? Czy te potrzeby są tożsame z potrzebami szkoły: uczniów i ich rodziców, władz szkolnych i samorządowych? Zauważam w tym względzie szereg kwestii spornych, wiele antagonizmów, zjawisk niepokojących, a nawet kontrowersyjnych.

KEY WORDS:

education, teacher, school, educational change, social change

edukacja, nauczyciel, szkoła, zmiana edukacyjna, zmiana społeczna

WPROWADZENIE

Bezpośrednim przyczynkiem do podjęcia tematu były pytania postawione przez organizatorów konferencji w komunikacie konferencyjnym: »Czemu ma służyć polska szkoła? Jak współczesny polski system oświaty (na wszystkich etapach edukacji) przyczynia się do rozwoju człowieka? Jak system oświaty praktycznie odnosi się do osób potrzebujących szczególnej uwagi czy wsparcia? Jaka w tym rozwoju jest rola nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga?«. Drugim powodem była lektura artykułu prasowego redaktora Marcina Króla Po co nam (taka) szkoła? w tygodniku „Wprost” z września 2012 roku. Podążając za myśleniem i refleksjami autora, wysunęłam własne, subiektywne opinie, które postanowiłam skonfrontować z licznymi publikacjami na ten temat.

M. Król (2012) zastanawia się nad następującym stwierdzeniem:

„Ani edukatorzy, ani politycy, ani społeczeństwa nie umieją, bowiem rozstrzygnąć podstawowej kwestii: czy uczymy po to, żeby potem wiedza przydała się w życiu, czy uczymy po to, żeby młody człowiek się ogólnie rozwijał i interesował światem, a wiedzę szczegółową zdobywał wtedy, kiedy będzie ona niezbędna” (s. 56).

Sformułowano tu bardzo ważne pytania na temat wiedzy szkolnej i sensu nauczania szkolnego w ogóle, jednak o wiele bardziej nurtującym mnie problemem jest pytanie o motywację bycia nauczycielem i bycia uczniem oraz rodzicem. Problem opisywania, pełnienia i oceny ról społecznych nauczyciela, ucznia i rodzica jako głównych uczestników życia szkolnego stał się dziś problemem trudnym i niezwykle skomplikowanym. Już dawno stracił na znaczeniu i jasności obraz szkoły z ery przemysłowej. W dobie myślenia i działania w rzeczywistości ponowoczesnej nastąpiło wymieszanie, rozproszenie znaczeń podstawowych pojęć i celów. Nie ma już prostych odpowiedzi na pytanie o sens bytu szkoły w takiej formule, jaka dziś obowiązuje.

Niepokojąca jest konstatacja M. Króla, że *„szkoła to straszliwa strata czasu dla dzieci i trafna odpowiedź na nasze pytanie brzmi: posyłamy dzieci do szkoły, bo w ten sposób nie mamy z nimi kłopotu w domu”* (2012, s. 56). Szkoła w obecnym kształcie rzeczywiście nie za bardzo służy uczniom. Rodzice mają jakąś korzyść, bo przez jakiś czas w ciągu dnia mogą zająć się pracą zawodową lub innymi sprawami, które nie wiążą się bezpośrednio z dziećmi. Władze samorządowe od jakiegoś czasu mają coraz większy kłopot z edukacją i szkołami na swoim terenie. Kłopot oczywiście przede wszystkim finansowy. Związki zawodowe próbują cały czas coś

