

Anna Borukalo, Andrzej Kiciński

Dolnośląska Szkoła Wyższa

JAKĄ SPOŁECZNOŚCIĄ UCZĄCĄ SIĘ SĄ NAUCZYCIELE?

Polskie szkoły od dwudziestu lat funkcjonują w stanie permanentnych i ciągle niedokończonych reform. Zmiany podyktowane są postulatami zmiany systemowej, wymogami integracji europejskiej, modernizacji czy potrzebami rynku i gospodarki. Działania takie z jednej strony mobilizują środowisko oświatowe do ciągłego podnoszenia kwalifikacji i innowacyjności, z drugiej jednak strony mogą i stanowią stan przeciążenia oraz niepewności środowiska nauczycielskiego, a także jego buntu. W artykule tym, jako nauczyciele praktycy chcemy skupić się na kilku wątkach związanych z problemami bycia nauczycielem doświadczającym ciągłych zmian. W części pierwszej omawiamy niektóre (z wielu) aspektów i problemów, z jakimi spotkamy się w naszych szkołach. Nie są one obce nauczycielom w każdej placówce oświatowej działającej w dowolnym środowisku. W części drugiej przedstawiamy nasze spostrzeżenia i refleksje związane z przynależnością do grona pedagogicznego, próbujemy pokazać strukturę zespołu nauczycielskiego, jego zróżnicowanie i związane z tym możliwości rozwoju zawodowego.

NAUCZYCIEL I JEGO ROLA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Kształcenie w naszej współczesnej szkole jest raczej zbliżone do tego i służy temu, o czym pisze Z. Bauman: „Wszystkie instytucje społeczne opierają się wszak na stosowaniu środków przymusu, tudzież na założeniu, że jednostka jest zdolna dokonywać ‘drobnych’ wyborów (‘drobnych’ w znaczeniu zarówno ‘dobra jednostki’, ‘dobra społecznego’, jak również obu naraz). Traktowanie jednostki jako kogoś zasadniczo niegodnego zaufania pochodzi właśnie z nasycenia zwykłego życia przemocą instytucji, roszcujących sobie prawo, by być jedynym autorytetem władnym ustanawiać standardy dobrego postępowania” (1996, s. 40).

Ponieważ nauczyciel jest i był narzędziem do wprowadzania reform „na dole”, to na niego spada główny ciężar „mocowania się” z tym niedopasowanym, a często nielogicznym i niespójnym systemem. Wiąże się to zarówno z problemami w prowadzeniu zajęć lekcyjnych i wychowawczych, systemem oceniania, a przede wszystkim osiągnięciu celów zapisanych w podstawie programowej, które przecież przez wszystkich uczniów (o czym wszyscy wiedzą) osiągnięte być nie mogą i to w określonym z góry czasie.

Narastające tempo zmian, jego intensywność oraz niespójność i niestałość umożliwiło wielu nauczycielom eksperymentowanie i radzenie sobie z przystosowaniem się do reform. Te zespołowe praktyki radzenia sobie z ciągłymi zmianami weszły na stałe do kultury szkoły. Jak pisze S. Krzychała: „Praktyki przystosowania się do pracy w stanie niedokończonej reformy pozwoliły skutecznie wprowadzić w życie założone efekty (np. rozwój rynku wydawnictw edukacyjnych), inne przekształciły w formy iluzoryczne, pozorne, a nawet groteskowe (np. realizowana obecnie ‘karciana godzina’ na pozorowanych zajęciach pozalekcyjnych). Tym sposobem zaprzepaszcza się potencjał rozwoju, ale równocześnie – paradoksalnie – bogactwo kamuflujących form uchroniło polską szkołę przed poważnymi konsekwencjami wielu politycznie wyrafinowanych lub po prostu nieudolnych pomysłów, jakie pojawiały się również w ostatnich dwóch dekadach reform” (2010, s. 49).

W ostatnim okresie „nauczycielom nie tylko nie narzuca się jednego obowiążającego programu nauczania, ale wręcz czyni się ich w pełni odpowiedzialnymi za jego opracowanie [...]. Wielu nauczycieli wcale nie cieszy się z tej autonomii, stracili bowiem poczucie bezpieczeństwa, a niektórzy pewnie nawet prostą wymówkę, że nie mogli być skuteczni w swojej pracy, bo stawiane im wymagania byłyby nierealne, a propozycje realizacji, zapisane w programach,

nieodpowiednie dla ich własnych uczniów, przecież tak innych od wszystkich pozostałych” (Sobala-Zbroszczyk, 2010, s. 73). Tak postawione problemy przed nauczycielem są często też powodem frustracji i buntu, który może przybrać różne formy. Nauczyciel tak naprawdę ma mały wybór form oraz treści, gdyż one są z góry określone. Jak pisze Z. Mańkowski: „W tym systemie nauczycielowi pozostawia się mało miejsca na realizację indywidualnych zadań i pomysłów, na konstruowanie twórczego warsztatu pracy edukacyjno-dydaktycznej. Nauczyciel staje się ofiarą systemu, realizatorem zadań przesyłanych z góry; jest niewiele mogącym trybikiem zdeterminowanej racjonalnie maszyny. Może na przykład pomierzyć ilościowe rezultaty swojej pracy. Niewiele znaczy jego deklarowana wola pracy twórczej, bo staje się ona zasłoną realnych problemów i konsekwencji tej pracy” (2010, s. 28).

