

*Magdalena Skorobogata*

Dolnośląska Szkoła Wyższa

## RYZYKO WPISANE W BYCIE NAUCZYCIELEM

Jako nauczyciel podejmuję różnorodne ryzyko, poprzez które konstruję własny świat w szerszych kontekstach kulturowych. W moim codziennym byciu „stwarzam” światy uczenia się dla siebie i moich uczniów. W skali makro (będąc świadoma późnej nowoczesności) oraz w skali mikro (biorąc pod uwagę warunki, kulturę i oczekiwania lokalne) jestem niejako zmuszona podejmować ryzyko. Nieustannie negocjuję swoje bycie w świecie (Heidegger) z innymi.

Definicję ryzyka przyjmuję za Beckiem (społeczeństwo ryzyka) oraz za Giddensem (refleksyjna modernizacja – *reflexive modernization*). Towarzyszy mi świadomość, iż żyjemy w fazie późnej nowoczesności, doświadczamy nowych wymiarów ryzyka, które jest związane ze zmianami cywilizacyjnymi i technicznymi. Odczuwamy nieprzejrzystość, niepewność i chaotyczność życia społecznego. Społeczno-kulturowy kontekst jest więc tym, co przyjmuję, lecz w jego ramach dokonuję oglądu własnego bycia w świecie poprzez podanie oglądowi sytuacji. „Czytam” siebie i własne doświadczenia przez pryzmat ryzyka i zastosowanie najnowszych koncepcji humanistycznych. Nie ma

we mnie zgody na bezkrytyczne przyjęcie kultury szkoły, w której jestem nauczycielem<sup>1</sup>.

Poruszę tutaj istnienie ryzyka nieadekwatności treści nauczania do współczesnego i przyszłego świata. Kontekst społeczny, w jakim nauczyciele pracują, wpływa na środowisko szkolne, a to z kolei na podejmowaną przez nich praktykę, dlatego ryzyko wiąże się również z negocjacją znaczeń sytuacji edukacyjnych oraz ich wielowątkowością. Ciekawym aspektem jest dla mnie także ryzyko związane z osiąganiem autorytetu, na co wpływa kwestia pojmowania go i lokowania jego źródła. Na koniec poruszę wątek związany z tożsamością, a raczej ryzykiem jej utraty, poprzez zastąpienie bardziej „uniwersalną”, w wirze praktyki szkolnej (Beck, 2004, s. 206). To wszystko i wiele innych form ryzyka wpływa na całokształt pracy nauczyciela.

#### RYZYKO NIEADEKWATNOŚCI TREŚCI

Znaczącym ryzykiem wpisującym się w pracę nauczyciela jest przydatność oferowanego przez niego kształcenia i wiedzy, do społeczeństwa, w którym żyją i w którym przyjdzie żyć młodym ludziom poddanym edukacji w takiej formie, w jakiej jest to obecnie. Rynek pracy, który stanowi również źródło ryzyka, stawia przed szkołą nowe wyzwania/zadania. Wiedza konstruowana przez społeczeństwo nosi znamiona wiedzy wysoce niepewnej. Świat zmienia się coraz bardziej, otwiera się na nowe obszary, jest coraz bardziej mobilny i coraz trudniejszy do przewidzenia (Brzezińska, 2008, s. 35). L. Witkowski uważa, że obecnie „nauczyciele potrzebni są więc inaczej”. Upadek możliwości kojarzenia autorytetu nauczycieli z wiedzą czy kompetencjami poznawczymi wydaje się już przesądzony (analizy Baumana). Szybko nabyta wiedza i wyuczone zwyczaje stają się balastem, a nie atutem (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2007). Z. Kwieciński alarmuje o niewydolności funkcjonalnej szkolnictwa wszystkich szczebli, z punktu widzenia możliwości, aspiracji i prawa do rozwoju ludzi oraz potrzeb gospodarki (Kwieciński, 2007, s. 9). Edukacja, w tym szkoła, nie nadąza za zmianą: w treściach przekazu, formach stosunków wychowawczych, jak i w strukturach innowacyjnych, decyzyjnych i regulacyjnych, a nawet opóźnia zmianę będąc przechowalnią poprzednich stanów rzeczy (Kwieciński, 2007, s. 24).

