

Ryszard Parzęcki

Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna

Agnieszka Parzęcka-Denis

Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Toruniu

PRZESŁANKI I KIERUNKI PRZEOBRAŻEŃ FUNKCJI EDUKACYJNYCH NAUCZYCIELA

STRESZCZENIE

Wyzwania współczesności i przyszłości sprawiają, że zmienia się skala zadań oświaty oraz funkcji nauczyciela i szkoły. Są one wyrażone zarówno w ogólnych postulatach oraz celach edukacji, jak i w jej poszczególnych elementach. Warunkiem optymalizowania sprawności funkcjonalnej szkoły jest doskonalenie nauczycieli i szkoły jako całości organizacji innowacyjnej.

Słowa kluczowe:

edukacja, modernizacja, funkcje edukacyjne, nauczyciel.

UKIERUNKOWANIA PRZEOBRAŻEŃ CIĄGŁEJ MODERNIZACJI EDUKACJI I PRACY NAUCZYCIELA

Krytyczne teorie edukacji, enuncjacje publicystyczne oraz analiza praktyki dostarczają wystarczająco dużo przesłanek mówiących o konieczności modyfikowania i doskonalenia systemów edukacyjnych ich poszczególnych komponentów i uwarunkowań, a także ewolucji funkcji i zadań nauczyciela. Czynniki zamian tkwią zarówno w otoczeniu zewnętrznym instytucji oświatowo-wychowawczych, jak i w ich właściwościach wewnętrznych. Za ustawiczną modernizacją oświaty przemawiają:

- przeobrażenia świata w sferach społecznej, gospodarczej, kulturalnej i cywilizacyjnej;

- zmieniające się dążenia edukacyjne ludzi i społeczeństw;
- rozwój nauk o wychowaniu;
- zmiany wewnątrzsystemowe w oświacie;
- konstатовana dysfunkcjonalność oświaty.

Owa modernizacja sprowadza się do: przekształceń w budowie i funkcjach instytucji edukacyjnych, redukowaniu napięć wewnątrzsystemowych, minimalizowania rozbieżności między „oczekiwaniem” a „możliwościami”, kreowania różnych wizji i procesów rozwojowych społeczeństw, osób, instytucji. Przyjęte konieczności sprowadzają się do przewartościowania podstawowych przesłanek edukacji i do przyjęcia nowego paradygmatu jej rozwoju.

System oświaty jest ściśle powiązany z szerzej pojętymi systemami społecznym i ekonomiczno-politycznym. Widzenie edukacji w takim właśnie powiązaniu świadczy o uznaniu jej za system względnie autonomiczny. Konstatacja społecznego charakteru edukacji implikuje pytania o jej związki z innymi systemami, o to, w jakim stopniu jest ona siłą sprawczą ich zmian, a w jakim jest im podporządkowana i ulega ich wpływowi.

Są to pytania o dominujące funkcje edukacji, związane bądź z reprodukcją stosunków społecznych (funkcje usługowe, adaptacyjne, odtwórcze), bądź ze zmianą tych stosunków (funkcje konstytuujące, kreacyjne).

Problematyka społecznego usytuowania szkoły i jej funkcji koncentruje się głównie na następujących opozycjach:

- Czy szkoła narzuca uczniom pewien typ kultury, wartości i wiedzy uznany przez czynniki dominacji społecznej za oficjalny i obowiązujący, czy też wspiera kulturę lokalną (endemiczną), „własną” wiedzę ucznia, jego język, system zachowań i znaczeń jako opozycyjne w stosunku do tych pierwszych, odległych od jego doświadczeń?
- Czy szkoła uczestniczy w reprodukcji stosunków społecznych, w kształtowaniu i odtwarzaniu z pokolenia na pokolenie świadomości społecznej niezdolnej do wywołania zmian, czy też zmiany te wyprzedza, inspiruje i wspiera?
- Czy szkoła jest miejscem „przemocy symbolicznej”, miejscem urabiania według sztywno przyjętych celów i „technologii” pedagogicznych, czy też stwarza warunki do wyzwiania i dialogu, samorealizacji uczniów-wychowanków?

Relacje między edukacją a społeczeństwem nabierają specjalnego znaczenia w okresach gwałtownych przesilen i transformacji ustrojowych. Kierunki zmian w Polsce po 1989 roku wydają się oczywiste: demokracja parlamentarna, gospodarka rynkowa, pluralizm kulturowy i polityczny, otwarcie na Unię Europejską, jej wzory kulturowe i cywilizacyjne.

Te — traktowane jako nieodwracalne — zmiany kontekstu edukacji determinują konieczność przemian samej edukacji. Hasłowo rzecz ujmując, prowadzą się one do przyjęcia opcji ujętych w drugim elemencie powyższych alternatyw (opozycji). Jest rzeczą arcytrudną znalezienie właściwych podstaw, kierunków i możliwości rozwoju edukacji opozycyjnej w stosunku do rozwiązań już realizowanych, ale nieakceptowanych i krytykowanych. Powiada się bowiem, że „szkoła tradycyjna” blokowała rozwój osobowości, prowadząc proces edukacji do „posłuszeństwa” wobec norm, stylów życia, narzucania idei. Natomiast „szkoła progresywna” zachęcała do łatwej szczęśliwości, rezygnując z wysiłku tworzenia warunków pełnego rozwoju osobowości i jej autonomii. Symptomy słabości tych szkół trwają do dzisiaj w szkole współczesnej, a stopień skomplikowania świata i problematyki edukacyjnej znacznie się zwiększył.