wywalczyć i deklarują, że Karty Nauczyciela będą bronić jak niepodległości. A co z nauczycielami? Jak oni patrzą na edukację i szkołę? Jakie mają oczekiwania i potrzeby? Czy są one zbieżne z potrzebami uczniów i rodziców? Niestety nauczyciele znaleźli się ostatnio na cenzurowanym. Zaczęto przyglądać się ich płacom i efektywności czasu pracy. Wzięto pod lupę system awansu zawodowego oraz doskonalenia nauczycieli. Znowu zmodyfikowano programy nauczania i ramowe plany nauczania. Wprowadzono nowy system pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach. Nie bez dodatkowych obowiązków dla nauczycieli. Jakość edukacji narodowej ocenia się dziś poprzez pryzmat wyników egzaminów i sprawdzianów – głównie testowych; krajowych, europejskich i światowych rankingów oraz raportów ewaluacyjnych i eksperckich. Na spotkaniach i debatach w odpowiedzi na zadawane pytania dotyczące pracy nauczycieli minister edukacji deklamuje z pamięci fragmenty rozporządzeń przez siebie wydanych. Liczba uczniów spada z roku na rok. A dyrektorzy szkół od lat głowią się, jak pozbyć się nauczyciela, który jest pedagogicznym nieudacznikiem i ma słabe efekty w pracy z uczniami, co nie ma jednak żadnego znaczenia w sytuacji nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, który jest ochroniony przez przywileje zawarte w Karcie Nauczyciela. Bardzo trudno zlecić nauczycielowi dodatkowe zajęcia czy konsultacje, jeśli wykraczają poza przydzielone pensum dydaktyczne. Karkołomnym zadaniem jest zaprosić nauczyciela na spotkanie służbowe z dyrektorem szkoły tego samego dnia po zajęciach dydaktycznych. Nauczyciel może odmówić, zasłaniając się brakiem czasu i koniecznością wyjścia ze szkoły zaraz po zajęciach. Wizytę należy umówić z wyprzedzeniem. Do stale powtarzających się należą sytuacje, kiedy trzeba zwolnić świetnego, zaangażowanego nauczyciela stażystę lub kontraktowego, pozostawiając w szkole nauczyciela z długim stażem, czasem już w wieku emerytalnym, mimo, że są czasem poważne zastrzeżenia do jakości jego pracy. Z pewnością problem Karty Nauczyciela jest już bardzo nabrzmiały i należałoby poważnie przemyśleć przepisy, zwłaszcza w kwestii zatrudniania i czasu pracy nauczycieli.

Zespół doradców w Raporcie o Kapitale Intelktualnym Polski (2008) widzi to tak:

„Status nauczyciela musi być z jednej strony opisany poprzez model »pracownika wiedzy«, współwychowawcę przygotowującego młodych ludzi do uczenia się przez całe życie. Z drugiej strony jest statusem inteligenta, osoby uczestniczącej w kulturze, sztuce, w autentycznej edukacji społeczeństwa. Biurokratyczny status nauczyciela określony dzisiaj Karta Nauczyciela oraz przepisami o awansie i kwalifikacjach nie prowadzi w tym kierunku. W naszych szkołach nauczyciel jest zbytnim indywidualistą. Mówi więc często: »liczy się moja klasa, mój przedmiot i ja«. Dobrze pojęta autonomia nauczycieli jest wskazana, ale ich izolacja względem innych nauczycieli obniża efekty pracy szkoły. Z punktu widzenia ucznia ważne jest, aby miał on do czynienia ze współpracującym ze sobą zespołem pedagogów, którzy wspólnie tworzą

programy, systemy oceniania oraz reguły postępowania” (s. 56).

Zatem dobrze byłoby, aby uczniowie mieli z kogo brać przykład. Aby potrzeba obcowania z »człowiekiem wiedzy« stała się realna i racjonalna. Jednak badania dotyczące nauczycielskiego myślenia o wiedzy nie napawają optymizmem.

Agnieszka Nowak – Łojewska (2011) przedstawiła szereg wniosków na ten temat. Stwierdziła, że nauczycielskie myślenie o wiedzy charakteryzuje się:

- Linearnością i statycznością ujmowania wiedzy (przyswajanie »krok po kroku«, wiedza reprodukcyjna i pamięciowa),
- Poznawczą interwencyjnością wobec uczniów (wiedza zgodna z programem nauczania, tradycyjne myślenie o szkole i edukacji),
- Fundamentalizmem interpretacyjnym (przywiązanie do własnych rozwiązań, niechęć do nowego),
- Pragmatycznością uzasadnień (niski poziom refleksyjności, zniewolenie metodycznymi schematami),
- Pragmatyczną wystarczalnością (bezkrytyczne przyjmowanie wiedzy zawartej w programach i podręcznikach, brak spontaniczności i twórczości).

W myśleniu nauczycieli dominuje model wiedzy zamkniętej, tj. osadzonej w koncepcjach pozytywistycznych i behawiorystycznych. Zmiana myślenia nauczycieli o wiedzy i jej źródłach staje się więc sprawą priorytetową (ss. 67-68).

