

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA**

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VII: 2016 NR 4(17)**

**PATRONAT NAUKOWY:
SEKCJA TEORII WYCHOWANIA
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Wydawnictwo Naukowe ChAT
Warszawa 2016

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Stanislav Bendl, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Joanna Koleff-Pracka (sekretarz redakcji),
Stefan T. Kwiatkowski (koordynator redakcji tematycznych)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c
00-246 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2016

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Stefan T. Kwiatkowski

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c, 00-246 Warszawa, www.chat.edu.pl

Druk: druk-24h.com.pl
ul. Zwycięstwa 10, 15-703 Białystok

Nakład: 200 egz.

Spis treści

WSTĘP

Bogusław Śliwerski, *Co znaczy nauczyciel we współczesnym świecie?* 9

ROZPRAWY

Joanna Madalińska-Michalak, *Pasja w pracy nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe a potrzeba rozwijania ich kompetencji emocjonalnych* 13

Jolanta Szempruch, *Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji* 37

Renata Nowakowska-Siuta, *Innowacje w kształceniu nauczycieli z perspektywy porównawczej* 53

Wilhelm Schwendemann, *Religiöse und Religionspädagogische Kompetenz* 65

Wilhelm Schwendemann, *Kompetencja religijna i religijno-pedagogiczna* 79

Dominika Walczak, *Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły* 93

Stefan T. Kwiatkowski, *Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego* 117

Janusz Tomiło, *Odczarować szkołę* 157

Małgorzata Kupisiewicz, *Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległą, interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności* 173

STUDIA Z BADAŃ

Joanna Lewczuk, *Evaluating the characteristics of partner interaction based on his facial emotional expression and depending on the social value orientation of the observer*..... 187

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Stefan T. Kwiatkowski, *Sprawozdanie z konferencji „Nauczyciel jako przewodnik po współczesnym świecie. Innowacje w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli”* 217

AUTORZY	223
Informacje dla Autorów	225

Contents

INTRODUCTION

Bogusław Śliwerski, *What does the teacher mean in the modern world?.....* 9

DISSERTATIONS

Joanna Madalińska-Michalak, *Passion for the work of teachers achieving professional success and the need to develop their emotional competence.....* 13

Jolanta Szempruch, *Teacher training models and the tasks of education....* 37

Renata Nowakowska-Siuta, *Innovations in teachers' training – a comparative perspective.....* 53

Wilhelm Schwendemann, *Religiöse und Religionspädagogische Kompetenz.....* 65

Wilhelm Schwendemann, *Competence in religion and religious education.....* 79

Dominika Walczak, *The prestige of the teaching profession in the perception of the different school life actors.....* 93

Stefan T. Kwiatkowski, *Innovative teacher training – example of the Singaporean model.....* 117

Janusz Tomiło, *To disenchant the school.....* 157

Małgorzata Kupisiewicz, *Special education teacher – a person of exceptional personality predispositions, a professional holding a vast, interdisciplinary knowledge and skills.....* 173

RESEARCH REPORTS

Joanna Lewczuk, *Evaluating the characteristics of partner interaction based on his facial emotional expression and depending on the social value orientation of the observer.....* 187

CONFERENCE REPORTS

Stefan T. Kwiatkowski, *Report from the conference 'The teacher as a guide to the modern world. Innovations in teacher education and professional development'.....* 217

AUTHORS.....223

Co znaczy nauczyciel we współczesnym świecie?

W latach 70. XX w. ukazała się książka angielskiego ekonomisty niemieckiego pochodzenia – Ernsta Friedricha Schumachera pt. „Małe jest piękne” niosąc z sobą przesłanie, że „człowiek coś znaczy”.¹ Mała, o wyjątkowej atmosferze uczelnia publiczna, w której kształci się przyszłych pedagogów, zorganizowała we współpracy z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń w Warszawie dyskusję o kluczowych dla polskiej edukacji problemach nauczycieli, tak w naszym kraju, jak i poza jego granicami. W oddanym Czytelnikom numerze „Studiów z Teorii Wychowania” autorzy wszystkich tekstów starają się odpowiedzieć na pytanie, czy nauczyciele coś znaczą? Publikujemy bowiem wystąpienia nie tylko z tej debaty naukowej, ale także specjalnie zamówione dla analizowanych zagadnień profesjonalizmu i innowacyjności kadr kształcących dzieci i młodzież. Łącznikiem dla wszystkich rozpraw są kwestie pedeutologiczne – *Nauczyciel jako przewodnik po współczesnym świecie. Innowacje w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.*

Pozwolę sobie we wstępie do tego numeru na małą dygresję, która jest pochodną moich refleksji i wyników badań, które prowadziłem w ChAT w latach 2011-2013 na temat stanu niskiej świadomości politycznej wśród nauczycieli w naszym społeczeństwie nadrabiającym opóźnienia w nowoczesności i demokracji, a przedstawionych w czasie obrad.² W odróżnieniu od krajów zachodniej demokracji, gdzie w zdecydowanej większości

¹ E.F. Schumacher, *Małe jest piękne*, przeł. E. Szymańska-Wierzyńska, J. Strzelecki, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia 2013.

² Zob. B. Śliwowski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013; tenże, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.

system edukacyjny jest całkowicie zdecentralizowany, to właśnie nauczyciele i zatrudniający ich dyrektorzy autonomicznych pod względem administracyjnym i pedagogicznym przedszkoli czy szkół są aktywnymi podmiotami politycznymi w lokalnych środowiskach. Świadomość polityczna nie musi przekładać się na zaangażowanie partyjne, ale stwarza podstawy do rozumienia procesów politycznych, które bezpośrednio rzutują na kondycję m.in. placówek oświatowych. Pojęcie polityczności jest jednak w krajach byłego obozu socjalistycznego ujmowane pejoratywnie lub w wąski sposób jako członkostwo i aktywność w partii politycznej.

To prawda, że istotą polityki jest władza, sprawowanie rządów, ale dla dobra publicznego, a nie osobistego. Nie możemy zatem uciekać od odpowiedzi na pytanie, jak i komu ta władza służy? Czy jest nam obojętne to, co czynią rządzący ze sferą publicznej edukacji? Czy jest ona publiczną, jeśli obywatele, w tym także najbardziej kompetentni przedstawiciele profesji dla danej sfery życia, nie mają lub nie chcą mieć nic do powiedzenia? Tym samym pojawia się pytanie, czy nauczyciele powinni interesować się polityką w szerokim tego słowa znaczeniu z punktu widzenia jedynie korzyści prywatnych, czy także ze względu na wykonywaniem przez nich zawodu zaufania publicznego? Po co mieliby jeszcze myśleć kategoriami politycznymi o własnej profesji i jej uwarunkowaniach?

Otóż, zdaniem profesora Jana Průchy z Czeskiej Akademii Nauk, nauczyciele są tą grupą zawodową, która najsilniej z wszystkich pozostałych grup zawodów zaufania publicznego (np. policja, straż, służba zdrowia, służba więzienna) przejawia najwyższy poziom uległości wobec władzy (tak tej najbliższej, a więc w stosunku do dyrektorów placówek, jak i stanowionej przez rządzących).³ Można przypuszczać, że im niższy jest poziom edukacji, tym wyższy jest wśród jego nauczycieli poziom uległości wobec nadzoru pedagogicznego. Zapewne znajdziemy potwierdzenie tej hipotezy chociażby w tym, że najbardziej aktywni, krytyczni i walczący w przestrzeni publicznej, kiedy Ministerstwo Edukacji Narodowej kieruje do środowiska projekty nowelizacji ustaw czy rozporządzeń, są właśnie nauczyciele ogólnokształcących i zawodowych szkół ponadgimnazjalnych. Natomiast najsłabiej i najrzadziej wyrażają swoje niezadowolenie czy afirmują własne potrzeby nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kiedy resort edukacji zmienia po raz kolejny podstawę programową kształcenia ogólnego i wychowania przedszkolnego widzimy, że niewielu jest w tej grupie pedagogów, którzy

³ J. Průcha, *Moderní pedagogika*, Praha: portá 1997.

byliby gotowi do podjęcia dyskusji, nie wspominając już o jakimkolwiek proteście czy przekazaniu własnych propozycji.

Polityczna infantyliczacja nauczycieli w przedszkolach i szkolnictwie podstawowym jest pochodną i następstwem odgórnego traktowania ich przez władze oświatowe oraz pomniejszania przez media rangi ich pracy. Tę sytuację wykorzystują działacze związkowi, którzy pod pozorem troski o sprawy kadrowe w oświacie przejmują od i za nauczycieli polityczne zainteresowanie reformami oświatowymi, by tym samym zachować przywileje dla własnej nomenklatury. Tak władze polityczne państwa, jak i związkowcy są zainteresowani tym, by nauczyciele nie wtrącali się do rządu, w tym do podejmowanych przez polityków decyzji. Jeśli rozwiązania są dobre dla dzieci, to nie ma problemu. Gorzej, kiedy są one ewidentnie szkodliwe, toksyczne, to wówczas powinno mieć znaczenie, kto i o co walczy, a czemu się przeciwstawia.

Politykowanie nie powinno być kojarzone z nieuprawnionym wtrącaniem się nauczycieli (także przedszkolnych) w sprawy polityki rządzących oświatą. W państwie demokratycznym to właśnie obywatele i profesjonaliści powinni wykazywać się zaangażowaniem na rzecz bycia liderami zmian edukacyjnych w swoich placówkach, nowatorami pedagogicznymi, a jeśli nie chcą lub nie potrafią, to przynajmniej umiejętnością zabiegania w środowiskach władzy czy otoczeniu społecznym na rzecz możliwej ich realizacji. Jest to szczególnie ważne w państwach demokratycznych, w których dopuszcza się możliwość oddolnego inicjowania i wprowadzania przez nauczycieli do przedszkoli i szkół ich autorskich innowacji czy eksperymentów pedagogicznych. Wystarczy zajrzeć na internetowe Forum Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, by zobaczyć, jak reagują nauczyciele na zapowiadane, a następnie wdrażane przez MEN zmiany. Przytoczę chociaż jeden wpis dyrektorki szkoły, który – choć rzadki (zapewne ze strachu przed możliwymi konsekwencjami) – potwierdza, że kolejne rozczarowanie polityką władz resortu edukacji. Oto, co pisze dyrektor jednego z gimnazjów:

„Mam taki zwyczaj, w poniedziałki od południa, przeznaczać czas na przemyślenia, planowanie strategiczne, tworzenie wizji i projektów na bliższą i dalszą przyszłość. Od paru tygodni mam więcej czasu w poniedziałki. Co tu planować? Jakie wizje tworzyć? Jakie przemyślenia? Ilu nauczycieli znajdzie pracę a ilu nie? Co stanie się z majątkiem wypracowanym przez lata? Jaki sens ma tworzenie planów, pisanie projektów, szukanie środków...? Człowiek wypluty jakiś i pusty się zrobił. Jeśli ktoś chciał zniszczyć nasz zapał i motywację, nasze zaangażowanie i twórcze podejście, to mu się udało. Jeśli nie miał tego zamiaru, to niech wie, że to się stało. Gimnazja już się wygaszają.

W naszych głowach – a to jest najgorsze. I żadnym pocieszeniem nie jest dla mnie fakt, że się bronimy, że walczymy jeszcze. Kurczę! Taka mnie od poniedziałku dopadła chandra... Wygaszany dyrektor żywego jeszcze gimnazjum.”⁴

Przedłożone w tym numerze rozprawy wskazują na uwarunkowania, przyczyny lub skutki tej polityki. Po 27 latach transformacji ustrojowej nauczyciele nadal są klasą średnią o najniższych dochodach i ograniczonych strukturalnie możliwościach kreowania własnych innowacji czy prowadzenia eksperymentów pedagogicznych. Dobrze, że autorzy zamieszczonych w tym numerze artykułów zwracają uwagę na wyjątkowe walory nauczycielskiej profesji oraz potrzebę tworzenia jej godnych warunków do wypełniania fundamentalnej roli w życiu naszych dzieci. Im bogatszy jest kulturowo nauczyciel przedszkola, szkoły czy pedagog w placówkach oświatowo-wychowawczych, tym więcej oddaje swoim podopiecznym. Im trudniej jest mu przetrwać od pierwszego do ostatniego dnia miesiąca, tym mniejszy bywa jego potencjał i kreatywność, gdyż wszystko na tym świecie kosztuje. Inwestycja w nauczycieli zwraca się wielokrotnie nie tylko im, ale także społeczeństwu i państwu.

Bogusław Śliwerski
Redaktor naczelny

⁴ Człowiek wypluty i jakoś pusty się zrobił, [w:] <http://oskko.edu.pl/forum/watek.php?w=56045> odczyt 30.11.2015

Joanna Madalińska-Michalak

Uniwersytet Warszawski

Pasja w pracy nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe a potrzeba rozwijania ich kompetencji emocjonalnych

Wprowadzenie

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość jest źródłem licznie formułowanych pytań, które stawiane są w stosunku do nauczyciela i jego pracy. Znajduje to swoje odbicie w praktyce badawczej – w podejmowanych tematach pedagogicznych prac naukowych, zwłaszcza na gruncie pedeutologii, oraz w przedmiocie dyskusji naukowych, które koncentrują się na różnych kwestiach związanych z pełnioną przez nauczyciela rolą, czy też na przygotowaniu nauczycieli do tej roli (np. na kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli). Obecnie ważne miejsce wśród prowadzonych dyskusji zajmuje problematyka sukcesu jako zjawiska edukacyjnego¹, a wraz z tym problematyka sukcesu nauczyciela, sukcesu ucznia, czy sukcesu szkoły

¹ Jeszcze do roku 2007 w polskiej literaturze pedagogicznej zagadnienie sukcesu zawodowego – w przeciwieństwie do psychologii i socjologii – było rzadko obecne. Na niedostatek badań pedagogicznych nad czynnikami, które wpływają na osiąganie sukcesów zawodowych wskazywali – jak pokazują w książce „Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków” (Michalak, 2007) – już Barbara Żechowska (1978), Ryszard Łukaszewicz (1979, 1985), Edward Erazmus (1999), Zygmunt Wiatrowski (2002), Teresa Giza (2000) i Barbara Jedlewska (2003, 2005). Sukces zawodowy nauczyciela nie był głównym przedmiotem rozważań w literaturze naukowej lecz pojawiał się raczej przy „innej” okazji, nie znajdując swego należnego miejsca w piśmiennictwie. W polskiej literaturze pedagogicznej można było znaleźć właściwie tylko jedną pozycję książkową poświęconą w całości sukcesowi zawodowemu nauczyciela i jego uwarunkowaniom – była nią praca Barbary Żechowskiej pt.: „Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania” (1978).

i jego uwarunkowań.^{2, 3, 4, 5 i 6} Badania nad nauczycielami, którzy uzyskują sukcesy w pracy zawodowej pokazują, że duże znaczenie w osiągnięciu tych sukcesów przypisuje się czynnikom podmiotowym.^{7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15} Badania dowodzą, że nauczyciele, którzy mogą poszczycić się rozlicznymi sukcesami wykazują pozytywne postawy wobec pełnionej roli społecznej i odpowiedzialności zawodowej.^{16, 17, 18} Są oddani swojej pracy, cechują się wysokim stopniem zaangażowania w to, co robią, doskonałą swoją praktykę pedagogiczną, poszukują nowych metod i sposobów pracy z uczniem oraz

² B. Jedlewska, *Pokolenie Niewolników Sukcesu? O fenomenie sukcesu we współczesnej kulturze i aktualnym wymiarze zjawiska zwanego „wyścigiem szczurów*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak (red.) *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.

³ J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

⁴ J. M. Michalak, *Między wiedzą pedagogiczną o sukcesie a praktyką edukacyjną: pytanie o sukces nauczyciela akademickiego i jego uwarunkowania*, w: „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2012 nr 15(2/201), s. 133-157.

⁵ Z. Gajdzica, *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków – Katowice 2013.

⁶ I. Lebuda, *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2014.

⁷ D. G. Ryans, *Characteristics of Teachers. Their Description, Comparison, and Appraisal. A research study*, American Council on Education, Washington DC 1960.

⁸ D. Fontana, *Teaching and Personality*, Basil Blackwell, Oxford 1986

⁹ R. Barnett, *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*, Open University Press, Buckingham 1994.

¹⁰ D. Hopkins, D. Stern, *Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implication*, w: „Teaching and Teacher Education” 1996 nr 12 (5), s. 501-517.

¹¹ B. J. Becker, M. M. Kennedy, S. Hundersmarck, *Hypothesis About ‘Quality’: A Decade of Debates*. Referat prezentowany w trakcie corocznej konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych (American Educational Research Association, AERA), Chicago 2003.

¹² A. Moore, *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*, Routledge Falmer Taylor and Francis Group, London, New York 2004.

¹³ J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli...*, j. w.

¹⁴ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Tłum. T. Kościuczuk, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2008.

¹⁵ P.A. Jennings, M. T. Greenberg, *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, “Review of Educational Research” 2009 nr 79(1), s. 491-525.

¹⁶ D. Fontana, *Teaching and Personality...*, j. w.

¹⁷ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm...*, j. w.

¹⁸ J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli...*, j. w.

potrafią współpracować z innymi nauczycielami i posiadają zdolność podejmowania krytycznej refleksji nad swoją praktyką pedagogiczną. W kontaktach z uczniami są ciepłi i życzliwi.^{19, 20}

W monografii „Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczyciel. Studium przypadków”²¹ prezentując uzyskane wyniki badań, pokazują, że nauczyciele, którzy osiągają sukcesy w pracy z uczniem są w dużej mierze nastawieni na swój rozwój zawodowy, na poczucie użyteczności, sensowności swoich działań, na bliskie kontakty i na rozwijanie więzi z innymi (na dobre relacje z uczniami, z rodzicami uczniów, z kolegami z pracy), oraz na osiąganie wysokich wyników w pracy i przedstawianie szerszej publiczności tych wyników. Są – jak pokazały wyniki badań – osobami zorientowanymi zarówno na cele „wewnętrzne”, jak i „zewnętrzne”. Podstawowe znaczenie w dochodzeniu do sukcesów zawodowych mają dla nich takie wartości, jak chociażby: niezależność, odpowiedzialność, autentyczność, wiarygodność, rzetelność, zaangażowanie się dla dobra innych, poczucie użyteczności i sensowności wykonywanej przez siebie pracy, osiągania wysokich wyników w pracy zawodowej. Szczególnie istotną wartością jest odpowiedzialność za własny rozwój, intensywna i ustawiczna praca nad sobą, nad doskonaleniem siebie i rozwijaniem swoich kompetencji zawodowych. W osiąganiu sukcesów kładą nacisk przede wszystkim na sukcesy uczniów. Doświadczenia biograficzne tych nauczycieli ewidentnie dowodzą, że dla uczniów są przewodnikami po świecie – pomagają odnaleźć im sens ich szkolnej pracy, wspólnie z uczniami poszukują skutecznych sposobów działania wobec złożonej i wewnętrznie sprzecznej rzeczywistości edukacyjnej.

W niniejszym artykule, odnosząc się do warunków sprzyjających dobremu pełnieniu powierzonej nauczycielom roli, a zwłaszcza warunków sprzyjających osiąganiu sukcesów przez nauczycieli, w pierwszej kolejności zwrócę uwagę na szczególną kwestię, jaką jest pasja w pracy nauczyciela. Następnie podejmę problematykę emocji w odniesieniu do nauczycieli z pasją i kompetencji emocjonalnych nauczycieli. W końcowej części tego artykułu – biorąc pod uwagę szeroko pojmowane przemiany w sferze kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz poruszaną tutaj przeze mnie problematykę – wskażę na potrzebę rozwijania kompetencji emocjonalnych nauczycieli w toku edukacji nauczycielskiej.

¹⁹ D. Hopkins, D. Stern, *Quality teachers, quality schools: International perspectives...*, j. w.

²⁰ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm...*, j. w.

²¹ J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli...*, j. w.

Przedstawiane rozważania stanowią kontynuację wcześniej podjętych przeze mnie dociekań na temat jakości pracy szkół i profesjonalizmu nauczycieli z uwzględnieniem wymiaru emocjonalnego pracy nauczycieli.²² Interesuje mnie tutaj – podobnie jak w publikacji „Emocje i praca nauczycieli. Rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli a jakość szkoły”²³ – problem, który można przedstawić w postaci pytania: „Jak sprzyjać podniesieniu jakości pracy szkół w kontekście dbałości o profesjonalne wykonywanie zawodu nauczyciela?”²⁴ Przywołuję tu wcześniejsze opracowania przede wszystkim dla ich przypomnienia i poddania szerszej ocenie krytycznej. W badaniach naukowych nic nie jest dane raz na zawsze. Wypracowane wcześniej koncepcje, wnioski czy kierunki wymagają ciągłej weryfikacji w celu ich potwierdzenia, skorygowania lub ostatecznego odrzucenia.²⁵

Pasja i emocje w pracy nauczyciela

O nauczycielach, którzy osiągają rozliczne sukcesy zawodowe, cieszą się poważaniem społecznym, których cechuje umiłowanie pracy oraz wysokie zaangażowanie w wykonywane zadania można, za Robertem L. Friedem²⁶ czy Christopherem Dayem²⁷ powiedzieć, że są *nauczycielami z pasją*. Badania dowodzą, że zwłaszcza w przypadku tych nauczycieli nauczanie jest „przedsięwzięciem emocjonalnym”.^{28, 29, 30, 31, 32, 33, 34}

²² zob. J. Madalińska-Michalak, *Emocje i praca nauczycieli. Rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli a jakość szkoły*, „Studia Dydaktyczne” 2013 nr 24-25, s. 235-252.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże: s. 236.

²⁵ zob. K. R. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, WN PWN, Warszawa 2002, s. 68 i n.

²⁶ R. L. Fried, *The Passionate Teacher: A Practical Guide*, Beacon Press, Boston 1995.

²⁷ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm...*, j. w.

²⁸ J. Nias, *Thinking about feeling: The emotions in teaching*, „Cambridge Journal of Education” 1996 nr 26 (3), s. 293–306.

²⁹ R. L. Fried, *The Passionate Teacher...*, j. w.

³⁰ A. Hargreaves A., *The emotional politics of teaching and teacher development: with implication for educational development*, „International Journal of Leadership in Education” 1998 nr 1 (4), s. 315–336.

³¹ A. Hargreaves, *Teaching in a box: emotional geographies of teaching*, w: C. Sugrue, C. Day (red.), *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives* (s. 3–25), , Routledge/Falmer, London and New York 2002.

³² Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm...*, j. w.

³³ R. E. Sutton, E. Harper, *Teachers' emotion regulation*, w: L. J. Saha, A.G. Dworkin (red.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (s. 389-401), Springer Science + Business Media LLC, 2009.

³⁴ J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli...*, j. w.

Jedną z nielicznych książek, która poświęcona jest nauczycielowi z pasją i emocjonalnemu wymiarowi pracy nauczyciela³⁵ jest książka Christophera Daya³⁶ pod tytułem „Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracę”. W książce tej autor przedstawia swoje rozumienie kategorii pasji w pracy nauczyciela, opisuje nauczycieli z pasją oraz analizuje warunki, które sprzyjają temu, by pasja towarzyszyła nauczycielowi przez cały czas jego kariery zawodowej.

Pasja jest – jak trafnie zauważa Christopher Day³⁷ – „siłą napędzającą i motywującą, która wypływa z silnych emocji”. Autor, przywołując stanowisko Roberta Frieda³⁸, pokazuje, że pasja w pracy nauczyciela nie jest cechą osobowości, którą się ma, albo i nie ma. Pasja ma to do siebie, że można ją odkryć i można się jej uczyć, po to, by była stale obecna w pracy nauczyciela. Pasja jest przez tego uznanego w świecie teoretyka traktowana wręcz jako esencja nauczania. W swojej książce pisze: „Pasja nie jest luksusem, dodatkiem czy cechą wąskiego grona pedagogów – jest ona zupełnie podstawowym elementem dobrego nauczania”³⁹.

Pasja pozwala nauczycielom obdarzyć uczniów tym, co najlepsze. To właśnie pasja pomaga nauczycielom na bliższe bycie z uczniami, ich zrozumienie, słuchanie tego, co mają do powiedzenia, na poczucie humoru, zaangażowanie uczniów w dziejący się dla nich proces kształcenia i wyrabianie w nich poczucia odpowiedzialności za własną naukę, tworzenie atmosfery sprzyjającej stymulującej ciekawość uczniów i sprzyjającej ich zaangażowaniu w pracę.⁴⁰ Jak dowodzi Robert Fried⁴¹ istnieje zależność między nauczaniem z pasją a poziomem nauki uczniów: są oni zdecydowanie bardziej zmotywowani do własnej nauki i poważniej ją traktują, gdy mają możliwość pracy z nauczycielem z pasją.

³⁵ Należy zauważyć, że pomimo, iż na polskim rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej publikacji poświęconych emocjom i sposobom ich badania, wciąż istnieje niewielka liczba rodzimych badań i analiz poświęconych problematyce emocji w obszarze szeroko rozumianej edukacji, a zwłaszcza emocji w pracy nauczyciela (zob. Borowska, 2006; Przybylska, 2007; Wiatrowska, 2009; Madalińska-Michalak, Góralska, 2012; Chrost, 2012; Madalińska-Michalak, 2013; Wosik-Kawala, 2013; Wróbel, 2013; Szroc, 2013).

³⁶ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm...*, j. w.

³⁷ Tamże: s. 29.

³⁸ R. L. Fried, *The Passionate Teacher...*, j. w.

³⁹ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm...*, j. w., s. 29.

⁴⁰ Tamże: s. 31.

⁴¹ R. L. Fried, *The Passionate Teacher...*, j. w.

Pasja w pracy nauczyciela pozwala na traktowanie pracy jako podróży, w którą nauczyciele się udają z nadzieją wypływającą „z pewnych ideałów, na przykład takich, że jako nauczyciel mam wpływ na naukę i życie uczniów oraz kadry, z którą pracuję, oraz że wpływ ten uda mi się wyrzucić pomimo bolesnej świadomości, iż motywacja i zaangażowanie (moje i innych) narażone będą na liczne wyzwania, że warunki socjoekonomiczne, w jakich wstępują uczniowie, dostępne środki, aktualna polityka państwa i inne czynniki, na które nie mam wpływu, mogą nie być sprzyjające. Nauczyciele, dla których to, co uczą, kogo uczą i jak to robią, jest pasją, wytrwają w tej nadziei”.⁴²

Nauczyciele osiągający sukcesy w swojej pracy często podkreślają, że praca w zawodzie nauczyciela to ich hobby, pasja, że odpowiada ona ich oczekiwaniom, daje im poczucie samorealizacji oraz przynosi zadowolenie, jest źródłem ich osobistej satysfakcji.⁴³ Zwracają oni uwagę na fakt, że praca w zawodzie nauczyciela daje im możliwość twórczego działania, że mogą rozwijać się i robić to, co faktycznie lubią. Praca stanowi dla nich ogromną wartość, dzięki czemu czują się spełnieni, pomimo rozlicznych trudności, na jakie napotykać w niej.

Nauczyciele, dla których pasja do pracy jest bardzo ważna są przepelnieni energią, entuzjazmem, determinacją i zaangażowaniem. Mają oni to do siebie, że źródła ich zaangażowania można doszukać się w silnej identyfikacji z zawodem nauczycielskim, czy też w integrowaniu życia osobistego i wykonywanej przez nich pracy. Praca dla nich jest wyborem określonej postawy życiowej i ma duże znaczenie dla ich rozwoju.⁴⁴ Jak pisze Michał Heller⁴⁵ obok celu i sensu życia ważna jest także pasja. „Niekoniecznie, i w każdym razie nie zawsze w znaczeniu emocjonalnym. Ludzie miewają różne pasje: muzykę, zbieranie znaczków, podróże... Nie ma takiej pasji, która by dostarczała tylko chwil wzruszeń. Często pasja wymaga poświęceń. I jeżeli pasja jest prawdziwa, człowiek decyduje się na nią bez większych kalkulacji”.

Nauczyciele z pasją stanowią „jedność ze swoją pracą”. Doris Wallace⁴⁶ badając artystów i naukowców, dowiodła, że dla wielu twórców życie zawiera się w ich pracy. Niekiedy zaś twórcy raczej integrują niż oddzielają

⁴² Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm...*, j. w., s. 38.

⁴³ J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli...*, j. w.

⁴⁴ zob. Tamże.

⁴⁵ M. Heller, *Jak być uczonym*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2009, s. 55.

⁴⁶ D. Wallace, *Studying the individual: the case study method and other genres*, w: D.B. Wallace, H.E. Gruber (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 25-43), Oxford University Press, Oxford 1992, s. 25-43.

swoje życie osobiste i pracę.⁴⁷ To samo można by powiedzieć o nauczycielach osiągniętych sukcesy – nauczycielach z pasją. Są to ludzie, którzy w pełni utożsamiają się ze swoją pracą. Pasję do pracy, zapał, jaki badani do niej przejawiają, można interpretować jako pozytywną motywację, która przejawia się w silnym zaangażowaniu w pracę.

Nauczyciele z pasją, którzy dążą do tego by zachować wysoką jakość pracy w trakcie całej swojej kariery zawodowej, którym zależy na pracy z pełnym zaangażowaniem i zamiłowaniem, a zwłaszcza na tym, by ich pasja nie przygasła, wówczas, gdy „codzienne potrzeby uczniów zaczynają ich przerastać lub kiedy dochodzi do głosu niefortunny wpływ środowiska czy sprawy osobiste”⁴⁸, czy też, kiedy praca staje się tak absorbująca, że potrafi zawładnąć całym życiem, powinni z pewnością zadbać o swój rozwój osobisty i zawodowy.

Ważne miejsce odgrywa tutaj troska o rozwój poczucia skuteczności i tożsamości zawodowej, o satysfakcję zawodową, zaangażowanie w pracę, wiedzę, refleksyjność i umiejętności zawodowe.⁴⁹ Szczególną rolę przypisuje się emocjom, które towarzyszą pracy nauczyciela. Nauczyciele mogą doświadczać poczucia szczęścia, gdy stawiane przez nich cele dydaktyczne są osiągnięte. Mogą czuć się dumni, gdy ich uczniowie w wysokim stopniu zrealizują przypisane im zadania. Mogą odczuwać frustrację, kiedy uczniowie nie rozumieją prezentowanego im tematu, czy też bardzo duże napięcie, gdy uczniowie zachowują się w sposób nieaprobowany przez nich. Mogą także czuć się rozczarowani, gdy uczniowie nie włożą odpowiednio dużo wysiłku w zadania, jakie mają być przez nich realizowane.⁵⁰

Tak, jak emocje pełnią bardzo ważne funkcje dla funkcjonowania każdego człowieka, czyli między innymi pełnią funkcje motywujące, organizują wzorce radzenia sobie z wywołującymi je zdarzeniami (mogą również dezorganizować ludzkie działanie i planowanie), czy też mają bardzo istotny wpływ na zdrowie (dobrostan) człowieka, tak też w przypadku nauczyciela odgrywają one istotną rolę w pełnieniu przypisanej mu roli społecznej. Emocje nauczycieli są nierozdzielnie związane z ich samopoczuciem, ich tożsamością zawodową. Wpływają one na proces kształcenia, a zwłaszcza na budowanie relacji między nauczycielem i uczniem oraz nauczycielem i innymi podmiotami edukacji. Emocje nauczycieli dają silnie o sobie znać

⁴⁷ Tamże: s. 35.

⁴⁸ Tamże: s. 26.

⁴⁹ zob. Tamże: s. 29.

⁵⁰ R. E. Sutton, E. Harper, *Teachers' emotion regulation...*, j. w., s. 389.

zwłaszcza w czasach gwałtownych zmian edukacyjnych, na które nakładają się zmiany demograficzne, zmiany społeczne i kulturowe.

Emocje nauczycieli nie pojawiają się w próżni – są osadzone w konkretnym kontekście społecznym, kulturowym i politycznym. Na gruncie kulturowego podejścia do emocji w psychologii, w tym na przykład konstruktywistycznej teorii emocji Jamesa Averilla⁵¹, dowodzi się, że emocje są syndromami, a reguły nimi rządzące mają źródło społeczne, a nie biologiczne. Według J. Averilla emocje pełnią ważne funkcje w systemie społecznym, a pojęcie syndromu emocjonalnego znajduje swoją użyteczność w postrzeganiu emocji jako ról społecznych. Rolom społecznym wyznacza się pewne reguły zachowania odpowiednie dla zajmowanej pozycji. Reguły informują ludzi o emocjach, tj. wskazują im, jak mają oceniać i interpretować reakcje własne i innych osób. Według Averilla ta ocena, czy interpretacja ma to do siebie, że jest uwarunkowana kulturowo. Ważne w procesie oceny jest nie tyle zrozumienie, że praca nad emocjami to są działania zmierzające do osiągnięcia jakichś celów społecznych i indywidualnych. Cele te są powiązane z tym, jak powinno się wyrażać emocje, jak należy je regulować w określonych sytuacjach. Każda społeczność posiada tzw. kulturę emocjonalną. Procesy socjalizacji i wychowania sprzyjają uczeniu się tej kultury emocjonalnej, co pozwala danej jednostce rozumieć i umieć prawidłowo odczytywać kulturowe przekazy.

Pełnienie roli nauczyciela oznacza, że nauczyciel powinien zachowywać się stosownie do przypisanych do tej roli reguł społecznych. Nauczyciele wraz z nabywaniem doświadczenia zawodowego uczą się jak pracować swoimi emocjami, jak zachowywać się w reakcji na określone sytuacje w szkole, na ile ujawniać swoje emocje i jak je wyrażać.

Nauczyciel z pasją a kompetencje emocjonalne

Biorąc pod uwagę znaczenie, jakie przypisuje się kompetencjom emocjonalnym nauczycieli w toku procesu edukacyjnego, warto przyjrzeć się temu, jak można rozumieć kompetencje emocjonalne nauczyciela. W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że kompetencja emocjonalna jest rozbudowanym konstruktem, na który składają się wiedza i umiejętności danej jednostki, między innymi świadomość własnych stanów emocjonalnych,

⁵¹ R. J. Averill, *Nieodpowiednie i odpowiednie emocje*, w: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

świadomość uczuć oraz szereg zdolności i umiejętności pozwalających na regulowanie emocji i lepsze funkcjonowanie w zmieniającym się otoczeniu.⁵²,⁵³,⁵⁴,⁵⁵ Kompetencja emocjonalna to wiedza i umiejętności, które jednostka osiąga, aby mogła funkcjonować w sposób adekwatny w różnych sytuacjach.⁵⁶ Mówiąc o kompetencji emocjonalnej zakładam, że składająca się na nią wiedza oraz zdolności i umiejętności podlegają rozwojowi, są wynikiem procesów uczenia się.⁵⁷

Badania realizowane w ramach międzynarodowego projektu edukacyjnego poświęconego kompetencjom emocjonalnym nauczycieli: „ELAVET: Teachers First – Using Emotional Literacy to Improve VET Teaching in the 21st Century” zaowocowały wypracowaniem modelu tych kompetencji.⁵⁸ W badaniach tych założono, że kompetencje emocjonalne przejawiają się w zdolnościach podmiotu do rozpoznawania, rozumienia i wyrażania własnych emocji w odpowiedni sposób w zależności od sytuacji, w której się on znajduje, jak i w rozpoznawaniu, rozumieniu i odpowiadaniu na emocje innych osób. Odpowiednio wykształcone kompetencje emocjonalne mają szczególne znaczenie dla osób, które pracują w szeroko rozumianym sektorze edukacji, gdyż są konieczne wszystkim tym, którzy wykonują pracę wymagającą cierpliwości, zaangażowania, czasu i zrozumienia innych.

Zgodnie z tym modelem na kompetencje emocjonalne nauczycieli składają następujące atrybuty:

- empatia,
- entuzjizm,
- przebaczenie,
- optymizm,
- poczucie władzy,

⁵² C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, w: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.

⁵³ A. Jasielska, M. A. Leopold, *Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, „Forum Oświatowe” 2000 nr 2, s. 5-32.

⁵⁴ M. Leopold, *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006 nr 2, s. 191-204.

⁵⁵ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer. Warszawa 2012.

⁵⁶ A. Jasielska, M. A. Leopold, *Kompetencja a inteligencja emocjonalna...*, j. w., s. 27.

⁵⁷ zob. J. Madalińska-Michalak, *Emocje i praca nauczycieli. Rozwój kompetencji...*, j. w., s. 243.

⁵⁸ zob. J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela...*, j. w.

- budowanie relacji interpersonalnych,
- pewność siebie,
- sprawiedliwość społeczną,
- zaufanie,
- znajomość kultury uczniowskiej.

Atrybuty te są szeroko prezentowane w drugim i trzecim rozdziale książki: „Kompetencje emocjonalne nauczycieli”.⁵⁹ Dlatego na potrzeby niniejszych rozważań dokonam tylko krótkiego przybliżenia uwzględnionych atrybutów.

Empatia

Pierwszy atrybut, jakim jest empatia wskazuje na ważną cechę nauczyciela, to jest jego umiejętność współodczuwania i nawiązywania odpowiedniego kontaktu z uczniami. Jest to niezbędne dla budowania prawidłowych relacji pomiędzy nauczycielem i uczniami. Na ten atrybut składają się następujące umiejętności: umiejętność uważnego słuchania ucznia, wrażliwość i rozumienie odmienności młodych ludzi, chęć niesienia pomocy osobom mającym problemy oraz umiejętność nawiązywania kontaktu z uczniami. Tylko nauczyciel zdolny do empatii może odpowiednio zdiagnozować przyczyny jego problemów w nauce i w związku z tym może naprawdę wesprzeć ucznia, może wreszcie wspomagać go w budowaniu poczucia własnej wartości, pokazać mu, że jest kimś ważnym.

Entuzjizm

Entuzjizm – jedna z najważniejszych właściwości nauczyciela – to zaangażowanie, zapał i gorliwość w dzieleniu się swoją wiedzą. To właśnie entuzjizm powoduje, że nauczany przedmiot staje się ciekawy dla ucznia i sprawia, że uczeń angażuje się w wykonywane zadania. Na ten atrybut składają się takie umiejętności pedagoga jak: chęć dzielenia się wiedzą, chęć zaangażowania uczniów podczas pracy na zajęciach oraz znajomość różnych sposobów prowadzenia zajęć angażujących uczniów. Entuzjizm sprawia, że uczniowie zapamiętują więcej informacji prezentowanych podczas lekcji. Entuzjizm nauczyciela przejawia się w dużej mierze w języku ciała, tj. ekspresji głosu, wyrazie twarzy, gestach i ruchach nauczyciela. Nauczyciel prowadzący zajęcia z żarliwością i zaangażowaniem pomaga nie tylko zainteresować ucznia daną dziedziną wiedzy, ale pozwala także podtrzymać te

⁵⁹ zob. Tamże.

zainteresowania, co w konsekwencji ma niebagatelne znaczenie dla osiągania lepszych rezultatów w nauce.

Umiejętność przebaczenia

Ta umiejętność jest dla nauczyciela bardzo ważna, jeśli chce pracować nad poprawą stosunku z uczniem, z którym doszło wcześniej do konfliktu. Przebaczenie to nie zapominanie o problemie, polega ono na umiejętności pozbywania się negatywnych uczuć, takich jak rozżalenie, uraza, złość czy gniew w stosunku do ucznia, które – jeśli trwają długo – mogą być przyczyną niewłaściwych, autodestrukcyjnych emocji i zachowań. Umiejętność przebaczenia to zrozumienie przyczyn negatywnych odczuć, zdolność rozładowania uczucia napięcia i złości, a także zaakceptowanie tego, iż każdy człowiek popełnia błędy, co jednakże nie powinno mieć konsekwencji wyłącznie autodestrukcyjnych i przekreślać możliwości porozumiewania się i współpracy. Przebaczenie nie jest łatwe, może upłynąć sporo czasu, zanim nauczyciel będzie w stanie to zrobić, posiada jednak olbrzymią moc, gdyż jest warunkiem ponownego nawiązania z uczniem pozytywnych relacji. Poza tym nauczyciel umiejący przebaczać poprawia także jakość własnego życia, gdyż umiejętność zamiany emocji destrukcyjnych w pozytywne to – jak twierdzi Teresa Borowska⁶⁰ – niezbędny warunek pozwalający człowiekowi „radzić sobie” z zagrożeniami współczesnego świata.

Optymizm

Optymizm, a wraz z nim pogoda ducha, wesołość, radość, to niezmiernie ważne cechy nauczyciela. O optymizmie decydują takie umiejętności, jak: wiara w pozytywny efekt naszych działań, wiara w możliwości uczniów, ale także wiara w osiągnięcie sukcesu, która dominuje nad obawą przed porażką. Optymistyczny nauczyciel to taki, który stawia uczniom wysokie wymagania i dąży do osiągnięcia celu pomimo przeszkód i trudności. To właśnie optymizm sprawia, że potrafimy radzić sobie z niepowodzeniami życiowymi i je przezwyciężać. Optymizm zajmuje ważne miejsce w strukturze nauczycielskich kompetencji, gdyż nauczyciel nastawiony optymistycznie nie obwinia siebie za niepowodzenia, akceptuje fakt, że niepowodzenia są skutkiem pewnych zewnętrznych okoliczności, co powoduje, że nauczyciel nie zadręcza siebie poczuciem winy, ale wyciąga wnioski z niepowodzeń dla przyszłych możliwych sposobów doskonalenia procesu nauczania. Radosne

⁶⁰ T. Borowska, *Emocje dzieci i młodzieży: zasoby – rozwijanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

i entuzjastyczne podejście do wykonywanej pracy pomaga nauczycielowi odnieść sukces oraz zmniejsza ryzyko wypalenia zawodowego.

Władza wychowawcza

Władza wychowawcza jest tu rozumiana jako „duchowy” autorytet nauczyciela. Im więcej nauczyciel ma „duchowego” autorytetu, tym mniej musi sięgać, jak to słusznie powiedział Arthur Brühlmeier⁶¹, po władzę fizyczną i psychiczną, aby utrzymać konieczną w wychowaniu władzę. Chodzi o to, aby nauczyciel miał świadomość władzy, którą posiada, ale także (a może przede wszystkim) świadomość możliwości i konsekwencji jej nadużywania w stosunku do uczniów. Nauczyciel nie powinien nadużywać swojej władzy, krytykując, frustrując uczniów i zawstydzając ich, choć może czasami odczuwać pokusę na przykład udzielania reprimendy uczniowi czy zawstydzania go w przypadku, gdy ten zakłóca przebieg zajęć. Warto pamiętać, że taka reakcja pedagoga zwykle prowadzi do eskalacji zachowania uczniowskiego i wzbudza serię negatywnych zachowań ze strony ucznia (uczeń odmawia wykonania polecenia, wstydzi się, buntuje, jest agresywny). Taki rodzaj „walki” nie przynosi żadnych korzyści ani uczniowi, ani nauczycielowi.

Budowanie relacji interpersonalnych

Podstawą tego atrybutu jest duża samoświadomość, gdyż tylko nauczyciel, który rozumie własne emocje i jest świadomy swoich mocnych stron, jest w stanie tworzyć pozytywne relacje z uczniami. Inne ważne warunki tworzenia pozytywnych relacji z uczniami to: szacunek dla nich, zaufanie, empatia, uczciwość oraz umiejętność słuchania innej osoby. Nauczyciel musi zwracać uwagę na zachowanie uczniów, słowa, których używają oraz (a raczej przede wszystkim) na komunikaty niewerbalne. Poprzez umiejętne zadawanie pytań, spokój, otwartość, nauczyciel może pomóc uczniowi wyrazić to, jak się czuje i zrozumieć przyczyny jego aktualnego stanu emocjonalnego. Tylko spokojny i otwarty nauczyciel może sprawić, że uczeń będzie dążył do nawiązania z nim relacji, obdarzy go szacunkiem i uznaniem.