Pomimo tego w procesie edukacji wyposaża się uczniów przede wszystkim w odgórnie określony zestaw wiadomości i umiejętności (Gołębiak, 2001),

---

<sup>1</sup> Tekst prowadzący pisany jest prostą czcionką. Z kolei kursywą zaznaczam refleksje z własnej praktyki.

które już po przekroczeniu progu szkoły stają się zdezaktualizowane. Postęp naukowo-techniczny wzrasta w zawrotnym tempie. Przyrost informacji jest obecnie tak duży, że nie sposób go ogarnąć. Tworzą się coraz bardziej specjalistyczne dziedziny wiedzy, które słabo korelują ze sobą. Niemożliwe stało się więc bycie ekspertem we wszystkim, bycie stale na bieżąco w tym, co dzieje się obecnie w świecie nauki. Z tego wynika, że wiedza w ujęciu jednostki zawsze pozostanie fragmentaryczna i niepewna. E. Filipiak zauważa, że w społeczeństwie wiedzy nie jest ważna ilość wiedzy encyklopedycznej, kolekcja wiadomości, lecz raczej myślenie, umiejętność rozumowania i interpretacji (Filipiak, 2008, s. 8). W tym sensie obnażona zostaje nieadekwatność dotychczasowego funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej (Gołębniak, 2001, s. 203). Edukacja powinna jak najszybciej przyczynić się do wyposażenia każdej jednostki w tzw. „paszport do życia”, który pozwoli lepiej zrozumieć siebie, innych i funkcjonować w zmieniającym się świecie (podobnie twierdzi J. Delors w swym raporcie *Edukacja, jest w niej ukryty skarb* mówiąc o uczeniu się, aby wiedzieć; uczeniu się, aby działać; uczeniu się, aby żyć wspólnie oraz uczeniu się, aby być). E. Filipiak podkreśla, że edukacja powinna przygotowywać jednostki nie do zastanego społeczeństwa, lecz wyposażać w drogowskazy intelektualne pozwalające zrozumieć otaczający świat i wspierające odpowiedzialne bycie jego uczestnikiem (Filipiak, 2008, s. 18).

Są nauczyciele świadomi powszechnego marnowania potencjału ludzkiego. Jedna z nauczycielek, zawsze „stojąca po stronie dzieci”, przed realizacją podręcznikowego tematu o zakupach (robienie sklepu, lepienie bananów z gliny) zapytała: „Dzieci, co wy na to, żebyśmy uczyli się o sklepach?” Dzieci odpowiedziały: „Nuda!” McLuhan wykazał, że większość dzieci, zanim poszła do przedszkola, obejrzała 5000 godzin programów telewizyjnych, oglądała na ekranach umierających ludzi, widziała katastrofy, wojny i masakry. „A my próbujemy je zainteresować i zmotywować, czytając: ‘Pieseczek powiedział: Ach’”. Nauczycielka ta zapytała dzieci, czego więc chcą się uczyć. Dzieciom zabłyśły oczy, gdy mówiły o statkach kosmicznych. Jeden z rodziców był specjalistą w tej dziedzinie, następnego dnia przyszedł i przyniósł model rakiety, opowiedział, jak działa statek kosmiczny, z czego jest zbudowany. Na tablicy zapisał trudne słowa. Dzieci z tej pierwszej klasy poznawały niezwykle skomplikowane pojęcia matematyczne. W sobotę pojechały do Jet Propulsion i zobaczyły prawdziwe rakiety. Mogły wejść do środka. Wariowały z radości.

Jednak podczas wizytacji zarzucono nauczycielce, że nie realizuje wytycznych programowych. Postawiono jej ultimatum: albo opracuje temat sklepu, albo pożegna się z pracą. Nauczycielka po rozmowie z dziećmi, zrealizowała w dwa dni cały sześcioletni materiał (Buscaglia, 2009, s. 45). Pojawia się pytanie, czy uczenie dzieci tego, co już umieją, nie jest hipokryzją.

*Podobnej sytuacji doświadczyłam osobiście, gdy w planach miałam zapoznać dzieci z czytanką o myszce, a wszyscy żyli bieżącymi wydarzeniami z kraju i świata, tzn. tragedia w Smoleńsku, wyciek ropy w Zatoce Meksykańskiej i związany z tym problem ekologiczny. Oczywiście zajęliśmy się debatą na temat, który dzieci najbardziej pochłaniał. Przygody Myszki wypadały przy tym blado... Ważniejsze okazały się rozmowy, które mimo że nie doprowadziły nas do żadnych gotowych rozwiązań, poszerzyły naszą perspektywę patrzenia na życie i świat, w którym żyjemy.*

Niemożliwa stała się realizacja zadań szkoły polegających na wyposażeniu człowieka w niezbędną wiedzę, umożliwiającą mu prawidłowe funkcjonowanie w życiu dorosłym, poza pisaniem, czytaniem i liczeniem (Gołębniak, 2008, s. 51) – co odnosi się bardziej do umiejętności niż wiedzy. Przydatne okazują się liczne umiejętności ułatwiające poruszanie się w gąszczu i stałym napływie informacji: krytyczne i refleksyjne myślenie, umiejętność planowania, organizowania działań, twórcze myślenie, metamyślenie, umiejętność uczenia się (Filipiak, 2008, s. 5). Należy przy tym pamiętać, że „człowiek nie jest samotną wyspą”, żyje i współ-żyje z innymi. Kształtowanie nowego człowieka to rola wyjątkowa i niezwykła, dotyczy bowiem osoby i jego całego, przyszłego życia (Ozóg, 2004, s. 11). Z tego powodu we współczesnym świecie, a także mając na uwadze przygotowywanie do życia w przyszłości, niezbędne okazują się umiejętności komunikacyjne, społeczne, emocjonalne. Mogą one dostarczyć przyszłemu pokoleniu narzędzi pomagających mu efektywnie działać w sferze zawodowej oraz w związkach z innymi, a także choć w pewnym stopniu zmniejszyć niepewność wpisaną w naszą egzystencję.