Wyzwania współczesności i przyszłości sprawiają, że zmienia się skala zadań oświaty oraz funkcji nauczyciela i szkoły. Są one wyrażone w ogólnych postulatach i formułowanych celach całej edukacji i jej poszczególnych elementów, zwłaszcza szkoły.

CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA EDUKACJĘ I FUNKCJE NAUCZYCIELA

Zasadniczym czynnikiem przemian edukacyjnych i społecznych, zgodnie z trendami Unii Europejskiej, jest koncentracja na kulturze ogólnej, rozwoju przydatności do zatrudnienia i zdolności do efektywności ekonomicznej oraz strategii „uczenia się przez całe życie”. Z kolei podstawą projekcji reformatorskich w systemie edukacji jest przyjęcie doktryny raportu UNESCO, w którym sformułowano cztery aspekty wiedzy i edukacji: „uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobywać narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, (...) uczyć się, aby żyć wspólnie (...); wreszcie, uczyć się, aby być”¹. Podobnie dokument *Strategia rozwoju Polski do roku 2020* wskazuje potrzebę osiągnięcia standardów edukacyjnych UE poprzez zapoczątkowanie

¹ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 85.

objęcia kadr nauczycielskich kompleksowym programem doskonalenia kwalifikacji w systemie kształcenia ustawicznego, zwłaszcza w dziedzinie wiedzy informatycznej².

Społeczność nauczycielska ma realizować dwie strategiczne idee współczesnej edukacji: rozumieć świat, kierować sobą oraz przygotowywać ludzi do uczestnictwa w procesie edukacji ustawicznej — uczenia się przez całe życie. U podstaw edukacji nauczycielskiej istotna jest świadomość siedmiu zasadniczych grup (rodzajów) funkcji i zadań nauczycieli:

- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów, uczenie ich realnego życia przez wielostronną aktywność poznawczą i praktyczną;
- organizowanie form wychowania, wpływanie na postawy wychowanków i wspieranie ich w rozwoju osobowościowym i socjalizacji oraz umiejętność dobrego wykonywania funkcji wychowawcy klasy;
- opieka nad młodzieżą, diagnozowanie, socjalizacja i resocjalizacja;
- wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów oraz programów edukacyjnych i życiowych;
- współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz instytucjami edukacji równoległej, rozwijanie dialogu na temat dziecka, jego praw i powinności, a także integracyjnej roli szkoły i rodziny w wychowaniu;
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży, analizowanie niepowodzeń szkolnych i wychowawczych oraz współdziałanie ze wszystkimi podmiotami edukacji w ich przezwyciężaniu;
- umiejętność organizowania pracy własnej o działalności zmierzającej do efektywnego organizowania własnego warsztatu pracy oraz pracy z uczniami-wychowankami, a także planowania własnego rozwoju zawodowego.

R. J. Arends stwierdza: „Pracę nauczyciela można rozpatrywać ze względu na trzy główne rodzaje funkcji: kierownicze, interakcyjne i organizacyjne. Funkcje kierownicze wynikają z roli, jaką nauczyciel odgrywa w klasie, motywując uczniów, planując i nadzorując ich postępowanie

² *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2000, s. 35–36.

(...). Funkcje interakcyjne nauczyciel pełni podczas lekcji, wpływając na przebieg procesu dydaktycznego. Funkcje organizacyjne sprawuje w szkolnej społeczności, na przykład współpracując z kolegami, rodzicami i przełożonymi³.

Przemiany funkcji nauczycielskich wskazują na trzy tendencje i oczekiwania:

- indywidualizację i personalizację;
- przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania oraz tworzenia wiedzy;
- zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany społeczne i edukacyjne oraz potrzeby ludzi.

Szkole współczesnej, słusznie krytykowanej za wiele słabości oraz kontynuowanie starych praktyk szkoły pamięci i przymusu, potrzebny jest nauczyciel szerokich horyzontów, a nie wąski specjalista, prezentujący często dyrektywno-autorytarny styl kierowania.

Najważniejszymi czynnikami i uwarunkowaniami edukacji i pracy nauczycielskiej są:

- zmienność świata i konieczność jego nieustającego poznawania, a także świadomość uczestnictwa w jego kształtowaniu;
- procesy integracyjne i globalizacja przy równoczesnym odradzaniu się różnych form konserwatyzmu, nacjonalizmu i fundamentalizmu;
- rozwój nauki, rewolucja informacyjna i społeczeństwo informacyjne;
- coraz powszechniejszy udział mass mediów w kreowaniu współczesnej wizji realnego świata oraz potrzeb, problemów i dążeń ludzi;
- procesy transformacji ustrojowej w Polsce i jej konsekwencje dla edukacji szkolnej i równoległej (nieszkolnej);
- przemiany w świecie wartości, postaw i stylów życia młodzieży i dorosłych;
- konieczność kształtowania u nauczycieli i uczniów perspektyw przyszłości oraz wspomagania ich w orientacjach życiowych i zawodowych.

³ R. J. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 58.

Edukacja nauczycielska powinna uwzględnić to, że kierunkami przemian edukacyjnych i społecznych są:

- koncentracja na kulturze ogólnej oraz realizacja wspólnych wartości cywilizacji europejskiej (prawa i swobody człowieka, prawomocność demokratyczna, równość szans jednostek, „kultura pokoju”, poszanowanie innych ludzi, respektowanie mniejszości, myślenie racjonalne, ochrona ekosystemu, odpowiedzialność jednostkowa);
- rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do efektywności ekonomicznej;
- strategia „uczenia się przez całe życie”.