Dzięki rozwijaniu swoich kompetencji inter-/intrapersonalnych oraz umiejętności nawiązywania relacji, nauczyciel może łatwiej motywować

⁶¹ A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*. Tłum. I. Pańczakiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.

i wzbudzać zaangażowanie uczniów, skuteczniej się z nimi komunikować oraz pomagać im w pełni wykorzystywać swój potencjał.

Pewność siebie

Poczucie pewności siebie rozumiane jako zaleta, wiąże się z posiadaniem pewnego stopnia niezależności i umiejętnością radzenia sobie z trudnościami i porażkami. Nauczyciel posiadający wysokie poczucie własnej wartości i pewność siebie potrafi podejmować bardziej świadome decyzje, potrafi uczyć się na własnych błędach, umie podejmować nowe wyzwania. Jest spokojny i opanowany, potrafi kontrolować swoje zachowanie. Natomiast brak pewności siebie i niskie poczucie własnej wartości nie są pożądane z uwagi na to, iż mogą prowadzić do pasywnego lub agresywnego zachowania nauczyciela.

Sprawiedliwość społeczna

Sprawiedliwość społeczna jest podstawowym warunkiem tego, aby nauczyciel cenił i wspierał prawa uczniów do tego, by byli traktowani z szacunkiem. Tylko nauczyciel sprawiedliwy umie dostrzec uprzedzenia czy też przejawy dyskryminacji wobec uczniów i umie przeciwstawiać się tym zjawiskom. Potrafi również występować przeciwko stereotypom i być tolerancyjnym dla uczniów na przykład innego niż on wyznania. Nauczyciel winien z szacunkiem traktować opinie uczniów i zaakceptować fakt, iż mogą się one różnić od jego własnych poglądów. Jest to jedyna droga do tego, aby młodzi ludzie uczyli się takich umiejętności życiowych jak: akceptacja inności, tolerancja, uczciwość, szacunek dla innych.

Zaufanie

Ten atrybut kieruje uwagę na potrzebę budowania atmosfery zaufania i szacunku w kontaktach z uczniami. Zaufanie można rozwijać poświęcając swój czas uczniom, wysłuchując ich, zachęcając do otwartości i zaangażowania, dostrzegając i rozwijając potencjał uczniowski. Uważne słuchanie jest czynnością, która wymaga od nauczyciela skupienia uwagi na uczniu i zaufania do jego osoby. Ważnym aspektem tego atrybutu jest także uczciwość i prawdomówność wobec uczniów. Wzajemne zaufanie pomiędzy uczniami i nauczycielami ma zdecydowanie korzystny wpływ na przebieg procesów kształcenia.

Znajomość kultury uczniowskiej

Na ten atrybut składa się wiedza o uczniach i środowisku, w którym żyją. Chodzi tu zarówno o wiedzę dotyczącą rozwoju dzieci i młodzieży, jak i rozumienie, że młodzież znajduje się czasami w niełatwym okresie przejścia między dzieciństwem i dorosłością. Na ten atrybut składa się również wiedza dotycząca kultury uczniowskiej, a także umiejętność zaakceptowania różnic dzielących światy ucznia i nauczyciela. Ważne jest, aby nauczyciel był wrażliwy na te różnice i opiekuńczy, unikał protekcyjności i umiał pomagać uczniom „wchodzić” w dorosłe, odpowiedzialne życie.

Biorąc pod uwagę charakterystykę poszczególnych atrybutów kompetencji emocjonalnej nauczycieli, najważniejsze właściwości każdego z atrybutów można przedstawić w ujęciu tabelarycznym (zob. tabela 1).

Tabela 1. Kompetencje emocjonalne nauczyciela: atrybuty i ich charakterystyka

Atrybut	Charakterystyka
Empatia	<ul style="list-style-type: none"> – umiejętność odczytywania emocji – umiejętność słuchania – zrozumienie potrzeb i uczuć innych osób – zrozumienie odmiennego spojrzenia innych osób – wrażliwość na odmienny punkt widzenia innych osób – nawiązanie stosunków z młodzieżą w oparciu o zaufanie – umiejętność współczucia osobom cierpiącym i chęć niesienia im pomocy w razie potrzeby
Entuzjizm	<ul style="list-style-type: none"> – prowadzenie zajęć w energiczny, interesujący sposób – chęć dzielenia się swoją wiedzą z danej dziedziny – uwrażliwienie na potrzeby innych uczniów – rozważanie różnych sposobów prowadzenia zajęć w celu zachęty uczniów – zachęcanie uczniów do poszerzania swojej wiedzy – angażowanie uczniów do nauki
przebaczenie	<ul style="list-style-type: none"> – dostrzeganie tego, że inni mogą popełniać błędy i źle postępują – pogodzenie się z faktem, iż wszyscy popełniamy błędy, lecz możemy na tej podstawie wyciągać wnioski – zrozumienie, co zabolalo daną osobę i odpowiednia reakcja na zaistniały problem – umiejętność rozładowania uczucia złości i kontynuacji pracy na zajęciach
Optymizm	<ul style="list-style-type: none"> – dostrzeganie przyczyn niepowodzeń szkolnych w sytuacjach zewnętrznych, nie zaś w wadach danego ucznia – wiara w umiejętności wszystkich uczniów – posiadanie pozytywnego podejścia i entuzjizm – kierowanie się nadzieją na sukces, nie zaś obawą przed porażką – dążenie do celu pomimo przeszkód i trudności

władza wychowawcza	<ul style="list-style-type: none"> - dostrzeganie możliwości nadużycia władzy - przewodzenie, dawanie przykładu do naśladowania - umiejętność wykorzystania komunikacji do rozwiązywania trudnych sytuacji - rozumienie tego, że w relacjach z uczniami nie można nadużywać władzy (poniżać uczniów) - negocjowanie i wspólne ustalanie konsekwencji zamiast karania młodzieży - posługiwanie się władzą z szacunkiem dla siebie i innych
budowanie relacji interpersonalnych	<ul style="list-style-type: none"> - bycie osobą przystępną, chętnie poświęcającą czas, aby wysłuchać innych - chęć nawiązywania kontaktu z młodzieżą poza środowiskiem szkolnym i czerpania radości z tych interakcji - znalezienie równowagi między skupieniem się na zadaniu, a uwagą poświęcaną relacjom - chęć współpracy i dzielenia się swoją wiedzą - rozpoznawanie i rozumienie kwestii dotyczących młodzieży, jej aspiracji, zainteresowań i problemów - tworzenie odpowiednich relacji z młodzieżą i innymi osobami - umiejętność okazywania młodzieży empatii - praca z młodzieżą w celu osiągnięcia pozytywnych wyników - tworzenie przyjaznej atmosfery współpracy
pewność siebie	<ul style="list-style-type: none"> - asertywność, pewność siebie i przystępność - świadomość swoich silnych i słabych stron - zdolność do autorefleksji - umiejętność uczenia się na podstawie własnych doświadczeń - otwartość na szczerą krytykę, nowe perspektywy, ustawiczną naukę i samorozwój - umiejętność przyznania się do błędów i chęć wyciągnięcia wniosków z własnych błędów - chęć uczenia się od uczniów i ich rodzin - dostrzeganie i wynagradzanie osiągnięć uczniowskich - umiejętność wykazywania się poczuciem humoru - wchodzenie w swobodne interakcje z uczniami - udzielanie uczniom zachęty i konstruktywnej krytyki
sprawiedliwość społeczna	<ul style="list-style-type: none"> - zachowanie oparte na szacunku i uczciwości w kontaktach z uczniami - przestrzeganie jasności i klarowności zasad w relacjach z uczniami - zrozumienie odmiennych światopoglądów oraz uwrażliwienie na różnice - postrzeganie różnorodności jako szansy na stworzenie właściwego środowiska edukacyjnego - unikanie tworzenia jakichkolwiek uprzedzeń na podstawie plotek zasłyszanych od innych nauczycieli lub innych przedwcześniejszych opinii na temat zdolności danego ucznia - umiejętność nawiązania relacji i interakcji z innymi na zasadach opierających się na szacunku i uczciwości - odnoszenie się z szacunkiem i do osób pochodzących z innych środowisk - zwalczanie uprzedzeń i nietolerancji

Zaufanie	<ul style="list-style-type: none">– otwartość, uczciwość i prawdomówność w relacjach z uczniami– chęć wysłuchania uczniów i gotowość uwierzenia im– wiara w uczniów i umiejętność polegania na nich– zachęcanie uczniów do rozmowy– dostrzeganie i rozwijanie zdolności uczniów– zachęcanie młodzieży do dzielenia się swoją wiedzą, swoimi sprawami itp. oraz zapewnienie im poczucia, że mogą ufać nauczycielowi– postępowanie etyczne
Znajomość kultury uczniowskiej	<ul style="list-style-type: none">– wrażliwość i opiekuńczość w kontaktach z uczniami– rozumienie faktu, że wszyscy uczniowie mają duże, aczkolwiek zróżnicowane możliwości uczenia się– świadomość, iż praca z uczniami może być czasem trudna i stanowić wyzwanie– świadomość, że uczniowie to autonomiczne osoby (posiadają inne zainteresowania, inaczej się ubierają, słuchają innej muzyki itp.)– bycie sobą w relacjach z uczniami, unikanie protekcjonalności

Źródło: J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Wspieranie rozwoju dziecka a kompetencje emocjonalne nauczyciela*, w: D. Zajac (red.), *Wspieranie rozwoju dziecka*, Wydawnictwo UKW w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, w druku.

Wypracowany model kompetencji emocjonalnych nauczyciela zakłada, że to nauczyciel ponosi odpowiedzialność za tworzenie atmosfery sprzyjającej zaangażowaniu uczniów, ponieważ myślenie, emocje i zachowanie są nierozdzielnie ze sobą związane, a samo uczenie się jest uwarunkowane emocjami. Nauczyciel rozwijając swoje umiejętności intra – i interpersonalne oraz nadając nauczaniu wymiar kulturowy, może rozwinąć także umiejętność prowadzenia ciekawych i motywujących do nauki lekcji. Uwzględnianie czynnika kulturowego jest bardzo istotne, gdyż to kultura określa zarówno formy ekspresji emocji, jak i formy interakcji społecznych. Zatem znajomość i rozumienie kultury uczniowskiej jest podstawą budowania właściwych warunków dla przebiegu procesu uczenia się.

Nauczyciel świadomy tego, w jaki sposób emocje mogą wpływać na przebieg i rezultaty uczenia się oraz funkcjonowanie ucznia w klasie szkolnej, stara się, by jego reakcje i sposób zachowania były źródłem pozytywnych emocji, które pozwalają uczniowi poczuć się komfortowo oraz wierzyć, że jest w stanie wiele osiągnąć. Korzyści takiego podejścia do nauczania to zwłaszcza wyższe osiągnięcia uczniów, bardziej efektywne zarządzanie klasą, mniejsza liczba problemów z zachowaniem oraz większe zadowolenie zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Edukacja nauczycieli i rozwijanie kompetencji emocjonalnych

Kompetencje emocjonalne pozwalają nauczycielowi lepiej rozpoznać i zrozumieć własne emocje oraz efektywnie nimi zarządzać. Dzięki

kompetencjom emocjonalnym nauczyciel staje się bardziej świadomy siebie i swoich działań; staje się bardziej otwarty, tolerancyjny, komunikatywny, asertywny, dociekliwy, analityczny i dyplomatyczny. Kompetencje emocjonalne sprzyjają odporności nauczycieli i ich radzeniu sobie przez nich z sytuacjami trudnymi, w ich łagodzeniu, niesieniu pomocy innym, zdobyciu kontroli nad działaniem i wytrwałości w realizacji zadań, pokonywaniu rozczarowań i podejmowaniu różnorodnych wyzwań.^{62, 63, 64} Nauczyciel o wysokich kompetencjach emocjonalnych potrafi nawiązać pozytywne relacje z uczniami i przełamywać ograniczenia uczniów oraz kształtować ich pozytywne postawy do nauki. Z badań Patrici A. Jennings i Marka T. Greenberga⁶⁵ wynika, że nauczyciele, którzy są świadomi swoich emocji i roli emocji w procesie nauczania-uczenia się, wiedzą, w jaki sposób różne sytuacje w klasie mogą oddziaływać na ich emocje i są w stanie odpowiednio wykorzystać niektóre z nich (np. entuzjazm) w motywowaniu uczniów do nauki.

Kompetencje emocjonalne nauczycieli sprzyjają edukacji emocjonalnej uczniów – uczeń potrafi coraz lepiej rozpoznawać, rozumieć i wyrażać swoje emocje w odpowiedni sposób i właściwie nimi zarządzać.

Rozwijanie kompetencji emocjonalnych w toku edukacji nauczycieli pomaga nauczycielom w lepszym rozpoznawaniu emocji (poszerzenie samoświadomości), ich rozumieniu (zarządzanie własnymi emocjami), wykorzystaniu emocji (świadomość emocji innych) i regulacji emocji (zarządzanie emocjami).⁶⁶

W ramach przywołanego wyżej projektu „EL4VET: Teachers First – Using Emotional Literacy to Improve VET Teaching in the 21st Century” wypracowano szereg ćwiczeń, których realizacja ma pomóc nauczycielom we wdrożeniu do praktyki zaleceń różnych autorytetów w dziedzinie edukacji emocjonalnej. Ćwiczenia zostały zaadaptowane do potrzeb polskiej szkoły i polskiego nauczyciela. W przywołanej tu już szeroko książce „Kompetencje emocjonalne nauczycieli” poświęcono uwagę każdemu ze wskazanych wyżej atrybutów kompetencji emocjonalnych nauczycieli w kontekście podejmowania pracy nad ich rozwijaniem. Proponowane w książce ćwiczenia przyjmują najczęściej takie postacie, jak:

- studium przypadku,

⁶² J. Madalińska-Michalak, R. Górska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela...*, j. w.

⁶³ J. Madalińska-Michalak, *Emocje i praca nauczycieli. Rozwój kompetencji...*, j. w.

⁶⁴ K. Szroc, *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁶⁵ P.A. Jennings, M. T. Greenberg, *The prosocial classroom...*, j. w.

⁶⁶ zob. R. E. Sutton, E. Harper, *Teachers' emotion regulation...*, j. w.

- prezentacja scenki,
- arkusz zadań,
- autorefleksja,
- końcowa dyskusja grupowa.

I tak, *studium przypadku* – ma za zadanie pomóc nauczycielowi dostrzec, zrozumieć i omówić emocje doświadczane przez postaci, które znajdują się w danej scenie. Studium przypadku zostało opracowane na podstawie rzeczywistych doświadczeń, jakie miały miejsce w środowisku szkolnym przez konkretne osoby. Po każdym ze studium przypadku podane są zagadnienia do dyskusji, które mają służyć wzmocnieniu potrzeby rozpoznawania własnych emocji i emocji innych osób. *Prezentacja scenki*, to kolejny rodzaj ćwiczenia polegającego na próbie wcielenia się w postaci, które były prezentowane w *studium przypadku* i rozwiązania danej sytuacji w nowy sposób, który jest odmienny od przyjętego wcześniej. W dalszej kolejności nauczycielom proponuje się do pracy tzw. *arkusz zadań* – realizacja tego ćwiczenia ma służyć przemyśleniu tego, jak uczniowie mogą reagować/ reagują na nowe podejście nauczyciela do przepracowanej w ramach *studium przypadku* i *prezentacji scenki* sytuacji.

Obok wspomnianych wyżej ćwiczeń ważną rolę odgrywają ćwiczenia z serii *autorefleksja*, których realizacja ma prowadzić do poszukiwania i doświadczenia prawdy o sobie, o innych, jak i o otaczającym świecie. W ramach tego ćwiczenia nauczyciele są zachęceni do podjęcia namysłu nad własnymi zachowaniami, nastawieniami, emocjami. W proponowanych ćwiczeniach swoje miejsce zajmuje *kończąca dyskusja grupowa*. Udział nauczycieli w dyskusji grupowej, zamykającej realizację serii ćwiczeń związanych z danym atrybutem, stwarza szansę każdemu nauczycielowi, który jest uczestnikiem sesji ćwiczeniowej przedstawienia dodatkowych przemyśleń i dokonania na forum grupy podsumowania tego, co udało się mu osiągnąć, czego się nauczył, nad czym chciałby jeszcze popracować.

Realizacja przedstawionych ćwiczeń, zwłaszcza gdy będzie odbywać się w grupach złożonych z nauczycieli danej szkoły, sprzyja nie tylko rozwijaniu kompetencji emocjonalnych nauczyciela, ale także tworzeniu i rozwijaniu zespołów nauczycielskich.⁶⁷

Podsumowanie

Praca nauczyciela ma to do siebie, że ogniskuje się wokół różnych zdarzeń, sytuacji związanych z uczniem i innymi osobami nieodłącznie

⁶⁷ J. Madalińska-Michalak, R. Górska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela...*, j. w.

związanymi z procesem edukacyjnym. W trakcie tej pracy pojawiają się różne emocje, a ich przedmiot zależy od tego, jak nauczyciele postrzegają sytuacje w szkole. Współcześnie ważnym zadaniem uczelni i instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli staje się edukacja do profesjonalizmu. Jednym z jej celów powinna być dbałość o rozwój emocjonalnej strony pracy nauczyciela i przygotowanie nauczycieli do odpowiedniego wykorzystania emocji w procesie dydaktycznym.

Jakość edukacji powiązana jest z jakością nauczycieli i ich zaangażowaniem w codzienną pracę. Jeśli zależy nam na tym, aby jakość kadry pedagogicznej była wysoka i by uczniowie osiągnęli pożądane rezultaty nauczania, to powinniśmy położyć nacisk na to, by nauczyciele pracowali z pasją. Badania dowodzą, że o sukcesach w pracy nauczycieli z pasją decydują nie tylko cechy osobowe, wartości, zaangażowanie, ale w równej mierze ich kompetencje, w tym jako niezmiernie ważne kompetencje emocjonalne.

Zaproponowany tutaj sposób rozumienia kompetencji emocjonalnych nauczyciela jest tylko jednym z możliwych. Przedstawione atrybuty kompetencji emocjonalnych nauczyciela bez wątpienia można by dziś rozbudować lub choćby skorygować. Zmienia się nasza wiedza, zmienia się czas, zmieniają się konteksty, uwarunkowania społeczne i choćby role, jakie przychodzi pełnić nauczycielom.

Z pewnością sama problematyka kompetencji emocjonalnych nauczyciela i ich rozwijania w obliczu troski o jakość edukacji i profesjonalizm nauczycieli zdaje się być ważnym zadaniem aktualnych poszukiwań badawczych. Zmieniające się warunki życia społeczno-politycznego i gospodarczo-kulturowego, nowe wyzwania, z jakimi zmierza się szkoła wymagają uważnego spojrzenia na kwestie dotyczące odgrywania przez nauczycieli przypisanej im roli społecznej, w której jak w soczewce skupia się zespół oczekiwań co do regulowanego przez wzory obyczajowe zachowania się społecznego nauczycieli. Warto podjąć badania nad tym, w jakim stopniu ciągłe zmiany w oświacie wpływają na emocje nauczycieli i ich pracę. Prace naukowe koncentrujące się na problematyce kompetencji emocjonalnych nauczycieli powinny także uwzględniać poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o rolę badań nad emocjami nauczycieli w tworzeniu programów kształcenia na studiach pedagogicznych i w tworzeniu oferty edukacyjnej przez placówki i instytucje doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Bibliografia:

- Averill J. R., *Nieodpowiednie i odpowiednie emocje*, w: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Barnett R., *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*, Open University Press, Buckingham 1994.
- Becker B. J., Kennedy M. M., Hundersmarck S., *Hypothesis About 'Quality': A Decade of Debates*. Referat prezentowany w trakcie corocznej konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych (American Educational Research Association, AERA), Chicago 2003.
- Borowska T., *Emocje dzieci i młodzieży: zasoby – rozwijanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Brühlmeier A., *Edukacja humanistyczna*. Tłum. I. Pańczakiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Chrost M., *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Day C., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Tłum. T. Kościuczuk, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2008.
- Erazmus E., *Edukacja a sukces zawodowy*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna. Warszawa 1999.
- Fried R. L., *The Passionate Teacher: A Practical Guide*, Beacon Press, Boston 1995.
- Fontana D., *Teaching and Personality*, Basil Blackwell, Oxford 1986.
- Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków – Katowice 2013.
- Giza T., *Twórczy nauczyciel i twórczy uczeń. O potrzebie wspierania elit*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000, s. 180–186.
- Hargreaves A., *The emotional politics of teaching and teacher development: with implication for educational development*, w: “International Journal of Leadership in Education” 1998 nr 1 (4), s. 315–336.
- Hargreaves A., *Teaching in a box: emotional geographies of teaching*, w: C. Surge, C. Day (red.), *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives*, Routledge/Falmer, London and New York 2002, s. 3–25.
- Heller M., *Jak być uczonym*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2009.

- Hopkins D., Stern D., *Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implication*, w: "Teaching and Teacher Education" 1996 nr 12 (5), s. 501–517.
- Jasielska A., Leopold M. A., *Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, w: „Forum Oświatowe” 2000 nr 2, s. 5-32.
- Jedlewska B., *Kultura sukcesu*, w: D. Kubinowski (red.), *Kultura, wartości, kształcenie: Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie* (s. 116–124), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Jedlewska B., *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniedbań, pilne wyzwania*, w: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 131–143.
- Jedlewska B., *Pokolenie Niewolników Sukcesu? O fenomenie sukcesu we współczesnej kulturze i aktualnym wymiarze zjawiska zwanego „wycięciem szczurów”*, w: red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.
- Jennings P. A., Greenberg M. T., *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, w: "Review of Educational Research" 2009 nr 79 (1), s. 491-525.
- Lebuda I., *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2014.
- Leopold M., *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, w: „Czasopismo Psychologiczne” 2006 nr 2, s. 191-204.
- Łukaszewicz R., *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979.
- Łukaszewicz R., *Do góry, czy do przodu?* Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.
- Madalińska-Michalak J., *Emocje i praca nauczycieli. Rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli a jakość szkoły*, „Studia Dydaktyczne” 2013 nr 24-25, s. 235-252.
- Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Wspieranie rozwoju dziecka a kompetencje emocjonalne nauczyciela*, D. Zajęc (red.), *Wspieranie rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UKW w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, w druku.

- Michalak J.M., *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Michalak, J. M., *Między wiedzą pedagogiczną o sukcesie a praktyką edukacyjną: pytanie o sukces nauczyciela akademickiego i jego uwarunkowania*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2012 nr 15(2/201), s. 133-157.
- Moore A., *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*, Routledge/Falmer Taylor and Francis Group, London, New York 2004.
- Nias, J., *Thinking about feeling: The emotions in teaching*, w: “Cambridge Journal of Education” 1996 nr 26 (3), s. 293–306.
- Popper K. R., *Logika odkrycia naukowego*, WN PWN, Warszawa 2002.
- Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Ryans D.G., *Characteristics of Teachers. Their Description, Comparison, and Appraisal. A research study*, American Council on Education, Washington, DC 1960.
- Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, w: P. Saalovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
- Sutton R.E., Harper E., *Teachers' emotion regulation*, w: L. J. Saha, A.G. Dworkin (red.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer Science + Business Media LLC 2009, s. 389-401.
- Szroc K., *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Kraków 2013.
- Wallace D., *Studying the individual: the case study method and other genres*, w: D.B. Wallace, H.E. Gruber (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, Oxford University Press, Oxford 1992, s. 25-43
- Wiatrowska L., *Kłopoty z emocjami dzieci. Ścieżki zmian*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Wiatrowski Z., *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2002.
- Wosik-Kawala D., *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Wróbel M., *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: modyfikująca rola inteligencji emocjonalnej*, „Psychologia Społeczna” 2013 nr 1, s. 53-66.
- Żechowska B., *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk 1978.

**Passion for the work of teachers achieving professional success
and the need to develop their emotional competence**

The considerations in the article are a part of the issue of raising the quality of schools including the care for the professional approach to the role played by teachers. The basis of the foregoing observations are test results on determinants of success of professional teachers acquired by the Author. In the first place, with regard to favorable conditions for achieving success by teachers, the issue of passion in the teacher work was taken. Subsequently, attention to the role of emotions in relation to teachers with passion and emotional competence of teachers was paid. In the final part of the article arguments for the need to develop emotional competence of teachers in the course of teacher education was presented.

Jolanta Szempruch

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji

Wprowadzenie

We wszystkich niemal krajach europejskich stawia się pytanie: jak kształcić nauczycieli, aby umieli sprostać stawianym im dzisiaj i w przyszłości zadaniom? Nauczyciel jest powszechnie uznawany za najważniejszy czynnik zmian oświatowych. Z realizacją jego kształcenia wiążą się zadania edukacji o charakterze globalnym, krajowym i lokalnym, inicjujące warunki i procesy sprzyjające rozwojowi człowieka, lepszemu rozumieniu siebie i otaczającego świata. Świata, w którym zachodzą obecnie głębokie przemiany społeczne, demograficzne, kulturowe i ekonomiczne w skali globalnej, a także rośnie znaczenie wiedzy i jej kreatywnego wykorzystania.

Zmieniający się świat generuje nowe wyzwania pod adresem edukacji i nauczyciela. Nowe zjawiska, takie jak np. tworzenie się społeczeństwa wiedzy, proces informacyjnej eksplozji, rozbudowa środków masowej komunikacji społecznej, wzrost roli nauki i techniki, globalizacja i rosnąca złożoność świata, dalszy rozwój gospodarki, zmiany w świadomości i życiu duchowym społeczeństw, przekładając się na procesy edukacyjne, wymagają specyficznych kwalifikacji i kompetencji ich uczestników. Niezbędna jest refleksja nad tym, jak przygotować nauczyciela do pokonywania barier w rozumieniu otaczającego świata i odpowiedzialnego kształcenia kolejnych pokoleń do projektowania życia jednostkowego i zbiorowego.

Strategiczne zadania edukacji

Szczególne zadania edukacji wynikają z potrzeby przygotowania społeczeństwa na przemiany globalne i nieznaną jeszcze przyszłość. Do strategicznych zadań edukacji związanych z nowymi wyzwaniami stojącymi przed kształceniem nauczycieli można zaliczyć:

- kształcenie na rzecz demokracji, doświadczania samorządności, rozwoju umiejętności dokonywania wyborów;
- kształcenie na rzecz wielokulturowości, kształtowanie wartości, umiejętności i wiedzy w zakresie współdziałania z różnymi odmiennymi kulturami;
- kształcenie do posługiwania się mediami, wyrabianie krytycyzmu wobec treści przekazów medialnych, umiejętności oceny ich wartości;
- kształcenie na rzecz współistnienia, kształtowanie umiejętności życia w harmonii ze środowiskiem naturalnym i nawyków promujących zdrowie, wychowanie dla pokoju;
- kształcenie do współpracy i służenia społeczności lokalnej;
- kształcenie na rzecz piękna i kultury postrzeganych jako społeczne imperatywy;
- kształcenie do pracy nad sobą, kształtowanie gotowości do rozwiązywania problemów globalnych, lokalnych, osobistych, a także poczucia odpowiedzialności;
- kształcenie do ustawicznego zdobywania wiedzy, kształtowanie inteligencji i rozwijanie zmysłu krytycznego, zdolności twórczych i wyobraźni, lepszego poznania samego siebie;
- kształcenie do pomocy innym w przystosowaniu się do zmian;
- wychowanie społeczeństw do przemian, humanistycznego rozwoju i wolności.

Problemy kształcenia nauczycieli są przedmiotem nieustannych dyskusji i badań pedeutologicznych. Prezentowane są różne doktryny, modele, koncepcje i strategie w kształceniu nauczycieli.

Wybrane nurty kształcenia nauczycieli

W bogatym dorobku teoretycznym i rozmaitych dokonaniach praktycznych polskiej pedeutologii można wyodrębnić podstawowe nurty edukacji nauczycielskiej. Zalicza się do nich następujące doktryny (zwane także modelami, koncepcjami):

1. ogólnokształcącą, gwarantującą solidne wykształcenie ogólne, dużą erudycję i wszechstronną wiedzę zapewniające nauczycielowi powodzenie w pracy zawodowej;
2. personalistyczną, kształtującą pożądane w zawodzie nauczycielskim postawy, pomocną w rozwijaniu zainteresowań, zdolności, motywacji, która za podstawowy cel edukacji uznaje ukształtowanie osobowości i indywidualności nauczyciela;

3. pragmatyczną (kompetencyjną), eksponującą zdobywanie różnorodnych sprawności przydatnych w codziennej pracy zawodowej wyznaczających szanse powodzenia zawodowego;
4. specjalistyczną, dążącą do wąskiego wykształcenia ogólnego (dającego pogłębioną wiedzę) ze względu na postępującą specjalizację nauki i konieczność wyboru obszarów wiedzy poznawanej i przekazywanej;
5. progresywną, przygotowującą nauczycieli do rozwiązywania problemów dzięki wywoływaniu sytuacji problemowych i prowokowaniu do ich rozwiązywania w procesie przygotowania zawodowego¹;
6. wielostronną, eksponującą różne elementy typów kształcenia omówionych wcześniej, najbardziej zbliżoną do założonego modelu wykształcenia idealnego, ale też chyba najtrudniejszą do zrealizowania;
7. samorozwoju i samokształcenia nauczyciela, podkreślającą tworzenie przez niego własnych modeli i dróg edukacji oraz poszukiwanie nowych idei i propozycji praktyk edukacyjnych;
8. edukacji permanentnej, zakładającą opanowanie nowych koncepcji i metod funkcjonowania zawodowego w systemie doskonalenia i kursów;
9. krytycznej diagnozy własnej wiedzy i wypełnianiu stwierdzonych bądź uświadamianych luk w tej wiedzy².

W rozważaniach pedeutologów pojawiają się też inne nazwy poszczególnych doktryn albo ich połączenia. Na przykład Henryka Kwiatkowska wyodrębnia trzy orientacje edukacji nauczycielskiej – technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną³, które w znacznym stopniu można powiązać z przedstawioną uprzednio typologią. Wincenty Okoń pisze o niektórych treściowych (programowych) koncepcjach tej edukacji, takich jak: kompetencyjna, personalistyczna i progresywna⁴. Niekiedy w literaturze przedmiotu wyróżnia się osobowościowe, kompetencyjne i osiągnięciowe koncepcje

¹ Por.: W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, WSiP, Warszawa 1975; C. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*, PWN, Warszawa 1965; J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1969.

² T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2007, s. 48-51.

³ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1988; tenże *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s.48-63.

⁴ W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy* (Raport tematyczny KEEN, nr 4), Warszawa – Kraków 1988.

kształcenia nauczycieli, które również są w dużym stopniu zbieżne z omówionymi wcześniej⁵.

Zmienny charakter pracy współczesnego człowieka stał się podstawą opracowania koncepcji refleksyjnego praktyka, która kwestionuje techniczną racjonalność jako podstawę przygotowania zawodowego nauczyciela. Jej autor, Donald Schön, zaproponował zmianę orientacji epistemologicznej w kształceniu profesjonalnym, kierując uwagę na świat wewnętrzny osoby i potrzebę zrozumienia jej systemu wartości⁶. Koncepcja ta uwzględnia dwa rodzaje refleksji: w działaniu i nad działaniem. Ekspozuje wartość edukacyjną praktyki. Warunkiem skuteczności tej praktyki jest zdobycie wiedzy proceduralnej oraz wzbogacenie wiedzy osobistej.

Na podłożu epistemologii praktyki Donalda Schöna powstała koncepcja profesjonalnego arcyzmu Delli Fish, która przyjmuje założenie wielości teorii (teoria osobista i formalna) oraz wzajemnego przenikania się teorii i praktyki. Proponuje rozpoczęcie edukacji nauczycielskiej od działania, które pozwala ujawnić wiedzę studentów podejmujących studia pedagogiczne wynikającą z restrukturyzacji ich uprzednich i aktualnych doświadczeń związanych z edukacją i pozwalającą zarysować scenariusz kolejnych kroków edukacyjnych. Istotnymi cechami praktycznego uczenia się są: tworzenie atmosfery sprzyjającej podejmowaniu ryzyka, zróżnicowanie sposobów uczenia przez poszczególnych nauczycieli, ukazywanie błędów jako nieodłącznego procesu doskonalenia się oraz dokonywanie refleksji nad działaniem połączone ze sporządzaniem projektów działania i raportów, element emocji⁷.

Pojawiają się również inne propozycje kształcenia nauczyciela, np. nauczyciela badacza, prowadzącego badania edukacyjne nad własnymi działaniami praktycznymi (*action research*), stającego się jednocześnie uczestnikiem zdarzeń edukacyjnych, ich twórcą i kompetentnym obserwatorem⁸. Nauczyciel badacz staje się ważnym podmiotem szkoły, autonomicznym i zaangażowanym w jej rozwój. W procesie podejmowanego badania dokonuje on autodiagnozy, autorefleksji, autoewaluacji i korekty praktycznych

⁵ Por.: *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, WSP, Zielona Góra 1993, s. 42–44.

⁶ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books 1983.

⁷ Por.: B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń – Poznań 1998, s.132–140.

⁸ R.N. Rapoport, *Three dilemmas of action research*, "Human Relations" 1970, nr 23, s. 499.

działań. Znana jest także koncepcja nauczyciela wyemancypowanego, odrzucającego stereotypy i mity⁹.

W kształceniu nauczycieli funkcjonuje również koncepcja nauczyciela transformatywnego intelektualisty powstała na gruncie pedagogiki krytycznej. Jej twórca – Henry Giroux uważa, że szkoła w czasach demokracji powinna aktywnie włączyć się do budowy lepszego niż obecnie społeczeństwa. Działanie takie wymaga zmiany modelu kształcenia nauczyciela w kierunku przygotowania go do otwarcia się na potrzeby kulturowe środowiska, wykazywania chęci i umiejętności dyskursu oraz obrony swych racji. Nauczyciel postrzegany jest jako rzecznik demokracji i postępu, który powinien angażować się w proces demokratycznych przeobrażeń, umieć odczytywać zjawiska społeczne i działać stosownie do potrzeb¹⁰.

Wyzwaniom czasu współczesnych przemian społecznych i edukacyjnych odpowiada wizerunek nauczyciela postpozytywistycznego praktyka (*post-formal practitioner*)¹¹. Obejmuje on cechy nauczyciela działającego w czasach pomieszania modernistycznego sposobu życia z elementami postmodernizmu. Według tej koncepcji nauczyciela powinno cechować dziesięć niezbędnych cech: (1) refleksyjność oparta na badaniu własnej praktyki, (2) wiązanie myślenia z kontekstem społecznym, (3) aktywny udział w tworzeniu przez uczniów własnego obrazu świata, (4) umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu, (5) umiejętność kształtowania kultury aktywności uczniów, dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw, (6) umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej dopuszczającej dialog z innymi, (7) zaangażowanie w tworzenie demokracji szkolnej, (8) znajomość różnic kulturowych w środowisku, respektowanie praw mniejszości, pluralizmu kulturowego, (9) nastawienie na działanie, związek poznania z działaniem, (10) wyczulenie na emocjonalną stronę kontaktów z uczniem.

Pod koniec ubiegłego wieku Allan Feldman przedstawił wartą uwagi koncepcję mądrego nauczania. W opracowanym przez niego modelu nauczania można znaleźć odniesienia do trzech konceptów mądrości konstruowanej w postpozytywistycznych dyskursach edukacji nauczycielskiej:

(1) mądrości praktycznej (*wisdom of practice*), będącej podstawowym konstruktem orientacji pedeutologicznej określanej jako praktykalizm.

⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 193.

¹⁰ H. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin and Garvey, Westport, Conn. 1988.

¹¹ J. L. Kincheloe, *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Post-modern*, Bergin and Garvey, Westport, Conn. 1993.

Mądrość praktyczna oznacza całościowy kształt wiedzy o nauczaniu rozwijanej przez nauczycieli w trakcie prowadzenia przez nich praktyki edukacyjnej. Wiedza ta składa się na ich osobiste teorie edukacyjne;

(2) mądrości deliberatywnej (*deliberative wisdom*), która jest centralną kategorią koncepcji profesjonalnego arcyzmu (m.in. D. Fish) przyjmującej, że działanie edukacyjne jest wyznaczone bardziej przez refleksję czy deliberację niż akumulację praktycznego doświadczenia. Mądrość deliberatywna oznacza zdolność jednostki do zdystansowanego wglądu w różne obszary własnej praktyki (podobnie jak koncepcja refleksji nad działaniem D. Schöna);

(3) mądrości w praktyce (*wisdom of practice*), występującej w analizach czynności nauczania z perspektywy społeczno-kulturowej, rozwijanej dzięki interakcjom z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnych¹².

Wskazane rodzaje mądrości powinny być nabywane – według Feldmana – w toku kształcenia zawodowego i ujęte w programach kształcenia nauczycieli. Oznacza to możliwość prowadzenia własnej praktyki szkolnej, obserwowania jej i dzielenia się krytyczną refleksją na jej temat, uczestnictwa w zbiorowej deliberacji związanej z realizacją projektów edukacyjnych oraz prowadzenia badań narracyjnych z doświadczonymi nauczycielami.

W literaturze pedeutologicznej funkcjonuje również opis ról nauczyciela określonych za pomocą metafor *przewodnika* i *tłumacza*. Główne zadania nauczyciela – przewodnika sprowadzają się do budowania mostów w ramach komunikacji interpersonalnej, umożliwiania innym uczenia się, otwierania na nowe informacje i autokreację, wskazywania drogi rozwojowej. Zna on cel wędrówki, zna drogi prowadzące do celu, reguły marszu, umie radzić sobie z ambiwalencją. Z kolei nauczyciel – tłumacz pośredniczy między osobą uczącą się a światem społecznym i światem kultury tłumacząc i objaśniając jego złożoność, ukazując różne możliwości wyboru na indywidualnej drodze rozwoju podmiotowego i w zmaganiach ze światem¹³. Niezbędna jest mu wiedza komunikacyjna, kompetencja językowa i poczucie odpowiedzialności za tłumaczenie rzeczywistości.

W edukacji nauczycieli współwystępują różne modele i odmiany kształcenia odwołujące się do omawianych wcześniej koncepcji. Obok nich pojawiają się również modele nowe, uwzględniające aspekty wychowawcze, znaczenie podmiotowości w relacji między uczestnikami procesu

¹² A. Feldman, *Varieties of Wisdom in Practice of Teachers*, "Teaching and Teacher Education" 1997 nr 13 (7).

¹³ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.

edukacyjnego, kwestii aksjologicznych, empatii, a także postaw prospołecznych¹⁴. W kształceniu nauczycieli odżywa również wątek przygotowania do pracy w środowisku społecznym, do nabywania kompetencji komunikacyjnych i do pomocy socjalnej w szczególnych warunkach środowiskowych¹⁵. Kształtowanie się nurtów pedagogiki krytycznej czy antypedagogiki jest związane z troską o prawa, potrzeby i dążenia dzieci.

Humanistyczna orientacja w kształceniu nauczycieli

Przedstawione wizje nauczyciela ukazują nowe oczekiwania wobec tego zawodu i postulaty dotyczące kształcenia, profesjonalnego funkcjonowania, stosunku do zawodu i otoczenia społecznego. Znajomość tych postulatów ma istotne znaczenie dla modernizacji systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz zmiany praktyki działania nauczycielskiego. Wydaje się, że wybory orientacji mają związek ze swoistymi modami. Pojawia się pytanie o orientację w kształceniu nauczycieli, która będzie uwzględniać ciągłość i niepowtarzalność rozwoju nauczyciela, a także podkreśli aspekt wspomagania nauczyciela w jego doskonaleniu zawodowym. Z takim pojmowaniem osoby nauczyciela koresponduje orientacja humanistyczna kształcenia nauczycieli, która powstała i została spopularyzowana dzięki teorii osobowości i koncepcji edukacji Carla Rogersa¹⁶ jeszcze w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Według Rogersa podstawową tendencją człowieka jest dążenie do samourzeczywistnienia i samorozwoju. Eksponuje on społeczne doświadczenie związane z przebywaniem w atmosferze bezwarunkowej akceptacji, związane z empatią oraz autentycznością osób z którymi obcujemy. Szczególny nacisk kładzie on na życie wewnętrzne jednostki, własne doświadczenia, jej uczucia i wartości. Zdaniem Rogersa kształcenie nauczycieli winno się odbywać w atmosferze odpowiedzialnej wolności, kształtowania umiejętności posługiwania się różnymi metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz rozległą wiedzą w wybranej dziedzinie. Uważa on, że nauczyciel powinien posiadać umiejętności tworzenia klimatu psychologicznego w klasie szkolnej w wyniku organizacji jego

¹⁴ Por.: J. Bińczycka, *Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Wyd. UŚ, Katowice 1987; S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej*, Wyd. UW, Warszawa 1990.

¹⁵ Por.: G. Koć-Seniuch, *Dylematy podejścia komunikacyjnego w kształceniu pedagogicznym nauczycieli*, [w:] *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Wyd. UMCS, Lublin 1995; M. Szybisz, *Pedagogiczne kwestie porozumiewania się – zaniedbany obszar ideologii i praktyki edukacyjnej*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.

¹⁶ Por. C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Wyd. PWN, Warszawa 1990, s. 263-287.

kształcenia w takim klimacie. Edukacja nauczycielska jest więc procesem pomagania w osobistym, kierowanym od wewnątrz rozwoju¹⁷.

Wyznacznikiem humanistycznej orientacji pedeutologicznej jest personalizm. W ujęciu personalistycznym celem edukacji jest ukształtowanie osobowości nauczyciela z zachowaniem jego wolności i indywidualności, która umożliwia kreatywny rozwój własnego potencjału, opowiada się za troską o rozwój ucznia, autonomią i godnością, uznaniem praw i szacunkiem. Personalizm zakłada dialog oparty na intencji rozumienia i zrozumienia, promuje wzajemność brania i dawania.

Z badań edukacji nauczycielskiej

Pomimo wielokrotnego reformowania systemu kształcenia nauczycieli ogólny stan edukacji nauczycielskiej w Polsce jest przedmiotem ciągłej i uzasadnionej krytyki. Badacze krytykują między innymi dominację podających metod kształcenia, nadmiar wiedzy zakotwiczonej w przeszłości, a w związku z tym szybką dezaktualizację tej wiedzy i nieprzystosowanie do zmieniających się warunków życia. To wymusza poszukiwanie nowych orientacji i rozwiązań. W kształceniu nauczycieli obserwuje się zbyt mało przygotowania praktycznego i słabe powiązanie teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną. Analiza istniejących koncepcji kształcenia nauczycieli wskazuje, że w systemie ich edukacji prowadzonej na różnych kierunkach studiów i w różnych typach uczelni w Polsce marginalizuje się znaczenie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Nowym zjawiskiem jest komercjalizacja szkół wyższych, która sprowadza je do instytucji usługowych, mających zwiększać liczbę absolwentów zgodnie z narzuconym modelem wykwalifikowanego pracownika. Pracownik ten ma być plastyczny, wносить wkład w rynkowe produkty i adaptować się do rzeczywistości.