Pojawia się zatem dylemat: jakiego nauczania, a właściwie jakiego nauczyciela potrzebują uczniowie? I czy potrzeby współczesnego nauczyciela są choćby w minimalnym zakresie zbieżne z tym, czego potrzebują uczniowie i oczekują ich rodzice? Czy nauczyciel jest w stanie sprostać tym oczekiwaniom? Z obserwacji życia szkolnego oraz doniesień prasowych dowiadujemy się coraz częściej o problemach psychicznych młodych ludzi. Młodzież, ale również młodsze dzieci, nie radzi sobie z emocjami, nie potrafi adekwatnie reagować na niepowodzenie szkolne, porażkę w relacjach rówieśniczych. Zachowują się zbyt reaktywnie lub zamykają się, tłumiąc kłębiące się w nich przeżycia i myśli.

Joanna Cieśla podejmuje próbę analizy tematu w swoim artykule (2012):

„Rodzice uznają, że nauczyciele ponoszą większą niż oni sami odpowiedzialność za kondycję psychiczną ich dzieci, skoro pod ich opieką spędzają więcej czasu niż w domu. Rodzice jednak niewiele różnią się od rodziców. Nie pojmując zachowania młodych, którzy od początku życia żyją w zmianie, popadają w panikę moralną. Zamiast wspierać dzieci, poddają je głównie oddziaływaniom naprawczym: nie pomagają im układać w głowach oceanu informacji napływającego z Internetu, tylko zastanawiają się, jak oderwać dzieci od komputerów. Psychologowie Richard M. Ryan i Edward L. Deci twierdzą, że zdrowie psychiczne zależy od zaspokojenia

podstawowych potrzeb: kompetencji, autonomii i więzi. Współczesna szkoła ignoruje wszystkie te potrzeby” (s. 29).

Wydaje się, że potrzeby szkoły, czyli nauczycieli, i potrzeby uczniów i ich rodziców są tożsame. Również chcieliby być poważnie traktowani, postrzegani jako dobrzy specjaliści i osoby kompetentne. Tak samo czują niechęć do podporządkowywania się, wolą jednak widzieć siebie jako indywidualistów, partnerów, ludzi niezależnych mentalnie i instrumentalnie. Potrzebują bliskich kontaktów międzyludzkich. Dlaczego wobec tego nie ma porozumienia i zrozumienia dla potrzeb innych uczestników edukacji? Kluczem jest tu chyba mocno ugruntowane i nadal pokutujące wśród nauczycieli poczucie dominacji i władzy nad uczniami. Nie pozwala to na pokazanie »ludzkiej twarzy«, na okazanie słabości, uczuć; na asertywne reagowanie i komunikaty skierowane »do ludzi«, a nie »od ludzi«. Nauczyciele mają też problem z motywowaniem uczniów, czyli wywoływaniem, identyfikowaniem i uzasadnianiem potrzeb. Niezbyt skutecznie zachęcają uczniów do działania i pożądanых postaw. Jak wynika z badań J. Popluczka (Mika, 1998) najczęściej stawiają zadania, upominają, zwracają uwagę. W grupie działań motywujących znalazły się również: pochwały, zachęcanie, kontrolowanie, ocenianie i karanie. Do czynności demotywuujących zaliczono: wadliwe upominanie, zastraszanie, obrażanie, karcenie (s. 35). Nauczyciele muszą odwrócić swoje myślenie o szkole, uczniach, nauczaniu. Nie jest możliwe dziś kształcenie i wychowanie *ex cathedra*, ponieważ ewolucja ludzi i stylu ich życia zachodzi powoli, ale konsekwentnie. Czasem przybiera postać zmian bardzo gwałtownych i trudnych do kontrolowania. Nauczyciele nie nadążają za tymi zmianami – a przynajmniej nie wszyscy. Nie czują się partnerami innych uczestników edukacji. Nie są animatorami życia szkolnego i pozaszkolnego, nie pełnią roli inhibitora zmian. Próbuje zachować status quo edukacyjne i szkolne, co w ich mniemaniu ma zapewnić zaspokojenie potrzeb zawodowych i osobistych na podstawowym poziomie.