Niestety, wielu pracowników naukowych rzadko sięga do dorobku nauk o wychowaniu, wierząc w zdobyte kiedyś wiadomości, umiejętności i doświadczenia. Nie mają więc pełnej świadomości różnych kompetencji nauczycielskich, takich jak poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, życiowego doradztwa, praktyczno-moralna i organizacyjno-techniczna.

Edukacja nauczycielska powinna czerpać inspiracje z nowych celów i kierunków edukacyjnych, uwzględniając nie tylko kierunki reformy systemu edukacji, ale także realizację krytyczno-kreatywnej doktryny kształcenia i wychowania.

PEDAGOGIKA WOBEC PRAKTYKI EDUKACYJNEJ I DZIAŁALNOŚCI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA

Źródeł przebudowy szkoły należy doszukiwać się także poza płaszczyzną uwarunkowań społeczno-politycznych, w rozwoju współczesnej nauki, której społeczne funkcje są aktualnie coraz wyraźniej uświadamiane i uznawane za konieczne. Wiedza naukowa jest generowana nie tylko dla celów eksplikacyjnych i deskryptywnych, lecz również, zwłaszcza w stosowanych naukach społecznych, ze względu na jej wielorakie praktyczne zastosowanie, tj. realizację określonych potrzeb społecznych.

W przypadku pedagogiki chodzi o przyrost rzetelnej naukowo i użytecznej praktycznie wiedzy o wychowaniu. Idzie zatem o rozwijanie takiego nurtu badawczego, który będzie wyrastał z potrzeb społecznej praktyki edukacyjnej i do niej będzie się odnosił. Badania empiryczne dotyczyć muszą

z jednej strony problemów wynikających z potrzeb teorii, z drugiej zaś z potrzeb praktyki i wychowania.

W pojmowaniu i uprawianiu pedagogiki dokonuje się ważna przemiana jakościowa, a jej aktualny rozwój charakteryzuje się przejściem od fazy heterodoksji do fazy heterogeniczności⁴. Wymaga to od pedagogiki i pedagogów:

- łączenia refleksji o wychowaniu z pojawiającymi się ogólnymi koncepcjami życia społecznego i dorobkiem innych nauk społecznych; w tym zakresie stwierdza się braki własnego dorobku teoretycznego i oryginalnych koncepcji wykraczających poza „usługowe” funkcje pedagogiki, opóźnienia w stosunku do aktualnych osiągnięć innych nauk;
- dążenia do uwalniania się, o ile jest to w ogóle możliwe, od nacisków polityki i ideologii, a więc ograniczania swoich funkcji instrumentalnych uzasadniających praktykę oświatową służącą elitom władzy; uzależnienie to ma różny stopień nasilenia w warunkach hierarchicznych ładów społecznych (jest wyraźnie dostrzegalne) i ładów demokratycznych (przybiera formy łagodniejsze);
- obecności w dyskursach o paradygmatach swego rozwoju, o pryncypiach stanowienia podstaw naukowości; myślenie pedagogiczne dotyczyć musi płaszczyzny najogólniejszych idei, podstawowych pojęć i ich wzajemnych relacji, kategorii filozoficznych i rozstrzygnięć metodologicznych;
- określenia związków między teorią a praktyką pedagogiczną, sytuowania teorii jako regulatora praktyki, tej zaś traktowania jako istotnego, choć nie jedyne, źródła refleksji teoretycznej;
- podejmowania, obok prób opisu i wyjaśniania rzeczywistości oświatowej, wyników służących głębszemu zrozumieniu edukacji i jej funkcji, istoty procesów oświatowych, ich składników, zadań edukacji i uwarunkowań jej funkcjonowania;
- wielopłaszczyznowego i wielowymiarowego uprawiania pedagogiki — w sensie podstaw i inspiracji teoretycznych, przedmiotu dociekań, metod badań, sposobów gromadzenia i interpretacji wyników, budowania systemów teorii.

⁴ T. Lewowicki, *O kondycji pedagogiki*. „Rocznik Pedagogiczny”, T. 18, Warszawa 1995, s. 16–17; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; A. Cudowska, *Pedagogika pogranicza*, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, Tom IV, Warszawa 2005, s. 192–193.

Kryzys pedagogiki ujawnił się wyraźnie wobec syndromów kryzysów społecznych: ustrojowego, gospodarczo-ekonomicznego i ukształtowanej racjonalności życia. Pedagogice zarzucano współdziałanie w podtrzymywaniu dotychczasowego ładu społecznego, obarczano ją winą za liczne niedomagania szkoły i nauczyciela. Troska o wysoką rangę pedagogiki, o jej nieskrępowany rozwój, poza racjami czysto naukowymi, ma swoje uzasadnienie w praktyce edukacyjnej. Służy mianowicie jej doskonaleniu, a nauczyciel w tak rozumianej pedagogice znajduje oparcie dla optymalizowania swojej działalności zawodowej. Dojrzała pedagogika naukowa jest dla nauczyciela wsparciem we właściwym realizowaniu przypisanych mu funkcji, poprzez bycie istotnym komponentem jego postawy zawodowej, kultury pedagogicznej i organizacyjnej. Nauczyciel bowiem staje się zdolny do nadawania swojemu doświadczeniu racjonalnego wymiaru, ujmowania go w postaci możliwie ścisłych pojęć i sądów ogólnych wyrażonych w języku pedagogiki wówczas, gdy zna tę dyscyplinę naukową. Niezbędne jest świadome operowanie przez niego wiedzą dyskursywną w analizie i ocenie zjawisk wychowawczych. Wiedza ta umożliwia mu poprawne naukowo identyfikowanie zjawisk edukacyjnych, trafne określanie przyczyn i skutków działania wychowawczego. Poza tym aspektem działalności i rozwoju zawodowego nauczyciela, w którym akcentuje się potrzebę wykorzystywania wiedzy pedagogicznej jako źródła inspiracji zawodowej, zwrócić należy uwagę na fakt, że praca nauczyciela ma walor wiedzy twórczy.