W debatach na temat kształcenia nauczycieli podkreśla się, iż kształcenie w zakresie kanonu wiedzy pedagogicznej opiera się w większości uczelni na starych koncepcjach. Unika się nowych koncepcji, teorii czy dyskursów, które wymagają wysiłku poznawczego i krytycznego podejścia. Dominuje zatem w edukacji pedagogów orientacja na unikanie podejścia autorskiego

¹⁷ H. Mizerek, *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów* [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Wyd. IBE Warszawa 2000, s. 332; S. Palka, *Pedeutologia w perspektywie badawczej pedagogiki* [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Wyd. UŚ, Katowice 2003, s. 74.

i powielanie starych treści przedmiotowych¹⁸. Ponadto obserwowana separacja badań naukowych i kształcenia niekorzystnie wpływa na twórcze myślenie studentów i ich dociekliwość badawczą¹⁹.

Potwierdzają to wyniki badań procesu kształcenia w szkołach wyższych prowadzonych przez Teresę Bauman, która analizuje je w perspektywie potrzeb, oczekiwań i ocen 486 studentów różnych kierunków, w tym także nauk społecznych. Okazuje się, że na ćwiczeniach nauczyciele akademicki nie stosują (w ogóle, bądź stosują nieliczni) różnorodnych metod pracy z studentami (60,7%), nie mają ciekawych pomysłów na zajęcia (58,0%), nie inspirują do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań (45,7%), nie zachęcają do stawiania pytań (39,5%), nie starają się, by ich zajęcia miały także wartość praktyczną (39,3%), nie uczą krytycznego myślenia (38,5%), nie cenią oryginalnych pomysłów studentów (36,4%)²⁰. Okazało się, że nieznanomość języka pedagogicznego, a równocześnie nierozpoznawalność zasadniczych zagadnień nie pozwala uczącym się i nauczycielom akademickim na właściwe nazwanie swoich oczekiwań i pojawiających się trudności. Ponadto nauczyciele akademicki nie zdają sobie sprawy z istnienia wiedzy i umiejętności, które mogłyby im pomóc w pracy ze studentami; nie wiedzą, co mogliby umieć. Nie odbierają sygnałów skłaniających do przemyślenia własnej roli w procesie uczenia się studenta. Stąd też ważne jest wprowadzenie nauczycieli akademickich w język podstawowych pojęć w celu ukształtowania umiejętności nazywania i dostrzegania zjawisk dydaktycznych.

Oczekiwania i postulaty kierowane pod adresem edukacji nauczycielskiej

Analiza teoretyczna koncepcji kształcenia nauczycieli i praktycznych rozwiązań realizacji tego procesu umożliwiła określenie wielu zaleceń kierowanych pod adresem ich edukacji. Związane są one z koniecznością radzenia sobie w twórczy sposób ze zmiennymi, niepewnymi i różnorodnymi sytuacjami dydaktycznymi, a także przygotowania do wielostronnego rozwoju, pełnienia niezbędnych funkcji i zadań w szkole oraz świadomego

¹⁸ B. Śliwerski, *Debata na temat stanu rozwoju polskiej pedagogiki (część 1)*, „Elektroniczny Biuletyn Zespołu Teorii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN Warszawa – Zielona Góra”, 2011, nr 12 (28).

¹⁹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011, s. 235.

²⁰ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*. Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2011.

i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym. Wśród zaleceń dotyczących edukacji nauczycieli warto wyeksponować np.:

- stosowanie twórczych form jej realizacji ze względu na konieczność reprezentowania przez nauczyciela aktywnej i twórczej postawy;
- respektowanie współczesnej orientacji teleologicznej i nastawienie na kształtowanie osobowości, postaw i kompetencji obok przekazywania wiadomości i rozwoju kompetencji samodzielnego tworzenia wiedzy;
- wykorzystanie zdobyczy nowoczesnej techniki i technologii oraz nowoczesnych rozwiązań metodycznych;
- akcentowanie w toku pedagogicznego przygotowania nauczycieli rozwoju umiejętności pełnienia funkcji wychowawczych i kształtowania kapitału społecznego uczniów;
- przygotowanie nauczycieli do współdziałania z instytucjami edukacji równoległej, a także do współpracy z rodzicami i innymi nauczycielami;
- wyeksponowanie w programach kształcenia zagadnień związanych z szeroko rozumianą tolerancją wobec postaw narodowych, społecznych, ideowych, religijnych;
- eksponowanie prognostycznych przewidywań obok tradycyjno-historycznych doświadczeń rozwoju życia społecznego i cywilizacyjno-kulturowego;
- położenie większego nacisku na całościowe zorientowanie nauczyciela w problematyce edukacyjnej i podejmowanie działań mających na celu wyrównywanie szans rozwojowych uczniów, a także działań opiekuńczych, wychowawczych, socjalnych, zdrowotnych i kulturalnych szkoły;
- kształtowanie umiejętności radzenia sobie z niepewnością i złożonością posługiwania się nowymi technologiami informacji i komunikacji;
- ukazanie nauczycielom nowych orientacji metodologicznych, filozoficznych i światopoglądowych, dowartościowanie problematyki kultury pedagogicznej i organizacyjnej oraz etyki czasów transformacji i wyzwań cywilizacyjnych;
- przykładanie większej wagi do dobrej organizacji praktyk nauczycielskich, kompetentnie realizowanych pod opieką doświadczonych nauczycieli akademickich i szkolnych;

- przygotowanie studentów – przyszłych nauczycieli – do doskonalenia i doskonalenia w myśl zasady edukacji ustawicznej²¹.

W postulowanych zmianach kształcenia nauczycielskiego eksponuje się obecnie zdolności autokreacyjne. Zdolności te sprzyjają szybkiemu rozwojowi i umożliwiają budowanie samowiedzy, co jest szczególnie istotne ze względu na fakt, że kształcenie nauczycieli nie może polegać tylko na uczeniu się określonego kanonu wiedzy i metody naukowej, ale powinno być ciągłym przekraczaniem poznania i drogą do samodzielnego rozumienia świata w drodze do mądrości i etyczności.

Niepokojące zjawiska w jakości kształcenia nauczycieli były przedmiotem obrad Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. W ich efekcie podjęta została uchwała Prezydium KRASP z 3 marca 2016 r. w sprawie postulowanych zmian w systemie kształcenia nauczycieli, skierowana do Władz Rzeczypospolitej Polskiej. Prezydium KRASP zwróciło się do Władz Rzeczypospolitej Polskiej z postulatami:

- ograniczenia liczby instytucji kształcących nauczycieli wyłącznie do tych placówek, które prowadzą badania naukowe w zakresie objętym programem studiów nauczycielskich i uzyskały specjalistyczną akredytację w zakresie kształcenia w zawodzie nauczyciela;
- uzgodnienia przepisów prawnych regulujących kształcenie i określających kwalifikacje zawodowe nauczycieli (niezbędne przepisy wydane przez MEN i MNiSW);
- przywrócenia jednolitych nauczycielskich studiów magisterskich lub wprowadzenia wymogu zachowania kontynuacji ukończonego kierunku studiów licencjackich na studiach drugiego stopnia;
- wprowadzenia wymogu przedkładania przez kandydata do zawodu nauczyciela opinii lekarskiej i psychologicznej;
- wprowadzenia państwowego egzaminu nauczycielskiego (w składzie komisji nauczyciel akademicki) po rocznym stażu odbywanym, pod okiem tutora, przez absolwenta studiów nauczycielskich w placówce oświatowej;
- zmiany systemu awansu nauczycielskiego, m.in. w kierunku ściślejszego związku z praktyką i wydatnego odbiurokratyzowania;

²¹ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 53-54.

- uznania dydaktyki szczegółowej (przedmiotowej) za odrębną dyscyplinę naukową”,
- przywrócenia (czy też ustanowienia zbliżonego) systemu szkół ćwiczeń, umożliwiającego ścisły, a niezbędny w kształceniu nauczycieli, kontakt studenta i nauczyciela akademickiego z praktyką oraz zapewnienia odpowiedniego finansowania praktyk studenckich.

Podsumowanie

Budowaniu repertuaru wiedzy nauczycieli, ich zdolności i umiejętności, organizowaniu struktur, pojęć, zasad i modeli sprzyja tworzenie warunków do rozwiązywania problemów, prowadzenia badań weryfikujących znane teorie w odniesieniu do praktycznych problemów, pochodzących zarówno z własnej jak i cudzej praktyki. Kształcenie powinno więc w większym stopniu mieć charakter innowacyjny, prospektywny i praktyczny. Istnieje potrzeba nauczania zorientowanego nie tylko na zdobywanie wiedzy i jej reprodukcję, ale przede wszystkim na jej tworzenie i twórcze wykorzystanie. Takie możliwości stwarzają praktyki zawodowe, które całościowo powinny angażować kandydata do zawodu w proces dydaktyczno-wychowawczy. Realizowanie praktyk jest istotne dla budowania indywidualnej tożsamości nauczyciela. Niezbędną podstawę praktycznego działania powinna stanowić jak najlepiej ugruntowana teoria pedagogiczna, która pomaga w zrozumieniu definiowaniu i interpretacji rzeczywistości pedagogicznej²², stanowiąc jednocześnie fundament nauczycielskiego profesjonalizmu. Priorytetem staje się kształtowanie postawy otwartości na świat, nauka operowania wiedzą oraz harmonijne przygotowanie do wszystkich funkcji i zadań związanych z nauczycielską profesją.

Problem edukacji nauczycielskiej i związanego z nią profilu zawodowego nauczyciela do niedawna miał wymiar lokalny – edukacja ta służyła potrzebom danego społeczeństwa. Współcześnie obserwujemy swoiste umiędzynarodowienie kształcenia nauczycieli i potrzebę uwzględniania w nim nowej wiedzy pedagogicznej i paradygmatów oświatowych. W kontekście tego kształcenia jako główne elementy analiz przyjmuje się osoby nauczyciela i ucznia, praktykę oświatową, szeroko rozumiany system edukacyjny i kontekst społeczny. Ważne jest poszukiwanie możliwości wszechstronnego

²² J. Szempruch, *Relacje teorii i praktyki pedagogicznej w kształtowaniu wiedzy profesjonalnej nauczyciela* [w:] J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska (red.), *Kultura i edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, Wyd. Libron, Kielce 2011, s. 112.

przygotowania pedagogów do sprostania aktualnym i nowym wyzwaniom czasów wielkiej zmiany społecznej, a także oczekiwaniom społecznym i potrzebom osób uczących się. Istotną staje się przy tym konieczność zapewnienia wysokiej jakości edukacji nauczycielskiej, która polega nie tylko na zapewnieniu regulacji formalnych, ale przede wszystkim na stanie świadomości kadry akademickiej, nastawionej na dostrzeganie problemów pojawiających się w procesie kształcenia i poszukiwaniu ich optymalnych rozwiązań.

Bibliografia:

- Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów*. Raport z badań. Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2011.
- Bińczycka J., *Nauczyciele akademicki i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011.
- Feldman A., *Varieties of Wisdom in Practice of Teachers*, w: "Teaching and Teacher Education" 1997 nr 13 (7).
- Giroux H., *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin and Garvey, Westport, Conn 1988.
- Gołębiak B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń – Poznań 1998.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990.
- Kincheloe J. L., *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*. Bergin and Garvey, Westport, Conn 1993.
- Koć-Seniuch G., *Dylematy podejścia komunikacyjnego w kształceniu pedagogicznym nauczycieli*, w: M. Ochmański (red.) *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Kozielecki, K., *Rozwiązywanie problemów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Kształcenie i doksztalcenie nauczycieli*, red. B. Ratus, Zielona Góra 1993.
- Kupisiewicz, C., *O efektywności nauczania problemowego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań-Olsztyn 2000.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2007.
- Mieszalski, S., *Interakcje w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Mizerek H., *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.
- Okoń W., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, w: Raport tematyczny KEEN, nr 4, Warszawa – Kraków 1998.
- Palka S., *Pedeutologia w perspektywie badawczej pedagogiki*, w: D. Ekiert-Oldroyd (red.) *Problemy współczesnej peudeologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Raport R.N., *Three dilemmas of action research*, w: „Human Relations” 1970 nr 23.
- Schön D. A., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szempruch J., *Relacje teorii i praktyki pedagogicznej w kształtowaniu wiedzy profesjonalnej nauczyciela* [w:] J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska (red.), *Kultura i edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, Wydawnictwo Libron, Kielce 2011.
- Szybisz, M., *Pedagogiczne kwestie porozumiewania się – zaniedbany obszar ideologii i praktyki edukacyjnej*, w: „Forum Oświatowe” 1994 nr 2.
- Śliwerski B., *Debata na temat stanu rozwoju polskiej pedagogiki (część 1)*, w: „Elektroniczny Biuletyn Zespołu Teorii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN Warszawa – Zielona Góra”, 2011 nr 12 (28).

Teacher training models and the tasks of education

The author analyzes the problems of teacher training through the prism of its functioning models and research results concerning the process of teacher education. These considerations are related to the strategic tasks of education and the need to prepare the society for the global transformation and yet unknown future. It presents visions of the teacher presenting new expectations towards this profession and proposals for education. The knowledge of these postulates is important for the modernization of the teacher education system and changes in the practice.

Renata Nowakowska-Siuta

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Innowacje w kształceniu nauczycieli w perspektywie porównawczej

Wprowadzenie

Rola nauczycieli w budowaniu wiedzy ludzi młodych ma kluczowe znaczenie na wszystkich szczeblach systemu edukacji. Przemiany, jakie zachodzą w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli w krajach Unii Europejskiej towarzyszą nowemu rozumieniu roli nauczyciela. Zgodnie z tym rozumieniem nauczyciel powinien na przykład nie tylko uczyć innych w sposób innowacyjny, ale także sam regularnie się doksztalać, wykorzystując innowacyjne sposoby uczenia się. Powinien także posiadać umiejętność pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, różnorodnym statusie społecznym, składzie etnicznym i religijnym, a także umieć odnaleźć się w nowych warunkach społecznych, polegających na wzrastającej autonomii szkół i coraz bardziej świadomym uczestnictwie społeczności lokalnej w życiu szkoły.

Wiele reformatorskich działań w zakresie kształcenia nauczycieli podejmowały już na początku wieku XX szkoły związane z ideologią pedagogicznego progresywizmu, nowego wychowania czy pedagogiki oporu, ale i dziś coraz silniej odczuwana jest przez szeroko pojmowanych wychowawców potrzeba odstąpienia od odczłowieczających struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczywistej, a nie tylko deklaratywnej humanizacji procesów wychowania i kształcenia. Nie wystarczy „kosmetyka strukturalna” szkoły, by zaistniało w niej podmiotowe podejście do uczniów, nauczycieli czy rodziców.

W wieku XX przystąpiono na niespotykaną skalę do rozbudowy szkolnictwa wszystkich szczebli i typów, poczynając od przedszkola, a kończąc na studiach wyższych, łącznie z podyplomowymi. Szczególnie owocne były

pod tym względem lata 60. i pierwsza połowa lat 70. Nieprzypadkowo zatem nazwano je okresem eksplozji szkolnej, a w przypadku szkolnictwa wyższego – eksplozji zapisów. Ze względu na doniosłe znaczenie tego zjawiska wiek XX zasłużył sobie, jak sądzę, na miano wieku szkolnej eksplozji, mimo iż miała ona miejsce w okresie jednego tylko ćwierćwiecza. Warto przy tym podkreślić, iż wspomniana eksplozja przypadła na lata bezprecedensowego w wielu krajach uprzemysłowionych wzrostu i rozwoju różnych – także pozaszkolnych – dziedzin życia. Rosło więc uprzemysłowienie i związana z nim konsumpcja, nasilały się procesy urbanizacyjne, rozwijały środki masowej komunikacji, wzrastały aspiracje edukacyjne młodzieży i dorosłych, postępowała uniwersalizacja różnych zjawisk i procesów. Ale ów wzrost nie dokonywał się bez przeszkód i trudności. Co więcej, niektóre z nich właśnie w nim miały swe źródło. Tak było z degradacją naturalnego środowiska człowieka. Tak też było z rabunkową gospodarką surowcami i wyczerpującymi się szybko zasobami energii. Tak wreszcie było z rozprzestrzenianiem się tzw. chorób cywilizacyjnych, narkomanią, przestępczością nieletnich, a także wielu innych zjawisk i procesów negatywnych.

Za jedną z przyczyn tego stanu rzeczy uważano dominującą w latach 1955-1975 strategię wzrostu ilościowego, w myśl której należało więcej produkować, więcej konsumować, budować większe miasta, a także kształcić coraz więcej dzieci, młodzieży i dorosłych na coraz wyższym poziomie i coraz dłużej. Tę właśnie strategię poddawano w miarę upływu lat coraz ostrzejszej krytyce. Jaskrawym wyrazem tej krytyki była teza, że sprostanie trudnościom wzrostu staje się zadaniem wykraczającym poza możliwości licznych krajów z powodu towarzyszącego owemu wzrostowi narastania trudności. Z tych też względów apelowano o ustanowienie „granic wzrostu”, aby położyć kres marnotrawstwu i beztróście o dalszy rozwój naszej planety oraz zahamować zakres i tempo zagrażających owemu rozwojowi różnorodnych procesów destrukcyjnych.¹

Eksplozja szkolna była jednym z przejawów strategii wzrostu ilościowego. Spotkała się też z równie ostrą, jak ta strategia, krytyką. W miejsce hasła „więcej szkoły”, wyrażającego w uproszczonej i zarazem skrótowej formie główną ideę ilościowej rozbudowy oświaty i szkolnictwa wyższego, pojawiło się najpierw hasło descholaryzacji społeczeństwa, a następnie zastąpienia szkoły „konwencjonalnej” przez „inną szkołę”, szkołę alternatywną.

Obecnie postulat descholaryzacji – zarówno w postaci nadanej mu przez Ivana Illicha, jak i Mary N. White, która skłonna jest twierdzić, że

¹ por. Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006.

dalsze postępy elektroniki uczynią tradycyjną szkołę placówką niespójną (niekompatybilną) z warunkami życia „społeczeństwa informatycznego” i wymuszą jej radykalną przebudowę – nie cieszy się popularnością wśród pedagogów. Nie ma zatem podstaw, aby uważać go za wytyczną przebudowy czekającej systemy szkolne w różnych krajach. Bardziej przydatne pod tym względem mogą się okazać postulaty – określane też niekiedy mianem paradygmatów – szkoły alternatywnej i szkoły ustawicznie doskonalonej.

Współczesne wizje kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Perspektywa porównawcza

Koncepcja ustawicznego doskonalenia szkoły, której twórcą był m.in. szwedzki reformator szkolnictwa Thorsten Husén, zakłada wzmocnienie roli szkoły w społeczeństwie przy jednoczesnym systematycznym i planowym ulepszaniu procesu kształcenia: celów, form organizacji, metod i środków kształcenia, planów i programów nauczania. Szkoła ustawicznie doskonalona powinna zacieśniać współpracę nauczycieli z rodzicami i środowiskiem lokalnym, wdrażać do samodzielności myślenia i działania – kierować się w swym działaniu myśleniem o przyszłości.

Każda z propozycji alternatywnych wobec tradycyjnego modelu oświaty szkolnej zawiera wizję działalności nauczycielskiej. Podkreśla się konieczność zmiany relacji nauczyciel-uczeń, tworzony jest katalog nowych metod kształcenia, zwraca się uwagę na kształtowanie nowych (lub dotąd zaniedbywanych) kompetencji nauczycieli. W warunkach przebudowy oświaty kształtują się nowe „modele” nauczyciela: m.in. nauczyciela-refleksyjnego praktyka, nauczyciela-badacza, nauczyciela-przewodnika, krystalizuje się nowe podejście do edukacyjnej teleologii i aksjologii. Debata nad kondycją zawodu nauczycielskiego nie rozróżnia przy tym kategorii nauczyciel szkoły specjalnej – nauczyciel szkoły masowej w tych aspektach, które dotyczą kompetencji ogólnopedagogicznych, ideologicznych i etycznych. Jedyne różnice, jakie dostrzec można, dotyczą przygotowania merytorycznego, które w przypadku nauczycieli szkół specjalnych muszą być powiązane ze szczególnymi dyspozycjami podmiotu edukacyjnego – dziecka niepełnosprawnego i podporządkowane metodyce nauczania specjalnego. Uczniów niepełnosprawnych kształcą zatem nauczyciele specjalnie do tego przygotowani. W niektórych krajach europejskich czynią to także nauczyciele szkół masowych, zarówno podstawowych jak i średnich, dodatkowo przygotowani do pracy z dziećmi i młodzieżą z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W programach nauczania punktem wyjścia jest zapoznanie studentów-przyszłych nauczycieli szkół i klas specjalnych – z pedagogiką specjalną w jej

ogólnym zarysie, a także z różnymi rodzajami niepełnosprawności, przy czym programy studiów w zakresie pedagogiki specjalnej są opracowywane przez uczelnie wyższe, nie zaś przez centralne władze oświatowe. Ogromną rolę w przygotowaniu nauczycieli szkół specjalnych odgrywają szkoły ćwiczeń. Niekiedy funkcjonują one przy uczelniach wyższych, często jednak są to szkoły współpracujące z uczelniami na zasadzie dwustronnych umów. Warto odnotować, że wiele funkcjonujących w Europie szkół ćwiczeń przekształca się obecnie w ośrodki wspomagania i rozwoju (resource centers). Ma to niebagatelne znaczenie dla edukacji specjalnej, ponieważ przesuwają jej działalność z zogniskowanej przede wszystkim na uczniu na działania obejmujące również nauczycieli i rodziców, a także środowisko lokalne.²

W kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli wszystkich typów szkół coraz większą rolę zaczynają spełniać akademickie uczelnie wyższe. W większości krajów Unii Europejskiej proces kształcenia nauczycieli w ostatnich latach ulegał wydłużeniu i z reguły trwa od czterech do pięciu lat, stanowiąc odpowiednik wykształcenia na poziomie uniwersyteckim. Kształcenie jest przy tym od początku zorientowane na budowanie kompetencji nauczycielskich, stąd też zawiera zarówno elementy teoretycznego, jak i praktycznego kształcenia.

Znaczenie, jakie przywiązują władze oświatowe do kształcenia akademickiego, wzrasta wraz ze szczeblem kształcenia, do którego nauczyciel się przygotowuje, zaś etap praktycznego przygotowania pedagogicznego jest dłuższy dla nauczycieli nauczania początkowego.

Organizacja kształcenia nauczycieli, zarówno dla szkół masowych jak i specjalnych, odbywa się według dwóch różnych modeli: model równoległy (concurrent) pozwala nabyć wiedzę akademicką (ogólną, kulturową i związaną z nauczaniem przedmiotem) i w tym samym czasie umiejętności praktyczne. Model ten występuje najczęściej w kształceniu nauczycieli przedszkoli i szkoły podstawowej. W kształceniu nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa średniego stosowany jest raczej model etapowy (consecutive). Zgodnie z tym modelem kształcenie merytoryczne winno zakończyć się przed rozpoczęciem praktyki pedagogicznej.

Liczba miejsc na studiach przygotowujących do zawodu nauczycielskiego jest z reguły ograniczana przez władze centralne bądź uczelnie wyższe (np. Francja, Holandia, Wielka Brytania). Kryteria doboru kandydatów są przeważnie autonomiczną decyzją uczelni lub też są ustalane w porozumieniu z władzami ministerialnymi. Programy nauczania dla nauczycieli są

² Por. Eurydice, *Key data on Education 2015*, Brussels 2015.

opracowywane przez uczelnie wyższe, przy czym uwzględniają one ogólnie przyjęte w krajach Unii Europejskiej priorytety edukacji nauczycieli, takie jak: technologie informacyjno-komunikacyjne, elementy zarządzania i administracji, umiejętności diagnozy i wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dzieci imigrantów, elementy psychologii klinicznej i społecznej ze szczególnym uwzględnieniem patologii zachowań uczniów itp. Większość krajów Unii Europejskiej uznaje konieczność nowego podejścia do kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli i w związku z tym podjęła się, w zależności od kraju, bardziej lub mniej głębokich reform w tym zakresie.

We wszystkich krajach Unii Europejskiej zatrudnionych jest ogółem 4,5 miliona nauczycieli, zapewniających kształcenie uczniów na poziomie podstawowym i średnim. Około 25% z nich pracuje w niepełnym wymiarze czasu pracy, przy czym odsetek ten jest bardzo różny w zależności od kraju. We wszystkich krajach europejskich na poziomie podstawowym większość nauczycieli to kobiety. W szkolnictwie średnim proporcja płci jest bardziej zrównoważona, przy czym w większości krajów także i tam przeważają kobiety, szczególnie w niemal wszystkich krajach kandydujących.

Stosunek liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela zmienia się w zależności od kraju i na poszczególnych poziomach kształcenia. Liczba uczniów przypadających na nauczyciela jest często wyższa w szkole średniej niż w szkole podstawowej. Liczona dla obu poziomów kształcenia (podstawowy i średni razem), liczba uczniów na nauczyciela w Irlandii jest prawie dwukrotnie wyższa niż w Danii. We wszystkich krajach obserwuje się wzrost liczby nauczycieli w stosunku do ilości uczniów. Czasem tłumaczy się to po prostu spadkiem liczby urodzeń, a więc tendencjami demograficznymi. Zważywszy na istotny wpływ, jaki może mieć liczba uczniów w klasie na jakość edukacji, a także biorąc pod uwagę skutki finansowe, które pociągają za sobą zmniejszanie stanu zatrudnienia nauczycieli, należy dążyć do osiągnięcia możliwie najlepszej równowagi w tym względzie. Oznacza to dbałość o właściwą proporcję liczebności nauczycieli w stosunku do uczniów. Należałoby zastanowić się zatem nad odpowiednim planowaniem zatrudnienia uwzględniającego zmiany demograficzne (zmniejszanie się populacji dzieci w młodszych wiekach szkolnym), zauważalne w większości krajów europejskich.

Po ukończeniu kształcenia w uczelni, nauczyciel jest przeważnie specjalistą przedmiotowym (w zakresie jednego lub dwóch przedmiotów), posiadającym kwalifikacje do nauczania na kilku różnych poziomach kształcenia, choć np. w Holandii nauczyciele przygotowani są do pracy na określonym szczeblu kształcenia w zakresie wielu przedmiotów.

Pierwszej pracy nauczyciela towarzyszy w wielu krajach Europy wsparcie merytoryczne doświadczonego nauczyciela-opiekuna oraz obowiązkowe kształcenie w pierwszym roku pracy. Działania te, jak również medialne kampanie zachęcające do podejmowania pracy w zawodzie nauczycielskim służą, z jednej strony zapobieganiu odchodzeniu z zawodu, z drugiej zaś, przeciwdziałaniu obserwowanemu w większości krajów europejskich deficytowi nauczycieli.

Udział nauczycieli w innowacjach pedagogicznych i kreowaniu polityki oświatowej

Ze względu na to, że reformy programów nauczania mają zasadniczy wpływ na wykonywanie przez nauczycieli swego zawodu i na wymagania dotyczące ich umiejętności, we wszystkich krajach europejskich nauczyciele od dawna uczestniczą w pracach nad ich tworzeniem. Możliwości współpracy zawsze stwarzały nauczycielom komisje robocze – składające się z jedynie kilku nauczycieli uznanych za ekspertów i/lub członków stowarzyszeń – powołane do podjęcia prac nad reformą. W skład takich komisji powołuje się również nauczycieli praktyków jako nauczycieli danego przedmiotu, choć równocześnie jako uznanych specjalistów w danej dziedzinie, lub nauczycieli będących członkami stowarzyszenia zawodowego zajmującego się danym przedmiotem, bądź pracujących w inspektoracie odpowiedzialnym za ustalanie treści programu nauczania. Na Litwie *Ustawa o edukacji* przewiduje konsultacje ze stowarzyszeniami nauczycieli w sprawie wszystkich reform programu nauczania.

Oprócz tych tradycyjnych form udziału indywidualnych nauczycieli, mniej więcej w ciągu ostatnich 30 lat rozwinęły się dwie różne formy uczestnictwa nauczycieli. Pierwsza to – w niektórych przypadkach zinstytucjonalizowane – zbiorowe uczestnictwo związków zawodowych, a drugą są systematycznie rozwijające się formy coraz szerszych konsultacji. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii reformy programu nauczania, a w szczególności sformułowanie „celów kształcenia” w standardach kształcenia, są przedmiotem dyskusji we Flamandzkiej Komisji ds. Edukacji (VLOR), w której skład wchodzi przedstawiciele organizacji zawodowych. Również oficjalne ustalenia w Bułgarii przewidują udział związków zawodowych w przygotowywaniu nowych programów nauczania i tworzeniu standardów oceniania uczniów. Na Cyprze wprowadzono również zinstytucjonalizowane konsultacje w tej dziedzinie w 2003 r. Komisje ds. reformy programów nauczania z udziałem związków zawodowych istnieją także w Niemczech. We Francji propozycje wszystkich reform programowych należy przedstawiać

Conseil Supérieur de l'Éducation (Wyższej Radzie ds. Edukacji) – wspólnej komisji doradczej. Tak samo jest w Luksemburgu (na poziomie ISCED 1), gdzie funkcjonuje Komisja Edukacji Wielkiego Księstwa. W Norwegii organizacje zawodowe uczestniczą w tworzeniu nowych programów nauczania, standardów i standaryzowanego oceniania. Niezależnie od tych zbiorowych form uczestnictwa, na znaczną skalę rozwijają się także konsultacje indywidualne.³ We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii wprowadzono specjalną metodę pracy, która ma zapewnić większy udział nauczycieli w reformie podstawowego programu nauczania. Konsultacje odbywają się w trakcie oceny realizacji losowo wybranych części programu nauczania. Wyniki oceny takich „próbek” są szeroko rozpowszechniane i omawiane z różnymi zainteresowanymi stronami. Nauczycieli prosi się o przedstawienie swej opinii za pośrednictwem Internetu, a także zaprasza do udziału w konferencjach, podczas których jest omawiany proces podejmowania decyzji i korekty w programie nauczania. Jest to również zwyczajowa praktyka we Włoszech, choć nie istnieją tam przepisy, które zobowiązywałyby do konsultacji z nauczycielami w sprawie reformy programowej. Również w Islandii nauczyciele intensywnie uczestniczą w tworzeniu polityki dotyczącej treści programów nauczania. Tego rodzaju konsultacje mogą mieć decydujące znaczenie. Na przykład w Estonii w 2006 r. zaniechano reformy ogólnokrajowego programu nauczania w związku z negatywnymi opiniami nauczycieli.

Oprócz tych istniejących od dawna form grupowych konsultacji coraz więcej krajów stara się dotrzeć do indywidualnych nauczycieli, częściowo z myślą o tym, aby włączyć ich w proces reform na jak najwcześniejszym etapie. Tego rodzaju udział indywidualny przybiera różne formy. Przede wszystkim nauczyciele mogą wypowiadać się w trakcie systematycznie przeprowadzanych konsultacji lub prowadzonych na szeroką skalę badań ankietowych. Tak było na przykład we Francuskiej Wspólnocie Belgii, gdy w 2005 r. opracowywano „kontrakt dla szkół”. We Francji pracowników większości szkół oraz inne zainteresowane osoby zaproszono do udziału w tzw. konsultacjach Thélota, zorganizowanych w formie szerokiej debaty publicznej, których celem było zaproponowanie różnych rozwiązań reformujących system edukacji. W wyniku tej inicjatywy nie przedstawiono jednak żadnych konkretnych rozwiązań. Również w Hiszpanii nauczyciele z całego systemu oświaty byli konsultowani w sprawie programu „Edukacja

³ Eurydice, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Brussels 2008, s. 53.

na wysokim poziomie dla wszystkich i z udziałem wszystkich”, służącego zwiększeniu efektywności systemu edukacji.⁴

Nauczyciele uczestniczą również coraz liczniej na wczesnych etapach prac nad tworzeniem polityki edukacyjnej – biorą udział w projektach pilotażowych, które – jeśli zostaną ukończone z pomyślnym rezultatem – będą stanowić podstawę przyszłych reform. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii ta koncepcja oddolnych inicjatyw jako podstawy reform – zakładająca, że nauczyciele są źródłem propozycji do przyszłych reform – doprowadziła do stworzenia „ogródków testów pedagogicznych”. Na takiej samej zasadzie funkcjonują „szkolne projekty jakościowe” w Austrii. We Francji już od 1988 r. powszechnym rozwiązaniem stały się Projets d’Action Éducative (PAE – programy działań edukacyjnych). Co roku szkoły składają propozycje innowacyjnych projektów, które mogą zostać przyjęte do finansowania przez organy nadzorujące. Również Finlandia mobilizuje nauczycieli na wczesnym etapie reform do udziału w projektach pilotażowych i badaniach, które mogą stanowić podstawę przyszłych reform. Wprawdzie udział fińskich nauczycieli w badaniach nie jest obowiązkowy, uczestniczy w nich wielu nauczycieli, i są one prowadzone przez uniwersytety, Ministerstwo Edukacji i Fińską Państwową Komisję ds. Edukacji. W Norwegii istnieje od 2002 r. *System prezentacji szkół*, którego celem jest maksymalne wykorzystanie wyników eksperymentów samodzielnie podejmowanych przez szkoły. Jeżeli eksperymenty kończą się sukcesem, szkoły mogą stać się miejscem obserwacji i szkoleń dla innych nauczycieli.

Jak na tle wskazanych przemian europejskich przedstawia się polski model przygotowania przyszłych nauczycieli? Konkluzja

Dominujący od lat sposób myślenia o przemianach społecznych i oświatowych kojarzony był z logiką postępu. Przyjmowano, że zmiany powinny mieć charakter ewolucyjny – zakłócany niekiedy trudnościami, ale progresywny. Stosunkowo stabilna pozostawała organizacja życia społecznego, dość stabilne były również modele edukacji nauczycielskiej. Radykalna zmiana ustrojowa roku 1989 i w latach kolejnych, miała prowadzić do ukształtowania się nowego – demokratycznego ładu społecznego. Procesowi demokratyzacji towarzyszy decentralizacja uprawnień i obowiązków, następuje zróżnicowanie rozwiązań rozlicznych kwestii społecznych. Symptomem rewolucyjnych zmian w polskiej oświacie miały być i mają być

⁴ Tamże.

nadal poczynania zwane reformą. Zabiegi składające się na reformę są znane, natomiast warto zatrzymać się nad ich konsekwencjami.

W raporcie z badań nad jakością edukacji elementarnej po 10 latach reformy oświaty Haliny Sowińskiej z roku 2013 czytamy, że jednym z ważnych źródeł zmian był wymuszony ruch aktywizacji zawodowej nauczycieli spowodowany wdrażaniem reformy, który przyniósł niewątpliwie wiele korzystnych rezultatów⁵. Sam fakt konieczności doskonalenia swych kompetencji i to zarówno przez nauczycieli jak i organy zarządzające oraz nadzorujące szkołę, dobrze wpisał się w ogólnoświatową koncepcję uczenia się przez całe życie (LLL). Nigdy dotąd nie można było zaobserwować procesu tak masowej aktywności tych środowisk i na tak wielką skalę. Różnego typu szkolenia tworzyły szczególnie dogodne warunki do wymiany doświadczeń i tym samym wzajemnego uczenia się. Wzrosła świadomość uczestników procesów edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie swych potrzeb i źródeł ich realizacji. Zacieśniły się także więzi między różnego typu środowiskami oświatowymi, na przykład między środowiskiem akademickim a nauczycielskim, co zaowocowało realizacją wielu wspólnych projektów i przedsięwzięć edukacyjnych. Można zaobserwować przynajmniej zaczątki przekształcania się szkół w instytucje uczące się.

Wśród licznych skutków reformy oświatowej (było to zauważalne zwłaszcza w jej początkowej fazie) szczególne znaczenie ma przekazanie nauczycielom wielu (może nazbyt wielu) obowiązków. W warunkach decentralizacji i rosnących swobód programowych, przy braku dostatecznego przygotowania programów, podręczników, opracowań metodycznych – ciężar wprowadzania zmian spadł na nauczyciela. To on ma tworzyć lub wybierać programy autorskie, samodzielnie wybierać najlepsze metody pracy, opracowywać koncepcje metodyczne, tworzyć ideologie edukacyjne i umiejętnie je realizować, przy tym winien posiadać nie tylko doskonałe kwalifikacje metodyczne, ale i wychowawcze, psychologiczne, menadżerskie, mediacyjne i negocjacyjne. Nauczyciel jest dziś zmuszony do ciągłego dokształcania się uwzględniającego wymienione wyżej aspekty funkcjonowania polskiego systemu oświaty, jak również sygnały europejskiego rynku pracy, eksponujące nieodzowność opanowania języka obcego, nowych technologii informatycznych, sposobów ewaluacji, a także branie pod uwagę wielokulturowych aspektów życia społecznego i integracji kształcenia, a ponadto edukacyjnych

⁵ Por. H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

nowin, takich jak zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (ang. CLIL) czy nauczanie domowe.

Jakie wnioski można wysnuć z powyższych rozważań *pro domo nostra*? Nurtowi radykalnych zmian w dość ograniczonym zakresie niesie pomoc edukacja nauczycielska. W praktyce kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli zmiany są często fragmentaryczne, niespójne i powierzchowne. Brakuje jasnej koncepcji przygotowania nauczycieli do pracy w nowych warunkach społecznych i edukacyjnych. Istnieją oczywiście pozytywne przykłady, godne uwagi, nie zmieniają one jednak w radykalny sposób modelu edukacji nauczycieli. Winniśmy zatem podjąć starania o określenie polskiego modelu edukacji w ogóle, poczynając od pytania o cele, w tym także cele edukacji nauczycielskiej. W standardach kształcenia i doskonalenia nauczycieli należy uwzględnić przy tym zarówno dotychczasową wiedzę i doświadczenia praktyczne w tym zakresie, jak i znane tendencje światowe, a także potrzeby i oczekiwania polskiego społeczeństwa.

Realistyczne spostrzeżenie edukacji nauczycielskiej niestety prowadzi do konkluzji, że w polskiej mozaice edukacyjnej często nowym hasłom towarzyszą stare treści, nowym teoriom – stare sposoby wdrażania, nowym zadaniom – powielanie utartych stereotypów zachowań nauczycielskich.

Tradycyjne przygotowanie nauczyciela zakładało „wdrażanie do wykonywania zawodu”, sprawowania władzy. Zmiana ma polegać, jak sądzę, nie tylko na uporządkowaniu kwestii organizacyjnych: jakie instytucje, według jakich standardów i w jaki sposób będą kształcić przyszłych nauczycieli, ale także na przygotowaniu nauczyciela do rozumienia innych ludzi i ich potrzeb, kształtowania postaw życzliwości, otwartości, inspirowania uczniów do aktywności poznawczej. W tak rozumianej zmianie aktywną rolę pełnić muszą uczelnie wyższe przygotowujące przyszłych nauczycieli i doskonalące nauczycieli-praktyków. To tutaj należy upatrywać impulsu wyznaczającego rzeczywistą zmianę.

Bibliografia:

- Eurydice, *Key data on Education 2015*, Brussels 2015.
- Eurydice, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Brussels 2008.
- Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, IBE – Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz Cz. (red.), *Szkoła w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*. Impuls, Kraków 2014.
- Nowosad I., *Autonomia szkoły w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 1: Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988, Edytor, Poznań – Toruń 1993.
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 2: Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej, Edytor, Poznań 1996.
- Potulicka E., Hildebrandt-Wypych D., Czech-Włodarczyk C. (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
-

Innovations in teachers' training – a comparative perspective

The article presents comparative perspective on contemporary tendencies in teachers' professional preparation. It outlines changes in the approach to teachers' training in the European Union, as well as shows selected examples of innovations in teachers' didactical and class management preparation. Examples of teachers' inclusion in sketching school reforms and creating educational policy in the European Union are also provided.

Wilhelm Schwendemann

Wyższa Szkoła Ewangelicka we Freiburgu

Religiöse und Religionspädagogische Kompetenz^{1 2}

Einleitung

Der Titel des Vortrags ist ein wenig doppeldeutig und das hat auch seinen Sinn, weil die religiöse Kompetenz sowohl auf die Seite der Lernenden als auch Lehrenden verweist, während die religionspädagogische Kompetenz nur die Seite der Lehrenden in den Fokus nimmt. Von religiöser Kompetenz muss man sprechen, weil in einem systematischen Unterricht die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden in einem Wechselverhältnis zueinander stehen und selbstverständlich auch die Lehrenden über religiöse Kompetenz verfügen müssen, um den Lernenden diese vorzuhalten.

Kritische Annäherung

Der in Bezug auf die europäische PISA Studien gebrauchte Begriff der Kompetenz ist schillernd, weil er nicht der geisteswissenschaftlichen, sondern der sozialwissenschaftlichen Tradition der Pädagogik und hier genau der empirischen Bildungswissenschaft entstammt (vgl. Klieme et al. 2003; auch dito 2007a; 2007b; 2002; 2004; 2008), die Bildung in sogenannte Domänen unterteilt, wie z.B. mathematisches Denken oder naturwissenschaftliches Denken. Ein schulisches Fach, in unserem Fall wäre das der Religionsunterricht, wird nun im Modell der Bildungswissenschaft einer Domäne zugeordnet, worin nur ein Teil des Bildungsanspruches und des Bildungsprofils des Faches zugeordnet wird. Eine religiöse Kompetenz umfasst dann z.B. die hermeneutische Fertigkeit, mit religiösen Texten und Symbolen angemessen umgehen und sie auch interpretieren zu können. Dazu kommt

¹ Die Übersetzung der englischen Zusammenfassung stammt von Heike Jansen, Freiburg.

² Vortrag CHAT-Warschau am 28.11.2015

dann auch eine partizipative Kompetenz, sich an gottesdienstlichen Feiern beteiligen zu können und die dritte Dimension wäre dann die ethische Kompetenz, in bestimmten Problemkonstellationen, wie z.B. die Frage nach der Sterbehilfe oder nach dem Umgang mit Flüchtlingen, religiös-ethisch argumentieren zu können und diese Stimme in den öffentlichen Diskurs einzubringen. Kompetenzen lassen sich also definieren; sie sind *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2001a, S. 27; siehe auch dito, 2001). Grundsätzlich gilt für eine Kompetenz, dass sie erlernen – bzw. erwerbbar ist (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 18) und zu Leistungsdispositionen führt, *„die sich „funktional“ ... auf variable Anforderungssituationen beziehen.“*³ Im Fall der religiösen Kompetenz wird über die Lern – und Erwerbbarkeit sehr kritisch nachzudenken zu sein, wenn es um die Komponente des Glaubens im Sinn von Gottvertrauen geht.

Der Einsatz von Kompetenzen im Bereich der Anwendung wird gesellschaftlich und politisch gefordert; kompetent handelt also jemand, wenn es gelingt, erworbene Fähigkeiten anzuwenden und problemlösend einzusetzen (vgl. Klieme 2009, S. 47; Klieme 2009b; Döbert et al. 2009;). Die Förderung von messbaren erworbenen Kompetenzen hat also ein potenzielles Ergebnis im Sinn. Die Ausrichtung an Kompetenzen bzw. an einer Output-Steuerung soll Unterrichtsqualität und Lernleistungen bzw. Lernniveaus von Schülerinnen und Schülern verbessern, so die Annahme der ErfinderInnen des kompetenzorientierten Unterrichts.