Zmieniając nieco perspektywę, popatrzymy na potrzeby rodziców. Bezpieczeństwo, kompetentni nauczyciele, przyjazna atmosfera i dobre kontakty nauczycieli z uczniami to oczekiwania, jakie kierują wobec szkoły rodzice. Takie wyniki uzyskano w badaniach szkół przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2011 roku. Co ciekawe, dużo mniej rodziców oczekuje dobrej współpracy z nimi ze strony szkoły i prestiżu. Ważniejsze są relacje i stosunek nauczycieli do ich dzieci niż do nich samych. „Szkoła powinna być miejscem, w którym dziecko dobrze się czuje i przeżywa dużo pozytywnych emocji. Od nauczycieli oczekuje się, że będą szanować uczniów, dobrze ich rozumieć oraz dostrzegać ich indywidualność. Powinni przejawiać postawę tolerancji i sprawiedliwie oceniać” (Jastrzębska, 2012, s. 26). Nie ma to jednak przełożenia na inne wyniki badań, w których nauczyciele widzą zupełnie odmienne potrzeby, jeśli chodzi o zmiany

w szkole. Czasem są to potrzeby odwrotnie proporcjonalne do potrzeb uczniów czy rodziców. W badaniach J. Rutkowiak (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 258) nauczyciele narzekają przede wszystkim na brak środków finansowych. Dotyczy to w znacznym stopniu płac nauczycielskich, które są traktowane jak wyznacznik prestiżu zawodowego. Prestiż jest właśnie czynnikiem różnicującym potrzeby szkoły i nauczycieli. To nauczyciele domagają się wyższego uposażenia, uznając, że świat uczniów wcale nie kojarzy się z posiadaniem wiedzy, czy umiejętności, ale wręcz przeciwnie jest wyznaczany przez potrzeby materialne.

W jednym z artykułów prasowych (Szwed, 2012) znajdujemy takie opinie nauczycieli:

„Polonistka z Warszawy podkreśla, że nie ma nic przeciwko temu, aby znieść Kartę Nauczyciela, pod warunkiem, że nie wpłynie to na jej zarobki. Bo nauczyciel, który jest nędzarzem, nie wzbudzi żadnego szacunku wśród uczniów, mówi. Polonista, matematyk, fizyk musi się przede wszystkim ładnie ubrać. Nie może chodzić w rękach, bo młodzież patrzy, obserwuje. O, pani ma nowy zegarek, o, pani ma nowy pierścionek. To ma ogromne znaczenie (s.12). (...)Autorytet nauczyciela nie jest już budowany na wiedzy czy umiejętnościach, ale na atrybutach komercyjnych. Beata wie, jak ważny jest dla jej szóstoklasistów telefon komórkowy. Stary model komórki, jakiś oldskul, cegła taka, to jakbym miała 20 lat, to byłabym hipsterką. Natomiast mam 44 lata i dla nich jestem nieudacznikiem życiowym – podsumowuje. Przekornie. Beata szacun ma” (s.13).

Próbując nadażyć za zmianami zachodzącymi także w języku, należało rozszyfrować obco brzmiące słowo »hipsterka«. Trudno odnaleźć objaśnienie tego pojęcia. W Internecie (na stronie <http://balakier-style.blog.onet.pl/Hipster-Hipsterka,2,ID474278803,n> ;21.10.2012) znajduje się nieco żartobliwe określenie: „Hipster, także hepster – odmiana człowieka. Jego cechy charakterystyczne są tak wyrafinowane, że nikt właściwie nie jest pewien, jak wyglądają. Za punkt honoru postawił sobie oryginalność. Tak oryginalny, że w skali oryginalności od 1 do 10 jest siedemnastką, a jego odbicie w lustrze chciałoby wyglądać tak jak on. Jego środowiskiem jest tylko i wyłącznie miasto, gdzie indziej zginie z braku ekologicznej żywności i ciuchów z second-handu. Hipster przede wszystkim jest indywidualistą”.

Podobne wnioski na temat potrzeb nauczycieli w szkole formułuje Ewa Deniziak (2006):

„Nauczyciele generalnie popierają reformę w systemie oświaty, jednak – według nich – zmiany polegać powinny przede wszystkim na polepszeniu organizacji pracy w szkole: ustaleniu górnego limitu liczby uczniów w klasach, lepszym wyposażeniu szkół, a przede wszystkim na wyższych płacach. Podwyższenie statusu materialnego

traktują jako ważny czynnik składowy prestiżu zawodowego i tworzenia autorytetu, bez którego, zgodnie z ich przekonaniem, prowadzenie pracy wychowawczej jest utrudnione” (s.39).