Jaka powinna być rola nauczyciela? Częściowo na to pytanie daje odpowiedź M. Żylińska: „Od badaczy mózgu płynie dziś w kierunku szkół wiele praktycznych wskazówek. Ponieważ nauka wymaga aktywności, najważniejszym postulatem zdaje się być zahamowanie aktywności nauczycieli i maksymalna aktywizacja uczniów. W tradycyjnym modelu edukacyjnym aktywni są przede wszystkim nauczyciele, którzy znudzonym często uczniom starają się przekazać olbrzymie ilości wiedzy. Problem w tym, że wiedzy nikomu przekazać nie można, bo nauka wymaga aktywności uczącej się jednostki. Po jednej stronie mamy dziś przeciążonych, zmęczonych i bardzo aktywnych pedagogów, po drugiej biernych uczniów o niskim poziomie motywacji, których głównym zadaniem jest reprodukcja podanej wcześniej wiedzy” (2010, s. 14).

Czy nauczyciel po dwudziestu latach ciągle zmieniających się przepisów, permanentnego doksztalcania się, nadążania za „nowym” może jeszcze efektywnie uczyć i wychowywać, gdy wymagania stawiane uczniom na kolejnych szczeblach edukacyjnych są coraz niższe (przyczyny: niż demograficzny, zmniejszenia liczby oddziałów, potencjalnie utrata pracy itp.)? Czy jest za to doceniany i motywowany? Píše o tym m.in. W. Zielińcz: „Najbardziej efektywni wychowawczo i dydaktycznie są nauczyciele, którzy w swej pracy kierują się swoimi potrzebami najwyższych kategorii, przede wszystkim samorealizacyjnymi, korzystając z piramidy Masłowa. Tymczasem administratorzy oświaty praktycznie nie używają w stosunku do nauczycieli bodźców pozytywnych (niekoniecznie finansowych!), a jedynie negatywnych (straszenie, drobiazgową formalną kontrolą, kary, upomnienia). Odwołują się więc do niskich potrzeb poczucia bezpieczeństwa i przetrwania. W praktyce oznacza to traktowanie nauczycieli jako leniwych wyrobników, a nie ludzi, którym też chodzi o dobro uczniów” (2010, s. 62). W tym kontekście Z. Kłakówna zadaje pytanie: „Kto w tej sytuacji postanawia zostać nauczycielem? I jak jest do tej roli przygotowywany

(kształcenie uniwersyteckie to osobny problem)? Jak potem jest opłacany? I jak się go wpuszcza w tryby biurokracji? Odpowiedź na to pytanie wskazać może kolejne mechanizmy wpływające na jakość naszej edukacji szkolnej, może najbardziej dotkliwie” (2010, s. 24).

Innym problemem jest przyszłość nauczycielskiego zawodu. Jacy nauczyciele po nas? Jaki model ich przyszłego kształcenia? Co zrobić z coraz większym spadkiem umiejętności młodej kadry pedagogicznej zatrudnianej w placówkach oświatowych? A przecież źle wykształcony nauczyciel, to nie najlepiej wykształcony uczeń. Stan obecny wydaje się zatrważający: „Powierzchnowość kształcenia uniwersyteckiego współlistniejąca z jego pozorną nowoczesnością przynosi fatalne skutki w szkole. Nauczyciele, nierzadko podejmujący ten zawód z przypadku lub źle do niego przygotowani, nie radzą sobie z wymogami ciągle zmieniających się programów, nie mają też własnej wizji nauczanego przedmiotu, nie wiedzą kogo i dla jakich celów mają kształcić” (Kostkiewiczowa, 1995). Czy nauczyciele kształceni w dzisiejszych placówkach oświatowych podążają wyzwaniom przyszłości? Czy system naszych studiów pedagogicznych jest w stanie ich do tego przygotować? Częściowo na to pytanie daje odpowiedź A. Okońska-Walkowicz: „Często studia na uczelniach pedagogicznych podejmują ludzie, którzy zbyt mało ufają sobie i boją się, że sobie nie poradzą w uczelniach o większym prestiżu i większych wymaganiach. Wybierając studia pedagogiczne, biorą pod uwagę fakt, że łatwiej się na nie dostać i łatwiej studiować, a nie to, że przez lata będą wykonywać niezwykle ważny w kontekście przyszłości kraju zawód, który wymaga bystrych, dobrze zorganizowanych ‘herosów’ [...]. Nauczyciele tacy nie przygotowują przedsiębiorczych, odważnych młodych obywateli, którzy z troską o dobro publiczne będą tworzyć własne firmy, którzy – otwarci na świat, z dobrą znajomością języków obcych, pozwalającą im na studiowanie za granicą – będą z pasją inicjować innowacyjne rozwiązania w kraju, respektując równocześnie swój system wartości. A czyż nie tego potrzebuje przyszłość?” (2010, s. 103).

Z PRAKTYKI NAUCZYCIELI GIMNAZJUM

Codziennność jest kategorią pedagogiczną i metodologiczną. „Tiersch i Grunwald traktują codzienność jako jedną z kluczowych analitycznych kategorii niezbędnych dla zrozumienia praktyk pedagogicznych. [...] Codzienne działanie ustrukturuwane jest przez trzy elementy spinające różnorodne epizody: czas, przestrzeń i relacje. Szkolna codzienność wyznaczona jest przez czasowy bieg czynności, przez rytm dziennych, tygodniowych, semestralnych rytuałów,

przez czas przerw, lekcji, wejścia do budynku i wyjścia z niego, przez zmienne sekwencje lekcji” (Krzychała, 2010, s. 138, 140).

Codzienności doświadczamy, ona się dzieje, wszystkie elementy (ludzie, przedmioty, zdarzenia) pojawiające się na jej (naszej) drodze współtworzą jej charakter i niepowtarzalność. J. Szczepański wskazuje, że „codziennosc wytwarza sobie własną wiedzę nazywaną wiedzą potoczną. [...] Wiedza potoczna jest wiedzą intuicyjną, często irracjonalną, uproszczoną, rzadko sprawdzaną przez doświadczenie [...] Jest własnością każdej jednostki i podstawą jej indywidualnych zachowań” (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 13).