Można uczyć czegoś więcej, niż tylko faktów. Możliwymi kierunkami zmian mogą być m.in. namysł, refleksja i krytyczne myślenie, a także kompetencje emocjonalne i społeczne włączone w proces edukacji. W związku z tym poddaję dyskusji adekwatność treści nauczania, w które nauczyciel jest zobowiązany wyposażać uczniów. Powinniśmy kształcić mając na uwadze rzeczy, które są przed nami, zawody, które jeszcze nie istnieją oraz problemy, które nie zostały jeszcze nazwane (Atlas, 2010), a także czynić społeczeństwo lepszym miejscem do życia (Fleming, 2010).

#### RYZIKO ZWIĄZANE Z TOŻSAMOŚCIĄ ORAZ NADAWANIEM ZNACZEŃ SYTUACJOM EDUKACYJNYM

Ryzyko związane z tożsamością nauczyciela polega między innymi na tym, że każdego dnia „negocjuje on siebie na nowo”. Z dziećmi, ze środowiskiem

społeczno-kulturowym, z bagażem doświadczeń oraz ekwipunkiem teoretycznym, w jaki wyposażyły go studia. D. P. Britzman wskazuje na różnicę między rolą a tożsamością. Rola może być przydzielana, podczas gdy przyjmowanie tożsamości podlega nieustannej negocjacji społecznej. Pytanie „Kim jesteśmy jako nauczyciele?” akcentuje czujność związaną z tym, aby nie dać się zdefiniować. Nauczyciel często nie wie, że to jego tożsamość, poziom etyczności i wrażliwość na kwestie poza wyznaczonym zakresem materiału szkolnego rozstrzyga o otwarciu na jego „ofertę wpisaną w rolę zawodową” (Witkowski, 2009, s. 359). Jedną z najlepszych wskazówek do mądrego bycia w świecie edukacji, jest zachęta do bycia refleksyjnym praktykiem. Jednak w praktyce przyjmuje to różne oblicza.

W moim odczuciu jest to forma łagodnej rewolucji. Oczywiście jest, że jeżeli pomysł na nowe działanie ma się urzeczywistnić, musi najpierw zaistnieć w myśli, następnie musi zostać zwerbalizowany w mowie, dopiero później zaś w działaniu. Dobrze jest mieć przy tym świadomość, że nie wszystkie myśli, choćby najlepsze, ujrzą światło dzienne. By jednak możliwe było wprowadzenie ich w czyn, musi powstać choćby znikomy ślad w umyśle dopuszczający istnienie danej ewentualności. Dlatego refleksja w działaniu i nad działaniem może kryć w sobie ryzyko zmiany (perspektywy, strategii) (Gołębniak, 2002, s. 16).

Jeśli mogę nazwać się refleksyjnym praktykiem, w swym namyśle nad działaniem staram się przeanalizować możliwe jego wersje, tak by wybrać najbardziej adekwatną (Filipiak, 2008, s. 27). Rzeczywistość jednak sprawia, że na co dzień w pracy spotykam się z osobami, które są zadowolone z posiadania własnych sprawdzonych, jedynie słusznych schematów działania. Jeśli jednak nawet przyjąć, że schematy te są w ich przypadku zawsze słuszne i skuteczne, w co uważam należy wątpić („Nic dwa razy się nie zdarza i nie zdarzy”, dziecko z którym pracujemy, jest każdego dnia inne, nawet jeśli jest to to samo dziecko), to w przypadku innego nauczyciela efekt może być inny od oczekiwanego. Nauczyciele, sami edukowani tradycyjnie, powielają dobrze im znane i „sprawdzone” wzory (Gołębniak, 1998, s. 27), a przecież nawet ten sam nauczyciel, w różnych sytuacjach edukacyjnych „praktykuje wszak inaczej” (Gołębniak, 2001, s. 212). Bez względu na to, „ile lat ma nauczyciel, czy dopiero startuje w zawodzie, pracuje już lat kilkanaście czy też zbliża się do emerytury warto, by uświadomił sobie, iż kolejne pokolenia dzieci [...] są inne niż poprzednie grupy, z którymi pracował” (Brzezińska, 2008, s. 36). Zamiast powinnościowego modelu skutecznego w każdych warunkach (uniwersalnego wzoru) mamy do czynienia z interpretacjami codziennego zmagania się „z poszukiwaniem całościowego i wpisującego się w kontekst [...] sposobu działania” (Gołębniak, 2008, s. 52). Doświadczenie jednostkowe nie jest ani jednakowe,

ani analogiczne, ani „ograniczone do realnej praktyki” (tamże, s. 53). W nauczaniu nie ma prostych recept, a „równoważenie różnorodnych dylematów jest na stałe wpisane w tę praktykę” (tamże, 2008, s. 57). Jednak nacisk położony na powielanie tychże, wypracowanych w pocie czoła schematów, stanowi ryzyko dla autentyczności bycia nauczycielem.