Dopełnieniem ogólnego obrazu pedagogiki jest rozwój jej subdyscyplin, wpływający na reinterpretację poszczególnych procesów edukacyjnych (wychowania, kształcenia, opieki i innych) oraz przenikanie owych trendów do praktyki i ich recepcję przez nauczycieli (pedeutologia).

Punktem wyjścia dalszych rozważań jest założenie, że pedagogika to w dużej mierze teoria działania ucznia i nauczyciela, relacji między nimi oraz kontekstu owych działań i relacji. Tak ujęty przedmiot pedagogiki wzbogacony jest przez uwzględnianie różnych aspektów procesów, relacji i kontaktów oraz ich wymiarów, uwarunkowań i zależności. Jest to cały splot zjawisk edukacyjnych ujmowany z różnych punktów widzenia: filozoficznego, psychologicznego, organizacyjnego itp.

Wiodącym problemem pedagogiki jest zagadnienie warunków skuteczności wychowawczego oddziaływania szkoły, przywołujące bezsporną tezę o pierwszoplanowej roli nauczyciela w tym procesie. Warunkiem rozwijania skutecznych badań edukacyjnych w tym zakresie jest przewyciężanie spekulatywności dociekań, izolacji pedagogiki, jej

wyobcowania, opóźnienia czy wreszcie wtórności w stosunku do innych nauk społecznych i humanistycznych, zwłaszcza filozofii, psychologii i socjologii.

Ponadto należy zwrócić uwagę na fakt, że pedagogiczne poglądy na istotę działalności nauczyciela w dużej mierze ukształtowały się w relacji do tradycyjnego modelu szkoły. Jego atrybutem były, najogólniej rzecz ujmując, formalne stosunki między nauczycielem a uczniami oraz nastawienie na „przekaz — odbiór” wiedzy, norm, wartości itp.

Przyjęcie takiego rozwiązania miało swoje następstwa. W tradycyjnym modelu szkoły i jej działalności dominuje swoiście rozumiany wymiar instytucjonalny, „urzędowo” traktujący rolę nauczyciela. Funkcjonujący system dydaktyczno-wychowawczy narzuca obowiązujący układ stosunków między nauczycielem a uczniami; ten pierwszy przekazuje uczniom wiadomości i egzekwuje ich pamięciowe opanowanie, ci zaś biernie podporządkowują się formalnym normom. W tym kontekście zasadniczy problem badań pedeutologicznych dotyczył tego, jaki jest nauczyciel, jakie ma cechy i właściwości. Formułowanie odpowiedzi na tak postawiony problem na drodze dedukcyjnej bądź empirycznej były na tyle ogólne, że mogły dotyczyć różnych zawodów i nie wiązały się ze specyfiką działań nauczyciela. Współczesne badania pedagogiczne i psychologiczne wykazują, że o wynikach pracy nauczyciela decyduje nie to, jaki on jest, ale jaki realizuje program, jaki jest zakres i skala jego działalności, jakie społeczne role pełni w różnych układach wyznaczonych przez bogate osobowo kontakty z uczniami, rodzicami, kolegami itp. Jego role sprowadzają się do organizowania życia i działalności uczniów, stymulowania ich rozwoju. Podkreśla się znaczenie nie tyle cech, co właściwości zawodowego funkcjonowania nauczycieli (typologicznych zespołów właściwości, które mogą być specjalnie przydatne w zawodzie nauczyciela)⁵. Osobowość nauczyciela nie jest zatem czymś dystynktywnym i stałym.

Kontynuując te kwestie, zauważmy, że istotną jednostronnością koncepcji teoretycznych i metodologicznych pedagogiki było założenie i przekonanie, że wyniki wychowania są prostym następstwem stosowanych przez nauczyciela zabiegów. Zarówno sposoby jego pracy, jak i osiągnane wyniki determinuje wiele czynników „towarzyszących” i pośredniczących. Dynamika stosunków nauczyciela z poszczególnymi uczniami i całą grupą, jego relacje z innymi podmiotami systemu edukacyjnego zdeterminowane

⁵ Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, IBE, Warszawa 2009, s. 116–128.

są wieloma zmiennymi, do których, najogólniej mówiąc, należą właściwości samego nauczyciela, uczniów, szkoły jako organizacji i środowiska wychowawczego, społeczny status szkoły i nauczyciela, powiązania szkoły z otoczeniem itp.

Kończąc ten wątek rozważań dotyczący znaczenia pedagogiki jako regulatora praktyki edukacyjnej i „tworzywa” refleksyjnej działalności nauczyciela, zastanówmy się, jak przebiega proces recepcji teorii pedagogicznych i sposobów wykorzystywania ich „wskazań”. Podstawowe znaczenie ma tutaj samokształcenie indywidualne. Obok samodzielnych krytycznych studiów w drodze systematycznego czytelnictwa literatury naukowej, wspartej uczestnictwem w studiach podyplomowych i autentycznie rozwijanym wewnątrzszkolnym doskonaleniem nauczycieli, zaobserwować można w ostatnich latach zjawisko uprawiania pedagogiki poza nurtem akademickim. Jest ona traktowana instrumentalnie, spotykają się z nią nauczyciele na różnych szczeblach edukacji dorosłych prowadzonych przez wiele podmiotów. Jest to dokształcanie, w którym dominuje nastawienie instrumentalne według „filozofii” powielającej resortowe rozumienie problemów edukacyjnych. Poza określeniem treści takiego doskonalenia, warto zastanowić się, kto prowadzi zajęcia z przedmiotów pedagogicznych (i pokrewnych) i w jaki sposób to czyni. Tutaj powiemy tylko tyle, że dominują swoiste „warsztaty” i przekazywanie wzorów, co zastępuje autentyczną twórczą refleksję. Nauczyciel czuje się zwolniony z samodzielnych poszukiwań, analizy problemów edukacyjnych — jego kompetencje interpretacyjne ustępują pola kompetencjom instrumentalnym, realizacyjnym⁶.