Oboje jesteśmy nauczycielami gimnazjum, podjęliśmy próbę przyjrzenia się codzienności szkolnej z perspektywy obserwatora grona pedagogicznego w jednej ze szkół. Celem naszych badań było zrekonstruowanie i nazwanie tego, co dzieje się (wydarza) w szkole, o czym jednak się nie mówi... Zależało nam na przedstawieniu funkcjonowania nauczycieli w szkolnym systemie i środowisku, poznanie ich postaw i zachowań przede wszystkim wobec siebie nawzajem, ale także i uczniów. Zbadanie wymienionych elementów składowych wydało się nam zasadne i konieczne do podjęcia próby odpowiedzi na pytanie postawione w tytule naszego artykułu: *Jaką społecznością uczącą się są nauczyciele?* Nie można bowiem mówić o uczeniu się nauczycieli bez opisu współwystępujących kontekstów uczenia się. Nasze badania prowadziliśmy z perspektywy uczestników szkolnego życia. Dokonałiśmy opisu obserwowanych zjawisk, relacji i zachowań. Prowadziliśmy wiele swobodnych rozmów z nauczycielami na temat ich codziennej pracy, tego co ich cieszy i co przeszkadza w wybranym przez nich zawodzie, jakie mają plany i osobiste marzenia, jakich doświadczają sukcesów i codziennych porażek w pracy z uczniem lub we współpracy z innymi.

PRZESTRZEŃ PRACY NAUCZYCIELA

Szkoła składa się z dwóch głównych obszarów i rzeczywistości: ucznia i nauczyciela. Rzeczywistość ucznia to klasa szkolna, korytarze i inne znane mu miejsca, w których zachodzą codzienne sytuacje, które tworzą przestrzeń znaną i „opanowaną” przez ucznia.

Dla nauczyciela przestrzeń pracy stanowi zarówno miejsce działania ucznia jak i przestrzeń, do której uczniom wstęp jest zabroniony, np. pokój nauczycielski. Uczniowie podobnie jak nauczyciele starają się korzystać z wyznaczonej im przestrzeni do bycia sobą i dania upustu swoim emocjom, zaistniałym w szkolnym życiu. Nauczyciele pełnią rolę strażnika przestrzeni ucznia. Jest to widoczne podczas dyżurów na przerwach, kiedy nauczyciele pomiędzy zajęciami

z jedną a drugą klasą przechadzają się wielokrotnie szkolnym korytarzem. Zaraz po usłyszeniu dzwonka przemieszczają się (wśród tłumu uczniów) do pokoju nauczycielskiego, pobierając klucz i dziennik słyszą pospieszające nawoływanie dyrektora. Zmierają na lekcję, na której tak naprawdę nie wiadomo, co się wydarzy. Nauczyciel pracujący w zawodzie kilkanaście lat jest w stanie opanować swoje emocje, może dzięki temu, że pozwala sobie na wyrażanie swych obaw publicznie (w pokoju nauczycielskim). Ale tzw. „młody nauczyciel” ma problem z ukryciem swoich lęków wobec tego, co może się wydarzyć i przyjmuje swoistą postawę, która pozwala rozpoznać jego zrezygnowanie, czasem wręcz poddanie się całej sytuacji. Zdarza się, że taka postawa zostanie zauważona przez kogoś z grona nauczycielskiego i wtedy dobra rada oraz słowa otuchy pomagają w pozytywnym spojrzeniu na daną sytuację. Jednak często jest też tak, że w zwyczajnym natłoku obowiązków i mnogości sytuacji problemowych taki nauczyciel zostaje niezauważony i pozostawiony samemu sobie. Wówczas jego frustracja pogłębia się, a on sam zamyka się w sobie, bo przecież nie może się przyznać, że nie daje sobie rady np. z zachowaniem uczniów czy z daną sytuacją.

Nauczyciele dłużej pracujący w szkole podchodzą do nowych nauczycieli z dużo większym dystansem niż uczniowie. Wchodząc do pokoju nauczycielskiego początkowo można odnieść wrażenie jakby każdy istniał tam tylko ze sobą i dla siebie. Odczuwalna jest niewidoczna bariera, która nie sprzyja chęci ani możliwości bliższego kontaktu i wzajemnego poznania. Widoczny jest podział, na tych, którzy się dobrze znają, których łączy na przykład wspólna praca w zespole przedmiotowym lub zadaniowym oraz na „nowych-młodych nauczycieli”.

Przynależność do pracy w danym zespole wynika z planu zatwierdzonego przez dyrektora szkoły i przedstawiana jest nauczycielom na początku roku szkolnego. Zespoły mają do wykonania konkretne zadania wyznaczone przez dyrektora, który też dokonuje mianowania danego nauczyciela na szefa zespołu. W kolejnym roku szkolnym inna osoba pełni rolę szefa. Natomiast skład zespołów zadaniowych jest zróżnicowany ze względu na tematykę i złożoność problemu. Praca w zespole odbywa się w dogodnym dla wszystkich czasie i trwa nawet do kilku godzin dziennie (aż do momentu zrealizowania danego zadania). Część pracy nauczyciel wykonuje indywidualnie, ale zdecydowana większość czasu wspólnej pracy zespołu jest poświęcona zapoznaniu się z tematem, jego specyfiką, wymianie uwag i spostrzeżeń oraz końcowym ustaleniom i rozdziałem poszczególnych zadań.