#### RYZYKO ZWIĄZANE Z NEGOCJACJĄ ZNACZEŃ SYTUACJI EDUKACYJNYCH

Edukacja odbywa się w określonej przestrzeni kulturowej. Szkoła jest specyficzną kulturą uczenia się, tworzoną przez zespół określonych ludzi, którzy przyjmują zestaw określonych procedur i technik rozumienia świata (Filipiak, 2008, s. 32). Jako młoda nauczycielka, przyznaję, że jestem podatna na wpływy innych doświadczonych pedagogów. Przy tym jestem otwarta na sugestie rodziców i dzieci. To wszystko razem, choć wydaje się słuszne (i niejednokrotnie przyznaję w duchu rację każdej ze stron), jest często nie do pogodzenia w praktycznym działaniu. Przykładów jest wiele.

Pierwszym zderzeniem było rozumienie dyscypliny. Dla mnie dyscyplina nie jest celem samym w sobie. Ma ułatwiać pracę uczniów na lekcji. Stąd też przychyliam się do definicji D. Klus-Stańskiej (1999, s. 12), w której mówiąc o dyscyplinie pracy dopuszcza ona wyższy poziom gwaru w klasie w czasie zajęć aktywnych, o ile nie przeszkadza on samym uczniom. Jednak, jak można przewidzieć, dyscyplina w szkole transmisyjnej oparta jest na posłuchu i (według mnie mylnie pojętym) autorytecie nauczyciela.

*Podczas zajęć, swoim zaangażowaniem staram się „zarażać” dzieci. Po ich entuzjazmie, z jakim biegną na zajęcia, mniemam że skutecznie. Z drugiej jednak strony zdarzyło mi się zauważyć, że Pani Dyrektor obserwuje nasz bieg do sali (czy „pęd po wiedzę”) z poważnym wyrazem twarzy. Mam świadomość tego, że na nauczyciela czasami chętniej patrzy się jako na „realizatora określonej polityki, przekaziciela wiedzy i kultury, aniżeli na profesjonalistę, realizującego własną wizję edukacyjną” (Gołębniak, 1998). Zanim dotarliśmy do klasy dzięki mojej refleksji w działaniu zrozumiałam, że Pani Dyrektor nie jest zadowolona z powodu biegu po korytarzu (zapewne ze względu na bezpieczeństwo, choć może i ze względu na powagę szkoły, w której powinno się chodzić grzecznie w parach) i inne są jej oczekiwania. Odczytawszy ten niemy komunikat przełożonej, postanowiłam spełnić te niewyartykułowane oczekiwanie (wszak ryzyko wpisane jest również w posiadanie przeze mnie pracy). Ustawiłam więc dzieci pod tablicą, a one stanęły ze strachu na baczność. Wytłumaczyłam, że nie powinno się biegać po korytarzu, zwłaszcza po dzwonku i aby następnym razem*

szli za mną (pogadanka, która sprawiła, że wpisałam się gładko w oczekiwania szkoły transmisyjnej).

Od całkowitego wejścia w rolę dyktatora uratowała mnie krytyka jednego dziecka: „Pani się pogorszyła” (dochodzi tu do głosu model wzajemności i współpracy, w którym uczniowie cenią sobie pozyskiwanie od nich informacji zwrotnych dotyczących stylu nauczania) (Misterska, 2005, s. 38) Zdaniem Fuller w centrum pracy z nauczycielami powinno znajdować się kwestionowanie zastanej sytuacji i stawianie sobie krytycznych pytań (Fuller za: Gołębiak, 2008, s. 53).

*Skłoniło mnie to do dalszej refleksji, czego efektem było pytanie: Dlaczego nie można biegać po korytarzu?* T. Hall mówi, że „biorąc pod uwagę zdolność i potrzebę aktywności, sposób traktowania dzieci w szkole wydaje się czystym szaleństwem” (za: Dudzikowa, 1998, s. 306). Szkoły przyrównywane są do koszar skrzyżowanych z domem wariatów (Kwieciński, 2007 s. 11).