Izolacja szkoły i nauczyciela od teorii pedagogicznych oraz dyscyplin pokrewnych bądź ograniczony z nimi kontakt ma również inne niż wskazane wcześniej konsekwencje. Przenoszą się one na funkcjonowanie szkoły jako całości oraz na sytuację zawodową nauczyciela, a w konsekwencji również ucznia. Okoliczność taka powoduje, że szkoła staje się nie tyle organizacją „uczącą się”, innowacyjną, samodoskonalącą i samoregulującą, lecz pozostaje organizacją przystosowującą się, adaptacyjną.

Stoi to w wyraźnej sprzeczności z powszechnie przyjmowanym założeniem, że zawód nauczyciela należy do zawodów twórczych, otwartych na rzeczywistość wychowawczą, w dużym stopniu kreowaną przez niego same-

⁶ R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990; Także: R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Sliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 291–319.

go. Mówiąc o sprawstwie nauczyciela, akcentuje się znaczenie współdziałania i koordynacji działań. Ich analiza, zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym, przesunęła się z wymiaru indywidualnego na wymiar zbiorowy — zespół nauczycielski. Idea szkoły jako organizacji twórczej przeciwstawia się tradycyjnym założeniom pedagogiki mówiącym, że podmiotem działań w sferze edukacji formalnej jest indywidualny nauczyciel, a działalność szkoły można sprowadzić do arytmetycznego zsumowania działań poszczególnych nauczycieli. Tymczasem podmiotem działania w szkole jest bardziej zespół niż pojedynczy nauczyciel. Jego zachowania określane są bowiem przez miejsce, jakie zajmuje on w zespołowym systemie działania. Wbrew pozornym mniemaniom, całościowa działalność szkoły nie jest bynajmniej prostą sumą prac indywidualnych. Przeciwnie, jest ona czymś więcej — nową jakością na skutek działania efektu synergii. Idea szkoły jako organizacji nie oznacza pomniejszania znaczenia pojedynczego nauczyciela, jego indywidualności w procesie wychowawczym, lecz przeciwstawia się jedynie absolutyzowaniu roli poszczególnych nauczycieli — ekspertów. Zwraca się w niej uwagę na podmiot wieloosobowy, zróżnicowany w składzie, strukturze, kompetencjach i funkcjach oraz na to, że jakość pracy nauczyciela, decydująca o obliczu szkoły, sama zeterminowana jest przez ogół warunków, jakie stwarza szkoła jako całość i jej otoczenie.

Sensu ewolucji szkoły w kierunku organizacji samodoskonalącej się i samoregulującej upatrywać należy w zmianie jej wewnętrznych procesów oraz relacji z otoczeniem. Inna optyka przedmiotu pracy, przebiegu procesów pedagogicznych opiera się na holistycznym ich ujmowaniu w określającej je perspektywie — kształtowania wielostronnie rozwiniętej osobowości ucznia-wychowanka.

Przewartościowania wymaga pogląd, że wychowanie w szkole opiera się przede wszystkim na kontaktach indywidualnych „nauczyciel — uczeń”, „uczeń — uczeń”. Jest ono nie tylko działalnością indywidualną, ale zespołową, wielopodmiotową. Cechą wychowania jest polaryzacja i zespolenie ról i osób związanych z przekazem i odbiorem treści kulturowych. Powszechnie mają więc miejsce takie relacje, jak „nauczyciel — uczeń — zespół uczniowski” oraz „zespół nauczycielski — zespół uczniowski — uczeń”. Praca wychowawcza szkoły sprowadza się, w ujęciu organizacyjnym, do koordynowania, harmonizowania i doskonalenia działalności zespołowej i indywidualnej. Ta konstatacja obejmuje również nauczyciela jako współuczestnika procesu kierowania szkołą oraz kierownika (lidera) zespołu uczniowskiego. Hierarchiczność kierownictwa, rozumiana jako

współpraca dyrekcji, zespołu nauczycielskiego i zespołu uczniowskiego, dotyczy wszystkich płaszczyzn i zakresów pracy szkoły, realizowanych funkcji i zadań. Stosunki między osobami stanowią, w ujęciu podmiotowym, istotę wychowania, umożliwiają im urzeczywistnianie swojego człowieczeństwa.

To nowe spojrzenie na wychowanie, w tym również na kształcenie i opiekę, sprawia, że szkole i nauczycielowi przypisuje się inne obowiązki, reinterpretuje dotychczasowe sposoby działania. Funkcją edukacji jest przede wszystkim wspomaganie uczniów-wychowanków w ich rozwoju, uświadamianie im własnych zdolności do uczenia się, rozwiązywania problemów, podejmowania inicjatyw, kształtowanie umiejętności adaptacji do zmieniających się warunków życia gospodarczego i społecznego, rozumowania i przekazywania swoich myśli i poglądów, podejmowania trafnych decyzji w dorosłym życiu, na rynku pracy, w lokalnych społecznościach, w rodzinie. Elastyczność, kreatywność i inicjatywa to cechy, które w wyniku rozwoju powinien posiadać uczeń. Powinien on być również zdolny do miłości, altruizmu, empatii, doznań estetycznych itp.