Takie spotkania są bardzo ważne i cenne dla wszystkich członków zespołu, zwłaszcza dla młodych nauczycieli, którzy poznają bliżej charakter zawodu nauczyciela i ludzi, z którymi pracują. Wspólne opracowywanie danych zagadnień

wymaga od nauczycieli wielu umiejętności oraz pomaga w odkrywaniu w sobie czegoś nowego, a nawet spojrzenia z boku na to jak uczą się i pracują inni, podobni stażem pracy lub bardziej doświadczeni koledzy. Nie zawsze jednak udaje się znaleźć wspólne płaszczyzny porozumienia, często pojawia się polemika, gwałtowna wymiana zdań, a także pozytywne jak i negatywne emocje. Intensywność pracy grupy, atmosfera i kierunek dyskusji w dużej mierze zależą od szefa zespołu, który pełni rolę zarówno menadżera, jak i facylitatora. Wszystko to stwarza świetne pole do uczenia się, nie tylko w zakresie zdobywania nowej wiedzy związanej z opracowywanym problemem, ale także uchwycenia oraz negocjowania sposobów myślenia i działania zespołu. W przyszłości ma to odniesienie nie tylko do budowania wzajemnych relacji między nauczycielami w szkole, ale także sprzyja sprawnej organizacji wspólnych projektów, konkursów, wycieczek.

Oprócz zespołów zadaniowych w szkole istnieją bardzo ważne zespoły przedmiotowe, w których skupieni są nauczyciele uczący tych samych bądź podobnych przedmiotów. Ich spotkania mają nieco inny charakter. Dotyczą omówienia podręczników, programów nauczania, sposobu diagnozy uczniów. Współpraca członków zespołów daje także możliwość wymiany codziennych doświadczeń, omówienia problemów np. wychowawczych pojawiających się podczas nauczania oraz znalezienie sposobów na sprostanie trudnym sytuacjom. Nauczyciele zastanawiają się wspólnie, jak wzbogacić materiał lekcyjny, jak zachęcić ucznia do podejmowania aktywności, wreszcie nawet jak skłonić ucznia, by w ogóle zechciał przyjść na określone zajęcia. Spotkania tych zespołów dają obraz typowych grup wsparcia, gdzie nierzadko dochodzi do poruszania tematów związanych z osobistymi przeżyciami i doznaniem nauczycieli. Zdarza się także, że nie wszyscy pracujący w zespole chcą dzielić się swoimi uwagami, niektórzy ograniczają się do wywiązywania się z podstawowych obowiązków wynikających z pracy w zespole. Często tłumaczą to brakiem czasu, koniecznością wykonywania innych zajęć, np. sprawdzaniem zeszytów uczniów, prac pisemnych lub też zwykłych obowiązków domowych.

Zaangażowanie nauczycieli w pracę w zespołach, organizację imprez, uroczystości, konkursów często jest współzależne od stopnia przychylności dyrektora. Obraz aktywności nauczycieli i struktura grona nauczycielskiego ujawnia się szczególnie podczas dyskusji na radach pedagogicznych. Wtedy to przestrzeń rady zostaje opanowana przez drużyny o skrajnych przekonaniach i propozycjach rozwiązań. Zostaje jeszcze kilka „nowych” osób, które nie do końca wiedzą, po czyjej stronie się opowiedzieć, aby nikogo nie urazić. Grono nauczycielskie jest bardzo wrażliwe na indywidualne podejście do problemu i odstępstwa od grupowych decyzji.

Podział grona pedagogicznego skutkuje łączeniem się w mniejsze grupy osób wspólnie popierających określone postawy i schemat działania. W takich grupach zawiązują się przyjaźnie, rodzą nowe pomysły do pracy, tematy projektów czy przedstawień. Każda grupa jest inna, stąd też duża różnorodność zachowań i sposobów na funkcjonowanie w szkole, czasem nazywane po prostu „przetrwaniem” i „czekaniem aż coś się zmieni”.

ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELI – „BYCIE PRZED I PO AWANSIE”

Nauczyciele często wymieniają się informacjami na temat kursów i szkoleń, w których uczestniczyli. Ważny jest dla nich czas trwania kursu, cena i organizacja samych zajęć oraz merytoryczne przygotowanie prowadzącego. Podstawą oceny jakości tych form kształcenia zawodowego jest ich związek z osobistymi celami i oczekiwaniami nauczycieli.

Inaczej postrzegają doksztalcanie nauczyciele z długim stażem pracy. Niektórzy z nich wprost mówią, że „już posiadają duży zasób wiedzy, a młodzi jeszcze muszą się sporo nauczyć”. Obserwują młodych nauczycieli i specjalnie nie tylko nie starają się z nimi zaprzyjaźnić, ale w ogóle nie są ich ciekawi. Dobrze czują się w swojej, znajomej grupie, ciężko jest im wyjść poza jej obręb. Mają swoje miejsce (krzesło) i szafkę w pokoju nauczycielskim oraz wyrobioną pozycję szacunku i uznania wobec ich wieloletniego stażu pracy w szkole. Przyznają, że „obecnie wszyscy wkoło się wiecznie doksztalcają, gdzieś jeżdżą, coś robią”. Nie są zorientowani, który nauczyciel czym się aktualnie zajmuje. Zdaniem tej grupy nauczycieli: „doksztalcają się ci, którzy muszą, bo np. brakuje godzin do pełnego etatu w danym przedmiocie lub dostali wyraźny sygnał od dyrekcji”. „Osoby, które osiągnęły maksymalne stopnie awansu już nie muszą jeździć i płacić, mogą poczytać sobie coś we własnym zakresie i skorzystać z informacji przekazanych na radach szkoleniowych, z czasopism w czytelni szkolnej”. Sami też przyznają, że dużo nowych informacji o rzeczywistym świecie i nowinkach technicznych codziennie dostają od swoich uczniów. Muszą więc podążać także za ich wiedzą i umiejętnościami. Wygląda to jak „bycie w ciągłej gotowości na przyjęcie czegoś nowego i nieznanego”. Jeśli się uda „to” poznać, pojawia się uczucie radości i satysfakcji.