*W poszukiwaniu odpowiedzi udałam się do pokoju nauczycielskiego, gdzie uświadomiono mi, że (pomijając względy bezpieczeństwa) należy trzymać dystans między nauczycielem a dziećmi (dlatego mam iść przodem, na czele grupy), że w przeciwnym razie traci się autorytet... (pytam więc: na czym oparty jest ten autorytet?).*

Wyobrażenia nauczycieli na temat bycia autorytetem bywają przeszkodą w zaistnieniu najważniejszych wartości relacji między nauczycielem a uczniem, jak pasja i dynamika rozwoju, autentyczność zainteresowań, itd. (Witkowski, 2009, s. 341). Błędnie kojarzy się autorytet nauczyciela z niepodważalnością, zaufaniem albo wiedzą, lub z dawaniem „wzoru do naśladowania” (tamże). Dalej Witkowski mówi, że wręcz banałem jest kojarzenie autorytetu z dostarczaniem wzorów godnych naśladowania (tamże, s. 344). Przestrzega on również przed bezkrytycznym podchodzeniem do autorytetu oraz wyraża sprzeciw wobec domagania się „ślepego posłuszeństwa” czy postawy „nieznoszącej jakiegokolwiek sprzeciwu” (tamże, s. 342).

L. Witkowski dowodzi, że większość szkół nie toleruje pracowników, którzy radzą sobie z uczniami, opierając się na swoim naturalnym autorytecie, wynikającym z zaufania, przywiązania i prawdziwego szacunku, a nie ze strachu. Nauczyciel, który nie odwołuje się i nie musi odwoływać się do strachu, nauczyciel, który sprawia, że uczniowie stają się mniej zahukani, w ten sposób utrudnia innym wywoływanie w nich lęku, stanowi zagrożenie dla całej reszty nauczycieli uczących w tej szkole. Jego naturalny autorytet podkopuje ich autorytet formalny (tamże, s. 368).

*W rozmowie z nauczycielami dowiedziałam się przy okazji również o ich zniesmaczeniu tym, że jestem stale otaczana przez dzieci, a nawet że „powinam*

*czasami tupnąć, bo mi wejdą na głowę*". Badania empiryczne (Dudzikowa, 1998, s. 309) wskazują, że uczniowie, bez względu na wiek pragną i oczekują, by nauczyciel był po prostu „ludzki”, a więc okazywał im postawę życzliwości i serdecznego wsparcia, doceniał szanując odrębność i potrzeby indywidualne. Z. Freud w swoich wspomnieniach uwypuklał, że ważniejsze od tego, co nauczyciele ucząc, przekazywali w szkole, było dla uczniów to, jakimi byli ludźmi. H. Kwiatkowska dostrzega źródła prawomocności autorytetu nauczyciela w praktyce edukacyjnej w indywidualnej autentyczności nauczyciela, jako stymulującej wyobraźnię i sprzyjającej rozwojowi własnej autentyczności ucznia (Kwiatkowska, 2008, s. 144), dobrym związku nauczyciela i uczniów, obie strony bez obaw wchodzą w bliskie ze sobą kontakty, „dające im poczucie zrozumienia i wsparcia” (Brzezińska, 2008, s. 48).

I tak, to co uważałam za swój największy atut, w szkole masowej okazało się wadą (defektem mojego bycia nauczycielem). W efekcie doświadczyłam ryzyka utraty mojej dotychczasowej tożsamości, autorytetu oraz adekwatności moich celowych działań. Wszak nauczyciel egzystuje w świecie poprzez bycie częścią tego świata, a uzyskiwanie przez niego rozumienia własnego położenia wiąże się z byciem-w-swiecie (Heidegger) i następuje w wyniku zanurzenia w sytuacjach, które są konstytuowane przez ten świat (Gołębiak, 2001, s. 208).

Doświadczyłam potrzeby ponownego odnalezienia swojego sposobu bycia w szkole. **„Pomyśl siebie, stań się na nowo. Bezrozumnych zmyślają inni”** (wiersz M. Jachimowicz „Pomyśl”). Ról, które może przyjąć nauczyciel jest wiele: badacz, przewodnik, ekspert, egzekutor wiedzy, tłumacz, refleksyjny praktyk, rola przepisana, emancypacyjna, i inne (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 13–15). A i to z pewnością nie wyczerpuje wszelkich możliwych kombinacji.

## RYZIKO AUTORYTETU

Interesująca jest waga i kluczowe znaczenie przypisywane kategorii autorytetu niemal przez wszystkich nauczycieli oraz lokowanie jego źródła. Powszechne jest postrzeganie autorytetu nauczyciela jako nieodzownie wpisanego w jego rolę. Nieosiągnięcie autorytetu opartego na posłuchu i dyscyplinie stanowi ryzyko bycia/nie-bycia nauczycielem. Jednak, jak podaje literatura, jego źródła można szukać na różnych płaszczyznach.