Nauczyciel wspomagający rozwój ucznia musi widzieć w nim partnera, który ma prawo do stanowienia o swojej sytuacji edukacyjnej, do wyboru różnych form aktywności i ich organizowania, do decydowania o sobie samym, ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny. Taki nauczyciel akceptuje bezwarunkowo osobę ucznia, stwarza mu określone wymagania i egzekwuje ich spełnienie, stwarza warunki, w których jest miejsce na aktywność ucznia, wspiera go w sytuacjach trudnych.

Inne usytuowanie ucznia w systemie szkoły — jako przedmiotu i podmiotu wychowania — wymaga tworzenia warunków do jego podmiotowego traktowania i aktywizowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Inaczej należy określić pozycję nauczyciela wobec ucznia, szkoły jako instytucji, zespołu pedagogicznego i zmiennego otoczenia, głównie rodziców. Możliwości zmian tkwią w przeobrażeniach sposobu funkcjonowania szkoły. Powinna ona stawać się środowiskiem zapewniającym nauczycielom i uczniom możliwości zaspokajania potrzeb bezpieczeństwa, przynależności, współdziałania i dobrych stosunków interpersonalnych, uznania i akceptacji, wiedzy i informacji, samorealizacji. Ogólnymi atrybutami szkoły służącej optymalnemu rozwojowi uczniów i przyjaznej im są zatem: humanizacja i personalizacja, partnerstwo i współpraca, integralne rozumienie procesów edukacyjnych, zgodnie z aktualnym stanem nauk o wychowaniu, holistyczne ujmowanie jej funk-

cji, dobre zorganizowanie pracy całej instytucji i poszczególnych komórek organizacyjnych, wysoki stopień zintegrowania rady pedagogicznej i zespołów uczniowskich, dobra koordynacja współpracy ze środowiskiem.

Kierunek pracy szkoły nadaje zespół nauczycielski, on decyduje o jej obliczu, wpływa na kulturę działań edukacyjnych. Jego konstytutywnymi cechami winny być „organiczność” i podmiotowość. Zespół organiczny to taki, w którym struktura organizacyjna i jego działalność upodabniają się do żywego, złożonego i normalnie rozwijającego się organizmu, mającego zdolność adaptowania się do zmian w otoczeniu i samoorganizowania się. Uczestnictwo w zespole opiera się na kompetencjach, silnej motywacji oraz identyfikowaniu własnych potrzeb i celów z potrzebami i kierunkami pracy szkoły. W odniesieniu do systemu kierowania owa cecha organiczności sprowadza się do preferowania więzi funkcjonalnych, a nie służbowych, tworzenia jednostek organizacyjnych dla wykonania konkretnych zadań, mających zdolności przystosowawcze do zmiennego otoczenia. Organiczność zespołu prowadzi do jego podmiotowości, stanowiącej istotny komponent sytuacji psychospołecznej nauczycieli i uczniów.

Upodmiotowienie szkoły, zespołu nauczycielskiego, uczniów i rodziców osiągnąć można poprzez:

- umożliwienie nauczycielom występowania w roli podmiotowej wobec głównych swoich partnerów, tj. dyrekcji, organu prowadzącego szkołę, uczniów, rodziców i innych;
- rozwijanie podmiotowego uczestnictwa uczniów w systemie społecznym szkoły, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym;
- umożliwienie społecznemu otoczeniu szkoły, zwłaszcza rodzicom, rzeczywistego wpływu na jej działalność, oceniania jej osiągnięć i korygowania błędów.

Podmiotowość nauczycieli ma miejsce wtedy, gdy:

- korzystają oni z uprawnień do samodzielnego doboru treści, form i metod działania;
- podejmują decyzje optymalizujące pracę szkoły, klasy, pojedynczych osób;
- w procesie ewaluowania działań i ich wyników dominuje samokontrola nauczycieli;
- dominującym elementem regulacji działań systemu wychowawczego szkoły są sami nauczyciele.

Pedagogicznym uzasadnieniem upodmiotowienia szkoły jest upodmiotowienie ucznia. Stanowi to podstawowy warunek wspierania jego rozwoju. Jak już powiedzieliśmy, w szkole takiej uczeń będzie:

- dokonywał wyborów;
- znajdował warunki dla swojej twórczości;
- stawał się bardziej ekspresywny emocjonalnie i intelektualnie;
- rozwijał samoocenę i akceptację siebie;
- miał warunki realizacji i rozwijania swoich zainteresowań;
- nabywał kompetencje uczenia się i samodzielnego zdobywania informacji;
- uczył się podejmowania zadań wspólnie z innymi;
- korzystał z programów autokreacyjnych i psychoterapeutycznych;
- czuł się bezpiecznie;
- miał szanse niwelowania zaburzeń, defektów rozwojowych itp.⁷.