Dla nauczyciela prowadzącego zajęcia artystyczne (w naszym przypadku: polonisty) proces rzetelnego przygotowywania się do zajęć lekcyjnych jest krokiem naprzód w zdobywaniu nowej wiedzy, zmianie sposobu myślenia o rzeczach powszechnie znanych. Mimo iż czasem jest to kosztem intensywnej pracy w godzinach nocnych, to nauczyciel przyznaje, że „warto to robić, aby zadziwić

dzieciaki przygotowując ciekawą prezentację, czy oryginalne zagadki do rozwikłania”. Zdarza się, że zajęcia mają taki przebieg, kiedy to uczniowie swoją dyskusją i wyrażanymi w niej opiniach inspirują nauczyciela do poszukiwania odpowiedzi na szereg pytań. Jest to dla niego bardzo ważne, bo „ciągle musi się czegoś dowiadywać i poszukiwać”.

Jest też głos doświadczonego nauczyciela, który pomimo osiągniętych już stopni awansu wciąż stawia przed sobą i uczniami, z którymi pracuje, nowe wyzwania. Wciąż marzy o podjęciu studiów z zakresu psychologii, bo uważa, że byłyby one dopełnieniem jego pracy i pokazałyby nowe możliwości. Jediną barierą jest ich formalny charakter, dojazdy do miejsca kształcenia, konieczność poniesienia kosztów i częstej rozłąki z rodziną. Nie wystarczy mu zgłębianie literatury i opisu przypadków, chce mieć mentora, który pomoże, podpowie, nauczy.

„Młodzi”, to znaczy nowi nauczyciele, z reguły trzymają się razem, korzystają ze wskazówek przydzielonego im opiekuna stażu oraz pojedynczych przychylnych im osób. Nieśmiało próbują wejść w szkolne relacje nie tylko z uczniami, ale z nauczycielami i dyrekcją. Widać, że są zagubieni i chętnie odpowiadają na każdy miły, pomocny gest ze strony innych nauczycieli. Część z nich jest jeszcze w trakcie studiów magisterskich, część tuż po studiach i zastanawia się nad tym, jaki kierunek rozwoju przyjąć. Przed nimi realizacja kolejnych stopni awansu zawodowego. W szkole wymaga to zaangażowania się nauczycieli stażystów w realizację własnych lub wspólnych przedsięwzięć, konkursów, projektów, właściwie wszystkiego, co może zostać zauważone i docenione przez dyrekcję i grono. Widzieliśmy sytuacje, w których nauczyciel, który zdobył możliwe stopnie awansu, podsunął „stażystce” propozycję szkolenia lub konkursu zachęcając do udziału słowami: „robisz awans – to może ci się przydać, ja już mam wolne”. Nowi nauczyciele chętnie wykorzystują takie „okazje” do poszerzenia swojego wachlarza działań podejmowanych w szkole, którymi potem będą mogli „pochwalić się” podczas rozmowy, egzaminu na kolejny stopień awansu. Uznają to raczej za przyjazny gest ze strony starszych kolegów, bo niektórzy „i tak nie wiedzą, czym mogliby się zająć”. Dużą determinacją do działania w szkole oraz doksztalcenia nauczycieli stanowią ciągle zmiany w szkolnictwie oraz niewątpliwie realizacja indywidualnego planu rozwoju zawodowego nauczycieli.

Nauczyciele pracujący w szkole pierwszy rok nie wiedzą, do kogo mogą zwrócić się z problemami związanymi z nauczaniem uczniów, takimi jak: problemy z dyscypliną, czy agresywnymi zachowaniami, niską aktywnością uczniów na zajęciach. Obciążające jest dla nich to, że są obserwowani zarówno przez uczniów jak i przez nauczycieli. Wiedzą, że każde ich potknięcie zostanie

dostrzeżone przez uczniów (odebrane jako porażka nauczyciela). Teoretycznie zawsze mogą prosić o pomoc i radę opiekuna stażu, ale tak do końca nie wiedzą, jak zostanie to odebrane i czy np. nie wpłynie to w przyszłości na ocenę ich pracy podczas stażu.

Próbują indywidualnie rozwiązać swoje problemy, obserwując innych nauczycieli jak radzą sobie z zachowaniem uczniów podczas swoich lekcji. Taką możliwość daje im zapis w Karcie Nauczyciela dotyczący realizacji awansu zawodowego przez nauczyciela stażystę. Zgodnie z nim nauczyciel stażysta powinien obserwować zajęcia opiekuna stażu lub innych nauczycieli (za ich zgodą) raz w miesiącu przez okres trwania stażu. Zdaniem nauczycieli stażystów, obserwacja zajęć innego nauczyciela (zwłaszcza tego samego przedmiotu) pozwala dokonać krytycznej oceny swoich lekcji, dostrzec co można zrobić lepiej, jakie rozwiązania skutkują w danej sytuacji, a jakie tylko zaostrzają problem. Można też dostrzec, że inni również mają podobne problemy np. z uczniami, o których nigdy głośno nie mówią. Jednocześnie nauczyciel, który jest „obserwowany” przez innego nauczyciela, też znajduje się w trudnej sytuacji, bo nie wie, jak „wypadnie”, „czy wszystko pójdzie dobrze”. Pomimo swoich obaw nauczyciele bardzo chętnie zgadzają się na obserwację ich zajęć przez nowych nauczycieli. Po zajęciach są ciekawi wrażeń i odczuć obserwatora. Dla początkującego nauczyciela jest to bardzo ważne doświadczenie: poznaje bliżej nie tylko sposób pracy innego nauczyciela, ale również uczniów, na których może spojrzeć z innej perspektywy.