W kwestii prestiżu zawodowego wypowiada się też Anna Rękawek (2009):

„Panuje przekonanie, że nauczyciele – to zawód bez społecznego prestiżu, co radykalnie różni się od pozycji społecznej zawodu przed II wojną światową. Z badań przeprowadzonych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego wynika, że myśli tak 80% nauczycieli – ale 80% ankietowanych z innych grup społecznych ma opinię dokładnie odwrotną – że jest to jeden z zawodów cieszących się największym szacunkiem społecznym” (s. 32).

Nie ma zatem jednoznaczności w odbiorze i ocenie profesji nauczycielskiej. Biorąc pod uwagę poziom zaufania w społeczeństwie, rzeczywiście wydaje się, że nauczyciele mają nieco zaniżone poczucie własnej wartości i samooceny. Na co jeszcze narzekają nauczyciele? Jakie potrzeby zauważają w swoim szkolnym otoczeniu? Okazuje się, że widzą je znów wśród uczniów i ich rodziców. Poważne braki zauważają „w jakości ludzi uczestniczących w edukacji” (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 258).

W analizie swoich badań Joanna Rutkowiak (2010) pisze:

„Dużo gorzkich słów padło pod adresem rozhukanych, wręcz wulgarnych, destrukcyjnych, rozbijających zajęcia pólanonimowych nastolatków, skomasowanych w dużych szkołach gimnazjalnych bądź zawodowych, roszczeniowych rodziców wymuszających wyższe oceny oraz usprawiedliwiających wybryki i niemoralne zachowania dzieci (kłamstwa, oszustwa, kradzieże, zachowania agresywne)” (s. 258).

Nauczyciele dostrzegają wiele niepokojących dla nich przejawów życia szkolnego w „niedostatku pozytywnych formalnych i nieformalnych relacji międzyludzkich” oraz „braku wsparcia” (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 259). Należy się zgodzić z tymi obserwacjami, ponieważ w badaniach przeprowadzonych przez Autorkę tekstu również zanotowano podobne wnioski i konstatacje. Badania dotyczyły kapitału społecznego nauczycieli i jego korelatów. Poszukiwano odpowiedzi na pytania: jaki jest poziom uczestnictwa i zaangażowania nauczycieli w środowisku zawodowym? Jaki jest poziom relacji i komunikacji międzyludzkiej wśród nauczycieli? Jaki jest poziom zaufania i wiarygodności u nauczycieli? Jaki jest poziom wzajemności i lojalności wśród nauczycieli? Czy istnieje zależność między poszczególnymi wymiarami kapitału społecznego nauczycieli a parametrami statusu zawodowego i płcią? Czy istnieje współzależność poszczególnych wymiarów kapitału społecznego? Wstępne opracowanie wyników badań przynosi następujące wnioski:

1. Ogólny poziom potencjału społecznego nauczycieli jest oceniany przez nich

przede wszystkim w sposób ambiwalentny lub pozytywny. Nie wykazują ocen negatywnych.

2. Nauczyciele oceniają bardziej pozytywnie te wymiary potencjału, które są „bezpieczne” i nie wymagają od nich głębszego zastanowienia, utożsamienia się z prezentowanym poglądem, trwałej identyfikacji (wymiar „uczestnictwo i zaangażowanie”). Dotyczą postawy aktywnej i współpracy z innymi nauczycielami.
3. Można tu wnioskować o zjawisku tzw. »wspólnoty szatni« (Bauman, 2007, s. 32) wśród nauczycieli – złudzenie współuczestnictwa trwającego niewiele dłużej niż wymaga tego sytuacja, okoliczności, przedstawienie. Współpraca rodzi się na potrzeby chwili. Brak jest autentycznego zaangażowania, bo do tego potrzebne jest zaufanie.
4. Nauczyciele są bardziej skłonni współpracować z tymi, których darzą zaufaniem. Nie ma jednak korelacji odwrotnej. Wysoki poziom zaufania i wiarygodności nie zawsze idzie w parze z chęcią współdziałania.
5. Niepewność w ocenie poziomu potencjału społecznego pojawia się, gdy trzeba zadeklarować opinie dotyczące kontaktów przyjacielskich, więzi międzyludzkich, uznawanych norm, poczucia sprawstwa i oczekiwania pomocy (wymiar „relacje i komunikacja”, „wzajemność i lojalność”, „zaufanie i wiarygodność”). Tutaj też pojawiają się oceny negatywne („wzajemność i lojalność”, „zaufanie i wiarygodność”).
6. Występowanie współzależności między poziomem relacji i komunikacji a zaufaniem i wiarygodnością oraz wzajemnością i lojalnością potwierdza gotowość do kompromisów i ugodowości. Uzależniona jest ona jednak od poziomu kontaktów międzyludzkich, otwartości i przewidywalności innych nauczycieli. Ci, z którymi utrzymujemy dobre relacje i na których możemy liczyć, są dla nas profesjonalistami i zasługują na szacunek.
7. Jest to dość hermetyczny obraz potencjału społecznego. Zamknięcie we własnym środowisku ludzi zaufanych ogranicza i dewaluuje efektywność i znaczenie potencjału społecznego.