EWOLUCJA FUNKCJI EDUKACYJNYCH NAUCZYCIELA

Dotychczasowe rozważania wskazują, że zachodzące zmiany edukacyjne rzutują na konieczność stopniowej ewolucji funkcji zadań ich głównych podmiotów, przede wszystkim szkoły i nauczyciela. Wielopłaszczyznowy charakter pracy szkoły sprawia, że realizacja jej funkcji oznacza:

- nadanie równorzędnej rangi wszystkim funkcjom;
- wiązanie wielu funkcji w jedną całość, jeden proces pedagogiczny;
- zwiększenie zakresu pracy szkoły i poszerzenie zadań nauczycieli;
- optymalizację warunków pracy i sposobów realizowania zadań;
- równoważne traktowanie działań (procesów pracy) i ich efektów, oba te elementy powinny obejmować samoocena nauczyciela, ocena wewnętrzna (dyrektora, rady pedagogicznej) i ocena zewnętrzna (organów oświatowych, rodziców);
- rozpatrywanie funkcji w kontekście zadań nauczyciela i jego kompetencji (sprawności).

⁷ R. Parzęcki, *Nauczyciel wobec zmiany filozofii w edukacji*, [w:] T. Lewowicki, J. Wilsz i in., *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, Rocznik Ukraińsko-Polski, T. XI, Częstochowa – Kijów 2005, s. 343–353.

Zmiany funkcji szkoły powiązać trzeba z warunkami, o których już częściowo była mowa. Są nimi:

- oparcie celów, treści i metod edukacji na problemach i sprawach związanych zarówno z przeszłością, jak i teraźniejszością; procesy edukacyjne winny mieć zatem charakter perspektywny, bowiem edukacja szkolna to z jednej strony odzwierciedlenie świata, z drugiej jego projekcja;
- wiązanie działalności uczniów z problemami własnego środowiska, regionu, kraju i całego świata; szkoła musi być z jednej strony elastyczna, wyczulona na problemy zmiennego, niepewnego otoczenia, z drugiej zaś winna określać pryncypia zmian do kształtujących się postaw wychowanków;
- przezwyciężenie osamotnienia szkoły w najbliższym otoczeniu i pozyskanie autentycznych partnerów dla rozwijania swojej szerokiej działalności;
- rozwijanie samodzielności w myśleniu i działaniu, twórczości własnej, postaw innowacyjnych; owa wielostronna aktywność uczniów wynikać winna z ich autentycznych potrzeb;
- rozwijanie podmiotowości, samorządności, partnerstwa i współpracy jako podstawy działania i stosunków wzajemnych opartych na poszanowaniu indywidualności, wzbudzaniu poczucia więzi zespołowej i lojalności wobec zbiorowości;
- wyzwalanie swobody poszukiwań w duchu tolerancji i wolności sumienia, zgodnej z założeniami pluralizmu i poszanowania praw człowieka;
- świadomość, że zakresy funkcji i proporcje między poszczególnymi funkcjami zmieniają się na poszczególnych szczeblach edukacji.

Refleksja nad optymalizacją działalności szkoły dotyczyć powinna wszystkich jej funkcji i roli nauczyciela w ich realizacji, mianowicie:

- funkcji podstawowych, tj. kształcących, wychowawczych, opiekuńczych, kulturotwórczych, zdrowotnych i innych;
- funkcji regulacyjnych (kierowniczych), tj. planowania, organizowania, pobudzania, kontrolowania, decydowania i innych;
- funkcji pomocniczych, tj. gospodarczych, administracyjnych, marketingowych i innych.

Podstawowe założenia reinterpretacji wymienionych funkcji prowadzą się odpowiednio do:

- rozwoju idei emancypacyjnych i humanizacyjnych, akcentowania potrzeby rozwoju, a nie urabiania, przechodzenia od przekazu wiedzy do jej współtworzenia w dialogu, poszukiwania prawdy, od przygotowywania do pełnienia ściśle określonych ról do przeżywania dzieciństwa i młodości, samostanowienia o sobie;
- rozwoju koncepcji kierowania aktywizującego, partnerstwa, uspołecznienia i upodmiotowienia procesu kierowania szkołą, decentralizacji zarządzania oświatą, odchodzenia od strategii restrykcji centrum do strategii substytucji;
- rozwoju koncepcji homeostazy społecznej, edukacji prozdrowotnej i ekologicznej⁸.

W literaturze spotyka się różne klasyfikacje funkcji nauczyciela. Jedni autorzy mówią wprost o funkcjach nauczyciela, określając je *explicite* (np. C. Banach⁹, H. Kwiatkowska)¹⁰, inni utożsamiają je z funkcjami, celami i „zadaniami” szkoły, określając je *implicite* (np. C. Kupisiewicz, T. Lewowicki, W. Okoń, L. Witkowski), jeszcze inni mówią o zadaniach nauczyciela (np. B. Bromberek, M. Pęcherski). Odnosi się te funkcje przede wszystkim do działalności podstawowej szkoły. O nauczycielu, jego funkcjach i zadaniach wielu autorów mówi ponadto niejako „przy okazji”, na marginesie swoich rozważań poświęconych problemom edukacji.