Nauczyciele początkujący w zawodzie mają dużą motywację i widoczny zapal do zgłębienia „szkolnych tajemnic”, przepisów, regulaminów oraz tego, jak naprawdę jest w szkole. Starają się ostrożnie nawiązywać relacje, być miłym, usługowym, bezkonfliktowym. Czasem ktoś życzliwy (znajomy, sąsiad) podpowie, z kim warto trzymać, kto zawsze pomoże, a od kogo należy trzymać się z daleka i nie mieć w nim wroga. Bywa, że sami starają się zorientować, który nauczyciel jest rzetelny i robi ciekawe „rzeczy” i czy można (warto) się do niego przyłączyć. Jednak przeważnie okazuje się, że jeśli nie przygarnie ich opiekun stażu, to muszą działać samodzielnie i dopiero zapracować sobie na możliwość przynależenia i współdziałania w określonej grupie nauczycieli.

Takie samodzielne (samotne) działanie może być jednak tylko pozorne. Potwierdza to B. Zamorska wskazując, że „nauczyciele w szkole nie działają w pojedynkę. Nawet, jeśli stwarzają wrażenie rozproszonych, pracujących osobno, wyizolowanych w szkolnych salach, to nadal rzeczywistość szkolna jest ujmowana przez nich w specyficznym dla nich kolektywnym stylu myślenia. Ich praktyka jest współzależna od rodzaju dyskursu edukacyjnego, który jest kształtowany i podtrzymywany w danym zespole” (Zamorska, 2010, s. 369).

Widoczny podział grup i stanowisk współwystępujących w szkole można zaobserwować na spotkaniu Rady Pedagogicznej. Tutaj, trzymająca się blisko grupa siada razem na zarezerwowanych wcześniej miejscach. Osoba, która nie przynależy do żadnej z grup, zajmuje pojedyncze miejsce z boku, chyba że pojawi się wolne miejsce (odstęp) pomiędzy grupami, wtedy jest możliwość zasiadania przy wspólnym „dużym” stole.

Można wyróżnić grupę nauczycieli, która już zakończyła uzyskiwanie stopni awansu zawodowego. Tutaj trudno jest wejść młodemu nauczycielowi, gdyż wyraźnie wyczuwalny dystans tej grupy wobec pozostałych osób pozwala odczuć jej siłę i nieprzepuszczalność. Ta hermetyczna grupa wciąż jest aktywna w realizacji swoich celów. Jej zdeterminowanie na bycie liderem w szkolnym peletonie skutkuje licznymi działaniami: przygotowaniem dzieci do konkursów szkolnych i międzyszkolnych, organizowaniem olimpiad, warsztatów, wyjazdów i wycieczek dla uczniów.

Można spojrzeć na nauczycieli pod kątem stabilności ich pracy. Widoczne są tutaj dwie grupy: ci, którzy określane są mianem „nie do ruszenia” oraz ci, „którzy mogą mieć problemy z pozytywną oceną pracy, z ukończeniem stażu, przedłużeniem umowy”. Zależne jest to od posiadanej umowy o pracę, od widocznego zaangażowania nauczyciela, jego systematyczności, obecności w pracy oraz od przychylności dyrekcji. Powszechnie wiadomo, kto należy do danej grupy, nawet sami zainteresowani mają tego świadomość. Dla obu tych grup nauczycieli praca w szkole przybiera charakter pewnych rozgrywek, strategicznych zachowań i działań zgodnie z nimi. Przekłada się to na ich pracę zarówno w zespołach zadaniowych (niech ktoś inny to zrobi, dlaczego ja), albo na pracę z uczniami (prowadzę kółko, bo zaliczę sobie godziny i wpiszę do stażu). Przyjętą przez siebie postawę określają jako „zrobię swoje i idę do domu, nikt mi za dodatkowy czas nie zapłaci”. Wyrazem tego jest zobojętnienie, brak zaangażowania i poczucia satysfakcji z zawodu, który wykonują. W szkole funkcjonują jako jednostki, z którymi nie warto wchodzić w bliższe relacje, aby nie być podobnie postrzeganym przez innych. Nauczyciele z obu grup, przeżywając swoje problemy lub też zwykłą zawodową stagnację czasem dość stanowczo wyrażają swoje uczucia i niezadowolenie z doświadczanej sytuacji.

WYBORY NAUCZYCIELA – ISTNIENIE GRUPOWE LUB JEDNOSTKOWE

Wielość grup reprezentujących różne interesy, odmiennosc celów, podejmowanie różnorodnych działań powoduje, że uczniowie wydają się być na dalszym

planie. W opisywanej przez nas szkole widoczny jest brak harmonii i współdziałania nauczycieli w zdecydowanym postępowaniu wobec zachowań uczniów. Niektórzy twierdzą wręcz, że „najlepiej jest nic nie widzieć i nic nie słyszeć”. Powszechnie istnieje przekonanie, że wezwanie rodzica i tak nic nie pomoże, a rozmowa z uczniem też nie przyniesie efektu. W rzeczywistości uczniowie wręcz informują nauczyciela, że wpisanie im uwagi nic dla niego nie znaczy i ogólnie nic mu nie można zrobić. Nowi nauczyciele próbują podejmować walkę z taką biernością: korzystają z pomocy dyrektora, pedagoga, rozmawiają z rodzicami, ale po pewnym czasie i oni przyjmują postawę starszych kolegów, utwierdzeni ich „dobrymi radami”.