Zaściankowość i ograniczone spojrzenie nauczycieli na edukację i społeczeństwo potwierdzają także ogólne wnioski wyłonione w przytoczonych badaniach J. Rutkowiak (2010, ss. 264-265). Perspektywa opisu i analizy rzeczywistości u nauczycieli zatrzymuje się na szkole i klasie. W swoim oglądzie i ocenie otaczających warunków i zdarzeń społecznych nauczyciele posługują się stereotypowymi opiniami i poglądami, pochodzącymi z szeroko pojętej potoczności. Problemy szkoły i oświaty postrzegają dość powierzchownie, nie zagłębiając się w wieloznaczność, wielopostaciowość i wielokierunkowość zagadnień.

Powyższe wnioski korespondują również z poglądem Antoniego Jeżewskiego (2007), który zarzuca nauczycielom brak profesjonalizmu. Twierdzi on, że „w jakimś momencie zagubiliśmy się w rozsądnym kształceniu i formowaniu tej grupy zawodowej” (s. 31). Dochodzi do wniosku, że polskiej szkole nie jest potrzebny polonista, matematyk czy anglista z wykształceniem magisterskim i określonym tzw. przygotowaniem pedagogicznym. To nie potwierdza jego umiejętności i chęci bycia nauczycielem. W samej rzeczy potrzeba nam „pedagogów, którzy potrafią uczyć o języku polskim i języka polskiego, o historii i historii, nauczą dzieciaki i młodzież aktywnego wypoczynku itd.” (s. 31).

Zmiany społeczne pociągają za sobą zmianę paradygmatu edukacji, o którym pisze w swoim opracowaniu sir Ken Robinson (2011). Uważa, że „przepychamy dzieci przez edukację, znieczulając je. A przecież powinno być zupełnie odwrotnie: nie powinniśmy ich usypiać, lecz budzić, by odkrywały to, co mają w sobie” (Robinson, 2011, s. 65). Autor uznaje rozwijanie myślenia dywergencyjnego za najważniejszą potrzebę zmiany w edukacji współczesnych uczniów. Definiuje myślenie dywergencyjne jako „zdolność dostrzegania wielu możliwych odpowiedzi na jedno pytanie, a także wielu sposobów interpretacji pytania – w odróżnieniu od myślenia linearnego (konwergencyjnego), dążącego do poszukiwania jednej odpowiedzi” (s. 65).

O aktualizowanie innej potrzeby – umiejętności myślenia krytycznego u uczniów – apeluje Robert Firmhofer (2011):

„Właściwym celem edukacji powinno być, zatem rozwijanie umiejętności myślenia krytycznego – które pozwala nam analizować świat i dostępne zasoby, kreatywnego – ułatwiającego tworzenie nowych wartości, innowacji i rozwiązywania problemów, a przy tym odpowiedzialnego, żeby dobrze służyć sobie i społeczeństwu. To jest model dla cywilizacji 2.0, ale edukacja za nim nie nadąża” (s. 71).

Tłumienie kreatywności, myślenia dywergencyjnego i myślenia krytycznego niestety jest cechą szczególną polskiej szkoły. W tym miejscu potrzeby nauczycieli i szkoły rozmiągają się znacznie. Nauczanie myślenia w ogóle stanowi duży problem dydaktyki szkolnej. Fundamentalistyczne traktowanie wiedzy szkolnej wśród nauczycieli, o którym wspomniano wcześniej w niniejszym tekście, wiara we własną mądrość i nieomyślność, przyczyniają się do rozwoju swoistej megalomanii wśród nauczycieli. Ślepe przekonanie o słuszności podejmowanych decyzji, brak refleksyjności w ocenianiu uczniowskich uczynków i ich motywów, ale nade wszystko własnego postępowania kształcącego i wychowującego, oczekiwanie sprawdzonych i pewnych rozwiązań, samospełniające się przepowiednie i prorocтва wobec uczniów – tak można by opisać pokrótce schemat – nomen omen, myślenia pedagogicznego nauczycieli. Brak „myślenia w myśleniu” – taki wniosek nasuwa się jako podsumowanie powyższych refleksji.