Problematisierung des dargestellten Kompetenzbegriffs

Mit Walter Herzog kann man aber sowohl an dieser Zielsetzung als auch an der Umsetzung des Reformvorhabens, Bildungsstandards in der Schule einzuführen, Kritik üben (vgl. Herzog 2013, S. 8). Die Einführung von Bildungsstandards gehorche, so Herzog, einer Kritik an der Qualität des jeweiligen Bildungssystems (vgl. Herzog 2013, S. 9). Im Zuge der PISA-Studien wurde Qualität in den Lern – und Bildungsprozessen (vermeintlich) messbar und die deutsche Kultusministerkonferenz zog daraus die Konsequenz, die Lehr – und Bildungspläne in den 16 deutschen Bundesländern

³ http://www.uni-regensburg.de/rul/medien/thementag-theorie-praxis/materialsammlung/wsv9_kittsteiner.pdf

auf kompetenzorientierte Bildungspläne umzustellen, in denen die Bildungsstandards deutlich formuliert wurden: *„Bildungsstandards haben die Erhaltung oder Sicherung sowie die Entwicklung oder Verbesserung von schulischer Qualität zum Ziel.“* (Herzog 2013, S. 10) Bildungsstandards seien als Teil einer „Gesamtstrategie der Qualitätssicherung“ (Herzog 2013, S. 10) zu verstehen. Nicht nur die unterrichtliche Qualität, sondern auch die Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit sollen verbessert bzw. gefördert werden (Herzog 2013, S. 11).

Dabei wird von den Verfechtern einer Outputorientierung immer unterstellt, dass die empirische Messung und Feststellung von Kompetenzen sich adäquat zueinander verhalten, was sich dann in der Formulierung von Bildungsstandards zeige. Bildungsstandards können als formale Standards gelten, die festlegen, *„wie viel erreicht werden muss.“* (Herzog 2013, S. 20) Präzise müsste man eigentlich von „Schülerleistungsstandards“ sprechen (Herzog 2013, S. 20), bei den Lehrkräften spricht man von Professionalisierungsstandards (Herzog 2013, S. 21): *„Für den Begriff der Bildungsstandards, wie er sich im deutschen Sprachraum etabliert hat, ist jedoch charakteristisch, dass er von den Bedingungen des Lehrerhandelns absieht und sich ganz auf die Schülerleistungen beschränkt. Bildungsstandards beziehen sich weder auf curriculare Inhalte noch auf pädagogische Prozesse, sondern bezeichnen die Ergebnisse der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern. Sie setzen nationale Standards für Schülerleistungen.“* (Herzog 2013, S. 24) Teil der Bildungsstandards sind die schon mehrfach erwähnten Kompetenzen. Es stellt sich also heraus, dass der Begriff „Kompetenz“ eher so etwas wie ein Containerbegriff ist, den man differenzieren muss, sowohl in spezifische Autonomien und entsprechende Taxonomien. Im angelsächsischen Bereich hat man begrifflich die Schwierigkeit, skills, knowledge, literacy und competence scharf zu unterscheiden (vgl. Herzog 2013, S. 31). In der deutschen Diskussion unterschied Heinrich Roth Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Herzog 2013, S. 32): *„Roth macht also die Handlungsfähigkeit zum Kriterium des Kompetenzbegriffs. Diese beruht nicht auf Wissen oder Können, sondern auf der Verbindung von Wissen und Können.“* (Herzog 2013, S. 32) Grundsätzlich werden Kompetenzen als Fähig- und Fertigkeiten charakterisiert, d.h. Kompetenzen sind *„Fähigkeiten, die habitualisiertes Können ausmachen“* (Hubig 2012, S. 34ff; Herzog 2013, S. 33).

In begrifflicher aber auch in messtechnischer Hinsicht stelle sich der Kompetenzbegriff als sehr problematisch dar, der sich dann in didaktischen Überlegungen fortsetze (Herzog 2013, S. 37): *„... dann stellt der Kompetenzbegriff insofern ein Messproblem, als nicht nur die kognitiven, sondern auch*

die motivationalen, die volitionalen, die sozialen sowie allenfalls auch die moralischen Aspekte einer Kompetenz zu erfassen sind.“ (Herzog 2013, S. 38)

Versuch der Kritik

Kompetenzen müssten, um sinnvoll sein zu können, über längere Zeit gemessen werden, was im schulischen Kontext kaum durchführbar scheint (vgl. Herzog 2013, S. 39). Auch die Frage, was denn nun gelernt werde, ist mehrdeutig: *„Didaktisch bildet nicht mehr die Erschließung eines Stoffgebiets den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung, sondern die Frage, welche Kompetenzen sich an welchem Stoff erwerben lassen ...“* (Herzog 2013, S. 40)

Zu kritisieren sei die Verbindung zwischen Input-Output-Steuerung; der Bildungsstandard fokussiere als Leistungsstandard den Output, aber Steuerung beziehe sich von der Sache her erst einmal auf den Input (vgl. Herzog 2013, S. 46)! Menschen seien, so Herzog, weder triviale noch nicht-triviale Maschinen, d.h., es müsste eigentlich um das Outcome gehen, der aber von vielen unbekanntenen Größen abhängig ist. Was genau ist unter der Messung von Schülerleistungen z.B. im Religionsunterricht zu verstehen (Herzog 2013, S. 64)? Normalerweise werden Leistungen mittels Tests und Prüfungen abgerufen und aufgrund entsprechender Taxonomien bewertet. Ziele der Persönlichkeitsbildung lassen sich aber durch normierte Testverfahren nicht erfassen und auch nicht bewerten (Herzog 2013, S. 65).

Ergebnisse von Testverfahren lassen so jedoch keine Individualausagen zu und sind auch auf einer konkreten Unterrichtsebene kaum verwertbar (Herzog 2013, S. 74): *„Dass uns der flächendeckende Einsatz von Tests an unseren Schulen in ein pädagogisches Eldorado führen wird, darf mit Fug und Recht bezweifelt werden.“* (Herzog 2013, S. 75) Unterricht wird mit standardisierten Testverfahren auf kognitive erfassbare Inhalte reduziert; von Bildungsgerechtigkeit gegenüber „Bildungsausländern“ kann nicht die Rede sein (Herzog 2013, S. 76).

Besinnung

In der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik existiert, so wie Jan Amos Comenius betont, eine Vision von Schule jenseits von Messbar – und Regelhaftigkeit (Herzog 2013, S. 80) und deswegen ist es notwendig, vor der Überschätzung der Steuerung und der Regelung zu warnen, die nur dann ihren Zweck erfüllen kann, wenn sie nicht überbewertet wird: *„Es weckt die Erwartung, ein komplexes Sozialgebilde wie das Bildungssystem lasse sich tatsächlich steuern, wenn nur der herkömmliche Ansatz der Input-Steuerung zugunsten einer Steuerung über den Output verlassen wird.“* (Herzog 2013,

S. 82) Schule wird sonst m.E. einer reinen instrumentellen Perspektive unterworfen. Von Steuerung ist die Regelung zu unterscheiden (Herzog 2013, S. 85), wobei Regelung im System und Steuerung außerhalb des Systems zu platzieren sind (Herzog 2013, S. 85). Zudem ist das formale Bildungssystem ein soziales System, das sich maschinenmäßigen kybernetischen Abläufen entzieht (Herzog 2013, S. 91). Wenn jedoch kommunikatives Handeln Grundlage schulischer Lern – und Bildungsprozesse darstellt, dann sind Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen nicht nur Leistungen der Schule bzw. der Lehrerschaft (Herzog 2013, S. 93), weil Unterricht in erster Linie ein sozialer Prozess mit vielen Unbekannten darstellt (S. 94): *„Die Standardbewegung scheint den Akzent auf die Kriterien allgemein und einfach zu legen, während in der pädagogischen Praxis die Kriterien einfach und zutreffend relevant sind. Die Schule als Gefüge ineinander verschachtelter Regelkreise zu sehen, ist eine einfache und allgemeine Vorstellung, die den Ansprüchen der Politik entgegenkommt, aber in der Praxis nicht hilfreich sind.“* (Herzog 2013, S. 96) Kompetenzmodelle haben deskriptiven Charakter und sagen nichts über Entwicklungslogiken von Individuen aus (Herzog 2013, S. 99).

Religiöse Kompetenz

Ziel neuerer empirischer Studien zum Thema Religion war, Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung für theologische und religionspädagogische Fragestellungen in Bezug auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu nutzen (vgl. Benner et al. 2011, S. 13). Religion bzw. Religiöses wurde in der Projektgruppe als „diskursiver Tatbestand“ (vgl. Matthes 1992) verstanden. Religiöse Bildung ist dabei eine Fähigkeit, *„verschiedene Erscheinungsformen von Religion wahrzunehmen, zu erkennen und mit ihnen deutend und partizipatorisch umzugehen.“* (Benner et al. 2011, S. 14) In der Tradition Schleiermachers wird religiöse Bildung als essenzieller Bestandteil öffentlicher Bildung verstanden, *„die sich auf ausdifferenzierte Lebensformen und Gesellschaftsbereiche mit unterschiedlichen kategorialen Strukturen und Denkmustern bezieht, welche gegeneinander keinerlei Vorrang für sich beanspruchen können.“* (Benner et al. 2011, S. 15) Religion und Bildung gehören nach diesem Verständnis als komplementäre Partner zusammen. In der Schule taucht Religion zuerst in ihrer reflexiven Gestalt auf und nicht vorrangig performativ (vgl. Dressler 2006; 2008, S. 74-88; dito 2012; 2014), was bedeutet, dass Religion nach dem sog. Grundbildungskonzept (vgl. Baumert; Stanat & Demmrich 2001, S. 21) eine eigene Domäne darstellt (Benner et al. 2011, S. 17). An Kompetenzen wird diesem Bereich der religiösen Bildung sowohl Problemlöse – als auch Problembearbeitungskompetenz

zugeordnet. Die Herausgeber orientieren sich weniger an Wissen / Kenntnissen im Bereich der Religion, sondern vielmehr an komplexen Kompetenzen. Das Berliner Modell unterscheidet drei Kompetenzdimensionen für die sog. religiöse Kompetenz:

- religionskundliche Kenntnisse
- religiöse Deutungen und Interpretationen
- religiöse Partizipation und Performanz

Es geht nicht um Rekrutierung von Schülern und Schülerinnen für die Bezugsreligion des Lehrenden, sondern um „ihnen Grundkenntnisse im jeweiligen Fach sowie die Fähigkeit zu vermitteln, sich interpretierend und deutend sowie partizipierend und handelnd mit den jeweils domänenspezifischen Inhalten und Themen auseinanderzusetzen.“ (Benner et al. 2011, S. 21) Folgende Standards lassen sich in diesen Kompetenzdimensionen wieder finden: Sie beziehen sich „auf die Fähigkeit, den eignen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrzunehmen und zum Ausdruck zu bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen zu reflektieren; (2.) auf ein angemessenes Verständnis der Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache, (3.) auf die Kenntnis individueller und kirchlicher Formen der Praxis von Religion und die Fähigkeit, an diesen zu partizipieren, (4.) auf die Fähigkeit, über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft zu geben, (5.) auf eine Wahrnehmung ethischer Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben, welche die christliche Grundlegung von Werten und Normen versteht und in Handlungen übersetzt, (6.) auf die Auseinandersetzung mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen sowie die Fähigkeit, mit Kritik an Religion umzugehen und die Berechtigung von Glauben aufzeigen zu können, (7.) schließlich auf die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren zu können und (8.) darauf, religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären zu können.“ (Benner et al. 2011, S. 27)

Wie testet man religiöse Kompetenz?

Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, für alle Dimensionen religiöser Kompetenz geeignete Testaufgaben zu entwickeln. Von Klauer (2002) werden Aufgabenformen für kognitive Lehrziele übernommen (vgl. Grafiken S. 45, 48, 49). Bei den Testaufgaben wird deutlich, dass Grundkenntnisse eine wesentliche Basis der Deutung darstellen („learning about

religion“; vgl. Schieder 2008, S. 17). Wichtig wurde dabei folgende Erkenntnis: *„Bei der Konstruktion von Aufgaben zur Erhebung des religionskundlichen Wissens von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I galt es Aufgaben zu konstruieren, die sich auf Kenntnisse beziehen, die der Tendenz nach primär in unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen erworben werden.“* (Benner et al. 2011, S. 50) Diese Wissensbasis wurde in Beziehung gesetzt zu den außerschulischen religiösen Sozialisationsprozessen, über die die Schüler und Schülerinnen in Fragebögen Auskunft gegeben haben. In den Testaufgaben waren Aufgaben diverser Art gestaltet, die die Schüler und Schülerinnen hermeneutisch herausgefordert haben und in denen verschiedene hermeneutische Perspektiven gefordert waren: *„Die im RU zu erwerbende Deutungskompetenz bezieht sich auf im engeren Sinne religiöse Objekte und Inhalte (religiöse Texte, Darstellung religiöser Motive, religiöse Bauwerke, Symbole, Rituale, Institutionen, lehren etc.) in der Bezugsreligion und in anderen Konfessionen und Religionen sowie auf Deutungen religiöser Sachverhalte und Phänomene in anderen kulturellen Bereichen wie z.B. der Kunst, der Politik oder Werbung. Durch diese Differenzierung soll berücksichtigt werden, dass sich z.B. biblische Gleichnisse nicht nur religiös, sondern auch ethisch, politisch oder ökonomisch interpretieren lassen.“* (Benner et al. 2011, S. 55; dazu auch: Benner; Schieder; Schluß & Willems 2004, S. 11) Die Aufgaben hatten den Typus wie: Was sagt der Text über ... aus? Welche Beschreibung trifft zu auf...? Was wird in der Aussage ausgeschlossen? Wie lässt sich ... zuordnen? (Benner et al. 2011, S. 56) Die Erhebung religiöser Partizipationskompetenz stellte die Forschenden vor eine echte Schwierigkeit. Hilfreich waren dann in den Testaufgaben Formulierungen wie folgt: Stell Dir vor...; du machst den Vorschlag, ..., um ... zu erreichen. Sammle Informationen/Vorschläge von ... Ihr gründet eine Arbeitsgemeinschaft und wollt nun Folgendes tun... (Benner et al. 2011, S. 63) Die religiöse Partizipationskompetenz wird als Kompetenz charakterisiert, *„die über die Dimensionen religiöser Grundkenntnisse und Deutungen hinausgeht und sich auf die Fähigkeit bezieht, sich an religiösen Handlungen beratend zu beteiligen, sich in entsprechende Beratungen als Person einzubringen, individuelle Stellungnahmen in den Formen von Zustimmung, Ablehnung oder Kritik zu formulieren sowie an der Entwicklung neuer Handlungsoptionen bzw. Alternativen mitzuwirken.“* (Benner et al. 2011, S. 63)

Problematisieren kann man in den Untersuchungen jedoch, ob die jeweiligen Kompetenzdimensionen religiöser Bildung sich tatsächlich in den Fragen der Forschenden und in den Antworten der Schüler und Schülerinnen abbilden.

Niveaus religiöser Kompetenz

Im Anschluss an die Erhebung entwickelte das Forschungsteam ein Niveau-Stufenmodell religiöser Deutungskompetenz, das ich nachfolgend vollständig wiedergeben werde (Benner et al. 2011, S.126):

Niveau 1 Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Rituale interpretieren, die Bezüge zu lebensweltlich bekannten religiösen Konventionen und Erfahrungen aufweisen.

Niveau 2 Schülerinnen und Schüler können das religiöse Konzept erfassen, das religiösen Texten und Sachverhalten zugrunde liegt, auch wenn keine unmittelbaren Bezüge zu lebensweltlichen Erfahrungen gegeben sind.

Niveau 3 Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Sachverhalte aus verschiedenen Religionen erfassen, Perspektivenwechsel zwischen diesen vollziehen und Deutungsprobleme interreligiös sowie im öffentlichen Raum diskutieren.

Niveau 4 Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Konzepte in religiösen und außerreligiösen Kontexten erfassen, konkurrierende Auslegungen durch Vollzug eines Perspektivenwechsels reflektieren und problematisieren sowie zu diesem Zwecke eigene Vorerwartungen hinterfragen.

Niveau 5 Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Sachverhalte von unterschiedlichen Fachlogiken (Ökonomie, Politik, Moral, Recht) her interpretieren und im Lichte solcher Fachlogiken mehrperspektivisch beurteilen.

Weiter wäre hier zu differenzieren, dass die Deutungskompetenz sich spezifisch an religiöse Sprachgattungen literarischer und sonstiger Art heftet, was eine domänenspezifische religiöse Kompetenz insgesamt begründet. Deutlich wird auch, dass Grundkenntnisse etwas anderes darstellen als Kompetenzen und dass der Bezug zur Herkunftsreligion nicht ohne weiteres etwas über Grundkenntnisse usw. über andere Religionen und Religionsgruppen aussagt (Benner et al. 2011, S. 131). Diesbezüglich formulierte das Team folgende Schwierigkeiten: „Diejenigen Items sind leichter, die sich auf Stoff beziehen, der im Religionsunterricht intensiv behandelt wird, die sich auf lebensweltlich relevante oder auf massenmedial präsente Sachverhalte beziehen. Items sind schwieriger, wenn sie nicht lediglich isolierte Kenntnisbestände abfragen, sondern wenn mehrere Kenntnisse gleichzeitig nötig sind, um das Item zu lösen, wenn Sinnzusammenhänge gewusst werden müssen und/oder wenn unterschiedliche Perspektiven aufeinander bezogen bzw. Perspektivenwechsel vollzogen werden müssen.“

Die Teilnahme am Religionsunterricht an öffentlichen Schulen hat als Effekt eine wahrnehmbare Fähigkeit zur interreligiösen Gestaltung und Begegnung gezeigt, was die Einstellung von LER-Beauftragten widerlegt, dass der konfessionelle Religionsunterricht nicht in der Lage sei, *„ein wechselseitiges Verständnis von Angehörigen unterschiedlicher Religionen und Kulturen zu fördern.“* (Benner et al. 2011, S. 136) Das Gegenteil ist der Fall und ist nun auch empirisch belegt. Ausgeblendet wurde in vielen Untersuchungen in der jüngsten Zeit die Frage, welche Kompetenzen Schüler und Schülerinnen tatsächlich erwerben (vgl. Ziebertz 2003; 2009; Feige 2006; 2007; Liebold 2004). Das Ziel des kompetenzorientierten Religionsunterrichts besteht also darin, traditionelle Wissensorientierung von Unterricht mit den spezifischen Faktoren der Kompetenzorientierung zu verbinden.

Religiöse und auch interreligiöse Kompetenz

Verweisen begrifflich auf eine andere religiöse und kulturelle Situation, nämlich auf die gesellschaftliche Situation der Multikulturalität und Vielfalt von Religionen und damit auf ein Orientierungsproblem heutiger Menschen. Die Unterscheidung der vielen, auch religiösen, Sinnanbieter und Sinnagenturen fällt schwer und religiöse Kompetenz soll helfen, so das Heilsversprechen, hier für Orientierung zu sorgen. In der schon angeführten Klieme-Studie aus 2003 sind Kompetenzen *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fertigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Klieme u.a., 2003, S. 21). Religiöse Kompetenzen sind dann als domänenspezifische Kompetenzen immer auch interreligiöse Kompetenzen und seien so Miriam Schambeck die *„Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, angesichts und in einer bestimmten religiösen Tradition eine verantwortete und begründete Position zu Religion auszubilden, die pluralitätsbewusst anerkennt, dass Religion nur im Plural vorkommt und diesen Religionsplural produktiv zueinander zu vermitteln versteht“* (Schambeck, 2013, 174). Religiöse Kompetenzen sind einmal hermeneutische Kompetenzen, um Texte, Symbole als Zusammenhänge zu verstehen und auch Aktionsformen, um mit komplexen Konflikt – und Überschneidungssituationen umgehen zu lernen (WiReLex Interreligiöse Kompetenz). Willems charakterisiert diese Situation *„als Kompetenz im Umgang mit interreligiösen Überschneidungssituationen, also solchen Situationen, in denen unterschiedliche Beteiligte jeweils durch Religionskulturen*

geprägte Deutungs-, Verhaltens – und Zuschreibungsmuster sowie emotionale und evaluative Muster zur Anwendung bringen und in denen sich durch die relative Inkongruenz dieser Muster Spannungen (von Konflikten bis hin zur exotischen Attraktivität) ergeben (vgl. Willems 2011, S. 142).“ (Willems 2015)

Das präferierte Kompetenzmodell soll helfen, die eigene religiöse Position zu klären, religionskundliche Kognitionen aufbauen, hermeneutische Fähigkeiten einzuüben, mit Menschen anderer religiöser Herkunft umgehen zu lernen und so etwas wie eine kognitive Empathie aufbauen helfen. (Willems 2011, S. 114f).

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht hat die Voraussetzung, dass er grundsätzlich auf ein systematisch verknüpftes Lernen setzt, das aber selbst z.B. entwicklungspsychologischen Linien entspricht. Dann ist aber kaum möglich, für jede Altersstufe ein entsprechendes Niveau des religiösen Lernens anzugeben. Allerdings bestehe, so Willems (2011, S. 176-193), dass sich der kognitive Entwicklungsstand durchaus auf den Erwerb religiöser und interreligiöser Kompetenz auswirkt. *„Die Fähigkeit zur Deutung von interreligiösen Überschneidungssituationen etwa hängt ebenso von der kognitiven Entwicklung ab wie die Fähigkeit zur Metakommunikation und zum Wechsel zwischen verschiedenen religiösen und nicht-religiösen Perspektiven“* (vgl. Willems 2011, S. 179-184). Erwartet werden kann von Schülerinnen und Schülern, die noch nicht das formal-operatorische Stadium erreicht haben, dass sie, ihrem Entwicklungsstand entsprechend, anhand von exemplarischem Material wahrnehmen, dass Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit unterschiedliche religiöse Positionen vertreten, dass sie wiedergeben können, was andere glauben und denken, und dass sie ausdrücken können, was sie selbst glauben und denken. Im Horizont von Schülerinnen und Schülern des konkret-operatorischen Stadiums kann es sein, dass Unterschiede in den religiösen Weltansichten darin begründet liegen (können), dass Kinder von ihren Eltern deren jeweilige Weltansichten lernen und übernehmen. Erst im formal-operatorischen Stadium ist zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler bei der Interpretation von interreligiösen Überschneidungssituationen von eigenen Bewertungen und Emotionen abstrahieren, diese hinterfragen und reflektieren, und dass sie eigene und andere binnenkonfessionelle Begründungen vor dem Hintergrund der jeweiligen religionskulturellen Voraussetzungen reflektieren, abstrakte Kriterien für interreligiöse Urteilsbildung formulieren, anwenden und reflektieren.“ (Willems 2015)

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, Dietrich; Schieder, Rolf; Schluß, Henning; Willems, Joachim (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Benner, Dietrich; Schieder, Rolf; Schluß, Henning; Willems, Joachim (2004): Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts. Berlin: Humboldt Universität.
- Döbert, Hans; Klieme, Eckhard (2009): Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In: *Handbuch Bildungsforschung*, S. 317–336.
- Dressler, Bernhard (Hg.) (2014): Religionspädagogik – Bestandsaufnahme einer theologischen Disziplin. Gütersloh: Kaiser (Verkündigung und Forschung, Jg. 59, H. 2).
- Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: Evang. Verl.-Anst (Theologische Literaturzeitung: [...], Forum, 18/19).
- Dressler, Bernhard (2008): Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels. In: *In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (1)*, (1), S. 74–88.
- Dressler, Bernhard; Klie, Thomas; Kumlehn, Martina (2012): Unterrichtsdraturgien. Fallstudien und Performanz religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2013): Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Praxiswissen Bildung). Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783170226005>.
- Hubig, Christoph; Rindermann, Heiner (Hg.) (2012): Bildung und Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Philosophie und Psychologie im Dialog, 6).
- Klauer, Karl-Josef (2002): Wie misst man Schulleistungen? In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 103–115.
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 3., unveränd. Aufl., Stand: Juni 2003. Bonn: BMBF (Bildungsreform, 1).

- Klieme, Eckhard (Hg.) (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Unveränd. Nachdr. Bonn: BMBF (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Klieme, Eckhard (2002): [Einleitung zum Teil II: Lehrerexpertise und Unterrichtsmuster in Mathematik und Physik]. In: *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft No. 45)*.
- Klieme, Eckhard (2004): Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Bildungsstandards. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), S. 625.
- Klieme, Eckhard (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann (Bildung in Deutschland, 2008).
- Klieme, Eckhard (2009b): Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. I. Folge.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Hartig, Johannes (2008): Assessment of competencies in educational contexts. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schambeck, Mirjam (2013): Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht; UTB GmbH (utb-studi-e-book, 3856). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838538563>.
- Schieder, Rolf (2008): Was ist religious literacy? In: Martin Schreiner (Hg.): *Religious literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Münster: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft, 9)*, S. 11–23.
- Schreiner, Martin (Hg.) (2008): *Religious literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Münster: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft, 9)*. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3071606&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001a): Leistungsmessungen in Schulen. Dr. nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5>.
- Willems, Joachim (2015): Art. Interreligiöse Kompetenz. Deutsche Bibelgesellschaft (Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon). Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8dde52829a0da1c0778b0c7b/>, zuletzt geprüft am 26.11.2015.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In: *Heidelberger Jahrbücher* 45 (2001), s. 77–94.

Competence in religion and religious education

Religious competence comprises hermeneutical and symbolic knowledge. It also forms the basis for cognitive approaches to religious participation e.g. in church services and liturgical procedures. Religious education classes ought to build up pupils' religious competence, but there is also a need for authentic, sympathetic teachers who are willing to talk to their pupils and assist their development as religious subjects. Religious education is in two ways subject-oriented, towards man and God. It must not be confused with output-oriented learning processes. Religious education is about more than religious skills, and is based on a successful relationship between man and God as well as from person to person. (transl. by Heike Jansen)

Wilhelm Schwendemann

Wyższa Szkoła Ewangelicka we Freiburgu

Kompetencja religijna i religijno-pedagogiczna^{1 2}

Wstęp

Tytuł niniejszego wykładu jest nieco dwuznaczny i jest to zamierzone, ponieważ kompetencja religijna odwołuje się zarówno do osoby uczącego się jak i nauczającego, podczas gdy kompetencja religijno-pedagogiczna skupia się wyłącznie na osobie nauczającego. O kompetencji religijnej trzeba rozmawiać, ponieważ w ramach systematycznej edukacji interakcje pomiędzy nauczycielami i uczniami znajdują się w relacji wobec siebie nawzajem, tak że naturalnie również nauczyciele muszą dysponować kompetencją religijną, by móc pokazywać ją uczniom.

Przybliżenie krytyczne

Pojęcie kompetencji, stosowane w odniesieniu do europejskich badań PISA jest zagadkowe, ponieważ nie wywodzi się z humanistycznej tradycji pedagogicznej, ale z tradycji nauk społecznych, a w tym przypadku dokładnie z pedagogiki empirycznej (por. Klieme et al. 2003; również tamże 2007a; 2007b; 2002; 2004; 2008), która dzieli edukację na tzw. domeny, np. myślenie matematyczne czy przyrodnicze. Przedmiot nauki szkolnej, w moim przypadku byłaby to religia, w takim modelu pedagogicznym zostaje przyporządkowany do jednej domeny, w ramach której przypisana zostaje tylko część wymogów edukacyjnych oraz profilu edukacyjnego danego przedmiotu. Kompetencja religijna obejmuje wówczas np. hermeneutyczną umiejętność odpowiedniego obchodzenia się z tekstami i symbolami religijnymi oraz interpretowania ich. Do tego dochodzi również kompetencja partycypacyjna, umożliwiająca uczestniczenie w wydarzeniach o charakterze nabożeństwa,

¹ Tłumaczenie streszczenia sporządziła Heike Jansen, Freiburg.

² Wykład wygłoszony na CHAT w Warszawie w dniu 28 listopada 2015 r.

zaś trzecim wymiarem byłaby kompetencja etyczna, tak by w określonych konstelacjach problemowych, np. pytanie o eutanazję, być w stanie posługiwać się argumentacją. Kompetencje można zatem zdefiniować, są to „występujące u jednostek lub możliwe do opanowania poznawcze sprawności i umiejętności rozwiązywania określonych problemów, jak również związane z nimi motywacyjne, wolicjonalne i społeczne gotowości oraz umiejętności udanego i odpowiedzialnego wykorzystania dostępnych rozwiązań problemów w zmiennych sytuacjach“ (Weinert 2001a, s. 27; zob. również tegoż, 2001). Co do kompetencji obowiązuje zasadniczo, iż można się ich nauczyć lub je nabyć (por. Klieme & Hartig 2007, s. 18) oraz prowadzą one do dyspozycji osiągnięć, „które odnoszą się „funkcjonalnie”... do zmiennych sytuacji i wymagań.“³ W przypadku kompetencji religijnej możliwość jej nauczania się i nabycia należy poddać bardzo krytycznej refleksji, skoro chodzi o komponent wiary w sensie zaufania do Boga.

Wykorzystanie kompetencji w sensie ich zastosowania stanowi społeczny i polityczny wymóg; tak że kompetentnie działa ten, komu udaje się korzystać z nabytych umiejętności i stosować je do rozwiązywania problemów (por. Klieme 2009, s. 47; Klieme 2009b; Döbert et al. 2009;). Wspieranie mierzalnych, nabytych kompetencji ma zatem na celu potencjalny wynik. Ukierunkowanie na kompetencje lub sterowanie według wyników powinno poprawiać jakość edukacji i osiągnąć czy poziomu wiedzy uczennic i uczniów, takie jest założenie wynalazczyń i wynalazców edukacji ukierunkowanej na kompetencje.

Problematyzacja przedstawionego pojęcia kompetencji

Wraz z Walterem Herzogiem można jednak pokusić się o krytykę zarówno celu jak i sposobu realizacji reformy polegającej na wprowadzeniu w szkołach standardów edukacji (por. Herzog 2013, s. 8). Wprowadzenie standardów edukacji stanowi, zdaniem Herzoga, reakcję na krytykę jakości danego systemu edukacji (por. Herzog 2013, s. 9). W ramach badania PISA jakość procesów uczenia się i kształcenia stała się (rzekomo) mierzalna, zaś niemiecka Konferencja Ministrów Kultury i Oświaty wyciągnęła z tego wnioski, że plany nauczania i kształcenia w 16 krajach związkowych należy zastąpić planami kształcenia zorientowanymi na kompetencje, w których wyraźnie sformułowane zostaną standardy kształcenia: „*Celem standardów kształcenia jest zachowanie lub zabezpieczenie oraz rozwój lub poprawa*

³ http://www.uni-regensburg.de/rul/medien/thementag-theorie-praxis/material-sammlung/wsv9_kittsteiner.pdf

jakości edukacji szkolnej.“ (Herzog 2013, s. 10) Standardy kształcenia należy pojmować jako część „ogólnej strategii zapewnienia jakości“ (Herzog 2013, s. 10). Udoskonalenia czy też wspierania wymaga nie tylko jakość edukacji, ale również tzw. sprawiedliwość edukacyjna (Herzog 2013, s. 11).

Jednocześnie obrońcy orientacji na wyniki ciągle zakładają, iż empiryczny pomiar oraz stwierdzanie istnienia kompetencji znajdują się w odpowiedniej relacji wobec siebie, co objawia się następnie w sposobie sformułowania standardów edukacji. Standardy kształcenia można uznać za standardy formalne, które określają, „*ile trzeba osiągnąć.*“ (Herzog 2013, s. 20) Precyzyjnie należałoby właściwie mówić o „standardach osiągnięć ucznia“ (Herzog 2013, S. 20), w przypadku nauczycieli mówi się o standardach profesjonalizacji (Herzog 2013, s. 21): „*Dla pojęcia standardów kształcenia (niem. Bildungsstandards), które zakorzeniło się na niemieckim obszarze językowym, charakterystyczne jest jednak to, że abstrahuje ono od warunków działania nauczyciela i ogranicza się wyłącznie do osiągnięć ucznia. Standardy kształcenia nie odnoszą się ani do treści programowych, ani do procesów pedagogicznych, a jedynie określają wyniki w nauce uczennic i uczniów. Ustanawiają krajowe standardy osiągnięć ucznia.*“ (Herzog 2013, s. 24) Częścią standardów nauczania są wspomniane już wielokrotnie kompetencje. Okazuje się zatem, że pojęcie „kompetencja“ jest raczej czymś w rodzaju pojęcia zbiorczego, które należy zróżnicować, zarówno według swoistych autonomii i odpowiednich taksonomii. Na obszarze anglosaskim trudno dokonać ścisłego rozróżnienia pomiędzy pojęciami *skills, knowledge, literacy* i *competence* (por. Herzog 2013, s. 31). W dyskusji niemieckiej Heinrich Roth rozróżnił pomiędzy kompetencjami rzeczowymi, auto-kompetencjami i kompetencjami społecznymi (por. Herzog 2013, s. 32): „*A zatem Roth ustanawia zdolność działania kryterium pojęcia kompetencji. Nie bazuje ona na wiedzy albo umiejętnościach, ale na powiązaniu wiedzy i umiejętności.*“ (Herzog 2013, s. 32) Zasadniczo kompetencje charakteryzuje się jako zdolności (niem. Fähigkeiten) i sprawności (niem. Fertigkeiten), tzn. kompetencje są to „*zdolności tworzące nawykowe umiejętności (niem. Können)*“ (Hubig 2012, s. 34 i kolejne; Herzog 2013, s. 33).

Pod względem pojęciowym, ale również techniczno-pomiarowym, pojęcie kompetencji jawi się jako bardzo problematyczne, co znajduje odzwierciedlenie również w rozważaniach dydaktycznych (Herzog 2013, s. 37): „*... wówczas pojęcie kompetencji stanowi problem pomiarowy o tyle, o ile musi obejmować nie tylko poznawcze, ale również motywacyjne, wolicjonalne, społeczne i ewentualnie również moralne aspekty kompetencji.*“ (Herzog 2013, s. 38)

Próba krytyki

Kompetencje, aby mieć sens, muszą być mierzone przez dłuższy czas, co w kontekście szkolnym jest prawie niewykonalne (por. Herzog 2013, s. 39). Wieloznaczne jest również pytanie, czego uczeń się nauczył: „*Z perspektywy dydaktycznej, punktu wyjścia do planowania edukacji nie stanowi już „prze-robiecie” jakiegoś obszaru materiału, ale pytanie, jakie kompetencje można uzyskać na podstawie jakiego materiału...*“ (Herzog 2013, s. 40)

Skrytykować należy powiązanie pomiędzy sterowaniem za pomocą materiału znajdującym się na wejściu (*input*) oraz rezultatu na wyjściu (*output*). Ten standard nauczania, jako standard dotyczący osiągnięć, skupia się na rezultacie, natomiast sterowanie z natury rzeczy odnosi się najpierw do materiału wejściowego (por. Herzog 2013, s. 46)! Ludzie nie są, zdaniem Herzoga, ani trywialnymi, ani nie-trywialnymi maszynami, co oznacza, że wprawdzie musi chodzić o rezultat (*outcome*), który jednak zależy od wielu nieznanych wielkości. Co dokładnie należy rozumieć pod pojęciem pomiaru osiągnięć ucznia (Herzog 2013, s. 64)? Zazwyczaj osiągnięcia są sprawdzane za pomocą testów i sprawdzianów oraz oceniane na podstawie odpowiednich taksonomii. Cele rozwoju osobowości nie dają się jednak ująć w znormalizowane postępowanie testowe ani ocenić (Herzog 2013, s. 65).

Wyniki procedur testowych nie dopuszczają wypowiedzi indywidualnych i prawie nie nadają się do wykorzystania na konkretnej płaszczyźnie edukacji (Herzog 2013, s. 74): „*W to, że powszechne zastosowanie testów w naszych szkołach doprowadzi nas do pedagogicznego Eldorado należy z całkowitą słuszością wątpić.*“ (Herzog 2013, s. 75) Edukacja z zastosowaniem ustandaryzowanych procedur testowych zostaje zredukowana do treści, które da się ująć poznawczo; nie ma tu mowy o sprawiedliwości edukacyjnej wobec „*edukacyjnych obcokrajowców*” (Herzog 2013, s. 76)

Refleksja

W humanistycznej tradycji pedagogiki istnieje, jak podkreśla Jan Amos Komeński, wizja szkoły wykraczająca poza mierzalność i spełnianie wymagań (Herzog 2013, s. 80) i dlatego trzeba ostrzegać przed przykładaniem nadmiernej wagi do sterowania i regulowania, które tylko wtedy mogą osiągnąć swój cel, gdy się do nich nie przykładają nadmiernej wagi: „*To budzi oczekiwanie, że tak złożonym tworem społecznym jak system edukacji można będzie rzeczywiście sterować, jeżeli tylko tradycyjne podejście sterowania materiałem na wejściu zostanie porzucone na rzecz sterowania za pomocą rezultatu na wyjściu.*“ (Herzog 2013, s. 82) W przeciwnym razie szkoła zostanie moim zdaniem poddana czysto instrumentalnej perspektywie. Od sterowania

należy odróżnić regulowanie (Herzog 2013, s. 85), przy czym regulowania należy się doszukiwać wewnątrz systemu, a sterowania poza nim (Herzog 2013, s. 85). Ponadto formalny system edukacji stanowi system społeczny, który wymyka się procesom maszynowym, cybernetycznym (Herzog 2013, s. 91). Kiedy jednak podstawę szkolnych procesów nauki i edukacji stanowi działanie komunikacyjne, wówczas osiągnięcia uczniów i uczennic nie są wyłącznie osiągnięciami szkoły czy kadry nauczycielskiej (Herzog 2013, s. 93), ponieważ edukacja w pierwszym rzędzie stanowi proces społeczny z wieloma niewiadomymi (s. 94): *„Ruch wspierający standardy zdaje się kłaść nacisk na kryteria ogólności i prostoty, podczas gdy w praktyce pedagogicznej istotne są kryteria prostoty i trafności. Szkoła jako struktura przeplatających się kręgów reguł jest pewnym prostym i ogólnym wyobrażeniem, które wprawdzie wychodzi naprzeciw oczekiwaniom polityki, w praktyce jednak nie jest pomocne.”* (Herzog 2013, s. 96) Modele kompetencji mają charakter opisowy i nie mówią nic o logikach rozwoju jednostek (Herzog 2013, s. 99)

Kompetencja religijna

Celem nowszych badań empirycznych dotyczących religii było zastosowanie wiedzy z zakresu pedagogiki empirycznej wobec zagadnień teologicznych i religijno-pedagogicznych w odniesieniu do edukacji religijnej w szkołach publicznych (por. Benner et al. 2011, s. 13). Zespół projektowy traktował religię czy sprawy religijne jako „dyskursywny stan faktyczny“ (por. Matthes 1992). Edukacja religijna jest przy tym zdolnością *„dostrzegania i rozpoznawania różnych przejawów religii oraz obchodzenia się z nimi w sposób interpretujący i uczestniczący.”* (Benner et al. 2011, s. 14) W tradycji Schleiermachera edukacja religijna jest rozumiana jako istotny element kształcenia publicznego, *„które odnosi się do zróżnicowanych stylów życia oraz części społeczeństwa przy pomocy różnych struktur kategorialnych i sposobów myślenia, z których żadne nie mogą sobie rościć pierwszeństwa wobec innych.”* (Benner et al. 2011, s. 15) Religia i edukacja zgodnie z tym rozumieniem uzupełniają się jako komplementarni partnerzy. W szkole religia pojawia się najpierw w swojej postaci refleksyjnej, a nie przede wszystkim performatywnej (por. Dressler 2006; 2008, s. 74-88; tegoż 2012; 2014), co oznacza, że religia zgodnie z tzw. zasadniczą koncepcją edukacji (niem. Grundbildungskonzept) (por. Baumert; Stanat & Demmrich 2001, s. 21) stanowi odrębną domenę (Benner et al. 2011, s. 17). Jeżeli chodzi o kompetencje, dziedzinie edukacji religijnej przypisuje się zarówno kompetencje rozwiązywania jak i opracowywania problemów. Wydawcy kierują się mniej wiedzą / wiadomościami z dziedziny religii, a raczej kompetencjami dużo bardziej złożonymi. Model berliński

rozdziela pomiędzy trzema wymiarami kompetencji tzw. kompetencji religijnej:

- wiadomości religioznawcze
- religijne wykładnie i interpretacje
- religijne uczestnictwo i działanie

Nie chodzi o rekrutowanie uczniów i uczestników w poczet wyznawców religii odniesienia nauczyciela, ale o „przekazanie im podstawowych wiadomości z danego przedmiotu oraz zdolności uczestniczącej i działającej konfrontacji z treściami i tematami właściwymi dla danej domeny.“ (Benner et al. 2011, s. 21) Następujące standardy dają się odnaleźć w tych wymiarach kompetencji: Odnoszą się „do zdolności dostrzegania oraz wyrażania własnej wiary i własnych doświadczeń oraz poddawania ich refleksji w kontekście wykładni chrześcijańskich czy innych religii; (2.) odpowiedniego rozumienia podstawowych form przekazu biblijnego i religijnego języka, (3.) do znajomości indywidualnych i kościelnych praktyki religijnych oraz zdolności uczestniczenia w nich, (4.) do zdolności udzielania informacji o ewangelickim pojmowaniu chrześcijaństwa, (5.) do takiej percepcji sytuacji wymagających podejmowania decyzji etycznych w życiu jednostki i społeczeństwa, która rozumie chrześcijańskie fundamenty wartości i norm oraz przekłada je na działania, (6.) do konfrontacji z innymi wierzeniami religijnymi i światopoglądami niereligijnymi oraz zdolności radzenia sobie z krytyką religii oraz wykazywania uzasadnienia wiary, (7.) w końcu do zdolności pełnej szacunku komunikacji i współpracy z wyznawcami innych religii oraz osobami o innych światopoglądach (8.) identyfikowania, poddawania krytycznej refleksji oraz umiejętności wyjaśnienia pochodzenia i znaczenia religijnych motywów i elementów w kulturze.“ (Benner et al. 2011, s. 27)

Jak sprawdza się kompetencję religijną?