W szkolnej codzienności współlistnieje jeszcze inna, odrębna i dosyć oryginalna grupa nauczycieli. Jest to grupa tzw. nauczycieli aspirujących do bycia dyrektorem (część z nich już obejmowała to stanowisko w przeszłości). Nauczyciele z tej grupy charakteryzują się dobrą znajomością prawa oświatowego i rządzącymi nim zasadami. W związku z tym podejmują liczne dyskusje np. na radach pedagogicznych, które w rezultacie pozwalają innym szerzej zobaczyć problem, głębiej zastanowić się nad podjęciem decyzji. Mają odwagę głośno i stanowczo wyrażać swoje zdanie, zajmować zdecydowane stanowisko. Wśród innych nauczycieli (także uczniów) budzą respekt i postawę zawodowego dystansu. Zawsze są bardzo dobrze przygotowani do dyskusji, często pytają i dociekają źródła informacji. Analizując dany problem są bardzo skrupulatni, dociekliwi, mocno bronią swoich racji, często negują argumenty dyrektora, chcąc uzyskać poparcie grona pedagogicznego w danej sprawie. Na co dzień niechętni do współpracy z osobami, z którymi nie tworzą bliższych relacji.

Grupą najbardziej wyodrębnioną wśród nauczycieli są nauczyciele wychowania fizycznego. Ich miejscami pracy są: sala gimnastyczna i boiska szkolne. Podczas przerw spędzają czas w swoim niewielkim pomieszczeniu, znajdującym się tuż obok sali gimnastycznej. Tam dzielą się swoimi bieżącymi problemami i sukcesami w pracy z uczniami. Są bardzo aktywną grupą, jeśli chodzi o pracę z uczniem. Organizują bardzo wiele zawodów o różnej randze, przygotowują również uczniów do reprezentowania szkoły na zewnątrz. Nie zawierają jednak bliższych kontaktów z pozostałymi nauczycielami. Rzadko bywają w pokoju nauczycielskim, gdyż posiadają nie tylko odrębne miejsce do pracy, ale nawet mają osobne dzienniki uczniów. Również podczas pracy w zespołach zadaniowych są z boku grupy, nie wchodzi w bliższe relacje. Dla nich praca w szkole nie jest jedynym miejscem ich zawodowej działalności i szeroko rozumianego rozwoju. Poza szkołą pełnią oni funkcje ratowników pływackich, instruktorów nauki pływania w założonych przez siebie szkółkach pływackich, instruktorów aerobiku itp.

Nauczyciele zarówno w grupach, jak i indywidualnie oraz w różnie skonfigurowanych zespołach poszerzają swoją wiedzę, uczą się, doskonalą swój warsztat pracy, rozwijają się zawodowo. Dla każdego z nich osobisty rozwój zawodowy będzie inaczej rozumiany, w zależności od tego, z jakiej perspektywy będzie rozpatrywany. Nauczyciele mają świadomość, że w dzisiejszej rzeczywistości kwalifikacje zawodowe w połączeniu z osobistym przykładem są priorytetem dla ich autorytetu. Dla uczniów nauczyciel powinien być przede wszystkim znawcą wykładanego przedmiotu, przewodnikiem, wręcz mistrzem, inspirującym do poszukiwań i aktywności. Chcąc sprostać tak postawionym wymaganiom nauczyciel powinien poddawać się samokształceniu lub innym formom doskonalenia. Wszystko to wymaga też ciągłej, intensywnej pracy nad sobą i swoim działaniem.

Niezwykle istotne dla rozwoju grupy i jednostki są wzajemne relacje i atmosfera pracy. Dzięki nim możliwa jest prawdziwa (twórcza) wymiana doświadczeń, efektywna współpraca i możliwość wspólnego rozwiązywania sytuacji problemowych oraz wzajemne uczenie się będące inspiracją do dalszych wspólnych działań i przedsięwzięć.

ZAKOŃCZENIE

W toku naszych „małych badań” próbowaliśmy uchwycić zróżnicowanie grona nauczycieli pracujących w jednej szkole. Zaobserwowane linie podziałów między nimi nie są stałe, część z nich jest ruchoma i zależna od układu wielu czynników: wieku, stażu pracy, zajmowanej pozycji w hierarchii, personalnych powiązań, aspiracji zawodowych, aktualnie podejmowanych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Mimo tej różnorodności, działania nauczycieli w wykonywaniu ich codziennych obowiązków zawodowych możemy umieścić w idei całożyciowego uczenia się – *lifelong learning*. Szkoła, zdarzenia i sytuacje wpływają i stymulują procesy uczenia się nauczycieli jako jednostek i grup połączonych wspólnym interesem. Społeczność rozumiana jako wspólnota, okazuje się być potencjałem edukacyjnym także w obszarze konstruowania wiedzy, propagowania jej oraz „dzielenia się” nią. Jest to nawiązanie do koncepcji społeczności uczących się w różnych sytuacjach, w kontakcie z innymi, podczas codziennych interakcji. W uczeniu się, w myśl poglądów Brunera, ważniejszym efektem od zasobu wiedzy i wymiernych osiągnięć staje się sam proces uczenia się i możliwa w nim refleksja, interpretacja, rozwiązywanie problemów (Bruner, 2006). To spojrzenie na wiedzę potwierdza kilku nauczycieli,

z którymi rozmawialiśmy o ich sukcesach i zadowoleniu z pracy. Dla nich ważne jest to, jak dojść do wiedzy, jak przebiega proces poznawczy i jak wygląda końcowy efekt i realizacja zadań jednostki w grupie (zarówno w przypadku uczniów jak i ich samych).