Nieco szersze spojrzenie krytyczne na szkołę i system edukacji prezentuje w swojej publikacji Marzena Żylińska (2011):

„Narzucając szczegółowo, czego trzeba się uczyć, system edukacyjny nie stwarza możliwości rozwijania autonomii. W szkole, inaczej niż w życiu, decyzje za uczniów podejmują inni (najczęściej nauczyciele i rodzice, a zaraz potem władze oświatowe i samorządowe – przyp. autorki). Od traktowanych przedmiotowo uczniów oczekuje się, że przyjmą narzucone im reguły gry, że nie będą kontestować nieprzystającego do ich potrzeb i oczekiwań systemu, że nie będą upominać się o prawo do podmiotowości, autonomicznego rozwoju i samodzielnego, krytycznego myślenia, bo przecież przystosowanie uczyniono przepustką, warunkiem rozwoju dalszej kariery. Bez niego nie można zdać opartego na kluczu testu. Z tego totalnego systemu nie można się wypisać, nie ma dla niego żadnej alternatywy. Premiując reprodukcję wiedzy, wdraża się uczniów do niesamodzielnności, przyzwyczajają do podążania wytyczonymi przez innych ścieżkami, oducza kontestowania zastanej rzeczywistości, szukania nowych rozwiązań, bez których postęp jest niemożliwy” (s. 93).

W ten sposób dochodzimy do konieczności określenia potrzeby kluczowej dla osiągnięcia korzystnych rezultatów edukacji we współczesnej szkole. Otóż jest to potrzeba rozumienia swoich ról społecznych oraz tego, jak niezwykle znaczenie ma ta potrzeba, a raczej jej aktualizacja w świadomości potrzebującego oraz jej realne zaspokojenie, dla całości oddziaływań społecznych i ich efektów. W sytuacji, gdy tak wiele jest trudności i barier w komunikacji i we wzajemnym rozpoznawaniu i respektowaniu potrzeb, podstawowe pytanie brzmi: kto komu jest bardziej potrzebny w dobie społeczeństwa informacyjnego, opartego na wiedzy, uczącego się przez całe życie: nauczyciel szkole, czy szkoła nauczycielowi? Jeśli potrafimy na nie sobie odpowiedzieć, to uzyskujemy potencjalną choćby pewność, o czyich potrzebach powinniśmy mówić jako priorytetowych, nadrzędnych, warunkujących pomyślność edukacyjną całego środowiska szkoły.

REFERENCES

- Bauman, Z. (2007). Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cieśla, J. (2012). Presja i depresja. „Polityka”, nr 38.
- Deniziak, E. (2006). Portret współczesnego nauczyciela. „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Firmhofer, R. (2011). Społeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy – jak do tego dojść? W: J. Szomburg (red.), Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Jastrzębska, L. (2012). Poszukiwany, poszukiwana... „Nowa Szkoła”, nr 6 (704).

- Jeżowski, A. (2007). Nauczyciele na nowy wiek. „Dyrektor Szkoły”, nr 2.
- Król, M. (2012). Po co nam (taka) szkoła? „Wprost”, nr 36.
- Mika, S. (1998). Psychologia społeczna dla nauczycieli. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowak – Łojewska A. (2011). Nauczycielskie koncepcje nadawania znaczeń wiedzy uczniów i postrzegania jej źródeł. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1 (113).
- Rękawek, A. (2009). Raporty oświadczenia: gdzie szukać odpowiedzi na pytanie: jak jest? „Dyrektor Szkoły”, nr 3.
- Robinson, K. (2011). Zmiana paradygmatu edukacji. W: J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Rutkowiak, J. (2010). Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szwed, S. (2012). Siłaczka prosi o szacun. „Wysokie Obcasy”, nr 35 (690), dodatek do „Gazety Wyborczej”, wydanie z dnia 1 września 2012.
- Zespół Doradców Strategicznych PRM, (2008). *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, Warszawa.
- Żylińska, M. (2011). Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji. W: J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.