Trudność polega przede wszystkim na tym, by stworzyć odpowiednie zadania testowe poruszające wszystkie wymiary kompetencji religijnej. Od Klauera (2002) przejąłem formy zadań odnoszące się do poznawczych celów edukacji (por. grafiki na s. 45, 48, 49). W zadaniach testowych wyraźnie widać, że podstawowe wiadomości stanowią istotną podstawę interpretacji („learning about religion“; por. Schieder 2008, s. 17). Ważne stało się następujące stwierdzenie: *„Podczas konstruowania zadań mających zbadać religioznawcze wiadomości uczennic i uczennic na koniec edukacji na poziomie średnim niższym, należało skonstruować zadania, które odwołują się do wiadomości, które zgodnie z tendencją nabywane są w lekcyjnym procesie nauczania i uczenia się.“* (Benner et al. 2011, s. 50) Ta

baza wiedzy została umieszczona w relacji z pozaszkolnymi religijnymi procesami socjalizacji, o których uczennice i uczniowie udzielały/li informacji w ankiecie. W zadaniach testowych znalazły się zadania różnego typu, które stawiały przed uczniami i uczennicami wyzwania hermeneutyczne i w których wymagano przyjmowania różnych perspektyw hermeneutycznych: „Kompetencja interpretacyjna, którą należy nabyć podczas lekcji religii, odwołuje się do obiektów i treści w wąskim sensie religijnych (teksty religijne, prezentacja motywów religijnych, budynki religijne, symbole, instytucje, nauczanie itd.) w religii odniesienia oraz w innych wyznaniach i religiach oraz do wykładni zagadnień i zjawisk religijnych w innych dziedzinach kultury, np. sztuce, polityce lub reklamie. To rozróżnienie ma brać pod uwagę, że np. przypowieści biblijne można interpretować nie tylko religijnie, ale również etycznie, politycznie lub ekonomicznie.“ (Benner et al. 2011, s. 55; na ten temat również: Benner; Schieder; Schluß & Willems 2004, s. 11) Stosuje się zadania typu: Co tekst mówi o ...? Jaki opis pasuje do ...? Co w tej wypowiedzi jest wykluczone? Jak można przyporządkować ...? (Benner et al. 2011, s. 56) Badanie religijnej kompetencji partycypacyjnej postawiło badaczy przed prawdziwą trudnością. Wtedy w zadaniach testowych pomocne były następujące sformułowania: Wyobraź sobie.... Składasz propozycję, ..., by osiągnąć ... Zbierz informacje/propozycje od ... Zakładacie grupę roboczą i chcecie zrobić następującą rzecz ... (Benner et al. 2011, s. 63) Religijna kompetencja partycypacyjna charakteryzowana jest jako kompetencja, „która wykracza poza wymiar podstawowych wiadomości i interpretacji religijnych, i odnosi się do zdolności uczestniczenia w czynnościach religijnych w roli doradczej, angażowania się w odpowiednie doradztwo jako osoba, formułowanie indywidualnych stanowisk w formie zgody, odmowy lub krytyki bądź współdziałania poprzez tworzenie opcji działania czy alternatyw.“ (Benner et al. 2011, s. 63)

W badaniach można jednak podnieść problem, czy dane wymiary kompetencji w edukacji religijnej faktycznie znajdują odzwierciedlenie w pytaniach badaczy oraz odpowiedziach uczniów.

Poziomy kompetencji religijnej

Po przeprowadzeniu ankiety zespół badawczy stworzył model poziomów religijnej kompetencji interpretacyjnej, który w dalszej części przedstawię w całości (Benner et al. 2011, S.126):

Poziom 1 Uczennice i uczniowie potrafią interpretować religijne teksty i rytuały, które zawierają odniesienia do konwencji i doświadczeń religijnych znanych w rzeczywistości.

Poziom 2 Uczennice i uczniowie potrafią wychwycić koncepcję religijną, która leży u podstaw tekstów i faktów religijnych, również wtedy gdy nie istnieją bezpośrednie odniesienia do doświadczeń w ich rzeczywistości.

Poziom 3 Uczennice i uczniowie potrafią pojmować teksty i fakty z różnych religii, zmieniać perspektywy pomiędzy nimi oraz dyskutować na problemami wykładni w sposób interreligijny oraz w przestrzeni publicznej.

Poziom 4 Uczennice i uczniowie potrafią pojmować treści i koncepcje religijne w kontekstach religijnych i poza-religijnych, poddawać refleksji i problematyzować konkurencyjne wykładnie poprzez zmianę perspektywy oraz w tym celu kwestionować własne oczekiwania.

Poziom 5 Uczennice i uczniowie potrafią interpretować treści i fakty religijne wychodząc od różnych logik specjalistycznych (ekonomii, polityki, moralności, prawa) i w świetle takich logik oceniać je z wielu perspektyw.

Ponadto w tym miejscu należy zauważyć, że kompetencja interpretacyjna jest specyficznie związana z danymi religijnymi gatunków językowymi, literackimi i innymi, co uzasadnia istnienie kompetencji religijnej specyficznej dla danej domeny. Wyraźnie widać też, że podstawowe wiadomości są czymś innym niż kompetencje, zaś odniesienie do religii pochodzenia niekoniecznie mówi coś o podstawowych wiadomościach itd. na temat innych religii i grup religijnych (Benner et al. 2011, s. 131). W związku z tym zespół zidentyfikował następujące trudności: „Łatwiejsze są te zadania, które odnoszą się do materiału, który jest intensywnie omawiany podczas lekcji religii, które odwołują się do kwestii istotnych w rzeczywistości życia uczniów i obecne w mediach masowych. Trudniejsze są zadania, które nie tylko pytają o wyizolowane wiadomości, ale w których potrzebne jest jednocześnie więcej wiadomości, by zadanie rozwiązać, kiedy trzeba znać kontekst sensu i/lub odnosić do siebie różne perspektywy czy też dokonywać zmiany perspektywy.

Efektem udziału w lekcjach religii w szkołach publicznych była zauważalna zdolność do międzyreligijnego działania i spotkania, co obala stanowisko rzecznika ds. nauki stylu życia, etyki i religii (niem. LER), że edukacja religijna, nie jest w stanie, „wspomagać wzajemnego zrozumienia wśród przedstawicieli różnych religii i kultur.“ (Benner et al. 2011, s. 136) Jest wręcz przeciwnie, co teraz udowodniono empirycznie. W wielu badaniach w ostatnich czasach przemilczano pytanie, jakie kompetencje w rzeczywistości nabywają uczniowie i uczennice (por. Ziebertz 2003; 2009; Feige 2006; 2007; Liebold 2004). Celem edukacji religijnej ukierunkowanej na kompetencje jest zatem stworzenie powiązania pomiędzy ukierunkowaniem edukacji na wiedzę oraz specyficznymi czynnikami ukierunkowania na kompetencje.

Kompetencja religijna i międzyreligijna

Odnoszą się pojęciowo do innej sytuacji religijnej i kulturowej, mianowicie do społecznej sytuacji wielokulturowości i różnorodności religii, a zatem do problemów współczesnych ludzi z orientacją. Rozróżnienie pomiędzy wieloma, również religijnymi pomiotami i agencjami oferującymi sens życia okazuje się być trudne, a kompetencja religijna, tak jak obietnica zbawienia, powinna zapewnić orientację. We wspomnianym już badaniu Kliemego z 2003 r. kompetencje są to *„występujące u jednostek lub możliwe do opanowania poznawcze sprawności i umiejętności rozwiązywania określonych problemów, jak również związane z nimi motywacyjne, wolicjonalne i społeczne gotowości oraz umiejętności udanego i odpowiedzialnego wykorzystania dostępnych rozwiązań problemów w zmiennych sytuacjach”* (Klieme u.a., 2003, s. 21). Kompetencje religijne, jako kompetencje specyficzne dla pewnej domeny, są zatem również kompetencjami międzyreligijnymi oraz, jak twierdzi Miriam Schambeck *„zdolnościami i umiejętnościami, które umożliwiają ludziom wykształcenie w sobie odpowiedzialnego i uzasadnionego stanowiska wobec religii w obliczu określonej tradycji i wewnątrz niej, które, będąc świadomym wielości, uznaje, że religia występuje tylko w liczbie mnogiej i potrafi produktywnie przekazywać tę religijną mnogość”* (Schambeck, 2013, 174). Kompetencje religijne są po pierwsze kompetencjami hermeneutycznymi pozwalającymi rozumieć teksty, symbole i konteksty, ale również formami działania pozwalającymi radzić sobie ze złożonymi sytuacjami konfliktu lub zachodzenia na siebie (WiReLex Interreligiöse Kompetenz). Willems charakteryzuje tę sytuację *„jako kompetencję w radzeniu sobie z międzyreligijnymi sytuacjami zachodzenia na siebie, a zatem z takimi sytuacjami, w których różni uczestnicy stosują nacechowane kulturą religijną wzorce interpretacji, zachowania i atrybucji jak również wzorce emocjonalne i ewaluacyjne oraz w których ze względu na relatywną nieprzystawalność tych wzorców dochodzi do napięć (sięgających od konfliktów po egzotyczną atrakcyjność)* (por. Willems 2011, s. 142).“ (Willems 2015)

Preferowany model kompetencji powinien pomóc w wyjaśnieniu własnego stanowiska religijnego, budowaniu kognicji religioznawczych, ćwiczeniu zdolności hermeneutycznych, uczeniu się podejścia do osób o innym pochodzeniu religijnym oraz budowaniu czegoś na wzór empatii poznawczej. (Willems 2011, s. 114 i kolejne).

Warunkiem edukacji religijnej ukierunkowanej na kompetencje jest to, że zasadniczo stawia na powiązane systematycznie uczenie się, które jednak samo np. przebiega po linii psychologii rozwojowej. Wtedy jednak

praktycznie niemożliwe staje się podanie odpowiedniego poziomu edukacji religijnej dla każdej grupy wiekowej. Pozostaje jednak to, jak pisze Willems (2011, s. 176-193), że stan rozwoju poznawczego jak najbardziej oddziałuje na nabywanie kompetencji religijnej i międzyreligijnej. „Zdolność interpretowania zachodzenia na siebie różnych religii tak samo uzależniona jest od rozwoju poznawczego, jak i zdolności do metakomunikacji oraz przechodzenia pomiędzy różnymi perspektywami religijnymi i niereligijnymi“ (por. Willems 2011, s. 179-184). Od uczennic i uczniów, którzy jeszcze nie osiągnęli stadium operacji formalnych, można oczekiwać, że odpowiednio do swojego etapu rozwoju, na podstawie przykładowego materiału zauważą, iż osoby o różnej przynależności religijnej reprezentują różne stanowiska religijne, że będą w stanie przedstawić, w co wierzą i co myślą inni oraz że wyrazić, w co same/sami wierzą i co myślą. Horyzont uczennic i uczniów znajdujących się w stadium operacji konkretnych może obejmować fakt, że różnice pomiędzy światopoglądami religijnymi kryją (lub mogą kryć) się w tym, że dzieci uczą się i przejmują te światopoglądy od swoich rodziców. Dopiero w stadium operacji formalnych można oczekiwać, że uczennice i uczniowie będą abstrahować od własnych ocen i emocji podczas interpretacji sytuacji zachodzenia różnych religii na siebie, kwestionować je i poddawać refleksji oraz że będą poddawać refleksji własne oraz inne, wewnątrzkonfesyjne uzasadnienia na tle odpowiednich uwarunkowań religijno-kulturowych, formułować, stosować i poddawać refleksji abstrakcyjne kryteria międzyreligijnego formułowania osądów.“ (Willems 2015)

Bibliografia:

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, Dietrich; Schieder, Rolf; Schluß, Henning; Willems, Joachim (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Benner, Dietrich; Schieder, Rolf; Schluß, Henning; Willems, Joachim (2004): Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts. Berlin: Humboldt Universität.
- Döbert, Hans; Klieme, Eckhard (2009): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: *Handbuch Bildungsforschung*, s. 317–336.

- Dressler, Bernhard (Hg.) (2014): Religionspädagogik – Bestandsaufnahme einer theologischen Disziplin. Gütersloh: Kaiser (Verkündigung und Forschung, Jg. 59, H. 2).
- Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: Evang. Verl.-Anst (Theologische Literaturzeitung : [...], Forum, 18/19).
- Dressler, Bernhard (2008): Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels.. In: *In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* (1), (1), s. 74–88.
- Dressler, Bernhard; Klie, Thomas; Kumlehn, Martina (2012): Unterrichts-dramaturgien. Fallstudien und Performanz religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2013): Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Praxiswissen Bildung). Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783170226005>.
- Hubig, Christoph; Rindermann, Heiner (Hg.) (2012): Bildung und Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Philosophie und Psychologie im Dialog, 6).
- Klauer, Karl-Josef (2002): Wie misst man Schulleistungen? In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik), s. 103–115.
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 3., unveränd. Aufl., Stand: Juni 2003. Bonn: BMBF (Bildungsreform, 1).
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Unveränd. Nachdr. Bonn: BMBF (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Klieme, Eckhard (2002): [Einleitung zum Teil II: Lehrerexpertise und Unterrichtsmuster in Mathematik und Physik]. In: *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft No. 45)*.
- Klieme, Eckhard (2004): Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionen und empirische Bildungsstandards. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), s. 625.

- Klieme, Eckhard (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an
den Sekundarbereich I.* Bielefeld: Bertelsmann (Bildung in Deutsch-
land, 2008).
- Klieme, Eckhard (2009b): *Leitideen der Bildungsreform und der Bildungs-
forschung. I. Folge.*
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf;
Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem
Jahrzehnt.* Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Hartig, Johannes (2008): *Assessment of com-
petencies in educational contexts.* Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schambeck, Mirjam (2013): *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Stu-
dium, Ausbildung und Beruf.* Göttingen, Stuttgart: Vandenhoeck &
Ruprecht; UTB GmbH (utb-studi-e-book, 3856). Online verfügbar
unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838538563>.
- Schieder, Rolf (2008): *Was ist religious literacy?* In: Martin Schreiner (Hg.):
*Religious literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barba-
ra-Schadeberg-Vorlesungen.* Münster: Waxmann (Schule in evange-
lischer Trägerschaft, 9), s. 11–23.
- Schreiner, Martin (Hg.) (2008): *Religious literacy und evangelische Schulen.
Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen.* Münster: Waxmann
(Schule in evangelischer Trägerschaft, 9). Online verfügbar unter
[http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3071606&prov=M&dok_
var=1&dok_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3071606&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm).
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001a): *Leistungsmessungen in Schulen.* Dr. nach
Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002): *Leistungsmessungen in Schulen.* 2., unveränd.
Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Willems, Joachim (2011): *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grun-
dlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden.* 1. Aufl.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien
Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter [http://dx.doi.
org/10.1007/978-3-531-92912-5](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5).
- Willems, Joachim (2015): *Art. Interreligiöse Kompetenz.* Deutsche Bibel-
gesellschaft (Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon).
Online verfügbar unter [https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/
das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sa-
chwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8d-
de52829a0da1c0778b0c7b/](https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8d-de52829a0da1c0778b0c7b/), zuletzt geprüft am 26.11.2015.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In: *Heidelberger Jahrbücher* 45 (2001), s. 77–94.

Competence in religion and religious education

Religious competence comprises hermeneutical and symbolic knowledge. It also forms the basis for cognitive approaches to religious participation e.g. in church services and liturgical procedures. Religious education classes ought to build up pupils' religious competence, but there is also a need for authentic, sympathetic teachers who are willing to talk to their pupils and assist their development as religious subjects. Religious education is in two ways subject-oriented, towards man and God. It must not be confused with output-oriented learning processes. Religious education is about more than religious skills, and is based on a successful relationship between man and God as well as from person to person. (tłum. Heike Jansen)

Dominika Walczak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły

Wprowadzenie – uzasadnienie podjęcia tematu prestiżu zawodu nauczyciela

Od lat w wielu krajach europejskich dyskusje medialne toczą się wokół coraz niższego prestiżu zawodu nauczyciela. Poczucie braku docenienia pracy nauczycieli przez społeczeństwo wydaje się mieć uniwersalny charakter, czego dowodem mogą być między innymi wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) – ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela jest szanowany w społeczeństwie zgodziło się jedynie 18% ze 172 tysięcy biorących udział w badaniu, pochodzących z 34 krajów. Poczucie bycia cenionym tymczasem przekłada się na profesjonalizm nauczycieli¹. Niski prestiż zawodu nauczyciela może być traktowany jako istotna przeszkoda dla efektywnego jego wykonywania i skutecznego oddziaływania na uczniów, może być też źródłem wypalenia zawodowego, czy negatywnej selekcji do zawodu.

Na potrzebę podniesienia atrakcyjności zawodu nauczyciela zwróciły uwagę Komisja Europejska i Rada Unii Europejskiej, podkreślając tym samym potrzebę potraktowania wysokiego statusu społecznego nauczycieli jako strategicznego kierunku działań poszczególnych krajów Unii Europejskiej². Poważnym wyzwaniem przed jakim stoją dziś kraje europejskie jest bowiem przyciągnięcie jak najlepszych kandydatów (w tym także mężczyzn) do zawodu nauczyciela. Także Związek Nauczycielstwa Polskiego podkreśla,

¹ J. Sachs, *The Activist Teaching Profession*, Open University Press, Buckingham 2003.

² *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010.

że wysoki status zawodowy pracowników oświaty, obok edukacji nauczycieli i doboru do zawodu, powinien być strategicznym kierunkiem działań państwa³. W tym kontekście pojawia się pytanie o prestiż zawodu nauczyciela, a także nauczycieli. Prestiż zawodu bowiem to z jednej strony społeczne poważanie zawodu, z drugiej strony osób, które ów zawód wykonują.

Czym jest prestiż i czemu służy? – pojęcie prestiżu, jego funkcje i rodzaje

Definicja prestiżu

Pojęcie prestiżu nie jest pojęciem jednoznacznym – obok niego pojawiają się takie pojęcia, jak szacunek, cześć, uznanie, autorytet, respekt, poważanie, honor, godność, zaszczyt, czy duma. W kontekście zawodu nauczyciela warto zastanowić się, które z tych pojęć jest bardziej adekwatne, czy prestiż zawodu, czy może społeczne poważanie, a być może szacunek i autorytet.

Z jednej strony prestiż można rozumieć jako stosunek wyższości – niższości między grupami społecznymi, z drugiej jako indywidualne poczucie niższości – wyższości między jednostkami. W średniowiecznej Europie pojęcie prestiżu odnosiło się do przypisanej urodzeniem społecznej wartości, a także prawnie nadanym przywilejom lub ich braku. W czasach nowożytnych prestiż zyskały jednostki, podczas gdy grupy pochodzenia go straciły. Dziś prestiż jest przede wszystkim prestiżem zawodu, czy zajmowanego stanowiska w ramach zawodu, a nie stanu, do którego przynależność wyznaczało urodzenie. To dlatego współczesne reguły przyznawania prestiżu są w dużej mierze indywidualistyczne, merytokratyczne – odnoszą się przede wszystkim do osobistych osiągnięć. Prestiż jednostki jest dziś szczególnie zależny od poziomu kwalifikacji, wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych oraz wynagrodzenia⁴. Pojęcie prestiżu przydatne jest zatem do „wyodrębnienia w znaczącą całość rozproszonych przejawów mieszaniny szacunku, respektu i godności”⁵. Prestiż traktować można jako „układ kryteriów integrujących

³ *Jak kształcić nauczyciel?*, URL: http://www.znp.edu.pl/element/1713/Jak_ksztalcic_nauczycieli – strona Związku Nauczycielstwa Polskiego, dostęp z dn. 9.08.2016.

⁴ H. Domański, W. Wesołowski, *Prestiż – formy historyczne*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 195-201.

⁵ H. Domański, *Prestiż*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s.14.

sposób działania jednostek i kategorii społecznych w terminach wyższości i niższości społecznej”⁶.

Dla Maxa Webera, który rozpowszechnił pojęcie prestiżu w socjologii, był on cechą położenia stanowego – pozytywnego lub negatywnego uprzywilejowania „w domenie szacunku społecznego”⁷, a jego podstawowymi wyznacznikami były takie cechy jak bogactwo, władza i wiedza, wykazujące stałą tendencję do wzajemnego przyciągania się i kumulowania⁸.

Prestiż jest wynikiem percepcji i ocen. Kształtowany jest bowiem przez to, kim się jest w rozmaitych przejawach odgrywanych ról i zajmowanych pozycji. Jest wartością, którą z jednej strony daje się innym, a z drugiej strony otrzymuje się od innych⁹.

Funkcje prestiżu

W zależności od teoretycznego ujęcia prestiżu pełni on różne funkcje.

I tak, w podejściu funkcjonalnym, zakładającym, że poszczególne elementy systemu społecznego współdziałają ze sobą, większy lub mniejszy prestiż przysługuje wszystkim członkom danej społeczności. To konsensus moralny, czyli podzielana wspólnota norm i wartości, pozwala ocenić komu i za co należy się większy lub mniejszy prestiż. Zróżnicowanie prestiżu jest niezbędne do sprawnego funkcjonowania danego systemu społecznego. Prestiż pełni zatem rolę integrującą – koordynuje działania jednostek i całych zbiorowości¹⁰. W zależności od wagi funkcji dla systemu pełnionych przez jednostki jedne są cennie wyżej, a drugie niżej; za jedne ci, którzy je sprawują otrzymują wyższe gratyfikacje, a za drugie – niższe. W ten sposób, jak twierdzi Talcott Parsons, mamy do czynienia między innymi ze zróżnicowaniem prestiżu¹¹. „ (...) każde społeczeństwo niezależnie od tego czy jest proste, czy skomplikowane, musi różnicować ludzi według prestiżu

⁶ H. Domański, Z. Sawiński, *Wzory prestiżu a struktura społeczna*, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków 1991, s. 224

⁷ M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 231

⁸ H. Domański, W. Wesołowski, *Prestiż – formy historyczne*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 195-201.

⁹ H. Domański, *Prestiż*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

¹⁰ I. Reszke, *Prestiż społeczny w badaniach empirycznych*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 201-204; Anthony Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

¹¹ Z. Bauman, *Parsonsa teoria czynności i teoria systemu społecznego*, „Studia Socjologiczne”, 1962, nr 4, s. 71 – 93.

i szacunku i musi posiadać pewien stopień zinstytucjonalizowanej nierówności¹². Według funkcjonalnej teorii stratyfikacji Kingsleya Davisa i Wilberta Moore'a warunkiem wysokiego prestiżu danej pozycji jest jej ważność i wymóg długiego, kosztownego oraz uciążliwego procesu przygotowania lub telnetu niezbędnego do jej zajmowania. Prestiż i idące za nim korzyści materialne są wyłącznie związane z pozycjami ważnymi i wymagającymi przygotowania. Można zatem prestiż z jednej strony traktować jako nagrodę za poniesione nakłady, z drugiej jako mechanizm motywacji, skłaniający do podjęcia wysiłku¹³. „Należy jednak podkreślić, że pozycja nie dlatego daje władzę i prestiż, że płyną z niej wysokie dochody. Wysokie dochody płyną z niej raczej dlatego, że jest ona funkcjonalnie ważna, a będąca w dyspozycji kadra z tego lub innego powodu nieliczna¹⁴. Wykształcenie i władza zatem, to środki do osiągnięcia korzyści materialnych i prestiżu

W ujęciu strukturalnym – operującym między innymi takimi pojęciami jak pozycja, hierarchia, dystans, bariera – prestiż traktowany jest jako kategoria przywilejów hierarchii społecznych. „Przywilej prestiżu społecznego jest przywilejem odbierania zewnętrznych oznak szacunku¹⁵. Oznaki szacunku niosą ze sobą satysfakcję, ale także „podnoszą znaczenie danej jednostki, gdyż wywierają odpowiednią sugestię na otoczenie¹⁶, poprzez wpływ jaki ma na decyzje innych zwiększa się jej władza. „Wyższość w hierarchii oceniana jest wedle skali przywilejów dotyczących środków konsumpcji, władzy i społecznego prestiżu¹⁷.

W koncepcji Maxa Webera, zbliżonej do ujęcia strukturalnego, żądanie prestiżu przez klasy wyższe od klas niższych uzasadniało uprzywilejowaną pozycję tych pierwszych i gwarantowało posłuszeństwo tych drugich. Jak twierdził Weber każda uprzywilejowana grupa rozwija swego rodzaju mitologię tłumaczącą ich naturalną wyższość, a mitologia ta jednocześnie jest akceptowana przez grupy nieuprzywilejowane. Różnego typu prestiżotwórcze

¹² K. Davis, W. Moore, *Some Principles of Stratification*, „The American Sociological Review”, 1945, nr 2, s. 242, za: Włodzimierz Wesołowski, *Funkcjonalna teoria stratyfikacji Davisa i Moore'a*, „Studia Socjologiczne”, 1962, nr 4, s. 95 – 116.

¹³ W. Wesołowski, *Funkcjonalna teoria stratyfikacji Davisa i Moore'a*, „Studia Socjologiczne”, 1962, nr 4, s. 95 – 116.

¹⁴ K. Davis, W. Moore, *O niektórych zasadach uwarstwienia*, w: *Socjologia. Lektury*, Piotr Sztompka i Marek Kucia (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s.442

¹⁵ S. Ossowski, *O strukturze społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 27.

¹⁶ Tamże, s. 28.

¹⁷ Tamże, s. 29.

zabiegi podejmowane były i w dalszym ciągu są przez przedstawicieli niektórych grup zawodowych, takich jak na przykład prawnicy, akademicy, czy nauczyciele w celu utrzymania przywilejów – satysfakcjonujących wynagrodzeń, wpływów politycznych, czy korzyści psychicznych z powodu poczucia niższości innych¹⁸.

A zatem, prestiż jest nie tylko dobrem rzadkim, ale i pożądanym. Spełnia wiele funkcji zarówno na poziomie makro, jak i mikro. Układ prestiżu stabilizuje system władzy, koordynuje i hierarchizuje społeczeństwo, generuje władzę i bogactwo. Z punktu widzenia jednostki prestiż jest także psychologiczną nagrodą – ludziom zależy, aby ich darzono szacunkiem. Prestiż ułatwia także radzenie sobie z przeciwnościami losu. Okazuje się go innym, aby zakomunikować, że ich praca jest doceniana, a także by zmotywować do lepszej pracy¹⁹.

Rodzaje prestiżu

W socjologii najczęściej wyróżnia się dwa rodzaje prestiżu, czyli *prestiż osobisty* oraz *społeczny*. *Prestiż osobisty* jest niezależny od pełnionych ról społecznych, choć jednocześnie jest pochodną tego, w jaki sposób owe role są wypełniane. Przyznaje się go jednostce ze względu na to, jak się zachowuje i jakimi przymiotami (cechami osobistymi) się charakteryzuje. *Prestiż społeczny* tymczasem nierozdzielnie związany jest z zajmowaną pozycją społeczną, przez co jest jednym z wymiarów nierówności społecznych. *Prestiż społeczny* jest zarówno zjawiskiem, relacją, jak i cechą. Jako zjawisko – przejawia się w demonstrowaniu symbolicznych oznak wyższości, równości lub niższości wobec kogoś ze względu na jego rolę (w tym także zawodową), czy zajmowaną pozycję społeczną. Jako relacja – polega na okazywaniu prestiżu w postaci symbolicznych zachowań. W końcu, jako cecha – jest uprawnieniem do odbierania symbolicznych oznak prestiżu²⁰.

Za Henrykiem Domańskim²¹ możemy mówić o czterech typach prestiżu – *osobistym*, *pozycyjnym*, *sytuacyjnym* i *zinstytucjonalizowanym*. Najczęściej obecny w myśleniu ludzi jest *prestiż osobisty*, czyli wartość

¹⁸ H. Domański, W. Wesołowski, *Prestiż – formy historyczne*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 195-201.

¹⁹ H. Domański, *Prestiż*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

²⁰ I. Reszke, *Prestiż społeczny w badaniach empirycznych*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 201-204.

²¹ H. Domański, *Prestiż*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

przypisywana w związku z osobistymi przymiotami. Źródłem tego prestiżu są cechy osób. *Prestiż osobisty* uzewnętrznia się w bezpośrednich kontaktach pomiędzy przyjaciółmi, sąsiadami, w gronie rodzinnym, w pracy. Drugim typem prestiżu jest *prestiż pozycyjny*, wynikający z atrybutów zajmowanych pozycji – zawodu, stanowiska, czy odgrywanych ról społecznych. Trzeci typ to *prestiż sytuacyjny*, który charakteryzuje krótkotrwałość i zależność od konkretnych okoliczności. *Prestiż zinstytucjonalizowany*, tymczasem manifestuje się przede wszystkim w specyfice formy, a wyznacznikiem tego prestiżu jest sposób, w jaki okazuje się go innym.

Z punktu widzenia pracy nauczycieli prestiż również może mieć wiele znaczeń i pełnić wiele funkcji. Pytanie – który jego rodzaj jest szczególnie ważny w pracy nauczyciela?

Prestiż społeczny zawodu

Definicje prestiżu odnieść można do także do prestiżu zawodów. Prestiż społeczny zawodu także jest zjawiskiem złożonym, na co zwrócono uwagę konceptualizując i analizując pierwsze w Polsce badanie nad oceną zawodów i stanowisk, przeprowadzone w grudniu 1958 roku wśród mieszkańców Warszawy przez Ośrodek Badania Opinii Publicznej. Prestiż zawodu „z jednej strony zależny jest od pewnych społecznych cech, jakimi charakteryzuje się każdy wykonawca danego zawodu, takich jak np. wykształcenie, stopień posiadanej władzy lub stopień zamożności. Z drugiej strony jest on zależny od przyjmowanego systemu wartości, związanego zazwyczaj z jakąś ideologią społeczną. Od systemu wartości zależy, jakie to cechy zawodu brane są pod uwagę w prestiżowej ocenie i jaki jest kierunek tych ocen”²². Przyznając prestiż grupie zawodowej dokonywana jest swego rodzaju ocena różnych cech położenia społecznego, takich jak na przykład osiągnięty poziom wykształcenia, dochód z pracy, poziom kompetencji, zakres wpływu i władzy, czy zdolności przywódczych²³.

W badaniach empirycznych prestiż zawodów operacjonalizuje się w postaci hierarchii zawodów – badani, odwołując się do własnych ocen dokonują hierarchizacji zawodów według kryterium prestiżu (poważania społecznego). Pojawia się jednak pytanie – według jakich kryteriów badani

²² W. Wesołowski, A. Sarapata, *Hierarchie zawodów i stanowisk*, „Studia Socjologiczne”, 1961, nr 2, s. 99

²³ H. Domański, W. Wesołowski, *Prestiż – formy historyczne*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 195-201.

oceniają zawody lokując je na takim, a nie innym miejscu drabiny hierarchii prestiżu?

Jaki jest wizerunek zawodu nauczyciela i nauczycieli?

– opinie Polaków i samych nauczycieli

Polacy o nauczycielach i ich pracy

Przez Polaków nauczyciele postrzegani są jako ludzie o wysokich kwalifikacjach, czerpiący satysfakcję z tego, co robią, a ich praca jawi się jako stresująca, odpowiedzialna i ciężka – tego zdania w 2012 roku była jedna trzecia dorosłych Polaków. Jednocześnie częste są opinie, że nauczyciele pracują za mało i mają zbyt długie urlopy. Co więcej, ponad połowa Polaków nie ceni zawodu nauczyciela na tyle, by chcieć, żeby ich dzieci w przyszłości go wykonywały – tylko jedna trzecia Polaków (34%) w 2012 roku odniosła się do tego pomysłu z aprobatą. Aprobata wykonywania zawodu nauczyciela przez dzieci respondenta, na co wskazuje analiza regresji, najsilniej zależy od przekonania, że zawód nauczyciela cieszy się szacunkiem społecznym, a jego wykonywanie przynosi satysfakcję. Zawód nauczyciela jest relatywnie bardziej poważany przez badanych najsłabiej wykształconych i uzyskujących najniższe dochody w przeliczeniu na osobę w gospodarstwie domowym²⁴.

Jednocześnie w badaniach prestiżu zawodów wynika, że nauczyciele cieszą się w Polsce wysokim i stabilnym poważaniem, choć faktem jest, że obecna pozycja nauczyciela jest nieco niższa niż była pod koniec okresu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (trwającej od 1952 roku do 1989 roku). W sierpniu 2013 roku nauczyciele znaleźli się w siódmce najwyższej poważanych przez Polaków zawodów, wyprzedzając tym samym zawód lekarza²⁵.

Nauczyciele o sobie i swojej pracy

W badaniu TALIS 2013 Polscy nauczyciele wyżej oceniają swoją satysfakcję z miejsca pracy niż z wykonywanego zawodu. Ze stwierdzeniem „sądzę, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie” zgodziło około 20% polskich nauczycieli, przy średniej międzynarodowej wynoszącej 31% i jednoczesnym dużym rozproszeniu wyników między nauczycielami z różnych krajów: na Słowacji, we Francji, Szwecji, Hiszpanii i Chorwacji mniej

²⁴ *Wizerunek nauczycieli*, Komunikat z badań BS/173/2012, Centrum Badania Opinii Publicznej, Warszawa 2012.

²⁵ *Prestiż zawodów*, Komunikat z badań BS/164/2013, Centrum Badania Opinii Publicznej, Warszawa 2013.

niż 10% osób zgadza się z tym stwierdzeniem, zaś w krajach azjatyckich uczestniczących w TALIS (Abu Zabi, Korea, Singapur, Malezja) 67 do 84%.

W polskiej wersji badania TALIS 2013 zapytano także nauczycieli o jedenaście obszarów będących problematycznymi w wykonywaniu zawodu nauczyciela. Najbardziej problemowe okazały się być cztery z nich: wysokość wynagrodzenia, brak pewności zatrudnienia, niski prestiż zawodu oraz przeciążeniem pracą. Najczęściej na niski autorytet wśród uczniów oraz na przeciążenie pracą skarżą się nauczyciele gimnazjów.

Ciekawe, że blisko 30 lat wcześniej – w badaniach przeprowadzonych przez CBOS w 1986 roku – prawie wszyscy nauczyciele twierdzili, że praca daje im zadowolenie, jest interesująca, przydatna, a także pozwala odpowiednio wykorzystać posiadaną wiedzę. Oceniając użyteczność społeczną prawie połowa nauczycieli (47%) wyraziła przekonanie, że zawód nauczyciela jest szczególnie użyteczny społecznie – znacznie bardziej niż inne zawody. Jednocześnie blisko połowa nauczycieli (49%) dostrzegła brak dostatecznego poważania społecznego dla zawodu nauczyciela²⁶. Czy faktycznie jest tak, że brak społecznego poważania jest nie tylko problemem uniwersalnym, co w polskiej rzeczywistości ponadczasowym?

Podstawowe informacje o badaniu *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli a szanse na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy*

Opinie Polaków o nauczycielach i nauczycieli o sobie samych skłaniają do postawienia pytań o prestiż zawodu nauczyciela:

- *Jak postrzegany jest zawód nauczyciela przez samych nauczycieli i pozostałych aktorów życia szkoły, w tym dyrektorów szkół, uczniów, rodziców uczniów, przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego i pracodawców?*
- *Czy Polscy nauczyciele cieszą się prestiżem?*
- *Czy możemy mówić o zróżnicowaniu prestiżu zawodu nauczyciela?*
- *Jakie czynniki budują prestiż zawodu nauczyciela, a jakie go osłabiają?*
- *Jak wzmacniać prestiż nauczyciela?*

²⁶ *Nauczyciele o szkole, młodzieży i swojej pracy*, Komunikat z badań BD/208/18/86, Centrum Badania Opinii Publicznej, Warszawa 1986.

Odpowiedzi na powyższe pytania poszukiwać będę w wypowiedziach różnych aktorów życia szkoły – nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów, rodziców uczniów, urzędników jednostek samorządu terytorialnego (JST) odpowiedzialnych za edukację oraz pracodawców – biorących udział w badaniu pt. *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli a szanse na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy*. Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu systemowego *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*²⁷, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Realizacja terenowa badania trwała od października do grudnia 2014 roku.

Głównym celem badania była rekonstrukcja mechanizmów kształtowania się pozycji społeczno-zawodowej nauczyciela, w tym czynników zwiększających, ale też obniżających zarówno prestiż zawodu i osób go wykonujących, jak również szans nauczycieli na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy. Interesowały nas także przyczyny odchodzenia z zawodu nauczyciela, a także sposoby wykorzystania kompetencji nauczycielskich w dalszej karierze zawodowej.

Badanie dotyczące pozycji społeczno-zawodowej polskich nauczycieli miało charakter jakościowy. Badanie przeprowadzone zostało metodą studium przypadku z zastosowaniem triangulacji metod. W ramach badania przeprowadzono zarówno indywidualne wywiady pogłębione (IDI – *individual in-depth interviews*), jak i zogniskowane wywiady grupowe (FGI – *focus group interview*), a także obserwacje. Wykorzystanymi w badaniu narzędziami były scenariusze wywiadów indywidualnych oraz grupowych zorganizowane w bloki tematyczne, wśród których był blok pytań dotyczących prestiżu.

Do badania wybrano cztery lokalizacje w województwie mazowieckim: jedną wieś (do 5 tys. mieszkańców) – kod SLU; dwa małe miasta (do 20 tys. mieszkańców) – kod SIE i kod SOK; duże miasto (powyżej 500 tys. mieszkańców) – kod WAW. Kryteriami doboru studiów przypadku były: wielkość miejscowości, w której pracują nauczyciele – w podziale na: wieś, małe miasto duże miasto); wysokość wynagrodzeń nauczycieli; wysokość dochodów własnych gminy na jednego mieszkańca; stopa bezrobocia. I tak, jedno z małych miast znajduje się w odległości co najmniej 50 km od

²⁷ M. Smak, D. Walczak, (2015), *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Warszawy, z niską stopą bezrobocia, wysokimi dochodem własnym gminy na jednego mieszkańca i wysokim wynagrodzeniem nauczycieli (SOK); drugie z miast znajduje się w odległości co najmniej 50 km od Warszawy, z wysoką stopą bezrobocia, niskim dochodem własnym gminy na jednego mieszkańca i niskim wynagrodzeniem nauczycieli (SIE); wieś oddalona jest co najmniej 80 km od Warszawy oraz oddalona o co najmniej 20 km od miasta powiatowego (SLU).

Do badania wybranych zostało 13 szkół o średnim poziomie nauczania, mierzonym za pomocą wskaźnika Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD)²⁸. Wśród wybranych szkół znalazły się szkoły podstawowej, gimnazjalne i średnie²⁹.

Zgromadzony materiał badawczy pochodzący z indywidualnych wywiadów pogłębionych i zogniskowanych wywiadów grupowych został zakodowany i poddany analizie jakościowej za pomocą programu do analiz jakościowych Maxqda.

Prezentowane w artykule dane dotyczące prestiżu zawodu nauczyciela mają charakter jakościowy, co oznacza, że należy traktować je wyłącznie jako ilustrację problemu. Mając świadomość, że nieprawomocnym jest na ich podstawie wyciąganie wniosków statystycznych, przedstawione poniżej wyniki wzbogacają jednak dotychczasową wiedzę na temat prestiżu zawodu nauczyciela i nauczycieli.

Czy zawód nauczyciela cieszy się prestiżem? – społeczne postrzeganie zawodu nauczyciela

Charakterystyka zawodu nauczyciela

Informacji na temat społecznego wizerunku nauczycieli dostarczają między innymi odpowiedzi badanych na pytania o specyfikę zawodu nauczyciela³⁰.

W percepcji różnych aktorów życia szkoły (nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów, rodziców uczniów, przedstawicieli JST, lokalnych

²⁸ EWD jest miarą efektywności nauczania danej szkoły w zakresie sprawdzanym testami zewnętrznymi i opisuje wkład szkoły w końcowy wynik egzaminacyjny.

²⁹ Do badania wybrano szkoły – na wsi: szkoła podstawowa (1), gimnazjum (1); w dwóch małych miastach: szkoła podstawowa (2), gimnazjum (2), szkoła ponadgimnazjalna (2); w dużym mieście: szkoła podstawowa (1), gimnazjum (1), liceum ogólnokształcące (1), technikum (1), zasadnicza szkoła zawodowa (1).

³⁰ *Czym charakteryzuje się zawód nauczyciela?; Czy jest to zawód jak każdy inny?; Co jest w nim wyjątkowego?*

pracodawców) zawód nauczyciela wiąże się z ogromną odpowiedzialnością, przede wszystkim za ucznia – jego edukację i wychowanie.

Badani są zgodni, że tym, co konieczne do wykonywania zawodu nauczyciela to z jednej strony pasja i powołanie, rozumiane w dużej mierze jako chęć i radość płynąca z pracy z dziećmi. Z drugiej strony, konkretna wiedza i umiejętności, a także kompetencje psychologiczne, w tym umiejętność radzenia sobie ze stresem, oddzielania życia zawodowego od prywatnego, a także szereg umiejętności interpersonalnych. Konieczny jest także, w opinii badanych, ciągły rozwój zawodowy. W końcu, w pracy nauczyciela pomocne są szczególne cechy osobowości – zwłaszcza cierpliwość i opanowanie.

Podstawowa trudność w pracy nauczyciela tymczasem, jak twierdzą jednogłośnie badani, wiąże się z ogromną odpowiedzialnością i towarzyszącym pracy stresem, który wynika z zarówno z krzyżujących się oczekiwań różnych aktorów życia szkoły, jak i relatywnie niskich zarobków względem wysokich nakładów czasu i energii pokładanej w pracę. To także odczuwane przez nauczycieli poczucie niedoceny ze strony innych oraz konieczność pracy z młodzieżą, która bywa roszczeniowa, niekulturalna i niewspółpracująca.

Zawód nauczyciela na drabinie hierarchii zawodów

Szczególnie interesujące w kontekście prestiżu zawodu nauczyciela wydaje się miejsce na drabinie hierarchii zawodów, na którym badani lokowali zawód nauczyciela. W celu ustalenia owego miejsca badani zostali poproszeni o uszeregowanie dwudziestu dwóch zawodów, według szacunku, jakim darzeni są dziś ich przedstawiciele³¹.

Przyglądając się zawodom wyżej lokowanym niż zawód nauczyciela można zauważyć, że są wśród nich takie, których przedstawiciele określa się mianem pracowników wysoko wykwalifikowanych i wysoko wyspecjalizowanych, ale także profesje zaliczane do zawodów zaufania publicznego, czy w końcu te związane ze sportem i rozrywką. Wśród zawodów o takim samym szacunku, co zawód nauczyciela, w opinii badanych, najczęściej pojawiał się

³¹ Badanym przedstawiono listę 22 zawodów, w których znalazł się zawód nauczyciela: *Proszę ustawić w piramidę/drabinę następujące zawody/stanowiska (22 zawody/stanowiska, w tym nauczyciel): adwokat, policjant, bibliotekarz, urzędnik, pediatra, pielęgniarka, piosenkarz, kierownik w przedsiębiorstwie prywatnym, księgowy, opiekun do dziecka, rzeźbiarz, pracownik fabryki, żołnierz, sekretarz dyrektor szkoły, pracownik społeczny, profesor, nauczyciel, przedstawiciel handlowy, robotnik wykwalifikowany, inżynier, właściciel małego sklepu, informatyk.* Kluczem wyboru spośród setek istniejących zawodów wskazanych 22 było założenie o istnieniu częściowej analogii między wymienionymi zawodami a zawodem nauczyciela.

zawód pielęgnarki. W końcu, zawodami wskazanymi jako te, które ciesząc się niższym szacunkiem społecznym niż zawód nauczyciel są zawody nie wymagające wysokich kwalifikacji, zwłaszcza robotnik, sprzątaczką, czy opiekunka do dzieci.

Na uwagę zasługuje fakt, że najwięcej zawodów, które cieszą wyższym szacunkiem społecznym niż zawód nauczyciela, wskazali sami nauczyciele. Takich zawodów w ich opinii jest aż osiemnaście. Tymczasem uczniowie wskazali jedynie dwa zawody cieszące większym szacunkiem społecznym niż zawód nauczyciela – zawód lekarza i adwokata, czyli zawody zaliczane do zawodów specjalistycznych. Hierarchie zawodów stworzone przez różnych aktorów życia szkoły potwierdzają rozbieżności w postrzeganiu zawodu nauczyciela na tle innych zawodów, a także negatywne wyobrażenia nauczycieli o społecznej percepcji ich zawodu.

Czy nauczyciele cieszą się prestiżem? – społeczne postrzeganie nauczycieli

Motywacje pracy w zawodzie nauczyciela

Odpowiadając na pytanie: *Kto dziś zostaje nauczycielem?* badani aktorzy życia szkoły wskazali na trzy kategorie osób. I tak, z jednej strony są nimi tak zwani pasjonaci, czyli osoby, które świadomie podejmują pracę w zawodzie, zdając sobie sprawę z jej specyfiki i mające głębokie przeświadczenie o posiadaniu szeregu predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela, a także traktujące ów zawód jako źródło satysfakcji i samorealizacji.