Z obserwacji, które przedstawiliśmy, wynika, że wielu nauczycieli uczy się pracując w grupie, zespole, który stanowi dla niego źródło motywacji do dalszego poznania i rozwiązania problemu. Są też jednostki, które raczej samodzielnie (indywidualnie) planują i realizują swoją drogę edukacji. Jednak to tylko pozorna samodzielność, bo w pewnym momencie współdziałają z innymi, którzy mogą ich wesprzeć lub zainspirować do działania. Ciekawy jest dobór kryteriów, którymi kierują się nauczyciele przynależący do danej grupy (wiek, doświadczenie, interesy, postawy, cele, sukcesy, porażki). Widoczne są tutaj działania przystosowawcze do rzeczywistości konkretnej szkoły.

Inspirujące były dla nas rozmowy z nauczycielami, którzy opowiadali o sposobach pracy z uczniami, różnych etapach wypracowywania własnych metod współpracy zarówno z uczniami, jak i z pozostałymi członkami grona pedagogicznego. Stwierdzali oni ze zdziwieniem, że i tak sytuacje oraz sami uczniowie wciąż ich zaskakują. Wielu z nich nieprzewidywalność szkolnych zdarzeń, ich zmienność uznają za miejsce profesjonalnego uczenia się i rozwoju. Sami przyznają, że to działalność zawodowa napędza ich ciekawość i chęć doskonalenia, ciągłego poznawania.

Nawet w opowieściach nauczycieli twierdzących, iż „czasy uczenia się dawno już dla nich minęły”, widoczne są przestwienie ich osobistego uczenia się. Dzieje się tak w codziennych sytuacjach, gdy uczniowie prowokują ich do poznawania nowych dla nich rzeczy. Na szczególną uwagę zasługuje grupa nauczycieli wchodzących w zawód, która silnie odczuwa niestabilność i niepewność w zawodzie. Wymagają oni szerokiego wsparcia nie tylko na poziomie działań dydaktyczno-wychowawczych, ale również w budowaniu relacji i współpracy z pozostałymi członkami grona pedagogicznego i administracji szkolnej.

Według nas, pomimo trudnych warunków funkcjonowania nauczycieli w oświacie, ułomności w rzetelnym kształceniu na uczelniach wyższych, nauczyciele tworzą uczącą się społeczność, która sama podlega nieustannym zmianom. Jednocześnie sama podąża za zmianami, wynikającymi z oczekiwań władz oświatowych. Należałoby się zastanowić, na ile zmiany te powiązane są z potrzebami uczniów, ich rodziców? Potrzeba uczenia się wynika jednak z różnych pobudek, intencji i potrzeb (często doraźnych i jest nacechowana koniunkturalizmem). Czy stawiane przed nauczycielami zadania, wykonywane często poza godzinami pracy, wykonywane z pasją i zaangażowaniem dobrze służą poczuciu

ich godności i podnoszą ich autorytet? Czy są zadowoleni z efektów swych działań i zamierzeń? Czy są one na miarę oczekiwań ich uczniów i wychowanków? Czy i którzy nauczyciele wychodzą poza ramy codziennych powinności i szkolnych rytuałów, łamią obowiązujący w szkole porządek nakreślony odgórnie wymaganiami, standardami, egzaminami zewnętrznymi, realizacją siatki godzin? Czy społeczny bunt z nierobienia czegoś wynika tylko z oporu przed zmianą, ze zmęczenia, z wypalenia zawodowego, czy jest przejawem niezgody na taki stan rzeczy? Odpowiedzi na te pytania trzeba szukać w kolejnych badaniach szkolnej rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa.
- Kłakówna A. (2010), *Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Kostkiewiczowa T. (1995), *Przyjąć wspólną odpowiedzialność*, „Polonistyka” nr 5, Wydawnictwo MEN, Warszawa.
- Krzychała S. (2010), *Czy polska szkoła jest już „przystosowana do działania w stanie niekończących się reform?”*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Krzychała S. (2010), *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 5, GWP, Gdańsk.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Sobala-Zbrozczyk A. (2010), *Triada niedopasowania. O misji polskiej szkoły*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Zamorska B. (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia w świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Zamorska B. (2010), *Pokój nauczycielski jako przestrzeń dyskursu edukacyjnego*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 5, GWP, Gdańsk.
- Zielicz W. (2010), *Dlaczego szkoła działa tak, jak działa?*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Żylińska M. (2010), *W stronę nowej kultury nauczania i uczenia się*, [w:] M. Nowicki, J. Szomburg jr. (red.), „Pomorski Przegląd Gospodarczy”, nr 4, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.

WHAT KIND OF LEARNING COMMUNITY DO TEACHERS CONSTITUTE?

For twenty years, Polish schools have been going through permanent reforms. The changes have been triggered by the need for systematic changes, requirements of the European integration, modernization, and the demands of the market and the economy. On the one hand, such actions motivate educational institutions to engage in ongoing innovations and improvement of qualifications, but on the other hand they may and as a matter of fact they do result in the state of overload, insecurity and dissent among teachers. In this article, as practicing teachers, we will focus on selected themes arising from the predicament of teachers who face continuous changes. In the first part of the article, we are elaborating on some aspects and problems we have come across in our school practice with which teachers across different school types and levels are familiar. In the second part, we are presenting our findings and reflections related to being members of the teaching staff; we are trying to show the structure of the teachers' team, its diversity and possibilities for professional growth.