E. Mistowska (2005) twierdzi, że o autorytecie można mówić, gdy w zespole istnieje współpraca osób uznających i akceptujących czyjś wymiar intelektualny i osiągnięcia oraz proponowany sposób postępowania. Ważną rolę odgrywa więc charyzmatyczny wzór osobowy, wyposażony w umiejętność przekazywania

wiedzy, kompetentny, nienaganny pod względem moralnym (por. Brzezińska, 2008, s. 46). Z kolei pedagog w „modelu nakazu” (Misterska, 2005, s. 36) postępuje według określonego z góry wzorca, utartego od lat scenariusza i nienaruszalnych zasad. Badania nad autorytetem sugerują jednak, że właśnie rutyna i brak nowatorstwa oraz posługiwanie się schematami najbardziej szkodzą nauczycielowi. Uczniowie pragną mieć wpływ na wytyczanie granic, oczekują zaufania, szacunku i zezwolenia na samodzielność. Nauczyciel w modelu nakazu wyznaje zasadę, że wygodniej jest coś narzucić, korzystając z przewagi, jaką daje prestiż nauczyciela. H. Rowid podkreśla, że rzeczywisty autorytet polega na dobrowolnym uznaniu wartości danej osoby. Autorytet oparty wyłącznie na przymusie fizycznym czy moralnym jest problematyczny i przemijający, uznawany tylko pozornie. Nauczyciel chcąc za wszelką cenę zachować swój autorytet, starci go. I to jest też ryzyko. Poruszając kwestię autorytetu rzeczywistego, warto zadać sobie pytanie: „W jaki sposób szacunek uczniów ma zdobyć nieustannie dyscyplinujący, zmuszający do rezygnacji z urzeczywistniania naturalnych tendencji, premiujący poddańczą, konformistyczną postawę nauczyciel?” Dopiero jeśli przyjmiemy, że mamy dwie podmiotowe, autonomiczne osoby z taką samą pulą praw i obowiązków, pojawia się olbrzymia szansa na zaistnienie zjawiska autorytetu (Misterska, 2005, s. 38). Tymczasem nauczycielskie nostalgiczne ciągle oparte są jeszcze na złudzeniu, że autorytet jest wpisany w rolę społeczną niejako automatycznie, że godności autorytetu nie musi się zdobywać wartościami osobowymi, ponieważ należy mu się sama przez się. Życie wskazuje jednak co innego (Misterska, 2005, s. 38).

Z wypowiedzi uczniów wynika<sup>2</sup>, że autorytet to ktoś, kto potrafi „porwać”, zadziwić, zachwycić, urzeka swoją osobowością, przywraca wiarę i chęć do życia, to człowiek, którego warto naśladować (Ożóg, 2004, s. 11). Nauczyciel, który ceni swych uczniów, który zauważa i wykorzystuje w procesie szkolnej edukacji ich wiedzę i umiejętności zdobyte poza szkołą, nauczyciel który chętnie uczy się od innych, wzmacnia, a nie osłabia swoją pozycję (Brzezińska, 2008, s. 38).

Prawdziwym autorytetem wartościowym kulturowo może dziś być jedynie ktoś, kto potrafi się przeciwstawić dominującym kryteriom uznania, degradującym i patologizującym samą praktykę uznawania i praktykę budowania na nim instytucji społecznych. Prawdziwy autorytet musi umieć budować niepokój, ciągle poszukując swojej formy, będąc niepewnym w obliczu złożoności i nieprzejrzystości świata. Autorytet nie jest niewolnikiem doraźnego uznania. „Gdyby miał zdolność Sokratesa, uwalniałby dodatkowo uznającego go od uzależnienia

---

<sup>2</sup> Badania przytoczone przez J. Ożóg (2004, s. 11).

od tego uznania” (Witkowski, 2009, s. 462). Prawdziwa edukacja musi rozwiązać niezadowoloną tęsknotę (Znaniński).

Autorytet pedagogiczny staje się możliwy w coraz większym stopniu jedynie jako zaświadczenie własnym sposobem życia i myślenia o etycznej wartości sięgania poza styl życia w lokalnym otoczeniu socjalizacyjnym. Edukacja musi się umieć przeciwstawiać socjalizacyjnym wirom redukcji kulturowej, zagłuszającym „poczucie braku w warunkach dominującej adekwatności lokalnej”. Edukacja chcąc sięgać po twórczą obecność autorytetów w życiu ludzkim musi się jawić jako walka o jakość tego życia, o sposób istnienia w świecie wartości (Witkowski, 2009, s. 460–461). Edukowany może poszukiwać autorytetów, korzystając z własnych kryteriów maksymalizujących wymagania w całej czasoprzestrzeni dziedzictwa symbolicznego, nie będąc klonem lokalnych nawyków działania. Z całą pewnością kategorię autorytetu należy rozumieć poważnie jako niezbywalne edukacyjne wyzwanie, któremu trzeba umieć sprostać (tamże, s. 356).