Z drugiej strony, badani mają poczucie, że zawód nauczyciela wybierają ci, którym nie udało się znaleźć pracy zgodnej z ich preferencjami – podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela stworzyło zatem możliwość znalezienia się na rynku pracy, w sytuacji braku bardziej satysfakcjonującej alternatywy.

W końcu, jak twierdzą badani, do zawodu nauczyciela trafiają osoby, które nie mają pomysłów na własną karierę zawodową, a jednocześnie świadome są profitów, jakie niesie za sobą praca nauczyciela.

Zdaniem wszystkich badanych aktorów życia szkoły, ani drugi, ani trzeci typ motywacji nie sprzyja pracy wysokiej jakości – jest zatem niekorzystny z punktu widzenia pracy szkoły, zwłaszcza ucznia.

Kobiety i mężczyźni w zawodzie nauczyciela

Przyglądając się ludziom w zawodzie nauczyciela nie sposób nie zauważyć, że jest to zawód sfeminizowany. Fakt feminizacji zawodu rodzi pytanie, czy jest ona przyczyną niskiego prestiżu zawodu, czy może efektem.

W tym kontekście badanym zadano pytania o przyczyny feminizacji zawodu i konsekwencje większego udziału mężczyzn w zawodzie³².

Głównymi przyczynami feminizacji zawodu nauczyciela, w opinii badanych, jest większa niż w innych zawodach możliwość łączenia pracy z opieką nad dziećmi i prowadzeniem domu. Praca nauczyciela wydaje się mieć wiele wspólnego z rolą matki, to dlatego w percepcji badanych bycie kobietą w zawodzie zdecydowanie ułatwia jego wykonywanie, podobnie jak przeświadczenie o wrodzonych lub nabytych przez kobiety predyspozycjach do wykonywania zawodu nauczyciela.

W narracjach badanych wyraźnie obecne są stereotypy zarówno kobiecości, jak i męskości. Zgodnie, z którymi kobiety powinny się charakteryzować empatią, opiekuńczością, ciepłem, cierpliwością, wytrzymałością, intuicją, altruizmem, czułością oraz zdolnością do wybaczenia i budzenia zaufania. Kobiecość związana jest ze sferą życia domowego, nastawieniem na relacje międzyludzkie i rodzinę, z macierzyństwem jako najważniejszą formą posłannictwa życiowego. Mężczyzna tymczasem powinien być agresywny, kompetentny, obiektywny, opanowany, racjonalny, pozbawiony emocji, silny, potężny, odporny na zranienia, sceptyczny i twardy. Feminizacji zawodu sprzyja także negatywny wizerunek mężczyzn nauczycieli, których traktuje się jako „przeigranych” zarówno pod względem zawodowym, jaki i finansowym oraz wizerunkowym.

Z wypowiedzi badanych nauczycieli można wnioskować o zróżnicowanych opiniach na temat postulatu zwiększenia liczby mężczyzn w zawodzie nauczyciela. Większość wydaje się zgadzać z tym postulatem, co nie znaczy, że nie pojawiły się głosy krytyczne. Wszyscy aktorzy życia szkoły nie mają wątpliwości, że większy niż dotychczas udział mężczyzn w zawodzie nauczyciela w praktyce oznaczałby szereg zmian w pracy szkoły, przede wszystkim w relacjach między nauczycielami – z jednej strony nastąpiłaby ich poprawa poprzez zmniejszenie roli emocji, a zwiększenie racjonalności, z drugiej strony istniałoby ryzyko zantagonizowania grona pedagogicznego, a linią podziału stałaby się płeć. Większa liczba mężczyzn nauczycieli wpłynęłaby także, jak wynika z wypowiedzi badanych, na relacje nauczyciel – uczeń. Interesujące, że wszyscy poza uczniami dostrzegają wpływ obecności mężczyzn na zwiększenie dyscypliny wśród uczniów

³² *Czy kobiety częściej niż mężczyźni wybierają zawód nauczyciela?; Co daje praca nauczyciela kobietom i mężczyznom? ; Czy przynosi im takie same korzyści i trudności, czy może jest coś co jest łatwiejsza dla kobiety a trudniejsza dla mężczyzn i na odwrót?; Czy dobrze byłoby gdyby w szkole pracowało więcej mężczyzn?*

i dostarczenie tradycyjnie postrzeganych męskich wzorów działania, co jednoznacznie świadczy o obecności w percepcji badanych tradycyjnego paradygmatu męskości, który opiera się na dualizmie ról płciowych, asymetryczności cech męskich i kobiecych. Nauczyciel mężczyzna miałby bowiem podporządkowywać sobie innych, zwłaszcza kobiety i dzieci. Tymczasem uczniowie myśląc o obecności mężczyzn wśród nauczycieli wskazują wyłącznie na rolę różnicującą, a tym samym wzbogacającą – z jednej strony umożliwiającą poznanie męskiej perspektywy, która może, choć nie musi różnić się od kobiecej, a także dającą szansę na zróżnicowanie stylów prowadzenia lekcji.

Szacunek wobec nauczycieli

Odpowiedzi badanych na pytania o szacunek wobec nauczycieli jednoznacznie wskazują na obecne w ich percepcji przekonanie o systematycznie obniżającym się szacunku wobec przedstawicieli tego zawodu³³.

Wśród wymienionych czynników odpowiedzialnych za wysoki szacunek wobec nauczyciela nie zostały, poza wysokim wykształceniem, wymienione uwarunkowania formalne. Główny akcent położony został na nieformalne uwarunkowania pracy nauczycieli, w tym przede wszystkim na oparte na zaufaniu, współpracy i poszanowaniu relacje między nauczycielem a uczniami, nauczycielami a rodzicami ucznia, nauczycielami między sobą, a także relacje nauczycieli z dyrektorem szkoły.

Wśród zadań nauczyciela różni aktorzy życia szkoły dostrzegają coraz większe znaczenie aktywizujących metod pracy z uczniem, skutkujących między innymi motywowaniem uczniów, rozbudzaniem ich ciekawości, samodzielnym przez ucznia dochodzeniem do wniosków oraz współpracą w grupie. Wypowiedzi badanych są świadectwem dokonującej się na naszych oczach zmiany roli nauczyciela, który ma w coraz większym stopniu pełnić rolę przewodnika i doradcy, którego rola polegać ma na wspieraniu ucznia w jego poszukiwaniach i rozwoju, a nie jedynie podawaniu wiedzy teoretycznej.

Kluczowe w kontekście szacunku wobec nauczycieli są z jednej strony wyobrażenia na temat zawodu nauczyciela, a z drugiej to kim są nauczyciele i w jaki sposób wykonują swoją pracę. Na negatywny wizerunek zawodu i osób w zawodzie szczególną rolę w kontekście braku szacunku zwrócili nauczyciele i dyrektorzy szkół, którzy są przekonani, że w środkach masowego

³³ Czy P. zdaniem ludzie szanują dziś nauczyciela? Dlaczego tak? Dlaczego nie?; W jaki sposób się to przejawia?

przekazu o nauczycielach mówi się najczęściej negatywnie, opisując głównie przypadki nadużyć lub protesty związków zawodowych. W mediach nauczyciel jawi się jako przedstawiciel grupy roszczeniowej, ale jednocześnie nie boi się walczyć o swoje prawa i przywileje. Nauczyciele i dyrektorzy nie zauważają, by do mediów przebijały się informacje o „super nauczycielach” – nauczycielach z pasją, którzy zarażają swoją postawą entuzjazmu i satysfakcji z wykonywanego zawodu, a których ich zdaniem, nie brakuje w polskiej szkole. Nauczyciele i dyrektorzy szkół są przekonani, że brak wiedzy o specyfice, złożoności i trudności pracy nauczyciela przekłada się na dalece krzywdzące społeczne postrzeganie nauczycieli – zwłaszcza przez pryzmat wysokości zarobków i czasu pracy.

Interesujące, że nauczyciele odpowiadając na pytanie o przyczyny braku szacunku w zasadzie nie wskazali na czynniki, które wskazywałyby na braki, niedostatki po stronie nauczycieli. Odpowiedzialność zrzucali na czynniki systemowe, społeczne i kulturowe. Tymczasem pozostali badani przyczyn braku szacunku wobec nauczycieli upatrywali przede wszystkim w postawach samych nauczycieli:

- w ich motywacjach do pracy, w tym braku zaangażowania i przekonania do tego co robią;
- w negatywnych relacjach z uczniami, w tym braku wystarczającego wsparcia dawanego uczniowi, traktowania ucznia przedmiotowo i niesprawiedliwie;
- w stylu pracy nauczycieli, w którym dominują metody podające z pominięciem, czy minimalną rolę metod aktywizujących ucznia.

Poza tym wskazywano na kilka formalnych uwarunkowań pracy nauczycieli, które w opinii uczniów, rodziców uczniów, pracodawców i urzędników są wadliwe i przez to nie promują najlepszych, a hołdują tym, którzy wykonują pracę niskiej jakości – to przede wszystkim brak selekcji do zwodu, niskiej jakości kształcenie na studiach nauczycielskich, niefunkcjonalny system awansu zawodowego i oceny pracy nauczyciela, w którym najważniejszymi obszarami pracy nauczycieli, podlegającymi ocenie są te związane z efektywnością nauczania, czyli wyniki uczniów i sposoby ich oceniania.

Analiza opinii badanych pozwala postawić hipotezę o spadku *prestżu pozycyjnego* nauczycieli, przy jednoczesnym wzroście *prestżu osobistego*. Zadaniem badanych dziś nauczyciel nie może budować swojego autorytetu w oparciu o strach ucznia przed negatywnymi sankcjami, czy to w formie złych ocen, obrażania i poniżania ucznia, czy przemocy fizycznej.

Wewnętrzne zróżnicowanie prestiżu nauczycieli

Nauczyciele jako nieuprawomocnione i niesprawiedliwe uważają traktowanie wszystkich przedstawicieli zawodu jako homogenicznej grupy. Faktem jest, że zawód nauczyciela jest zawodem masowym. Według danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej z 30 września 2015 roku zatrudnionych było 679 815 nauczycieli, z czego ponad 400 tysięcy stanowili nauczyciele tablicowi, czyli nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących w szkołach dla dzieci i młodzieży. Nauczyciele też różnią się między sobą szeregiem czynników, wśród których są zarówno zmienne społeczno-demograficzne, jak i wynikające z formalnych warunków pracy nauczyciela – staż prac, stopień awansu, etap edukacyjny, nauczany przedmiot itd.

Wśród czynników różnicujących prestiż między nauczycielami kluczowe są w opinii badanych:

- wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła;
- czynniki instytucjonalne wpisane w system edukacyjny (np. ważność poszczególnych przedmiotów, specyfika etapów edukacyjnych);
- kultura organizacyjna szkoły (styl zarządzania, relacje z dyrektorem, atmosferę w gronie pedagogicznym);
- kontakty z otoczeniem szkoły;
- wyniki uczniów;
- cechy osobiste nauczycieli.

Więszym prestiżem, jak wynika z wypowiedzi badanych, cieszą się nauczyciele, którzy posiadają długi staż pracy w zawodzie, uczą przedmiotów maturalnych w liceach ogólnokształcących, zlokalizowanych w dużych miastach, pracują w szkołach, których uczniowie osiągają wysokie wyniki z egzaminów zewnętrznych, w których nauczyciele są wewnętrznie zintegrowani i mają dobre relacje z dyrektorem szkoły.

Odpowiedzi badanych na pytanie „*Co sprawia, że jednych nauczycieli darzy się większym szacunkiem, a innych mniejszym?*” pozwalają także postawić hipotezę dotyczącą różnic w społecznym postrzeganiu nauczycieli w małych i dużych społecznościach, różniących się między sobą dochodem własnym gminy na mieszkańca i stopą bezrobocia. W małych społecznościach nauczyciel jest osobą publiczną – jest nie tylko rozpoznawany przez mieszkańców danej społeczności, ale także zdecydowanie bardziej niż w społeczności wielkomiejskiej wystawiony na krytykę mieszkańców. Z jednej strony traktowany jako członek lokalnej elity, osoba zajmująca wysoką pozycję społeczną i z racji tego ciesząca się licznymi przywilejami,

z drugiej zaś jego praca i sytuacja materialna są obiektem zazdrości. Wydaje się, że tam, gdzie jest duże bezrobocie i niskie dochody gminy na mieszkańca, tam nauczyciel częściej niż gdzie indziej postrzegany jest, jako osoba szczególnie uprzywilejowana, ciesząca się jak mało kto, dobrze płatną pracą, zajmującą mało czasu i zapewniającą bezpieczeństwo socjalne. Wydaje się, że tym co charakterystyczne w relacjach mieszkańcy – nauczyciele w tego typu społecznościach, to w dużej mierze zawiść i zazdrość wynikające zarówno z faktu posiadania przez nauczyciela pracy, jak i warunków tej pracy. W tego typu społecznościach trudno nie tylko o sympatię mieszkańców, ale także społeczne zaufanie wobec nauczyciela, bowiem jego działaniom społecznym przypisywane są złe intencje – w percepcji mieszkańców służą realizacji partykularnych interesów nauczycieli, a nie dobru ogólnemu.

Co wzmacnia, a co osłabia prestiż zawodu nauczyciela i nauczycieli? – uwarunkowania prestiżu zawodu nauczyciela i nauczycieli
Zderzenie opinii różnych aktorów życia szkoły na temat nauczycieli i ich pracy pozwala stworzyć listę czynników zarówno wzmacniających, jak i obniżających prestiż zawodu nauczyciela.

Czynniki wzmacniające prestiż nauczycieli

Wśród czynników wzmacniających kluczową rolę, w opinii badanych, pełnią nieformalne uwarunkowania pracy nauczyciela, a zatem cechy osobiste nauczyciela, posiadana przez niego wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, styl pracy z uczniem, autonomia i wpływ na funkcjonowanie szkoły oraz wymiary klimatu szkoły, wśród których kluczowe są relacje pomiędzy różnymi aktorami życia szkoły.

Wskazane czynniki w głównej mierze dotyczą prestiżu nauczycieli, a nie zawodu nauczyciela, wzmacniają bowiem głównie *osobisty prestiż* nauczyciela. Wydaje się zatem, że prestiżu zawodu nauczyciela jest pochodną prestiżu osób, go wykonujących. A zatem chcąc podnieść prestiż zawodu nauczyciela, należy postawić na dbałość o pozyskiwanie najlepszych, możliwie najlepiej dopasowanych do pełnienia przyszłej roli, kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela oraz zapewnianie wysokiej jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Czynniki osłabiające prestiż zawodu nauczyciela i nauczycieli

Wśród czynników negatywnych znalazły się te, które bezpośrednio dotyczą *prestiżu pozytywnego*, jak i *osobistego*, czyli zawodu nauczyciela, jak i samych nauczycieli.

I tak, po stronie czynników obniżających prestiż zawodu nauczyciela wskazane przez badanych zostały po pierwsze zachodzące zmiany społeczne. Badani nie mają wątpliwości, że współcześnie zjawiska, takie jak demokratyzacja dostępu do wiedzy, inflacja wyższego wykształcenia, systematyczne zwiększanie się poziomu konsumpcji, ale także procesów indywidualizacji oraz potrzeb w zakresie wyrażania własnej podmiotowości, wzrost pozycji i znaczenia dziecka w rodzinie oraz upowszechnienie demokratycznego stylu wychowania dzieci wpływają na pracę szkół, rolę i zadania stojące przed nauczycielem, a także szacunek wobec nauczycieli ze strony uczniów, rodziców uczniów, jak i całego społeczeństwa. Wydaje się, że wskazane zmiany społeczne osłabiają znaczenie *prestiżu pozycyjnego* w pracy nauczycieli, a wzmacniają rolę *prestiżu osobistego*. Podobnie jak wymienione nieformalne warunki pracy, w tym negatywne relacje w szkole, a także zauważalne braki wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych nauczycieli.

Tymczasem wymienione formalne uwarunkowania pracy nauczycieli odnoszą się nie tyle do prestiżu nauczycieli, co zawodu nauczyciela, pośrednio jednak odpowiedzialne są za coraz większy udział wśród nauczycieli osób, które nie tylko nie mają odpowiedniego przygotowania do zawodu, co motywacji do jego wykonywania – o swojej pracy myślą raczej w kategoriach instrumentalnych, co przekłada się – jak sądzą badani – na niższą jakość ich pracy i niski szacunek zwłaszcza ze strony uczniów i ich rodziców. Negatywny społeczny wizerunek pracy nauczyciela może mieć zatem wpływ zarówno na prestiż zawodu, jak i osób w zawodzie.

Podsumowanie

Na podstawie wypowiedzi badanych biorących udział w badaniu pt. *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli a szanse na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy* wydaje się, że wysoka lokata zawodu nauczyciela na drabinie hierarchii prestiżu zawodów wynika w Polsce z przypisywanej wysokiej użyteczności społecznej zawodu, poczucia niezbędności i ważności funkcji, jaką pełnią nauczyciele, uciążliwość pracy, odpowiedzialności, poświęcenia, powołania do wykonywania zawodu, a także faktu, że jest to praca niedoceniona w wymiarze finansowym, czyli niskopłatna. Kryteria poważania odnoszące się do nakładów, wartości społecznej zawodu i kwalifikacji, na które zwróciła uwagę na początku lat 80. XX wieku Irena Reszke, są nadal słyszalne w narracjach różnych aktorów życia szkoły. Być może i współcześnie polska skala prestiżu zawodów, jest tak naprawdę skalą postawy szacunku³⁴.

³⁴ I. Reszke, *Kryteria prestiżu zawodów*, „Studia Socjologiczne”, 1982, nr 3-4, s. 173-194.

Wydaje się, że z uwagi na fakt zróżnicowania nauczycieli pod względem społeczno-demograficznym, a także wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, czy warunków pracy, oraz masowy charakter zawodu i relatywną łatwość zdobycia kwalifikacji do wykonywania zawodu, w codziennej pracy nauczyciela szczególnego znaczenia nabierają szacunek osobisty i autorytet. *Szacunkiem osobistym* jednostka może być obdarzona niezależnie od tego, jaki wykonuje zawód, czy w jakiej klasie społecznej jest ulokowana. W życiu osobistym lub zawodowym „szanowani są ci, którym ludzie skłonni są przypisywać prospołeczne nastawianie, wyjątkową dokładność i uczciwość zawodową, odwagę cywilną”³⁵. Być może dlatego tak bardzo cenioną motywacją wykonywania zawodu nauczyciela jest pasja i powołanie utożsamiane z wykonywaniem pracy po mistrzowsku. *Autorytet* także jest dziś kwestią indywidualną, co oznacza, że każdy nauczyciel może świadomie go budować. Podczas gdy prestiż może być wyłącznie wynikiem wysokich kompetencji, czy postrzegania użyteczności społecznej danego zawodu, autorytet może wynikać z szacunku dla danej osoby, z postawy jednostki wobec innych, w tym dostrzegania i realizowania ich potrzeb, a przede wszystkim poleganiu na trafności sądów i chęci poddawania się wskazówkom dawanym przez daną jednostkę innym³⁶ – w naszym wypadku nauczycielowi uczniom, rodzicom uczniów, czy innym nauczycielom.

W kontekście poczucia satysfakcji z wykonywanego zawodu pracy nauczycieli, w tym lokowania się przez nauczycieli na drabinie hierarchii prestiżu poniżej przedstawicieli show-biznesu (aktorów, piosenkarzy), czy gwiazd sportu istotne wydaje się także odróżnienie prestiżu od popularności, która z reguły jest dość krótkotrwała.

Wypowiedzi różnych aktorów życia szkoły wskazują na akceptację merytokratycznych kryteriów przyznawania prestiżu. Doceniani są wszak ci nauczyciele, którzy postrzegani są jako specjaliści, legitymujący się wysoką wiedzą i umiejętnościami, wkładający dużo wysiłku i zaangażowania w swoją pracę, stawiający na ciągły rozwój i umiejętności interpersonalne, które przekładają się na relacje z uczniami, rodzicami uczniów, innymi nauczycielami i dyrektorem szkoły. Świadczy to o roli wskazanych przez Pierra Bourdieu³⁷ różnych typów kapitału. Wypowiedzi badanych podkreślają

³⁵ H. Domański, W. Wesołowski, *Prestiż – formy historyczne*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 199

³⁶ H. Domański, W. Wesołowski, *Prestiż – formy historyczne*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 195-201.

³⁷ P. Bourdieu, *The forms of capital*, w: *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, John G. Richardson (red.), Greenwood, New York 1986.

znaczenie *kapitału społecznego* (pozycji i relacji w grupach społecznych) oraz *kapitału kulturowego* (umiejętności, zwyczajów, nawyków, stylów językowych, rodzaju ukończonych szkół, gustu i stylu życia). W ocenie przyznawanej nauczycielom przez uczniów oraz rodziców uczniów kluczowe znaczenie mają bowiem zasoby nauczycieli o charakterze społecznym i kulturowym, choć oni sami, o czym świadczą ich wypowiedzi, życzyliby sobie posiadać przede wszystkim zasoby materialne – wysoki *kapitał ekonomiczny* (pieniądze i przedmioty materialne) – oraz symboliczne – kapitał symboliczny, który instytucjonalizowałby nadrzędną pozycję nauczycieli wobec innych aktorów życia szkoły.

Niezależnie od akceptacji merytokratycznych kryteriów prestiżu, czy roli jaką odgrywa w kontekście prestiżu kapitał społeczny i kulturowy można zaobserwować hierarchię prestiżu wśród nauczycieli. I tak na przykład najwyżej lokowani są nauczyciele przedmiotów maturalnych uczący w wielkomiejskich, renomowanych liceach ogólnokształcących, a najniżej nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Konieczne jest zatem, na co zwracali uwagę badani, wzmocnienie roli i znaczenia nauczycieli zajmujących się edukacją małych dzieci. Być może sposobem na wzmocnienie prestiżu nauczycieli małych dzieci jest wzmocnienie obecnie niedocenianej w Polsce edukacji wczesnodziecięcej³⁸.

W podejściu funkcjonalnym prestiż z jednej strony można traktować jako nagrodę za poniesione nakłady, z drugiej jako mechanizm motywacji, skłaniający do podjęcia wysiłku³⁹, a wykształcenie i władza, to środki do osiągnięcia korzyści materialnych i prestiżu. Tymczasem wśród czynników obniżających prestiż zawodu nauczyciela różni aktorzy życia szkoły wskazali czynniki, które stoją w sprzeczności z podejściem funkcjonalnym – między innymi niska jakość studiów nauczycielskich, brak selekcji wejścia do zawodu nauczyciela. W moim przekonaniu, nie czekając na zmiany na poziomie systemu, nauczyciele mogą relatywnie szybko zacząć wzmacniać swój prestiż osobisty, który uzewnętrznia się w bezpośrednich kontaktach z uczniami, rodzicami uczniów oraz gronem pedagogicznym. A zatem tym, co może nauczycielom pomóc poczuć się docenionym i spełnionym w pracy, niezależnie od uwarunkowań formalnych, to pozytywne relacje z uczniami, rodzicami

³⁸ A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*. Raport, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa 2010.

³⁹ W. Wesołowski, *Funkcjonalna teoria stratyfikacji Davisa i Moore'a*, „Studia Socjologiczne”, 1962, nr 4, s. 95 – 116.

uczniów i innymi nauczycielami, w tym dyrektorem szkoły – czyli budowanie pozytywnego klimatu szkoły i klasy. Stawiając na wzmacnianie *prestżu osobistego* możliwe jest osiągnięcie przez nauczycieli wysokiego prestiżu w ujęciu strukturalnym – „przywilej prestiżu społecznego jest przywilejem odbierania zewnętrznych oznak szacunku”⁴⁰, a oznaki szacunku niosą ze sobą satysfakcję z pracy, podnoszą znaczenie nauczyciela w opinii uczniów i ich rodziców, zwiększają też władzę nauczyciela poprzez duży wpływ jaki ma on na decyzje pozostałych aktorów życia szkoły.

Bibliografia:

- Zygmunt Bauman, *Parsonsa teoria czynności i teoria systemu społecznego*, w: „Studia Socjologiczne”, 1962 nr 4, s. 71 – 93.
- Pierre Bourdieu, *The forms of capital*, w: John G. Richardson (red.) *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, Greenwood, New York 1986.
- Kingsley Davis i Wilbert Moore, *Some Principles of Stratification*, w: “The American Sociological Review”, 1945, nr 2, s. 242, za: Włodzimierz Wesołowski, *Funkcjonalna teoria stratyfikacji Davisa i Moore’a*, „Studia Socjologiczne”, 1962 nr 4, s. 95 – 116.
- Davis, K., Moore, W., *O niektórych zasadach uwarstwienia*, w: Piotr Sztompka i Marek Kucia (red.) *Socjologia. Lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 437-445.
- Domański, H., *Prestiż*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
- Domański, H., Sawiński, Z., *Prestiż i pozycja społeczna jako wymiar ruchliwości zawodowe*, w: „Studia Socjologiczne” nr 2, 1984, s. 107-125.
- Domański, H., Sawiński, Z., *Wzory prestiżu a struktura społeczna*, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków 1991, s. 224.
- Domański, H., Wesołowski, W., *Prestiż – formy historyczne*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 195-201.
- Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010.
- Giddens, A., *Socjologia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004.

⁴⁰ S. Ossowski, *O strukturze społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 27.

- Giza, A. (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse. Raport*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa 2010.
- Jak kształcić nauczyciel?*, URL: http://www.znp.edu.pl/element/1713/Jak_kształcić_nauczycieli – strona Związku Nauczycielstwa Polskiego – dostęp z dnia 9.08.2016.
- Nauczyciele o szkole, młodzieży i swojej pracy*, Komunikat z badań BD/208/18/86, Centrum Badania Opinii Publicznej, Warszawa 1986.
- Ossowski, S., *O strukturze społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Prestiż zawodów*, Komunikat z badań BS/164/2013, Centrum Badania Opinii Publicznej, Warszawa 2013.
- Reszke, I., *Kryteria prestiżu zawodów*, w: „Studia Socjologiczne”, 1982 nr 3-4, s. 173-194.
- Reszke, I., *Prestiż społeczny w badaniach empirycznych*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, s. 201-204.
- Sachs, J., *The Activist Teaching Profession*, Open University Press, Buckingham 2003.
- Smak, M., Walczak, D., *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Weber, M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Wizerunek nauczycieli*, Komunikat z badań BS/173/2012, Centrum Badania Opinii Publicznej, Warszawa 2012.
- Wesołowski, W. (1962), *Funkcjonalna teoria stratyfikacji Davisa i Moore'a*, w: „Studia Socjologiczne”, 1962 nr 4, s. 95 – 116.
- Wesołowski, W., Sarapata, A. (1961), *Hierarchie zawodów i stanowisk*, w: „Studia Socjologiczne”, 1961 nr 2, s. 91-124.

The prestige of the teaching profession in the perception of the different school life actors

In studies on the prestige of professions conducted since 1975 by the Public Opinion Research Center (CBOS), teachers invariably occupy a high position. In 2013, teachers were included among seven professions that are most respected by society. However, teachers themselves do not feel that their profession was socially respected. In a study of time and working conditions of teachers, respondents, when asked what benefits their job brings them, replied that it allows them to interact with people (96%) and provides them with an opportunity of personal development (85%), and about 60% indicated that the teaching profession does not bring them prestige or money. On the other hand, in the Teaching and Learning International Study more than 80% of teachers pointed to the fact that low prestige poses a problem in performing this profession, and about 40% mentioned low authority among students. The discrepancy of qualitative results between the hierarchy of professions and perception of prestige by teachers themselves are the starting point to pose the question of what determines the prestige of the teaching profession. In this article the author identifying components of the prestige of the teaching profession, shows internal diversion of the prestige of teachers, and identifying the conditions for awarding prestige to the teaching profession by different actors of school life.

Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego

Wprowadzenie

Z czysto psychopedagogicznego punktu widzenia jedną z potencjalnych i zarazem najbardziej podstawowych form nabywania nie tylko nowej wiedzy, ale ponadto nowych umiejętności, jest mieszczące się w szerokim nurcie poznawczym tzw. *uczenie się społeczne*. Jednym z głównych teoretyków tej specyficznej formy uczenia się jest Albert Bandura, który, będąc również wybitnym praktykiem, przeprowadził serię badań empirycznych, w których dobitnie dowiódł ludzkiej niezwyklej zdolności do *uczenia się przez obserwację i naśladowanie*, definiowanego jako rodzaj uczenia się, w którym nowe, nieznane wcześniej zachowania są nabywane na drodze zaobserwowania ich u innych osobników danego gatunku¹ (choć wydaje się, że w pewnych sytuacjach można mówić także o transferze międzygatunkowym). Co niezwykle istotne – o tym, czy dana reakcja będzie następnie powtarzana przez podmiot (obserwatora) decyduje także ocena konsekwencji, jakie przyniosła ona modelowi (aktorowi – obserwowanemu osobnikowi). Wydaje się oczywiste, że konsekwencje pozytywne dla modela będą w przeważającej większości przypadków skutkowały przejęciem danego zachowania przez obserwatora, a konsekwencje negatywne odniosą skutek przeciwny (powstrzymanie się od danego działania). A zatem, jeżeli widzimy, że dane zachowanie pomaga komuś zrealizować jego cele, będziemy skłonni włączyć je do naszego stałego repertuaru reakcji behawioralnych. Tendencja ta będzie tym większa, im bardziej cele modela/aktora są tożsame z naszymi własnymi planami.

¹ P. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom II – Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 160-161.

Przejęciu danej wiedzy i powiązanego z nią zachowania będzie towarzyszyła wówczas znacznie wyższa motywacja (wewnętrzna i/lub zewnętrzna) mająca charakter osobisty. Ogromną, godną wzmianki zaletą społecznego uczenia się jest możliwość nabywania już gotowej, przetestowanej przez innych wiedzy i związanych z nią umiejętności. Obserwując kogoś, kto z powodzeniem wykonuje jakieś działanie czy rozwiązuje konkretny problem, jesteśmy w dużej mierze zwolnieni z ciężkiej przede wszystkim na twórcy danej reakcji powinności dokonywania prób i testów, mających na celu wypracowanie optymalnego planu działania. Nie trzeba dodawać, że proces dochodzenia do skutecznej w danym kontekście sytuacyjnym/problemowym metody działania może być bardzo żmudny, a przy tym angażuje zazwyczaj dużo czasu i energii. W niektórych przypadkach może pochłaniać ponadto duże zasoby finansowe. Reasumując – poprzez obserwację i naśladowanie przejmujemy od modelu gotowe *know-how*, przepis działania, który z dużą dozą prawdopodobieństwa będzie gwarantem sukcesu (jego zaczynem) również dla nas samych, a co więcej, pozwoli nam uniknąć przy tym ewentualnych nieprzyjemnych konsekwencji będących niemal nieodłącznym rezultatem uczenia się na zasadzie prób i błędów.

Uzyskanie wiedzy na drodze społecznego uczenia się można porównać z wykupieniem od producenta jakiegoś towaru licencji na jego produkcję, ale z jedną zasadniczą różnicą – w przypadku licencji nabywca ma zazwyczaj związane ręce, jeśli chodzi o przejawianie własnej inicjatywy i zobligowany jest do produkowania dokładnie tego, czego dotyczy umowa licencyjna. Wykorzystanie nabytej/zdobytej wiedzy rządzi się natomiast nieco odmiennymi prawami. W przytłaczającej większości przypadków, jeśli prawo nie stanowi inaczej (jak np. w sferze chroniących własność intelektualną wniosków patentowych), można nie tylko w dobrej wierze wykorzystywać efekty cudzej pracy, ale również do woli, w zależności od własnych potrzeb i możliwości, zmieniać ją, rozwijać i uzupełniać o nowe elementy. Potencjalne modyfikacje mogą pójść także w kierunku, który samemu autorowi/aktorowi mógłby nigdy nie przyjść do głowy, a w takiej sytuacji niewykluczone jest zwrotne skorzystanie przez niego z naszych osiągnięć i odkryć. Mamy tu zatem do czynienia z klasyczną sytuacją typu „wszyscy korzystają” (o ile oczywiście pierwotny autor/aktor będzie miał świadomość tego, że ktoś z powodzeniem rozwinął wypracowane przez niego rozwiązania o metody).

Opisywany proces uczenia się przez obserwację i naśladowanie bardziej doświadczonych podmiotów jest bez cienia wątpliwości immanentną składową nie tylko ogólnie traktowanej, otaczającej nas rzeczywistości, lecz również będącej jej częścią, szeroko pojmowanej sfery edukacyjnej – w tym

oczywiście jej obszaru dotyczącego bezpośrednio szkolnictwa wyższego, a w jego ramach – systemu kształcenia nauczycieli, który stanowi centralny punkt zainteresowania niniejszego artykułu. Postawienie powyższej tezy nie powinno dziwić choćby ze względu na stale postępującą unifikację (uniformizację) systemów szkolnictwa wyższego w Europie, która przejawia się przede wszystkim w przyjęciu przez niemal wszystkie europejskie państwa (a także np. azjatycki Kazachstan) Deklaracji Bolońskiej z 1999 roku. Adaptacja systemu bolońskiego jest nie tylko jednym z kroków mających na celu doprowadzenie do optymalnej kompatybilności systemów kształcenia wyższego w poszczególnych państwach-sygnatariuszach, ale stanowi ponadto wyraz szerszego, wspomnianego już trendu korzystania z doświadczeń bliższych lub dalszych partnerów czy odpowiedników (np. innych uczelni lub zarządzających całym systemem państw), by następnie wyciągać na własny użytek wnioski płynące zarówno z ich sukcesów, jak i porażek. Już czasy starożytne obfitują w niezwykle interesujące przykłady tego specyficznego procesu uczenia się. Wystarczy wspomnieć, że Arystoteles tworząc w Atenach swoją szkołę filozoficzną – Liceum (Lykeion) – niemal bez żadnych wątpliwości wzorował się (nawet jeżeli niechętnie to przyznawał) na utworzonej kilka dekad wcześniej ateńskiej Akademii założonej przez swego mistrza – Platona. *Nota bene* to właśnie Akademia Platona przez wielu uznawana jest za pierwszy w historii uniwersytet, a Stagiryta był nie tylko jej wybitnym absolwentem, ale potem również jej wieloletnim wykładowcą i niedoszłym scholarem (rektorem).² Trudno spodziewać się, że tworząc od zaledwie własną instytucję nauki, pominął całkowicie doświadczenia wyniesione z wielu lat spędzonych w szkole założonej przez najbardziej światłego adepta samego Sokratesa. Można zatem przypuszczać, że ten przypadek jest jednym z pierwszych w historii przykładów przytoczonego wcześniej zjawiska w sferze edukacji wyższej. Warto zatem przyrzeć się bliżej temu, jak wspomniany transfer *know-how* wygląda (lub wyglądać powinien) w czasach nam współczesnych.

Dynamiczny rozwój nauki w ostatnich dekadach skutkował gruntownymi zmianami, które wstrząsnęły fundamentami niemal całej otaczającej nas rzeczywistości – doprowadził między innymi do bardzo istotnych przemian w sferze edukacji wyższej. Z jednej strony mieliśmy (i wciąż mamy) do czynienia z nieodnotowanym wcześniej postępem technologicznym, który w znaczący sposób przyczynił się nie tylko do uatrakcyjnienia przekazu

² por. Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania. Tom 1*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 88-90.

informacji na drodze nauczyciel-uczeń (i *vice versa*), lecz zaowocował również niespotykanym dotąd bogactwem źródeł wiedzy i środków dostępu do niej. Mądre wykorzystanie nowych możliwości w tym zakresie prowadzi może do bardziej wszechstronnego i optymalnego rozwijania wiedzy i umiejętności studentów oraz ich wykładowców (choć z drugiej strony utrata niemal wyłącznego monopolu na dysponowanie wiedzą wymusiła na nauczycielach zmianę wielu dotychczasowych metod działania). Z drugiej strony minione lata obfitowały w tworzenie nowych, rzetelniejszych i trafniejszych narzędzi badawczych oraz w wiele prowadzonych na całym świecie z ich wykorzystaniem badań (możliwych do przeprowadzenia między innymi właśnie dzięki owym narzędziom oraz zastosowaniu wspomnianych powyżej zdobyczy technologii), których wyniki rzuciły nowe światło na metody kształcenia – zarówno te obecnie stosowane, jak i nowe, potencjalnie korzystne dzięki zastosowaniu nowatorskich rozwiązań.

Przedmiotem tego artykułu są innowacje w procesie edukacji nauczycieli, dlatego w kontekście przytoczonych powyżej rozważań należy wyraźnie zaznaczyć, że zmiany, które na przestrzeni minionych kilkunastu lat stały się udziałem polskiego szkolnictwa wyższego, siłą rzeczy musiały dotyczyć również tego jej obszaru, który z definicji wiąże się z kluczową dla rozwoju każdego społeczeństwa misją przygotowywania studentów/absolwentów do pracy w przedszkolach, szkołach i pozostałych typach placówek oświaty. Wydaje się, że można przyjąć, iż większość przekształceń, z jakimi mieliśmy do czynienia w tej konkretnej sferze w ostatnim okresie, można określić jako zmiany *in plus* – czyli zmiany korzystne, przyczyniające się do stałego podnoszenia poziomu tej gałęzi edukacji wyższej, tak niewątpliwie przecież z punktu widzenia funkcjonowania i przyszłości całego społeczeństwa. Pomimo tych optymistycznych założeń, całkowicie niewskazane byłoby spoczęcie na laurach bazujące na błędnym, wręcz szkodliwym na dłuższą metę założeniu, że proces przekształceń i innowacji już się zakończył. Im szybciej osoby/organy odpowiedzialne za stan polskiej pedagogiki i edukacji nauczycielskiej (oraz edukacji wyższej w ogóle) zdadzą sobie w pełni sprawę z tego, że omawiany proces nigdy się nie kończy, tym lepszych wyników będziemy mieli prawo spodziewać się w nadchodzących latach.

Skoro zatem proces wprowadzania innowacji do polskiego systemu kształcenia nauczycieli winien mieć charakter ciągły, należy, nawiązując do motywu przewodniego niniejszego artykułu, skoncentrować się, obok podejmowanych we własnym zakresie działań mających tenże cel realizować, także na poszukiwaniu odpowiednich wzorców działania przyjętych w ramach

funkcjonowania innych, siostrzanych systemów edukacyjnych. Oczywiście należy liczyć się z tym, że rozwiązania stosowane w innych państwach nie zawsze będą w pełni adaptowalne do naszych warunków – na przeszkodzie mogą stanąć nie tylko czynniki finansowe czy organizacyjne, lecz także kulturowe, światopoglądowe czy wreszcie religijne/wyznaniowe. Niemniej jednak korzystanie ze sprawdzonych rozwiązań stosowanych na co dzień w ramach innych systemów, w celu jeszcze większej niż dotychczas optymalizacji procesu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, wydaje się ideą godną najwyższej uwagi. Wśród wszystkich dostępnych przykładów w znaczący sposób, nie tylko z punktu widzenia realnie osiągniętych efektów, lecz również z perspektywy organizacyjnej, wyróżnia się model singapurski, który na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat był z powodzeniem rozwijany i stale udoskonalany.

Osiągnięcia uczniów jako wyznacznik efektywności systemu kształcenia nauczycieli

Bez cienia wątpliwości można stwierdzić, że jednym z najważniejszych wyznaczników jakości i efektywności szeroko pojmowanego (obejmującego szereg jakościowo odmiennych oddziaływań o różnej intensywności, czasie trwania itp.) kształcenia nauczycieli są wyniki uzyskiwane przez ich uczniów. Niezależnie od faktycznego wykształcenia (zdobytego nawet na najbardziej prestiżowej uczelni) oraz od różnorodnych ukończonych kursów i szkoleń dodatkowych podnoszących kwalifikacje, całkowicie nieuzasadnione z praktycznego punktu widzenia wydaje się określenie nauczyciela, którego uczniowie osiągają zbyt niskie, niezadowalające wyniki, mianem odpowiednio przygotowanego do wykonywania powierzonych mu w ramach obowiązków zawodowych zadań.

Z perspektywy osiągnięć naszych uczniów należy mocno podkreślić, że polscy nauczyciele spełniają pokładane w nich nadzieje. Świadczą o tym między innymi wyniki przeprowadzanych w trzyletnich odstępach, począwszy od 2000 roku, nadzorowanych przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) badań PISA (*Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów*), uwzględniających wyniki uzyskiwane przez 15-letnich uczniów (gimnazjalistów) w trzech kluczowych obszarach: umiejętności czytania i interpretacji tekstu (*reading literacy*), umiejętności matematycznych (*mathematical literacy*) oraz rozumowania w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*). Wyniki piątej edycji badania (PISA 2012) pozwalają na w pełni uzasadniony optymizm, jeśli chodzi o postępujący wzrost jakości kształcenia w Polsce,

bowiem wskazują na systematyczne postępy czynione przez naszych uczniów, którzy uzyskali następujące rezultaty:³ i⁴

- w zakresie umiejętności czytania i interpretacji tekstu – 3. miejsce w Unii Europejskiej i 10. miejsce na świecie (z uwzględnieniem faktu, że nie wszystkie państwa biorą udział w badaniu),
- w zakresie umiejętności matematycznych – 4. miejsce w Unii Europejskiej i 14. miejsce na świecie,
- w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych – 3. miejsce w Unii Europejskiej i 9. miejsce na świecie.

Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że w każdym z branż pod uwagę w badaniu PISA obszarów polscy uczniowie poczynili znaczące postępy w stosunku do poprzedniej, przeprowadzonej w 2009 roku, edycji badań. Wciąż w fazie opracowywania znajdują się wyniki zebrane w roku 2015 (6. edycja badania PISA). Pozostaje mieć nadzieję, że wspomniany wzrost utrzyma się, świadcząc o stale podnoszących się możliwościach polskich gimnazjalistów.

Gdyby, mając w pamięci postawioną powyżej tezę o związkach między jakością kształcenia nauczycieli a wynikami uzyskiwanymi przez ich uczniów, przyjrzeć się przytoczonym powyżej rezultatom, wielce prawdopodobny byłby wniosek, zgodnie z którym wszystko jest z polskim systemem kształcenia nauczycieli w jak najlepszym porządku i podejmowanie dodatkowych działań mających na celu jego dalszą optymalizację jest zbędne lub nawet niewskazane (zgodnie z myślą: „Naprawianie świetnie działającego mechanizmu może wywołać efekt odwrotny od zamierzonego”). Stwierdzenie, że z naszym rodzimym systemem wszystko jest lub nie jest w porządku byłoby trudne do udowodnienia – z pewnością znalazłoby się w takiej sytuacji równie wielu zwolenników przemian, co utrzymania *status quo*. Dlatego, próbując uniknąć sporów wiążących się z często subiektywnym wartościowaniem, warto ograniczyć się w omawianym kontekście jedynie do następującego, racjonalnego wniosku: Nigdy nie jest tak dobrze, żeby nie mogło być lepiej i w związku z tym, jeżeli nadarza się możliwość skorzystania z doświadczeń kogoś (lub czegoś, np. systemu), kto ma w interesującym nas zakresie osiągnięcia wyższe od naszych, to warto przynajmniej rozważyć bliższe się im

³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2013, ss. 23, 56 i 65.

⁴ OECD, *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, OCED Publishing, Paris 2014, s. 4-7.

przyjrzenie, by następnie ocenić, na ile zaobserwowane rozwiązania mogą być w razie potrzeby wdrożone w naszym rodzimym systemie.