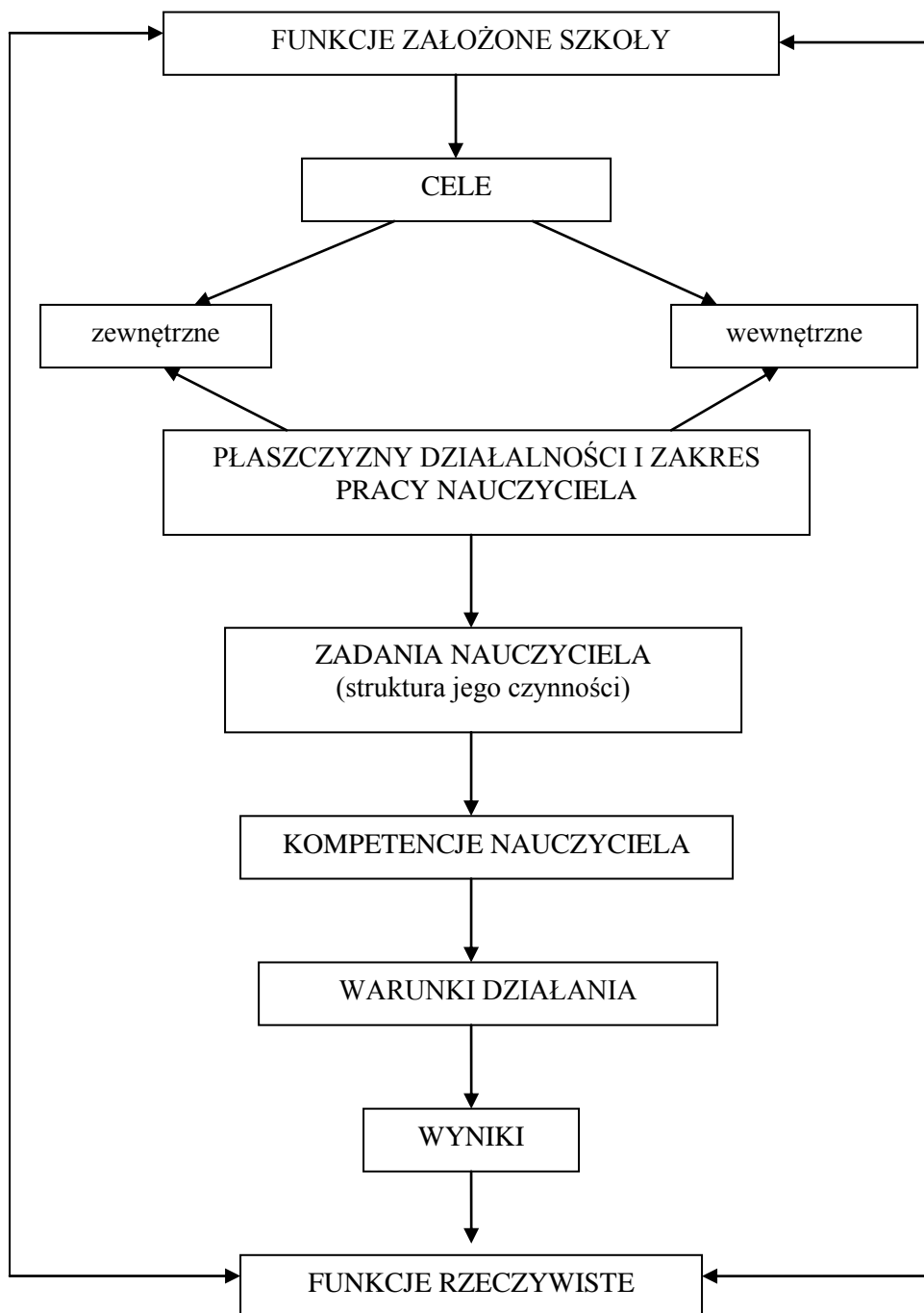
Działalność zawodowa nauczyciela to kontinuum jego funkcji — zadań — kompetencji. Taka winna być perspektywa jej opisu i analizy. Realne funkcje nauczyciela przejawiają się w wykonywanych przez niego zadaniach, wielorako uwarunkowanych. Określenie faktycznie pełnionych przez nauczyciela funkcji sprowadza się do analizy wykonywanych przez niego zadań (rys. 1.).

⁸ R. Parzęcki, *Nauczyciel w procesie zmian w edukacji*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Włocławek 2003, s. 133–193.

⁹ Cz. Banach, *Nauczyciel wobec wyzwań i zadań reformy edukacji*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja...*, dz. cyt., s. 13–28.

¹⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 40–46.

Rys. 1. Funkcje nauczyciela i ich komponenty



Realizację poszczególnych funkcji szkoły i nauczyciela oceniać należy przez pryzmat współpracy, zintegrowanych działań zespołu pedagogicznego. Warunkiem optymalizowania sprawności funkcjonalnej szkoły jest doskonalenie nie tyle pojedynczych nauczycieli, co doskonalenie szkoły jako całości, jako organizacji innowacyjnej. Refleksja nad funkcjami szkoły i nauczyciela wyraża potrzebę radykalnych zmian w edukacji szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Arends R. J., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- [2] Banach Cz., *Nauczyciel wobec wyzwań i zadań reformy edukacji*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Włocławek 2003.
- [3] Cudowska A., *Pedagogika pogranicza*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom IV, Warszawa 2005.
- [4] *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- [5] Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.
- [6] Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2, Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.
- [7] Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- [8] Lewowicki T., *O kondycji pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny”, T. 18, Warszawa 1995.
- [9] Parzęcki R., *Nauczyciel w procesie zmian w edukacji*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Włocławek 2003.
- [10] Parzęcki R., *Nauczyciel wobec zmiany filozofii w edukacji*, [w:] T. Lewowicki, J. Wilsz i in., *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, Rocznik Ukraińsko-Polski, T. XI, Częstochowa – Kijów 2005.
- [11] Plewka Cz., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, IBE, Warszawa 2009.
- [12] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 2000.
- [13] Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

PREMISES AND DIRECTIONS OF CHANGES OF EDUCATIONAL FUNCTIONS OF A TEACHER

ABSTRACT

Challenges of the modern world and the future cause that educational objectives and functions of a teacher and a school change. They are expressed in general statements and objectives of the whole education and in its individual elements, especially a school. Both improving teachers and a school as an innovative organization is the condition of optimization of efficiency of education.

Keywords:

education, modernization, educational functions of a teacher.