Z powyższego wnioskuję, że poważnym ryzykiem jest nieosiągnięcie autorytetu przez nauczyciela. Zdobywając go na zasadzie przymusu można stracić szacunek do samego siebie. Z kolei obierając ścieżkę opartą na osobowości ryzykuje się swój autorytet wśród współpracowników.

## RYZYKO INNOWACYJNOŚCI

*Interesujące jest również podejście niektórych nauczycieli do wprowadzanych innowacji w program zajęć. Temat „Prawa dziecka” nie wydawał mi się zbyt kontrowersyjny. Wszak każdy człowiek ma prawa, a dziecko to też człowiek. Oczywiście to stwierdzenie okazało się w środowisku nauczycielskim dość ryzykowne i wywołało lawinę komentarzy.*

*Jedną z takich dziwnych reakcji nauczycieli na realizowany przeze mnie „Projekt o Prawach Dziecka” były pytania: „Co wyście znowu wymyśliły?!” (ostatnio niezwykle częsta reakcja na podejmowane przeze mnie działania). Podawano również potrzebę weryfikacji zasadności samych Praw Dziecka („nie-długo wszystko im będzie wolno, a nam nic”) oraz konieczność ponownego rozpatrzenia sensu mówienia o tym. Powszechne było przekonanie, że skoro uczniowie są krnąbrni i nieposłuszni, to nie powinni uczyć się „jeszcze” o swoich prawach. Mniemam, że według tego podejścia dziecko nieposłuszne (co często jest subiektywnym odczuciem) nie powinno mieć praw, a już na pewno o nich wiedzieć. Dla równowagi nauczyciele, z którymi rozmawiałam, proponują wprowadzić konkurs dot. znajomości „Praw Nauczyciela”.*

Dodatkową barierę w pełnym byciu sobą jako nauczyciel stanowią głęboko ugruntowane teorie własne nauczycieli praktyków. W dyskusjach nad zasadnością podejmowanych przeze mnie działań staram się powoływać na literaturę z zakresu pedagogiki, psychologii, czy innych wartościowych tekstów humanistycznych. Jednak i tutaj napotykam opór. Przykładem niech będzie wypowiedź jednej z nauczycielek szkoły podstawowej: „zawsze tak było i będzie, że teorie mówią swoje, a praktyka swoje. Można być świetnym nauczycielem nie znającym teorii tworzonych *przy biurku*”. I dalej: „ile razy tak było, że ogłaszano jakąś nową koncepcję, wprowadzano w życie, a potem trzeba ją było zmieniać na nowszą”. Świadomość niewykonalności zadania polegającego na żądaniu praktycznej aplikacji, konstruowanych poza szkołą, teorii i empirycznych ustaleń, towarzyszy również Popkewitz (1987), Halliday (1998) i Cornbleth (1987) przywoływanych przez Gołębiak (2001). Dlatego wiedza akademicka postrzegana jest przez nauczycieli jako nieprzydatna i z tego względu nie jest aplikowana przez nich do praktyki. Jednak zamiast wysnuć wnioski o płynności wiedzy, stałym rozwoju nauki, nauczyciel ten twierdzi, że teorie praktykom są niepotrzebne, wręcz przeszkadzają, wprowadzając zamęt. Najlepsze jest wszakże to, co sprawdzone (stare i bezpieczne metody). Jednak rozwój polega na stałej zmianie. Tkwiąc w miejscu cofamy się. Aby się rozwijać, należy zaryzykować, porzucić to, co dotychczas uważamy za słuszne i spróbować czegoś nowego. Żadne zmiany nie są łatwe. A zwłaszcza te związane ze szkołą.

Edukacja, jeśli nie „zwyrodnienie” pod wpływem swych tendencji, jest jedynym medium dającym szansę na wyrwanie się z wirów kulturowej socjalizacji, globalizacji, z wirów konsumenckiej redukcji człowieka, „wirów zadowolających jedynie dryfującą amebę, z którą coraz częściej mamy do czynienia w życiu. Dryf nieświadomej ameboidalności nie może być wzorem na życie człowieka, mimo że bywa. I to coraz częściej” (Witkowski, 2009, s. 461).

Mam jednak nadzieję, że bulwersujące praktyków koncepcje teoretyczne znajdą swoje zastosowanie choć w niektórych szkołach. Nawet na zasadzie „bąbli zmian” (Gołębiak, Kwieciński). Gdyż, jeśli „poprzestaniemy na tym, co jest, to wszyscy będziemy zgubieni” (Buscaglia, 2009, s. 31).