Rewelacyjne wręcz wyniki uzyskane przez polską młodzież w badaniu PISA 2012 oraz stale czynione przez nią postępy w analizowanych sferach akademickiego funkcjonowania sprawiają, że niełatwo jest sobie wyobrazić, przynajmniej w pierwszej chwili, jakiegokolwiek państwo, na którym, pomimo naszych świetnych rezultatów, warto byłoby się wzorować. A jednak – jednym z państw, którego reprezentanci osiągnęli w rzeczonym badaniu wyniki jeszcze lepsze niż nasi uczniowie, jest Singapur:⁵

- w zakresie umiejętności czytania i interpretacji tekstu – 3. miejsce na świecie,
- w zakresie umiejętności matematycznych – 2. miejsce na świecie,
- w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych – 3. miejsce na świecie.

Rezultaty uzyskane przez młodych obywateli Singapuru muszą budzić podziw – w każdej z branych pod uwagę w badaniu dziedzin znaleźli się oni w ścisłej światowej czołówce. Warto dodać, że singapurscy uczniowie po raz pierwszy wzięli udział w badaniu PISA dopiero w 2009 roku, czyli w czwartej jego edycji, ale już wcześniej osiągnęli bardzo wysokie wyniki w innych, równie prestiżowych klasyfikacjach, by wspomnieć choćby o szacującym umiejętności z zakresu nauk ścisłych *Trends in International Math and Science Study* (TIMSS) (czołowe miejsca w latach 1995, 1999, 2005 i 2007), czy w badającym kompetencje z zakresu czytania i rozumienia tekstu *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) (czwarte miejsce w 2006 roku)⁶.

Na arenie europejskiej z kolei, godna uwagi pozostaje niezmiennie Finlandia, która, poprzez wyniki swoich uczniów zajęła w Unii Europejskiej odpowiednio:⁷

- w zakresie umiejętności czytania i interpretacji tekstu – 1. miejsce,
- w zakresie umiejętności matematycznych – 3. miejsce,
- w zakresie rozumowania o naukach przyrodniczych – 1. miejsce.

W tym miejscu sprawiedliwość należy oddać jednakże uczniom z Chin (zarówno tym z Szanghaju, jak i tym z Hong-Kongu – obie te grupy rozpatrywane są przez OECD jako dwie odrębne kategorie), którzy w rankingu

⁵ Tamże: s. 4-5 .

⁶ OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris 2011, s. 160.

⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *OECD PISA. Wyniki...*, j. w., ss. 23, 56 i 65.

światowym zajęli wszystkie, obok Singapuru, pozostałe miejsca na podium w każdym z obszarów. Pomimo niebagatelnych wyników, to nie Chiny, a właśnie system singapurski, przede wszystkim ze względu na kompleksowe i niezwykle ciekawe podejście do kształcenia nauczycieli, zostanie zaprezentowany w dalszej części artykułu

Singapurski system edukacji – zarys problematyki

Co czyni singapurski system kształcenia i doksztalcania nauczycieli tak ciekawym i godnym najwyższej uwagi, między innymi z punktu widzenia potencjalnej implementacji jego dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń w Polsce? Na to pytanie nie sposób udzielić odpowiedzi bez uprzedniej, choćby zwięzłej, analizy odnoszącej się do kluczowych aspektów singapurskiego modelu oświaty. Należy na niego spojrzeć z perspektywy ogólnej – uwzględniającej nie tylko sam proces, w którym centralne miejsce zajmują kandydaci na nauczycieli i aktywni już zawodowo przedstawiciele tej profesji, ale zwracającą uwagę przede wszystkim na zasadnicze cechy charakterystyczne systemu, który ich kształtuje i prowadzi w przemyślany sposób przez kolejne etapy rozwoju akademickiego oraz osobistego, by doprowadzić ich między innymi do podjęcia trafnej, bazującej na rozwiniętej samoświadomości i samowiedzy decyzji, odnoszącej się do wyboru preferowanej przez nich ścieżki rozwoju zawodowego. System singapurski obfituje bowiem w mnogość rozwiązań, których głównym zadaniem jest wspieranie zdiagnozowanych mocnych stron uczniów/studentów (przy jednoczesnym dbaniu o postępy w zakresie sfer, w których osiągają słabsze wyniki), aby zapewnić im optymalne warunki do wzmocniania ich potencjału i rozwoju ewentualnych talentów – w tym talentów pedagogicznych.

Na wstępie warto zaznaczyć również, że państwo, które jest obecnie stawiane wielu za wzór nie tylko ze względu na godną podziwu innowacyjność oraz wysoce wykwalifikowaną kadrę nauczycielską i świetnie funkcjonujące szkoły, ale przede wszystkim z powodu jednego z najwyższych w skali światowej wskaźnika wzrostu gospodarczego – PKB na osobę – oraz stale wzrastającej konkurencyjności w sferze globalnej gospodarki (co ma oczywiście ścisły związek zarówno z szeroko pojmowaną innowacyjnością, jak i z jakością kształcenia, stanowi bowiem pochodną obu tych czynników)⁸, jeszcze całkiem niedawno znajdowało się na peryferiach cywilizowanego świata. W dobie uzyskania przez Singapur niepodległości w 1959 r., większość

⁸ World Economic Forum, *The Global Competitiveness Report 2014-2015: Country/Economy Highlights*, World Economic Forum, New York 2014, s. 2.

spośród dwóch milionów ówczesnych jego obywateli stanowiły osoby niepiśmienne i/lub niewykwalifikowane, co było pokłosiem obowiązującego w erze kolonialnej (przed uzyskaniem niepodległości Singapur wchodził w skład imperium brytyjskiego) systemu edukacji, dedykowanego przede wszystkim zamożniejszej, stanowiącej mniejszość, części społeczeństwa⁹. Kolejne dekady pokazały, że niezbyt korzystny punkt wyjścia nie jest aż tak istotny, jeśli w planowanie pożądaných zmian oraz realizację kluczowych dla ich powodzenia zamysłów zaangażują się kompetentne osoby wspomagane przez właściwie zaprojektowane i wyposażone w odpowiednie kompetencje oraz zaplecze organizacyjne organy państwa.

Christopher Day stwierdził, że nauczyciele są najbardziej wartościowym zasobem szkół – określił ich wręcz mianem najważniejszego ich atutu¹⁰. Trudno o bardziej trafne podsumowanie roli pedagoga, zwłaszcza w dzisiejszym – XXI-wiecznym, dynamicznie zmieniającym się świecie, pociągającym za sobą w naturalny sposób rozwój współczesnych społeczeństw. Władze niepodległego Singapuru poszli jednak w swoich oczekiwaniach względem przedstawicieli profesji nauczycielskiej o krok dalej, zakładając, że są oni nie tyle największym atutem samej szkoły, co całego społeczeństwa i w związku z tym, jeżeli Singapur ma stać się państwem nowoczesnym i konkurencyjnym, jednym z głównych jego zadań musi być nieustanne udoskonalanie procesu kształcenia i doksztalcenia nauczycieli, którzy odpowiedzialni będą za właściwe przygotowanie obywateli Singapuru do stojących przed nimi wyzwań, kluczowych z perspektywy przyszłości całego kraju. W związku z tym, głównym zdaniem tamtejszego systemu oświaty jest wyposażenie kolejnych pokoleń w wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne do odpowiedniego radzenia sobie na wysoce konkurencyjnym rynku globalnym, ukształtowanie u nich innowacyjnego i przedsiębiorczego sposobu myślenia/rozwiązywania problemów, a także sprawienie, by radzili sobie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz by stali się elastyczni i gotowi do podjęcia kształcenia ustawicznego, obejmującego przede wszystkim stałe podnoszenie swoich kwalifikacji i różnorodnych specyficznych umiejętności zawodowych. Wyrazem tego wciąż niedocenianego w wielu państwach punktu widzenia na miejsce nauczyciela we współczesnym społeczeństwie było uruchomienie w 1997 roku programu „Myśląca Szkoła, Uczący się Naród” (*Thinking School, Learning Nation*), w ramach którego singapurskie

⁹ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 161.

¹⁰ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 17.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (Ministry of Education – MOE) zaczęło utożsamiać nauczycieli z centralnym ogniwem procesu niezbędnych przemian – ogniwem stanowiącym przykład godny naśladowania w procesie tworzenia nowych pomysłów, uczenia się i ustawicznego poszerzania oraz utrwalania już zdobytej wiedzy.¹¹ Takie podejście do przewodniej roli nauczycieli znajduje odzwierciedlenie w słynnych już słowach, wypowiedzianych w latach 90. XX wieku przez premiera Singapuru Goh Chok Tong’a, który stwierdził, że „bogactwo narodu tkwi w jego ludziach”.¹² Teza ta legła u podstaw obecnego, niekwestionowanego sukcesu edukacyjnego i gospodarczego tego jakże niewielkiego w rozumieniu geograficznym państwa.

Wypada podkreślić, co zaznaczono już powyżej, że droga, jaką Singapur musiał przebyć od uzyskania niepodległości do zbudowania wzorcowego w wielu aspektach systemu oświaty, a w jego ramach – interesującego nas systemu kształcenia nauczycieli, była nie tylko długa, ale wymagała ponadto poniesienia wielu nakładów i przeprowadzenia licznych prób – swoistych edukacyjnych eksperymentów. Warto pokrótce opisać poszczególne etapy wspomnianego procesu rozwoju, bowiem mają one kluczowe znaczenie dla równoległych przekształceń w sferze edukacji przyszłych pedagogów, czyniąc z modelu singapurskiego wzorzec godny naśladowania. W omawianym zakresie wyróżnić można trzy zasadnicze fazy:¹³ i ¹⁴

- 1. Faza motywowana przetrwaniem** (*Survival-driven phase*) – faza pierwsza (lata 1959-1978; określenia „przetrwanie” użyto ze względu na liczne problemy, z jakimi borykało się nowopowstałe państwo), w której doprowadzono do rozszerzenia dostępu do edukacji podstawowej, szybkiej budowy szkół i szerokiej rekrutacji nauczycieli – wszystkie te działania doprowadziły do stworzenia pod koniec tego stadium jednolitego narodowego systemu publicznej oświaty. Ponadto wprowadzono dwujęzyczność szkół – oprócz jednego z rdzennych języków urzędowych, w placówkach oświaty obowiązują również język angielski, co nie pozostaje bez wpływu na potencjał mobilnościowy absolwentów oraz ich większą konkurencyjność na

¹¹ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore*, w: *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*, Consortium for Policy Research in Education, Philadelphia 2007, s. 71.

¹² za: OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 165.

¹³ Tamże: s. 161-163.

¹⁴ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 72.

globalnym rynku pracy. W ramach tworzenia fundamentów dla dalszego rozwoju powołano także specjalny urząd odpowiedzialny za przygotowywanie i wydawanie ujednoczonych podręczników szkolnych.

2. **Faza motywowana efektywnością** (*Efficiency-driven phase*) – faza druga (lata 1978-1996), w której istotnie zmodyfikowano dotychczasowy system, poprzez przejście od podejścia traktującego wszystkich uczniów jednakowo, do strategii polegającej na tworzeniu różnorodnych ścieżek rozwoju dla poszczególnych grup uczniów, co służyć miało zwiększeniu liczby absolwentów (wcześniej wielu uczniów nie radziło sobie z nauką i przedwcześnie kończyło edukację), podniesieniu jakości kształcenia oraz wykształceniu absolwentów, którzy dzięki wysokiemu poziomowi umiejętności technicznych przyczyniliby się do osiągnięcia przez Singapur nowych celów gospodarczych. Na szczególną uwagę zasługuje uruchomiona w tym stadium, stanowiąca jeden z kluczowych elementów ówczesnego systemu, procedura tzw. „namierzania” (*streaming/cracking*), której celem miało być, po uprzednio przeprowadzonej diagnozie zdolności/predyspozycji poszczególnych uczniów, umożliwienie optymalnego wykorzystania ich umiejętności/talentów. U podstaw tego podejścia legło założenie, że różnią się oni nie tylko w zakresie tempa rozwoju (fizycznego, poznawczego, społecznego itp.), ale również w zakresie zasobów, jakimi dysponują (po części wynikających również właśnie z tempa rozwoju). W zależności od wyjściowego potencjału danego ucznia, sugerowano mu najlepszą z perspektywy jego przyszłych osiągnięć ścieżkę rozwoju akademickiego, a w rezultacie – zawodowego, oraz, co równie istotne – w odpowiadającym jego możliwościom tempie. *Streaming* rozpoczął się już na etapie szkoły podstawowej (po ukończeniu czwartej klasy) – jego wykorzystanie przyniosło wymierne pozytywne rezultaty. Można domniemywać, że strategia ta w znaczący sposób przyczyniła się, między innymi, do zwiększenia skuteczności wyłaniania spośród absolwentów szkół podstawowych i średnich najlepszych kandydatów na przyszłych nauczycieli. Jest to z pewnością niezwykle ciekawy przykład z obszaru doradztwa zawodowego oraz, z szerszej perspektywy, pedagogiki i psychologii pracy.
3. **Faza oparta na zdolnościach, motywowana aspiracjami** (*Ability-based, aspiration-driven phase*) – faza trzecia (trwająca od 1997 roku

do dziś) – przemiany, do których doszło na tym, aktualnym wciąż etapie wynikały z podjęcia przez singapurski rząd udanej, jak się miało niebawem okazać, próby dostosowania możliwości państwa do wymagań współczesnego globalnego rynku – wynikło stąd nie-spotykane wcześniej w Singapurze skoncentrowanie zasobów na innowacyjności, kreatywności i badaniach. Jednym z elementów modyfikacji systemu było powołanie rządowej Agencji do spraw Nauki, Technologii i Badań, której zadaniem jest nie tylko finansowanie badań, ale również przyciąganie do singapurskiej nauki i przemysłu wybitnych naukowców oraz czołowych firm z branży nauki (zwłaszcza z obszaru nowych technologii).

Stadium to charakteryzuje także zwiększenie autonomii szkół wynikające z daleko idącej rezygnacji z podejścia centralistycznego. Jednym z symptomów tego procesu była likwidacja obowiązującego wcześniej ogólnokrajowego systemu nadzoru nad szkołami, który zastąpiono tzw. *modelem szkolnej doskonałości*, bazującym na założeniu, że nierealne jest stworzenie jednego systemu oceny, za pomocą którego możliwe byłoby szacowanie postępów w poszczególnych szkołach. Obecnie każda szkoła sama wyznacza swoje cele i dokonuje corocznej oceny stopnia ich realizacji. Trzeba przyznać, że jest to niezwykle interesująca koncepcja, która świadczy o ogromnym zaufaniu pokładanym przez singapurskie ministerstwo edukacji w dyrektorach szkół i nauczycielach. Należy wyraźnie podkreślić, że wielce prawdopodobne jest, że taka decyzja nigdy nie zostałaby podjęta, gdyby nie świetnie funkcjonujący system kształcenia pedagogów, zapewniający nie tylko wykwalifikowaną, ale też zdolną do samodzielnego podejmowania decyzji kadrę nauczycielską, z której wywodzą się przecież także późniejsi dyrektorzy placówek oświatowych. Trudno wyobrazić sobie podobny krok rządu w sytuacji braku ufności i wiary w kompetencje osób, na które scedowana miała być tak ogromna odpowiedzialność.

W 2008 roku procedura *streamingu* została udoskonalona i przekształcona w procedurę określaną jako *subject-based banding*, co można przetłumaczyć jako bazujące na przedmiotach (szkolnych) pozycjonowanie. Jej innowacyjność polega na zagwarantowaniu uczniom możliwości takiego doboru poziomu zaawansowania poszczególnych szkolnych kursów (grup przedmiotów), który najlepiej będzie odpowiadał prezentowanym przez nich możliwościom – np. uczeń, który osiąga wysokie wyniki w zakresie matematyki i chemii, a jednocześnie nie radzi sobie najlepiej z historią i biologią, może uczęszczać na standardowe kursy odnoszące się do tych dwóch pierwszych przedmiotów, natomiast, jeśli chodzi o dwa pozostałe

– ma możliwość zapisania się na kursy podstawowe. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczniowie mogą swobodnie rozwijać swoje moce strony, a przy tym dbać także o postępy w sferach, które wymagają poprawy. Kombinacja przedmiotów właściwa dla danego ucznia (określenie których przedmiotów na jakim poziomie powinien się uczyć) zostaje wyznaczona na podstawie diagnozy przeprowadzanej pod koniec czwartej klasy szkoły podstawowej. Warto zaznaczyć, że rodzice mają możliwość modyfikowania tej kombinacji i, co równie istotne, jeśli w trakcie nauki w klasie piątej dziecko wykaże postępy w zakresie danego przedmiotu, może zostać przeniesione z poziomu podstawowego na standardowy – świadczy to o godnej uwagi elastyczności opisywanego systemu.

Zaprezentowany powyżej, zwięzły przegląd faz rozwoju singapurskiego systemu edukacji stanowi jedynie wierzchołek góry lodowej, ale wydaje się, że zapoznanie się z jego podstawowymi elementami ułatwia właściwe zrozumienie ewolucji, jakiej podlegała równocześnie nie tylko rola nauczyciela, który musiał przeciw sprostać wzrastającym wymaganiom i rosnącemu zakresowi odpowiedzialności, ale także, co jest nierozdzielnie z tym związane – istotnych przekształceń, jakim musiał w rezultacie ulec cały system doboru na studia pedagogiczne i następującego po nim kształcenia i doksztalcania nauczycieli.

Zamieszczenie w tym miejscu szerokiego, bogatego w kluczowe szczegóły opisu struktury singapurskiego systemu oświaty byłoby z pewnością niezwykle ciekawe, także z punktu widzenia pedeutologii, ale wykraczałoby poza przyjęte w prezentowanym artykule założenia tematyczne. Niemniej jednak warto z całym naciskiem zaznaczyć, że organizacja omawianego systemu w odpowiedni sposób odzwierciedla możliwości, jakie stoją przed poszczególnymi uczniami w sferze możliwości wyboru dalszej ścieżki kształcenia – mnogość potencjalnych rozwiązań edukacyjnych wraz z elastycznością mającą na celu przede wszystkim optymalne wykorzystanie zasobów danego ucznia stały się w minionych latach jedną z najlepszych wizytówek Singapuru i z całą pewnością należą do szerokiej grupy determinant jego stale rosnącego potencjału ludzkiego, ekonomicznego i naukowego.¹⁵, ¹⁶ i ¹⁷

¹⁵ por. Ministry of Education Singapore, *Education in Singapore*, Ministry of Education, Singapore 2008, s. 5-8.

¹⁶ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 73.

¹⁷ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 164.

Singapurski model kształcenia nauczycieli jako źródło dobrych praktyk

Uzyskanie dostępu do profesji nauczycielskiej w Singapurze wymaga spełnienia niezwykle wysokich, w porównaniu z wieloma innymi państwami, warunków wstępnych i standardów. Ogromna rola przypisywana wydajnemu systemowi edukacji przez władze stoi oczywiście w całkowitej sprzeczności ze zjawiskiem znanym jako „selekcja negatywna do zawodu nauczyciela”, w którym to przypadku studia pedagogiczne/nauczycielskie a następnie pracę w placówkach i instytucjach oświaty podejmują często osoby, które nie mają ku temu odpowiednich predyspozycji, a tę konkretną ścieżkę rozwoju wybrały albo bazując na błędnych przekonaniach dotyczących własnych kompetencji albo z braku lepszego pomysłu na pokierowanie swymi dalszymi losami zawodowymi. Niestety jest to zjawisko, z którym mamy do czynienia dość często, zwłaszcza wtedy, kiedy system doradztwa zawodowego na wcześniejszych etapach edukacji jest niewydolny, nie zapewniając tym samym uczniom/absolwentom właściwej informacji zwrotnej na temat potencjalnej listy zawodów, do których są predysponowani poprzez swoją wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne oraz ściśle z nimi związane zainteresowania – nie daje im zatem odpowiedniej diagnozy ich potencjału, która prowadziłaby do wyboru kompatybilnej z ich charakterystykami profesji, czyli osiągnięcia tzw. dopasowania zawodowego.¹⁸ i ¹⁹ Problem ten, także na naszym rodzimym gruncie, pogłębiany jest niestety przez cyklicznie pojawiający się niż demograficzny, który w zestawieniu ze stosunkowo dużą liczbą uczelni kształcących na kierunkach nauczycielskich/pedagogicznych, sprawia, że poszczególne wydziały chcąc uzyskać niezbędne do przetrwania dofinansowanie od państwa decydują się na przyjmowanie kandydatów, spośród których wielu nie tylko nie ma pasji do nauczania i kluczowych dla powodzenia w tym zawodzie umiejętności, ale też wręcz pracować z uczniami nie lubi i nie czerpie z tego właściwej dla względnego dobrostanu psychicznego satysfakcji. Podsumowując te niezbędne dla dalszych rozważań wprowadzenie do szerszego omówienia tematyki rekrutacji w kontekście

¹⁸ Por. S. T. Kwiatkowski, *Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2015 nr 4 (13), s. 139-140.

¹⁹ S. T. Kwiatkowski, *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2013 nr 4; tekst zawiera szersze omówienie kluczowej dla analizowanej w niniejszym artykule tematyki teorii dopasowania zawodowego, wsparte wynikami badań empirycznych.

Singapuru, należy wyraźnie podkreślić, że w rezultacie wprowadzonych regulacji jest to kraj należący do wąskiej obecnie grupy państw, których systemy edukacji nie borykają się na co dzień ze skutkami niedopasowania zawodowego nauczycieli, często bardzo dotkliwymi (dla nich samych, dla ich uczniów i zatrudniającej ich instytucji), do wykonywanej przez nich, kluczowej z ekonomicznego i społecznego punktu widzenia pracy.

Za rekrutację przyszłych nauczycieli, a także za ich późniejsze szkolenie, certyfikację (nadawanie uprawnień) oraz ich rozmieszczenie w konkretnych przedszkolach/szkołach odpowiada singapurskie MOE, które regularnie organizuje dla potencjalnych kandydatów specjalne seminaria (*Teaching as a Career* – „Nauczanie jako kariera”), podczas których prezentowane są najważniejsze informacje dotyczące różnych aspektów omawianego zawodu. Ponadto prowadzona jest również rekrutacja internetowa. Należy podkreślić, że Ministerstwo nie jest w realizacji tych kluczowych z perspektywy całego państwa zadań odosobnione – opisywane działania prowadzi ono w kooperacji ze szkołami, nauczycielami, rodzicami, uniwersytetami, firmami prywatnymi, pozostałymi ministerstwami oraz z jednym z najistotniejszych elementów omawianego systemu – Narodowym Instytutem Edukacji (*National Institute of Education – NIE*)²⁰, którego doniosła rola w procesie przygotowywania do pełnienia roli zawodowej nauczyciela opisana zostanie w dalszej części tego paragrafu.

Rekrutacja do zawodu nauczyciela w Singapurze bywa czasem określana wręcz jako „agresywna”²¹ – pozostaje to niewątpliwie w ścisłym związku ze wspomnianymi już wcześniej wysokimi standardami, co warto podkreślić – nie tylko akademickimi, jakie spełnić muszą wszyscy kandydaci. Omawianie zagadnienia kryteriów wstępnych do analizowanej pedeutologów profesji zacząć należy od zasadniczej kwestii – MOE, nie zapominając o kluczowej roli pedagogów w kształceniu przyszłych pokoleń, które odpowiedzialne będą za dobrobyt i konkurencyjność całego państwa, stara się zachęcić do aplikowania tych uczniów, którzy plasują się w górnych 33 procentach (1/3) absolwentów wszystkich rodzajów szkół²² – sprostanie temu bazującemu na dotychczasowych osiągnięciach akademickich wymogowi oznacza przejście pierwszego etapu rekrutacji.

²⁰ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 74.

²¹ Tamże: s. 71.

²² OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

Analizując opisane powyżej założenia wstępnego etapu doboru do pracy w placówkach oświaty, warto poświęcić chwilę na zastanowienie się nad tym, jak singapurskim władzom udaje się przyciągnąć do zawodu nauczyciela absolwentów, którzy z racji bardzo wysokich osiągnięć w nauce mogliby starać się o pracę w wielu innych, niekiedy znacznie bardziej atrakcyjnych z naszego punktu widzenia profesjach. Niewątpliwie rozwiązania w tym konkretnym obszarze, wypracowane i stosowane w Singapurze, zasługują na szczególną uwagę. Przede wszystkim zawód nauczyciela jest tam traktowany jako niezwykle prestiżowy, co w zestawieniu z naszymi rodzimymi warunkami może wywoływać pewien niepokój (czy też wręcz swego rodzaju poczucie niższości) – zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy polskich szkół są zgodni co do tego, że prestiż zawodu, mimo że stosunkowo wysoki na tle innych profesji, obniżył się nieco na przestrzeni ostatnich lat²³ – z pewnością nie jest to czynnik zachęcający młodych absolwentów polskich uczelni do wyboru tej drogi życiowej. W Singapurze natomiast sytuacja jest zgoła odmienna – zacząć należy od kwestii najbardziej podstawowej – sama wiedza na temat bardzo rygorystycznych warunków wstępnych zwiększa atrakcyjność tej ścieżki rozwoju, zgodnie z zasadą, która stanowi, że jeśli coś trudno jest osiągnąć, to z dużą pewnością jest to warte wysiłku i wytrwałej walki – jest to jedna z reguł psychologii społecznej, określana jako *uzasadnianie wysiłku*.²⁴ Jedną z potencjalnych konsekwencji trudnej drogi do zawodu jest to, że niewielu singapurskich nauczycieli decyduje się na rezygnację z pracy w szkole²⁵ – w przypadku jakichkolwiek wątpliwości, które mogliby mieć w odniesieniu do swojej przyszłości, wspomniany powyżej mechanizm psychologiczny podpowiada tym spośród nich, którzy odczuwają największą niepewność co do słuszności podjętych już decyzji, że skoro tak dużo wysiłku włożyli w osiągnięcie celu, jakim było uzyskanie dostępu do profesji nauczycielskiej, to wysoce nierozsądne byłoby dobrowolne zrezygnowanie z owoców wieloletnich starań i poświęceń. Wydaje się, że jest to jeden z elementów, których niestety brakuje w Polsce, gdzie studia pedagogiczne/nauczycielskie postrzegane są jako te, na które stosunkowo

²³ Por. D. Walczak, *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 127-131.

²⁴ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia Społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 158-159.

²⁵ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 71.

łatwo jest zostać przyjętym, a także łatwo je ukończyć.²⁶ Od subiektywnych spostrzeżeń na temat dostępności studiów pedagogicznych/nauczycielskich mocniejszy wydzźwięk mają bez wątpienia twarde fakty, które bezapelacyjnie świadczą o tym, że z perspektywy porównawczej, w skali całej Europy nasz rodzimy system rekrutacji na kierunki nauczycielskie charakteryzuje się bardzo niskim stopniem rygorystyczności. W Polsce wystarczy w zasadzie legitymować się świadectwem maturalnym, podczas gdy np. w Czechach w grę może wchodzić jeszcze (w zależności od autonomicznej decyzji danej uczelni) analiza faktycznych osiągnięć akademickich kandydata na poziomie szkoły średniej czy różnego rodzaju egzaminy i rozmowy wstępne, które niewiele mają wspólnego ze zwykłą formalnością, lecz stanowią faktyczne, niezbędne do spełnienia kryterium²⁷ – uzasadnia to niestety postawioną powyżej tezę. W związku z przytoczonymi argumentami trudno oczekiwać w Polsce aż tak wysokiego odsetka „zatrzymywania” nauczycieli w zawodzie.

Wracając do głównego nurtu rozważań – podobnie jak ma to miejsce w przypadku wielu innych społeczeństw azjatyckich, MOE Singapuru starannie dba o zapewnienie nauczycielom prestiżu należnego ich zawodowi, między innymi poprzez kierowanie do społeczeństwa, zwłaszcza do rodziców, komunikatów wzywających z jednej strony do dostrzegania i doceniania działań nauczycieli, a z drugiej strony – do okazywania im szacunku i wsparcia oraz, co równie ważne, do kształtowania tożsamej postawy u swoich dzieci (dokonuje się ono zarówno na drodze bezpośrednich, celowych oddziaływań, jak i na podstawie omawianego wcześniej modelowania – dziecko obserwując rodzica okazującego szacunek nauczycielowi, będzie bardziej skłonne przyjąć podobną postawę). Wydaje się, że tego typu działania, wsparte oczywiście innymi, równoległymi formami aktywności w tym zakresie, mogłyby się okazać bardzo przydatne również na naszym rodzimym gruncie, jako swego rodzaju innowacja w podejściu do budowania wizerunku współczesnego pedagoga. Polscy nauczyciele mają bowiem świadomość tego, że przez dużą część społeczeństwa (m.in. za sprawą szukających kontrowersyjnych i chwytliwych tematów mediów) postrzegani są w negatywnym świetle, na co wpływ ma cała gama czynników – od rzekomo niewielkiego wymiaru pracy począwszy, na bezpodstawnie roszczeniowej postawie skończywszy. Trudno

²⁶ por. S. T. Kwiatkowski, *Uwarunkowania wyboru zawodu nauczyciela*, nieopublikowana rozprawa doktorska obroniona w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, s. 203-205.

²⁷ European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013, s. 32.

oczekiwać, żeby uczeń szkoły ponadgimnazjalnej, zwłaszcza zdolny i osiągający wysokie wyniki – mający do wyboru wiele różnych kierunków studiów, zdecydował się właśnie na kierunek przygotowujący do pracy w przedszkolu/szkole, skoro dorastał w społeczeństwie przesiąkniętym brakiem należącego nauczycielom szacunku i pełnym krzywdzących stereotypów na ich temat.

Kolejnym, obok właściwie kreowanego wizerunku pedagogów, działaniem singapurskich władz prowadzącym do podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela i utrzymania go na zadowalającym, wysokim poziomie jest konsekwentna polityka odnosząca się do wynagrodzeń w sektorze edukacji. Już dawno zrozumiano tam, że jeżeli pracownicy oświaty mają skutecznie realizować stawiane przed nimi cele, odnoszące się w szerszej perspektywie, jak już wcześniej wyraźnie podkreślono, do zapewnienia podstaw sukcesu całego państwa i narodu, to bezwzględnie muszą być należycie opłacani za swoje wysiłki. Trudno spodziewać się pełnej satysfakcji z wykonywanej pracy, jeśli, nawet obliczu wielu odnoszonych sukcesów, pracownik ma świadomość, że otrzymywana przez niego pensja jest zbyt niska w stosunku do jego kompetencji, spoczywającej na nim odpowiedzialności oraz nakładów czasu i energii poświęconych sumiennej realizacji powierzonych mu zadań. Zacząć należy od tego, że studenci – przyszli nauczyciele, którzy przeszli wstępną rekrutację i zostali skierowani na dalsze szkolenie, otrzymują co miesiąc stypendium w wysokości zbliżonej do pensji, jaką otrzymują ci spośród absolwentów uniwersytetów i pozostałych typów szkół, którzy zdecydowali się na inną ścieżkę rozwoju zawodowego²⁸ – mamy tu zatem do czynienia z wysoką konkurencyjnością studiów pedagogicznych/nauczycielskich w stosunku do pozostałych opcji. Co równie istotne każda osoba zatrudniona jako nauczyciel stażysta uzyskuje status pełnoprawnego pracownika służby cywilnej (tzw. *General Education Officer*) zatrudnianego przez MOE, co wiąże się nie tylko z otrzymywaniem miesięcznej pensji, ale także całego zestawu rozmaitych świadczeń, dodatków, premii za wysokie osiągnięcia itp.²⁹ Gratyfikacja oferowana singapurskim nauczycielom jest prawdopodobnie jedną z niewielu na świecie na tak wysokim, umożliwiającym godziwe życie poziomie. Ponadto MOE stale monitoruje wszelkie zmiany wysokości wynagrodzeń w innych, konkurencyjnych sektorach i w razie konieczności podnosi nauczycielskie pensje do poziomu, który zagwarantuje podtrzymanie postrzegania zawodu nauczyciela jako równie

²⁸ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

²⁹ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 74.

atrakcyjnego z punktu widzenia zarobków, co pozostałe prestiżowe, cieszące się największym uznaniem i zainteresowaniem profesje.³⁰

Trzeba przyznać, że kompleksowość oraz niezwykle szeroki zakres opisywanych rozwiązań w sferze wynagrodzeń robi wrażenie i prowadzi do nieuchronnego z polskiej perspektywy wniosku, że kwestiom finansowym należy poświęcić możliwie największą uwagę, a gromadzenie dodatkowych środków na nauczycielskie pensje i różnorodne dodatki powinno uczynić się jednym z niekwestionowanych priorytetów – zwłaszcza jeśli chcemy zwiększyć napływ najzdolniejszych absolwentów szkół średnich i wyższych do sektora oświaty. O zasadności takiego postępowania nie trzeba chyba nikogo przekonywać – zaprezentowane wcześniej wyniki uzyskiwane przez uczniów kształconych przez singapurskich nauczycieli stanowią argument nie do podważenia. Warto poświęcić chwilę na zastanowienie się nad tym, jak wysokie wyniki moglibyśmy uzyskać w Polsce, gdyby zaadaptowano do naszych warunków strategię wypracowaną w analizowanym systemie.

Po pozytywnej weryfikacji dotychczasowych osiągnięć akademickich (przejście pierwszego etapu rekrutacji) poszczególni kandydaci na studia pedagogiczne poddawani są rygorystycznej procedurze (etap drugi), której zasadniczym elementem jest przeprowadzenie wywiadu, na podstawie którego urzędnicy MOE mogą wyciągnąć wnioski odnoszące się do kluczowych, pozaakademickich kompetencji indagowanego. Wśród informacji interesujących urzędników znaleźć można między innymi takie, które dotyczą: pasji do nauczania, kompetencji interpersonalnych (zdolności komunikacyjnych), umiejętności kreatywnego i innowacyjnego myślenia, pewności siebie, kompetencji przywódczych i, co ciekawe w nawiązaniu do zawartych we wstępnej części artykułu rozważań, możliwości stania się dobrym wzorcem osobowym/modeliem.³¹ Wywiad uzupełniany jest ponadto o diagnozę osobowości kandydata (kluczowej przecież w przypadku nauczycieli) oraz o zestaw zadań praktycznych. W efekcie tej uwzględniającej szczegółowe oszacowanie potencjału kandydatów procedury, aż 80% z nich zostaje odrzuconych, natomiast pozostali zostają zakwalifikowani do dalszego szkolenia. W ostatecznym rozrachunku zaledwie 1/6 z pierwotnej grupy, która zgłosiła się do etapu pierwszego, zostaje tzw. kandydatami na nauczycieli.³²

³⁰ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

³¹ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 74.

³² A. Karpati, *Teacher training and professional development*, w: K. Fazekas, J. Köllö, J. Varga (red.), *Green Book. For the renewal of public education in Hungary*, ECOSTAT, Budapest 2009, s. 215.

Następnym krokiem na drodze prowadzącej do zawodu nauczyciela w Singapurze jest obowiązkowe szkolenie, jakiemu poddani zostają wszyscy pozytywnie ocenieni w etapie drugim kandydaci. Jest ono prowadzone przez wspomniany już wcześniej, utworzony w 1991 roku Narodowy Instytut Edukacji (NIE) – autonomiczną jednostkę działającą w ramach Technologicznego Uniwersytetu Nanyang, blisko współpracującą z poszczególnymi szkołami na terenie całego kraju. A zatem, gwoździem do ścisłości, przyszłych nauczycieli zatrudnia w Singapurze Ministerstwo Edukacji, ale już za ich właściwe przeszkolenie i przygotowanie do pracy zawodowej odpowiada właśnie NIE (każdego roku prowadzone w nim szkolenia kończy około dwa tysiące nauczycieli).³³ Obie instytucje pozostają zresztą w specyficznej formie symbiozy, kooperując w wielu obszarach, a ich współpraca dotyczy rozmaitych aspektów szkolenia przyszłych nauczycieli i doksztalcania/doskonalenia tych już aktywnych, np. przedstawiciele NIE i MOE wspólnie biorą udział w działaniach, mających na celu opracowanie standardów branżowych pod uwagę w procesie rekrutacji różnych kategorii nauczycieli oraz wnoszą wkład w sam proces prowadzenia wywiadów oraz następującej po nich selekcji do kolejnego etapu. Ponadto pracownicy NIE, jako znacznie lepiej orientujący się w rzeczywistych problemach codziennej praktyki nauczycielskiej, uczestniczą, na zaproszenie MOE, w regularnie organizowanych dyskusjach na temat ewentualnych zmian w programach szkolenia/kształcenia/doksztalcania nauczycieli. Oprócz tego wyrażają swoją opinię (która zawsze jest brana pod uwagę i stanowi swoistą rekomendację) na temat różnorodnych inicjatyw planowanych w tej sferze przez Ministerstwo – dokonywane, od czasu do czasu, rewizje modułów szkoleniowych są niezbędne z punktu widzenia konieczności tak charakterystycznego dla Singapuru stałego dostosowywania treści i metod kształcenia do zmieniających się wymagań rynku oraz pojawiających się regularnie nowych problemów czy trudności w realizacji szkolnych zadań zawodowych.³⁴

Widać tu wyraźny, bardzo silny związek między teorią a praktyką, które nieustannie wzajemnie się przenikają i wpływają na swój kształt, oraz nieustanny proces adaptacji do nowych wyzwań i wymagań. W systemie singapurskim, gdzie kładzie się istotny nacisk na uzyskanie i utrzymanie równowagi pomiędzy wiedzą teoretyczną a wiedzą bazującą na praktyce,

³³ T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders in Singapore*, w: L. Darling-Hammond, R. Rothman (red.), *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, Alliance for Excellent Education & Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Washington, DC & Stanford, California 2011, s. 35.

³⁴ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 75.

ewidentnie nie zostawiono żadnego miejsca (lub zostawiono go możliwie niewiele – pewien margines jest w tym przypadku raczej nieunikniony) na budowanie teorii oderwanej od świata praktyki, jak ma to niestety miejsce w wielu innych systemach.³⁵ Wydaje się, że zbyt często, także w Polsce, mamy do czynienia z tworzeniem teorii dla samego aktu jej stworzenia, bez należytej refleksji na temat przełożenia efektów danych rozważań na myśl praktyczną, dającą się wykorzystać w rzeczywistym procesie reformowania, modyfikowania czy ulepszania funkcjonującego systemu oświaty. Niczego nie ujmując poszczególnym teoriom, które w większości przypadków dotyczą przecież kwestii bądź co bądź bardzo istotnych, wydaje się, że konieczne jest stałe podkreślanie kluczowego znaczenia postulatu aplikacyjności, który stanowi, że wiedza winna być tworzona przede wszystkim w odpowiedzi na potrzeby i braki sygnalizowane przez świat praktyki (lub dostrzegane w nim przez samego twórcę danej koncepcji).

Szkolenia, jakim poddawani są w NIE kandydaci na nauczycieli różnią się w zależności od ich dotychczasowej ścieżki akademickiej (wszystko zależy od dyplomu, z którym trafiają do Instytutu – świadectwo ukończenia uczelni technicznej wiąże się z innym typem kursu niż na przykład dyplom uniwersytecki), czyli tzw. „stopnia wykształcenia na starcie” – trwać mogą one od roku do czterech lat.³⁶ Warto podkreślić, że około 25% każdego z typów szkoleń stanowią praktyki szkolne, podczas których przyszli nauczyciele-stażysci mogą doskonalić swoje umiejętności i cały, szeroko pojmowany warsztat pracy, pod nadzorem oferujących stałe wsparcie nauczycieli.³⁷ Co niezwykle istotne, zasadniczym celem NIE jest adekwatne do oczekiwań i wymagań MOE wyszkolenie przyszłych nauczycieli – nie ma w tym oczywiście niczego nadzwyczajnego, ponieważ nawet bez podawania konkretnych przykładów zdrowy rozsądek pozwala przypuszczać, że z podobną motywacją mamy do czynienia niemal wszędzie na świecie. Jednakże, tym co zdaje się odróżniać programy wypracowane w ramach tej instytucji od tych stworzonych w wielu innych systemach, jest brak podziałów na konkretne kursy/przedmioty ze względu na to, czy dotyczą zajęć kierunkowych (*sciences*), odnoszących się do szeroko pojmowanej sztuki (*arts*) czy wreszcie do zagadnień *stricto* pedagogicznych (np. dotyczących metodyki czy dydaktyki). Uniknięto tym

³⁵ NIE, *A Teacher Education Model for the 21st Century*, National Institute of Education, Singapore 2009, s. 6.

³⁶ K. M. Lim, *Teacher Education in Singapore*, http://www.academia.edu/23996078/Teacher_Education_and_Teaching_Profession_in_Singapore – dostęp z dnia 15.11.2016 r., s. 2.

³⁷ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 76.

samym konfliktów wynikających z potencjalnie różnych priorytetów odnośnie do poglądu na dominujący rodzaj zajęć, w jakich powinni brać udział kandydaci na nauczycieli (np. w wielu krajach kładziony jest zbyt duży nacisk na zawartość pedagogiczną programów szkoleniowych, przy jednoczesnym zaniedbaniu pozostałych zagadnień). W Singapurze natomiast, w efekcie stałej kooperacji między MOE a NIE (a w jego ramach Biura ds. Edukacji Nauczycieli – *Office for Teacher Education*), skonstruowano na przestrzeni ostatnich dekad programy, które zaspokajać mają przede wszystkim potrzeby samych kandydatów na nauczycieli, a nie poszczególnych jednostek akademickich Instytutu. Co istotne – w NIE kandydaci uczą się jak nauczać innych, w dokładnie taki sam sposób, jakiego potem oczekuje się od nich, kiedy ostatecznie pokonawszy sito selekcyjne, rozpoczną pracę w profesji nauczycielskiej. Nie ma tam zatem miejsca na przekazywanie umiejętności dydaktycznych czy metodycznych, które potem nie będą wykorzystywane (co do czego wszyscy mają pełną świadomość) – w programach nauczania znajdują się tylko i wyłącznie takie treści, których zastosowanie w przyszłości nie budzi żadnych wątpliwości.

Na wzmiankę zasługują też warunki do nauki i wielopłaszczyznowego rozwoju, jakie w Instytucie stworzono adeptom pedagogiki. Każdy z uczestników szkoleń organizowanych przez NIE otrzymuje do własnego użytku laptop z dostępem do bezprzewodowego, szybkiego Internetu na terenie całego kampusu (oczywiście nie jest to dla wielu nic nowatorskiego, ale pamiętać trzeba, że w tym przypadku całość – od komputera po dostęp do sieci zapewnia państwo, które kładąc tak duży nacisk na kształcenie w sferze świata cyfrowego nie dopuszcza innej możliwości – z pewnością jest to podejście godne podziwu, choć niewątpliwie wymaga ono istotnych nakładów finansowych, na które nie wszystkie państwa mogą sobie pozwolić). Ponadto Instytut zapewnia odpowiednią przestrzeń do pracy – tak indywidualnej, jak i grupowej. Jego budynki obfitują w przestrzeń przystosowaną do działań zespołowych, by wspomnieć choćby o wielu dźwiękoszczelnych pomieszczeniach (umiejscowionych przede wszystkim w bibliotece Instytutu), wyposażonych w okrągłe stoły (sprzyjające współpracy i grupowemu zajmowaniu się problemami czy zadaniami), wygodne sofy i fotele oraz w najnowocześniejszy sprzęt multimedialny czy tablice interaktywne.³⁸ Przyszli nauczyciele dysponują zatem zapleczem niezbędnym do pełnego poświęcenia się nauce i zdobywania kolejnych doświadczeń, bez konieczności martwienia się o sprawy

³⁸ T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders...*, j. w., s. 35.

drugorzędne (np. dostęp do odpowiedniego sprzętu czy znalezienie miejsca do pracy) – odpowiednie bowiem ich załatwienie/przygotowanie stanowi dla władarzy Instytutu niekwestionowaną oczywistość. Zapewnienie warunków niezbędnych do efektywnej pracy zespołowej stanowi jednocześnie element przygotowania przyszłych nauczycieli do właściwej temu zawodowi w Singapurze, ustawicznej współpracy z innymi przedstawicielami tej profesji (przykładem mogą być tu między innymi opisane w dalszej części artykułu *Professional Learning Communities* czy *Teacher's Network*).