J. Ożóg twierdzi, że nauczyciel powinien umieć ukazać, że w wychowaniu chodzi przede wszystkim o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem (Ożóg, 2004, s. 11). Moją cechą, jako nauczyciela, pozostanie zatem permanentne bycie adeptem sztuki nauczycielskiej. B. D. Gołębiak podaje, że „nauczyć się być nauczycielem to stale się uczyć...” (1998, s. 168).

Bycie nauczycielem wiąże się z realnym ryzykiem. Stanowią je łatwość i powszechność istnienia dogmatycznego, autorytarnego stylu bycia oraz ryzyko jego przejęcia. Jednocześnie towarzyszy nam, nauczycielom, pragnienie bycia

razem i współdziałania. Możliwe jest to jednak tylko przy przyjęciu pewnej wspólnej płaszczyzny porozumienia (Gołębiak, 2001, s. 207), co zważywszy na konteksty społeczno-kulturowe, które nas otaczają, nie jest łatwym zadaniem. Pociuszające jest, iż według D. Klus-Stańskiej „osobą uczącą się jest się zawsze, w każdej relacji społecznej, również w relacji z dzieckiem [...], a każdy punkt widzenia i każde roszczenie do ważności swojego rozumienia jest warte rozpatrzenia” (Klus-Stańska, 2008, s. 72). **Jestem więc nadal rozdarta między światem praktyków a teoretyków, realnymi a możliwymi praktykami szkolnymi, chcąc dobra dziecka i chcąc pracować w szkole (która jest i którą może być). Pozostaję wśród pytań o to: kim jestem, kim chcę być, kim mogę być, biorąc pod uwagę najlepsze wzorce oraz to, jak widzą mnie inni<sup>3</sup>.**

#### BIBLIOGRAFIA

- Atlas A. (2010), *Life long learning*, Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, wypowiedź z dnia 27.04.2010r, Wrocław.
- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- Brzezińska A. I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się*, E. Filipiak (red.), Wyd. UKW, Bydgoszcz.
- Buscaglia L. F. (2009), *Radość życia*, Wyd. GWP, Gdańsk.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), (2007), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. I, GWP, Gdańsk.
- Dudzikowa M. (2006), *Aura emocjonalna wokół pojęcia i potrzeby autorytetu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5.
- Dudzikowa M. (1998), *Autorytet jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Dudzikowa M. (1998), *Autorytet nauczyciela – zmiana optyki uczniowskiej*, [w:] Dudzikowa M. (red.), *Edukacja w zmianach, Studia Bałtyckie. Pedagogika tom I*, Wyd. Uczel. Bałtyckiej Wyż. Szk. Humanistycznej, Koszalin.
- Filipiak E. (2008), *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Wyd. UKW, Bydgoszcz.
- Fleming T. (2010), *Teoria krytyczna i edukacja: Critical Theory and Education*. Wykład w ramach seminarium: „Teorie edukacyjne w ogniu krytyki” Educational Theory

---

<sup>3</sup> A. Brzezińska twierdzi, że bez pytań stawianych sobie przez nauczycieli i choćby próby poszukiwania na nie odpowiedzi, nie ma mądrej i odpowiedzialnej edukacji, a „zamiast tego jest przychodzenie do szkoły i swojej klasy, jak do zwykłego miejsca pracy, rutynowe wykonywanie codziennych obowiązków” (2008, s. 36).

- under Fire. Pedagogical Institute, Centre for Advanced Studies, University of Lower Silesia, Wrocław, Poland.
- Gołębniak B. D. (2002), *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] B. D. Gołębniak (red.), *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa.
- Gołębniak D. B. (2001), *Ku pedeutologii refleksyjnej – od agresywnej pewności do łagodnej perswazji*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz i E. Kurantowicz (red.), *Normatywizm–etyczność–zaangażowanie: współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- Gołębniak B. D. (2008), *Wyjście poza scjentyczne i personalistyczne myślenie o uczeniu się uczenia*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Wyd. UKW, Bydgoszcz.
- Gołębniak D. B. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Poznań–Toruń.
- Heidegger M. (2004), *Bycie i czas*, PWN, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2008), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Wyd. UKW, Bydgoszcz.
- Klus-Stańska D. (1999), *W nauczaniu początkowym inaczej*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice pedagogiczne*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław.
- Misterska E. (2005), *Autorytet nauczyciela*, „Edukacja i Dialog 3”, nr 8.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Ożóg J. (2004), *Autorytet nauczyciela*, „Życie szkoły”, nr 3.
- Witkowski L. (2009), *Wyzwania autorytetu*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Znanięcki F. (2001), *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa.

## THE RISK OF BEING A TEACHER

In this article I share personal reflections on and consequences of being a teacher. On the examples of different situations from everyday life at school, I point to different kinds of risks (inadequacy of content, identity risk or the risk connected with giving and negotiating meaning of educational situations, and also the risk of authority and innovation) that accompany teachers' decisions and practices. In my article I take reflect on the culture of the school where I work and I describe my engagement in the process of its change.