Ścisła i wielopłaszczyznowa współpraca pomiędzy MOE a NIE sprawia, że każdy nauczyciel, który ukończył jakikolwiek z kursów oferowanych przez Instytut, automatycznie uzyskuje certyfikat uprawniający go do podjęcia pracy w singapurskim systemie oświaty. Standardy nauczania przyjęte w NIE (stale dostosowywane do zmieniających się wymagań i wyzwań) są tak skonstruowane, że absolwenci zapewnianych przez Instytut szkoleń nie muszą zdawać żadnych dodatkowych egzaminów i/lub uzyskiwać dodatkowych uprawnień czy kompetencji (nie wliczając oczywiście kształcenia ustawicznego).^{39 i 40}

Niezależnie od tego jak skuteczny jest system przygotowujący nauczycieli do realizacji powierzonych im zadań zawodowych, naiwne byłoby oczekiwanie, że będzie on w stanie wyposażyć ich w kompletną wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne do stawienia czoła wszystkim wyzwaniom, jakie mogą przędzęj czy później, z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem, napotkać w toku swej codziennej aktywności. Charakterystyczna dla pracy w zawodzie nauczyciela wieloraka niedookreśloność (wynikająca przede wszystkim z niedostatecznej przewidywalności zachowań i reakcji podmiotów uczestniczących w tym niełatwym i skomplikowanym procesie – w tym oczywiście uczniów i samego nauczyciela, którzy reprezentują nie dający się w pełni przewidzieć czynnik ludzki) sprawia, że przewidzenie wszystkich możliwych okoliczności, a co za tym idzie – zaplanowanie zawczasu działań zaradczych i rzetelne przygotowanie się do ich wykonania, jest w praktyce bardzo ograniczone. W zasadzie odnosi się ono jedynie do najczęściej występujących problemów, lecz nawet w ich przypadku sprawdzone we wcześniejszej praktyce schematy działania nie zawsze okazują się skuteczne. Ponadto nie sposób jest przewidzieć przyszłych zmian w programach nauczania czy wprowadzenia do szkół kolejnych zdobyczy technologii,

³⁹ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 75.

⁴⁰ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

których opanowanie będzie niezbędnym warunkiem sprawnego prowadzenia zajęć lekcyjnych. Mimo swoich wielu zalet, system singapurski nie jest, podobnie jak każdy inny, wolny od tego wynikającego z niedostatecznej możliwości antycypowania przyszłych wydarzeń, specyficznego obciążenia – ciągle zmiany, jako element świadczący o zmierzaniu do pożądanej sytuacji (kiedy mają one charakter pozytywny) świadczą przeciw o stałym rozwoju i jako takie, są nieodłącznym elementem ewoluującego we właściwym kierunku mechanizmu/organizmu. Model singapurski jednakże, w odróżnieniu od wielu innych, oferuje szeroką gamę programów i oddziaływań, których podstawowym zadaniem jest zapewnienie nauczycielom odpowiednich warunków do pracy oraz wsparcia, niezbędnego do wymaganego od nich na każdym kroku ustawicznego rozwijania ich potencjału. Warto nadmienić, że singapurskim nauczycielom przysługuje sto godzin rocznie, które przeznaczyć mogą na uczestnictwo w rozmaitych, zapewnianych przez państwo, formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Wśród nich znaleźć można szeroką gamę szkoleń, kursów, warsztatów, konferencji i seminariów, zaprojektowanych specjalnie w celu wspierania ustawicznego rozwoju pracowników oświaty, którzy mają ponadto prawo do urlopów naukowych, w trakcie których mogą poświęcić się poszerzaniu swojej wiedzy oraz wzmocnieniu swoich umiejętności i kompetencji społecznych.^{41 i 42} Dodatkowym atutem analizowanego systemu jest to, że owe programy skierowane są nie tylko do nauczycieli stawiających pierwsze kroki w zawodzie, ale do wszystkich przedstawicieli tej profesji, niezależnie od dotychczasowego stażu pracy. Oczywiście mamy tam do czynienia z oddziaływaniami dedykowanymi tylko początkującym nauczycielom (np. opisany poniżej *mentoring*), ale, co nie jest tak typowe dla wielu innych państw, model rozwinięty w tym niewielkim azjatyckim kraju uwzględnia mnogość narzędzi/programów, poprzez które państwo (jako główny organizator, przede wszystkim za pośrednictwem MOE) dąży do zapewnienia nauczycielom optymalnych warunków dla kształcenia ustawicznego. W omawianym kontekście na szczególną uwagę zasługują przede wszystkim następujące elementy tegoż systemu:

1. Zacząć należy od tego, że Singapur dysponuje dobrze rozwiniętym systemem **programów wprowadzających** (*induction programs*) do zawodu nauczyciela. TALIS (Teaching and Learning International Survey) definiuje tego typu programy jako szeroki zakres

⁴¹ Tamże, s. 169.

⁴² T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders...*, j. w., s. 36.

ustrukturalizowanych aktywności organizowanych przez daną szkołę, mających za zadanie wspierać „wejście nauczyciela na jej teren” i zapoznanie go ze specyfiką funkcjonowania tak samej szkoły, jak i z zasadami obowiązującymi w całym, ogólnie pojmowanym szkolnym systemie.⁴³ Co istotne, na wsparcie w tym zakresie liczyć może nie tylko początkujący nauczyciel, dopiero rozpoczynający pierwszą w swej karierze szkolnej pracę, ale także taki, który co prawda ma już określony staż pracy w zawodzie, ale z takiej czy innej przyczyny zmienił pracę w jednej szkole na inną. Jest to o tyle istotne, że w wielu państwach programy wprowadzające kierowane są tylko i wyłącznie do świeżo upieczonych absolwentów, co już po pobieżnej analizie wydaje się sporym zaniedbaniem. W Singapurze aż 99% nauczycieli nowych w danej szkole bierze udział w różnorodnych aktywnościach wprowadzających, podczas gdy w pozostałych państwach uwzględnianych w analizach TALIS, jest to zaledwie 44%.⁴⁴

Warto w omawianym kontekście zwrócić uwagę na fakt, że Polska znajduje się grupie państw (obok m.in. Brazylii, Meksyku, Portugalii czy Hiszpanii), w których od 70 do 80% nauczycieli zatrudnianych jest w szkołach nie dysponujących jakimikolwiek formalnymi programami tego typu (w Polsce dominują programy nieformalne, nie stanowiące elementu organizowanych i planowanych na szczeblu centralnym kursów adaptacyjnych).⁴⁵ Wydaje się, że jest to kwestia, na którą należy zwrócić szczególną uwagę – dość oczywisty wydaje się tu wniosek, że początkujący nauczyciele są w Polsce w zbyt wielu przypadkach zostawiani sami sobie i pozbawieni wsparcia, które mogłoby im w znaczący sposób ułatwić aklimatyzację w nowym środowisku, co z kolei z pewnością nie pozostałoby bez wpływu nie tylko na ich efektywność, ale również na ich dobrostan psychiczny. Nie dziwi zatem fakt, że wielu początkujących nauczycieli określa pierwsze dni swojej pracy zawodowej jako bardzo trudne, a towarzyszące im emocje i przemyślenia mają zdecydowanie negatywny charakter

⁴³ OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, 2014, s. 88.

⁴⁴ OECD, *Singapore – Country Note – Results for TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris, 2014, s. 1.

⁴⁵ OECD, *TALIS 2013 Results: An International...*, j. w., s. 89.

(stres, zdenerwowanie, niepewność, poczucie zagubienia czy wrażenie dojmującej bezradności).⁴⁶ Omawiane braki niewątpliwie powinny stać się tematem szerokiej dyskusji na temat rozszerzenia dotychczasowego zakresu wspierania kadry nauczycielskiej w polskich szkołach.

Singapurscy absolwenci NIE uczestniczą w programach wprowadzających organizowanych zarówno przez państwo, jak i przez szkoły, do których zostali po ukończeniu szkolenia skierowani. Na poziomie centralnym biorą udział w trwającym trzy dni programie pod nazwą Program Orientacyjny dla Początkujących Nauczycieli (*Beginning Teachers' Orientation Programme*) prowadzonym przez MOE. Kursy i warsztaty prowadzone w jego ramach mają na celu przede wszystkim konsolidację ich dotychczasowej wiedzy, zwrócenie im uwagi na konieczność całościowego kształcenia/kształtowania powierzonych im uczniów, a także wprowadzenie ich (swego rodzaju inicjację) do „nauczycielskiej rodziny” poprzez wskazanie im pożądanych w zawodzie postaw, systemów wartości czy konkretnych zachowań.⁴⁷ Szkolenia przygotowane dla nauczycieli w nowym miejscu pracy mają przede wszystkim za zadanie ułatwienie im poznania nowych współpracowników, samej placówki oraz zasad (także nieformalnych) w niej obowiązujących, a także udzielenie im wszystkich niezbędnych na tym etapie informacji.

2. Kolejnym elementem systemu singapurskiego, któremu warto poświęcić uwagę, by lepiej zrozumieć osiągnęte przez tamtejszych nauczycieli sukcesy, są tzw. **profesjonalne społeczności uczenia się/uczące się** (*Professional Learning Communities – PLC*), które zaczęły powstawać w poszczególnych szkołach począwszy od 2009 roku, w efekcie wdrożenia rozwiniętych przez MOE koncepcji wspierania rozwoju zawodowego pracowników oświaty na drodze wzajemnego nauczania/uczenia się aktywnych zawodowo nauczycieli.

PLC to, zgodnie z definicją sformułowaną przez Narodowy Instytut Edukacji (NIE),⁴⁸ społeczności praktyków, którzy angażują

⁴⁶ D. Walczak, *Początkujący nauczyciele...*, j. w., 68-71.

⁴⁷ OECD, *TALIS 2013 Results: An International...*, j. w., s. 90.

⁴⁸ D. Lee, W. Y. Tay, H. Hong, *Professional learning communities: A movement for teacher-led professionalism*, w: „NIE Working Paper Series No. 6”, National Institute of

się w ustawiczny proces zdobywania nowej wiedzy lub rozszerzania tej już posiadanej i nabywania nowych umiejętności oraz kompetencji, poprzez wspólne analizowanie rozmaitych, napotykanych przez nich sytuacji czy rozwiązywanie mniej lub bardziej charakterystycznych dla środowiska szkolnego problemów (jest to przykład procesu znanego pod nazwą *peer to peer learning* – procedury dzielenia się doświadczeniami i dobrymi praktykami). A zatem utworzenie w danej szkole tego typu platformy wymiany poglądów i opinii, ułatwia współdziałanie, którego kluczowym, ostatecznym efektem ma być, obok wzrostu kompetencji samych nauczycieli, także pozytywny wpływ na wyniki uzyskiwane przez powierzonych im uczniów. PLC z pewnością mogą stać się również polem do międzypokoleniowego transferu wiedzy i umiejętności. Zarówno młodzi, jak i starsi stażem nauczyciele mogą wzajemnie dzielić się w ich ramach swoimi specyficznymi umiejętnościami czy doświadczeniem – np. młodszy mogą pomagać starszym w opanowywaniu nowych technologii, a starsi przekazywać swoje zgromadzone na przestrzeni lat doświadczenie. Można założyć, że w tej drugiej sytuacji przybiera to formę swego rodzaju grupowego mentoringu.

Warto dodać, że PLC nie są wynalazkiem singapurskim – początki tej idei mają swoje korzenie w krajach anglosaskich – w Ameryce Północnej (Stany Zjednoczone i Kanada) oraz w Wielkiej Brytanii, gdzie na pierwszy plan wysuwają się rozwiązania wypracowane w Walii. Niedługo potem podobne formuły wprowadziły kraje azjatyckie, wśród których prym wiodą Chiny, Korea Południowa, Malezja i właśnie Singapur.⁴⁹

Instytucją odpowiedzialną za tworzenie tych niezwykle interesujących społeczności praktyków w singapurskich placówkach oświaty jest Akademia Singapurskich Nauczycieli (*Academy of Singapore Teachers – AST*) – organizacja, która została utworzona w 2010 roku przez MOE⁵⁰, mająca stanowić siłę przewodnią pozytywnych przemian – swego rodzaju forpocztę rozwoju zawodowego podlegających ministerstwu nauczycieli.

Education, Singapore 2015, s. 6.

⁴⁹ Tamże: s. 6-7.

⁵⁰ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

Oczywiście niepodważalną potrzebę tego typu współdziałania i współpracy nauczycieli oraz wynikające z tego pozytywne konsekwencje dostrzegane są także w obrębie naszego systemu oświaty. Jak zauważyła Inetta Nowosad „tylko w wyniku bezpośredniej kooperacji i wymiany doświadczeń nauczyciele mogą wzbogacać oraz rozwijać niezbędne kompetencje. Praca zespołowa może z powodzeniem wspierać rozwój osobowy na zasadzie aktywności nauczycielskich grup samopomocy i doradztwa. (...) *Team teaching* staje się kolejną możliwością tworzenia kultury pracy, w której nauczyciele uzyskują przestrzeń do rozwoju swoich osobistych wizji, pokonując stres i strach, czerpią energię i motywację do rozwoju własnego mistrzostwa”.⁵¹ Mimo że rodzimi specjaliści zajmujący się tą tematyką już od dłuższego czasu postulują bardziej dogłębne zajęcie się analizowaną problematyką, brakuje wciąż w Polsce rozwiązań systemowych w tym zakresie. Można przypuszczać, że dyrektorzy niektórych placówek oświaty, a także sami nauczyciele organizują samodzielnie, z własnej inicjatywy społeczności praktyków na wzór tej, która opisana została powyżej. Wydaje się jednak, że dopóki właściwe rozwiązania (lub przynajmniej wytyczne) nie zostaną wypracowane na szczeblu centralnym (w ścisłej współpracy z nauczycielami), dopóty trudno będzie mówić o znaczącym postępie w kwestii edukacji *peer to peer*. Biorąc pod uwagę oczywiste korzyści płynące z tej formy doskonalenia zawodowego, z pewnością jest to zagadnienie, któremu trzeba przyrzeć się bliżej.

3. Jednym z kluczowych aspektów procesu, mającego na celu ułatwienie młodym singapurskim nauczycielom udany i pozabawiony niepotrzebnych napięć start w zawodzie, jest profesjonalny **mentoring**. W ramach tej procedury początkującemu pedagogowi przydzielany jest do pomocy doświadczony kolega/ doświadczona koleżanka (kryterium stanowi tu co najmniej pięcioletnie doświadczenie w zawodzie), czyli właśnie mentor, który po przejściu odpowiedniego przeszkolenia ma za zadanie stać się dla swojego rozpoczynającego przygodę z nauczaniem współpracownika przewodnikiem, wprowadzającym go w świat efektywnego funkcjonowania w pracy szkolnej oraz

⁵¹ I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003, s. 89.

zdradzającym mu tajniki sprawnego poruszania się w nowej, niejednokrotnie generującej istotny stres i w pierwszej chwili trudnej do zrozumienia rzeczywistości. W celu standaryzacji procedury mentoringu, zaprojektowano tzw. *Structured Mentorship Preparation Programme* (Ustrukturalizowany Program Przygotowania do Mentoringu), którego zadaniem jest przygotowanie przyszłego mentora do jego rozszerzonej roli i wynikającej z niej odpowiedzialności.⁵²

Jak wspomniano już wcześniej, młodzi nauczyciele, których po prostu nie da się w pełni przygotować na czekające ich wyzwania, nie są w singapurskich szkołach zostawiani sami sobie, bez wsparcia koniecznego do odpowiedniego wdrożenia do rozpoczęcia efektywnej pracy zawodowej. Zostają oni poddani trwającemu dwa lata procesowi mentoringu oraz coachingu (trenowania), podczas których przygotowani przez NIE mentorzy pomagają im w odkryciu tajników ich rzemiosła. Co równie ważne, w tym samym czasie uczestniczą oni w szeregu specjalnie dla nich zaprojektowanych i starannie wyselekcjonowanych (z punktu widzenia rozwijania koniecznych u nauczyciela umiejętności), prowadzonych przez MOE bądź NIE kursów, m.in. z zakresu zarządzania klasą (np. procesami grupowymi), szeroko pojmowanego doradztwa (w tym zawodowego), refleksyjnej praktyki czy procedury rzetelnego oceniania – wszystkie te kursy odbywają się w sposób sprzężony z samym procesem mentoringu. Mamy tam zatem do czynienia ze starannie przygotowanym programem, tworzącym swego rodzaju mozaikę, składającą się ze wzajemnie się uzupełniających zestawów oddziaływań. Uprawniony wydaje się zatem wniosek, że władze Singapuru nie pozostawili w tej jakże newralgicznej kwestii wiele miejsca na przypadek. Należy ponadto dodać, że w trakcie trwania omawianej procedury, poddawani opiece i nadzorowi mentora nauczyciele-nowicjusze otrzymują niższe obciążenie dydaktyczne (zazwyczaj 2/3 standardowego, właściwego bardziej doświadczonym nauczycielom), co ma za zadanie ułatwić im koncentrację także na innych (obok procesu nauczania *sensu stricto*) aspektach ich nowej, niezwykle wymagającej i angażującej na rozmaitych obszarach pracy zawodowej.

⁵² NIE, *A Teacher Education Model for the 21st Century...*, j. w., s. 6.

⁵³ Warto przy okazji nadmienić, że singapurscy nauczyciele prowadzą tygodniowo średnio dwadzieścia godzin lekcyjnych (tzw. *teaching periods*), a ponadto mają do wykorzystania jeszcze czas, który co prawda spędzają w szkole (poza pewnymi wyjątkami – np. spotkania z nauczycielami zatrudnionymi w innej szkole, współpracującej z ich własną placówką), lecz nie prowadzą w jego ramach zajęć (tzw. *non-teaching hours*). W jego trakcie mogą między innymi angażować się w dyskusje na tematy związane z pracą szkolną, przygotowywać się do kolejnych lekcji (najczęściej wraz z innymi nauczycielami, co sprzyja zacieśnianiu wzajemnej współpracy – można to potraktować jako wzmocnienie i rozszerzenie oddziaływania PLC, czy opisanych poniżej Nauczycielskich Sieci), czy też hospitować lekcje w celu zdobywania wiedzy praktycznej na temat procesu nauczania-uczenia się.⁵⁴

Kwestią o niebagatelnym znaczeniu jest to, że wspomniane dwa lata, podczas których nowicjusze korzystają ze wsparcia mentora i wdrażają się do rzeczywistości szkolnej, traktowane są w Singapurze jako swego rodzaju oficjalne przedłużenie ich wcześniejszych praktyk, a prezentowany przez nich poziom wykonania powierzonych im w tym okresie zadań oraz poczynionych przez nich postępów stanowi zasadnicze kryterium pełnego dopuszczenia ich do zawodu, już po zakończeniu tego swoistego okresu próbnego. Pozytywna ocena jest w omawianym przypadku równoznaczna z uzyskaniem etatu, co można uznać za zamknięcie ostatniego etapu procedury selekcyjnej do profesji nauczycielskiej.⁵⁵

4. Analizując działania singapurskich władz na rzecz stworzenia efektywnego systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, nie można pominąć istotnego elementu tego złożonego mechanizmu, jakim jest powołany już w 1998 roku **Teacher's Network** (Nauczycielski Kanał/Nauczycielska Sieć) – czyli niemal na samym początku fazy trzeciej procesu reformowania tamtejszego modelu edukacji – stanowiący część wdrażanej wówczas

⁵³ T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders...*, j. w., s. 36.

⁵⁴ Tamże, s. 37.

⁵⁵ Tamże, s. 36.

inicjatywy *Thinking Schools* (Myślące Szkoły).⁵⁶ Zasadniczym zadaniem Nauczycielskiej Sieci jest pełnienie funkcji katalizatora i wspieranie inicjowanego przez samych nauczycieli rozwoju zawodowego poprzez wzajemne dzielenie się wiedzą, doświadczeniami itp., współpracę uczestników czy promowanie refleksyjnego działania. W skład konkretnych form działań prowadzonych w ramach funkcjonowania Sieci można zaliczyć między innymi: tzw. „nauczycielskie kręgi uczenia się” (*teacher learning circles*), prowadzone przez nauczycieli warsztaty, konferencje, utworzenie dostarczającej niezbędnych informacji strony internetowej, wydawanie licznych publikacji (cykle periodyków) i, co wydaje się bardzo istotnym uzupełnieniem (choć niestety w wielu systemach niemal całkowicie pomijanym) organizowanie programów/szkoleń mających na celu podtrzymywanie oraz podnoszenie psychicznego dobrostanu jego uczestników. Ten ostatni element zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ zawód nauczyciela, jako obfitujący w rozmaite źródła emocjonalnego napięcia, jest szczególnie narażony na wszelkiego rodzaju problemy i komplikacje wynikające z chronicznego stresu (prowadzącego między innymi do wypalenia zawodowego).⁵⁷ i ⁵⁸

Wspomniane powyżej „nauczycielskie kręgi uczenia się” stanowią ciekawą inicjatywę, której wprowadzenie mogłoby okazać się bardzo korzystne w polskim systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Ich funkcjonowanie przypomina opisane już wcześniej PLC, a działają one na następujących zasadach: czterech do dziesięciu nauczycieli, którzy wraz z moderatorem tworzą krąg, identyfikują, a następnie poprzez dyskusje i tzw. *action research* (badania w celu rozwiązania palącego/nagłego problemu) wspólnie zajmują się wybraną sytuacją problemową. Kręgi zbierają się zazwyczaj na osiem dwugodzinnych sesji w okresie od czterech do dwunastu miesięcy. Głównym

⁵⁶ Tamże, s. 37.

⁵⁷ Por. J. Pyżalski, D. Merecz (red.) (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁵⁸ Por. R. Kretschmann, K. Kirchner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

zadaniem moderatora jest zachęcanie uczestniczących w spotkaniu nauczycieli do przyjęcia roli osób, które z jednej strony wspólnie biorą udział w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności, natomiast z drugiej, potrafią być wobec siebie wzajemnie krytyczne, ale w sposób konstruktywny, nie naruszający dobrostanu i poczucia bezpieczeństwa pozostałych członków grupy, aby nie zablokować procesu swobodnej oraz nieskrępowanej wymiany opinii, pomysłów czy wniosków, a także dzielenia się osobistymi sukcesami i porażkami (na polu zawodowym). Zapewnienie nauczycielom warunków, w których mogą dyskutować nad ważnymi dla nich problemami oraz nad ich potencjalnymi rozwiązaniami stanowi kluczowy element procesu, który prowadzić ma do wykształcenia u singapurskich pedagogów zdolności do działań kolektywnych oraz zachęcać ich do przyjęcia roli refleksyjnego praktyka, zgodnie z koncepcją Donald A. Schöna.⁵⁹ Jednym z niezwykle interesujących następstw funkcjonowania kręgów uczenia się, jest budujące poczucie indywidualnego sprawstwa przekonanie ich uczestników, że wykonując powierzone im obowiązki szkolne, nie tylko upowszechniają wiedzę, która została im przekazana, ale również działają bazując na różnorodnych treściach/strategiach/modelach/rozwiązaniach, w których wypracowaniu, w ramach swojego kręgu, mieli czynny udział.⁶⁰ Można się domyślać jak pozytywny wpływ na codzienne działania nauczycieli oraz na ich efektywność i zadowolenie z pracy może mieć świadomość tego, że nie są marionetkami bezrefleksyjnie kolportującymi wiedzę wytworzoną przez innych, czy postępującymi na podstawie strategii wypracowanych bez ich udziału, ale należą do grupy zawodowej, która ma realny, wymierny wpływ na rzeczywistość, w której przyszło jej na co dzień funkcjonować.

Niezbędnym uzupełnieniem opisanego powyżej, niezwykle szczegółowo zaplanowanego systemu doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, jest rygorystyczny i drobiazgowy program oceny pracowniczej. Każdego roku nauczyciele (podobnie jak wszyscy pozostali przedstawiciele rozmaitych

⁵⁹ D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New Yor 1983.

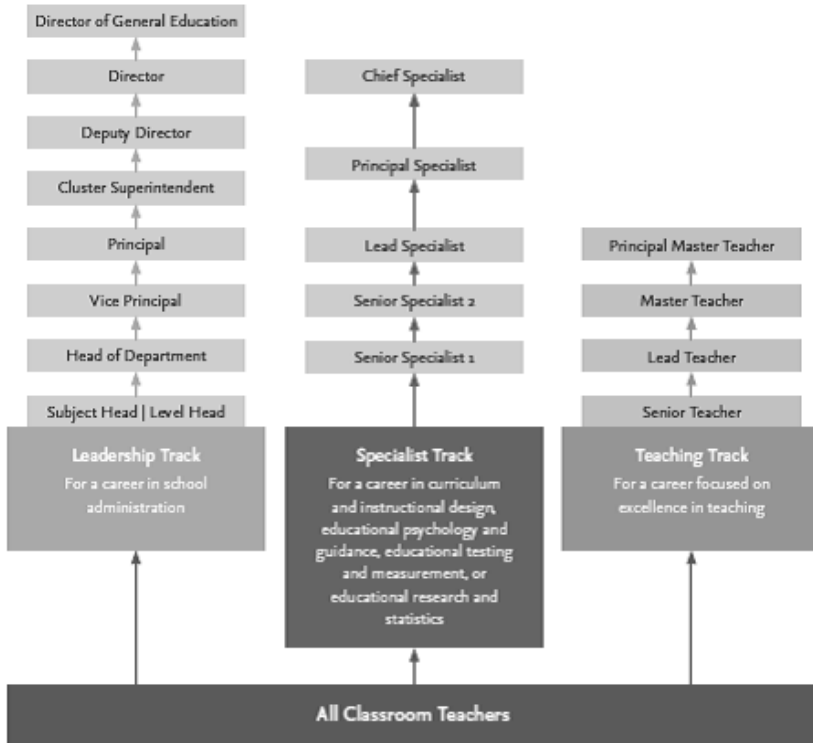
⁶⁰ T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders...*, j. w., s. 37.

zawodów umiejscowionych w singapurskiej sferze budżetowej) poddawani są ocenie dokonywanej przez zespoły ekspertów, których zadaniem jest dokonanie ewaluacji pedagogów w zakresie szesnastu kompetencji, kluczowych z punktu widzenia efektywnej pracy szkolnej. Brane są pod uwagę między innymi osiągnięcia w następujących obszarach: wkład nauczyciela w proces rozwoju powierzonych mu uczniów (nie tylko w sferze osiągnięć szkolnych, ale również w zakresie rozwoju charakterologicznego/osobowościowego), współpraca z rodzicami uczniów oraz z organizacjami społeczności lokalnej, wkład w pracę koleżanek i kolegów oraz szkoły traktowanej jako całość. Należy przy tym dodać, że do wysokich, ponadprzeciętnych w skali Singapuru osiągnięć, nauczyciele motywowani są nie tylko własną ambicją i dążeniem do samodoskonalenia (motywacja wewnętrzna), lecz również perspektywą otrzymania hojnej premii (każda szkoła dysponuje specjalną pulą, z której może wypłacać dodatkowe wynagrodzenia wyróżniającym się nauczycielom).⁶¹ Ponadto, po upływie trzech lat od momentu podjęcia pracy, młodzi nauczyciele zaczynają być poddawani ocenie mającej określić, która z trzech dostępnych ścieżek rozwoju zawodowego najlepiej odpowiada ich kompetencjom:

- **ścieżka przywódcza** (*Leadership Track*) – prowadząca do kariery w administracji szkolnej (to w jej ramach dokonywana jest selekcja przyszłych dyrektorów);
- **ścieżka specjalistyczna** (*Senior Specialist Track*) – prowadząca do kariery w zakresie projektowania programów nauczania, psychologii szkolnej i doradztwa zawodowego, testów i pomiarów, czy wreszcie badań edukacyjnych i statystyki;
- **ścieżka nauczycielska** (*Teaching Track*) – prowadząca do kariery skoncentrowanej na osiągnięciu nauczycielskiego mistrzostwa⁶² (Rysunek 1).

⁶¹ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 170.

⁶² L. Steiner, *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore*, Public Impact, Chapel Hill 2010, s. 16.



Rysunek 1. Ścieżki rozwoju zawodowego nauczycieli w Singapurze ⁶³.

Jest to z pewnością kolejny element opisywanego systemu, przyczyniający się do pełnego wykorzystania potencjału poszczególnych nauczycieli zarówno z punktu widzenia ich osobistego rozwoju, jak i z szerszej perspektywy ich optymalnego wkładu w budowanie osiągnięć singapurskiego społeczeństwa. Wrażenie robi już sama, opisana we wcześniejszych fragmentach procedura selekcyjna do zawodu nauczyciela, natomiast przytoczona powyżej klasyfikacja potencjalnych ścieżek rozwoju dobieranych do poszczególnych spośród nich pod kątem ich predyspozycji, jest dobitnym dowodem na to, że system singapurski nie uznaje przypadku i kieruje się w tworzonych przez siebie rozwiązaniach najwyższej próby racjonalnością i logiką. Co niezwykle istotne – kryteria osiągnięcia kolejnych poziomów w ramach wyróżnionych ścieżek rozwoju kariery zawodowej powiązane są z konkretnym poziomem wyszczególnionych kompetencji, co sprawia, że zarówno dla samego nauczyciela, jak i dla osób nadzorujących jego pracę

⁶³ Tamże, s. 16.

i postępy, zakres niezbędnych do wykonania w ramach starania się awans działań jest jasny.⁶⁴

Kolejnym wartym odnotowania elementem systemu oceny pracowniczey jest sporządzana przez nauczyciela (wspomagane wskazówkami dyrektora szkoły) na początku każdego roku szkolnego lista celów do realizacji w trakcie jego trwania. Co ważne, owa lista sporządzana jest między innymi właśnie na podstawie wspomnianej już powyżej, corocznej oceny danego pracownika, który zapoznawszy się z nią, określa jakim elementom powinien poświęcić najwięcej uwagi i w efekcie jest w stanie skutecznie wyznaczyć najistotniejsze z punktu widzenia doskonalenia swej szkolnej działalności sfery. Wyróżnia się w tym kontekście cztery zasadnicze obszary: całościowy rozwój uczniów poprzez osiągnięcie wysokiej jakości i efektywności procesu nauczania, prowadzenie zajęć pozalekcyjnych oraz zapewnienie im odpowiednich warunków do nauki (dbanie o ich dobrostan wynikający między innymi z właściwej atmosfery w klasie);

- wkład wnoszony w działalność szkoły;
- współpraca z rodzicami;
- rozwój zawodowy (np. określenie typu szkoleń, w jakich nauczyciel powinien wziąć udział, by wypełnić luki wykazane w ocenie rocznej).⁶⁵

Można domniemywać, że tak skonstruowany system corocznej ewaluacji w istotny sposób przyczynia się do osiągnięcia przez singapurskich nauczycieli mistrzostwa w zawodzie, wyrażanego między innymi przytoczonymi wcześniej, wysokimi osiągnięciami szkolnymi ich uczniów. Wydaje się, że w tym zakresie (podobnie zresztą, co godne najwyższego podziwu, jak w niemal każdym innym) zostawiono niewiele miejsca przypadkowi i szczęśliwym zbiegom okoliczności. Wszystkie elementy, które odgrywają lub mogą odgrywać rolę w procesie stałego podnoszenia jakości tamtejszego systemu edukacji, zostały objęte nadzorem i kontrolą – tymi ich formami, które nie kojarzą się negatywnie, nie oznaczają bowiem sterowania z zewnątrz, ale wiążą się raczej z udzielaniem wszelkiej niezbędnej pomocy i zapewnianiem niezbędnego do rozwoju wsparcia.

Podsumowanie

W dobie swobodnego przepływu informacji, zdobywanie dostępu do efektów pracy innych ludzi czy instytucji, a następnie ich wykorzystywanie,

⁶⁴ Tamże, s. 15.

⁶⁵ Tamże, s. 13-14.

staje się jeszcze prostsze i znacznie szybsze niż kiedykolwiek przedtem. Dysponując niemal nieograniczoną możliwością zdobywania danych (nie tylko poprzez materiały, które można znaleźć w zasobach Internetu, ale także poprzez bezpośredni kontakt z ich twórcami – konkretnymi osobami prowadzącymi interesujące nas działania) mamy możliwość analizowania potencjalnych rozwiązań i, w razie ich pozytywnej weryfikacji oraz odpowiedniego dostosowania do naszych potrzeb, późniejszego wprowadzania ich w życie w rodzimym systemie.

Przytoczone w artykule dane, odnoszące się do organizacji singapurskiego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli zdają się nie pozostawiać żadnych złudzeń – jest to system niemal kompletny, pozbawiony widocznych luk. Wydaje się, że pochyłono się w nim nad wszystkimi elementami, kluczowymi z punktu widzenia szeroko pojmowanej nauczycielskiej efektywności (wraz ze wszystkimi jej konsekwencjami – zarówno dla samych nauczycieli, jak i dla ich uczniów, ich szkoły, czy systemu edukacji oraz państwa jako całości). Określenia „niemal kompletny” nie użyto bez powodu – co prawda w zestawieniu z innymi systemami ten, który stanowi przedmiot niniejszego opracowania jawi się jako coś wyjątkowego, jako niezwykle wyrazisty punkt odniesienia wyznaczający kierunek przemian i stanowiący wzór do naśladowania, jednakże nie może być oczywiście mowy o kompletności całkowitej, skończonej – w ogólnie pojmowanej rzeczywistości edukacyjnej, niezależnie od specyfiki danego państwa, jego tradycji czy kultury, nie jest możliwe stworzenie systemu, który, nawet dysponując nieograniczonymi środkami, byłby w stanie objąć wszystkie bez wyjątku aspekty tej niezwykle skomplikowanej maszynarii. Podkreślona już wcześniej niedookreślność sytuacji szkolnych stanowi w tym przypadku barierę, której nie da się tak po prostu ominąć czy przeskoczyć – jest to ten obszar funkcjonowania nauczycieli, w którym muszą oni polegać nie tylko na swojej wiedzy i umiejętnościach, ale również na wzrastającej wraz z nabywaniem kolejnych doświadczeń zawodowych zdolności do przewidywania możliwych scenariuszy wydarzeń i tworzenia *ad hoc* niezbędnych w danej sytuacji strategii działań o potencjalnie największej skuteczności. Nawiązać tu można ponownie do wspomnianej już wcześniej koncepcji refleksyjnej praktyki, a mianowicie do jej formy, która określana jest jako *refleksja w praktyce*, dochodzi do niej bowiem w toku danego działania – ma zatem ona charakter bieżący, w odróżnieniu od dokonywanej już po fakcie *refleksji nad działaniem*.⁶⁶ Niemniej jednak, pomimo tej naturalnej

⁶⁶ D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals...*, j. w.

i niepełnej kompletności, singapurski model edukacyjny powinien zostać poddany dogłębnej analizie, ponieważ wypracowane w jego ramach rozwiązania, a przynajmniej duża ich część, mogłyby z powodzeniem zostać włączone do naszego rodzimego systemu oświaty. Oczywiście nie można zapomnieć o tym, że, co wielce prawdopodobne, nawet pomimo najlepszych chęci, nie będzie możliwe pełne skopiowanie pomysłów rodem z Azji – warto pamiętać o istotnych różnicach w kulturze (w tym w kulturze nauki i pracy) i tradycji obu państw. Przy właściwych nakładach jednakże, możliwe byłoby pokuszenie się o podjęcie próby zaadaptowania przynajmniej części zdobyczy Singapuru do naszych warunków i właściwej naszym realiom specyfiki. Jest to z pewnością zamysł, któremu należy się dokładnie przyjrzeć, ponieważ wynikające z niego korzyści mogą okazać się naprawdę znaczące zarówno dla uczniów, jak i dla samych nauczycieli, a poprzez nich, również dla całego społeczeństwa.

Bibliografia:

- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., *Psychologia Społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Choo, T. L., Darling-Hammond, L., *Creating Effective Teachers and Leaders in Singapore*. w: L. Darling-Hammond i R. Rothman (red.) *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA 2011, s. 33-41.
- Day, Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013.
- Karpati, A., *Teacher training and professional development*. w: K. Fazekas, J. Köllö, J. Varga (red.) *Green Book. For the renewal of public education in Hungary*, ECOSTAT, Budapest 2009, s. 203-226.
- Kretschmann, R., Kirchner-Liss, K., Lange-Schmidt, I., Miller, R., Rabens, E., Thal, J., Zitzner M., *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Kurdybacha, Ł., *Historia wychowania. Tom 1*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Kwiatkowski, S. T., *Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2015 nr 4 (13), s. 127-159.

- Kwiatkowski, S. T., *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2013 nr 4, s. 101-118.
- Kwiatkowski, S. T., *Uwarunkowania wyboru zawodu nauczyciela*. Nieopublikowana rozprawa doktorska obroniona w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (2012).
- Lee, D., Tay, W. Y., & Hong, H., *Professional learning communities: A movement for teacher-led professionalism*. „NIE Working Paper Series No. 6”, National Institute of Education, Singapore 2015.
- Lim, K. M., *Teacher Education in Singapore*. http://www.academia.edu/23996078/Teacher_Education_and_Teaching_Profession_in_Singapore – dostęp z dnia 15.11.2016 r.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2013.
- Ministry of Education Singapore, *Education in Singapore*, Ministry of Education, Singapore 2008.
- National Institute of Education, *A Teacher Education Model for the 21st Century*, National Institute of Education, Singapore 2009.
- Nowosad, I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing, Paris 2011.
- OECD, *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, OECD Publishing, Paris 2014a.
- OECD, *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris 2014b.
- OECD, *Singapore – Country Note – Results for TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris 2014c.
- Pyżalski, J., Merez D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Schleicher, A., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris 2012.
- Schön, D. A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 2003.
- Steiner, L., *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore*, Public Impact, Chapel Hill 2010.

- Tan, S. K. S., Wong, A. F. L., Gopinathan K. C. G., Wong, I. Y. F., Ong, K. H., *The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore*. w: R. M. Ingersoll (red.) *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*, Consortium for Policy Research in Education, Philadelphia 2007, 71-84.
- Walczak, D., *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- World Economic Forum, *The Global Competitiveness Report 2014-2015: Country/Economy Highlights*, World Economic Forum, New York 2014.
- Zimbardo, P., Johnson, R. L., McCann, V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom II – Motywacja i uczenie się*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Innovative teacher training – example of the Singaporean model

The article focuses on an analysis of the Singaporean teacher training model from the perspective of the solutions applied within it, which could potentially be utilized in the Polish system. On the background of this particular model's structure, the holistic approach of Singaporean institutions responsible for teacher education, meant to prepare them to the crucial role they are meant to play in the modern knowledge society, has been depicted.

Janusz Tomiło

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Odczarować szkołę

Wprowadzenie

Od czasu ukształtowania się szkoły w znanym nam paradygmacie edukacyjnym, społeczeństwa przeszły ogromną transformację, spowodowaną nie tylko rozwojem cywilizacyjnym, kulturowym a zwłaszcza technologicznym, lecz także doświadczeniami dwóch wojen światowych i niezliczonych ilości różnego rodzaju rewolucji i konfliktów zbrojnych. Ale to rozwój cywilizacyjno-technologiczny wywarł największy wpływ na człowieka: będąc wytworem jego umysłu stał się zarówno akceleratorem postępu jak i barierą w pełnym w nim uczestniczeniu. Pojedynczy człowiek z trudnością radzi sobie z przyswajaniem podawanych w ogromnym tempie niezliczonych ilości informacji, niektórych to tempo wyrzuca na margines społeczeństwa, od jakiegoś czasu nazywanego informacyjnym. Pojawia się zatem pytanie, kto powinien podjąć trud przygotowania jednostek do pełnego uczestniczenia w coraz bardziej komplikującym się świecie? Czy ma to być szkoła czy może człowiek sam powinien, korzystając z dostępnych źródeł, nauczyć się żyć w rzeczywistości, którą sam tworzy? Tylko skąd sam ma wiedzieć, czego i jak się uczyć? Zatem może szkoła? A jeśli ma to być szkoła, to jaka? Proponuję podjąć próbę poszukania odpowiedzi na te pytania, poprzez analizę różnych poglądów na ten temat.

W wydanej w 2006 roku (polskie wydanie ukazało się w 2007 r.) książce „Rewolucyjne bogactwo” Alvin i Heidi Tofflerowie przytaczają słowa Billa Gates’a z roku 2005: „Amerykańskie licea są anachroniczne. Kiedy mówię anachroniczne, nie chodzi mi o to, że po prostu nie działają, są nieskuteczne i niedofinansowane. Mam na myśli to, że nasze licea - nawet jeśli działają dokładnie tak, jak powinny - nie są w stanie nauczyć naszych dzieci tego, co dzisiaj powinny wiedzieć (...). To nie jest wypadek przy pracy albo defekt

systemu: to system jest wadliwy”¹. Wypowiedz ta pojawiła się w kontekście swoistego konfliktu Drugiej i Trzeciej Fali: szkoły funkcjonującej w oparciu o modernistyczny system produkcji, jako placówki przygotowującej młode pokolenia do wejścia na rynek pracy i szkoły dającej nowe kompetencje, umiejętności związane z wejściem na rynek pracy firm, jak je określają Tofflerowie – intelektualnych. „Rozchodzą się (...) interesy firm Drugiej i Trzeciej Fali. Po raz pierwszy od co najmniej stulecia możliwe stać się może dla rozgoryczonych rodziców, sfrustrowanych nauczycieli, firm, które bardzo potrzebują pracowników posiadających odpowiednie umiejętności, reformatorów szkoły, nauczycieli kształcących uczniów on-line, projektantów gier i samych dzieciaków - powołanie do życia nowej koalicji o sile wystarczającej nie tylko do zreformowania systemu, ale usunięcia edukacji w stylu linii montażowej”².

Druga Fala to szkoły, które nauczały „nie tylko poprzez zgłębianie podręczników, ale oddziaływały także samym charakterem organizacji - tworzenie klas, okresowość i obiektywna bezosobowość nie odbiegały znacznie od sytuacji w fabryce”³, zorganizowane według „(...) fabrycznego modelu szkoły - systemu masowej edukacji, idealnie pasującego do szablonu masowej produkcji, masowych mediów, kultury masowej, masowego sportu, masowej rozrywki i masowej polityki”⁴. W takiej szkole „Istniejący system sprowadza nauczanie do mechanicznego instruowania ściśle według podręcznika oraz do standaryzacji testów, co pozbawia resztek kreatywności i ucznia, i nauczyciela. Dziś w szkolnictwie pracują miliony nauczycieli wypalonych zawodowo, którzy już się poddali i są skłonni aż do emerytury biernie wspierać status quo”⁵. Nadziei na zmiany Tofflerowie upatrują w dziesiątkach, a być może setkach tysięcy „(...) heroicznych, koszmarne opłacanych nauczycieli, którzy walczą z systemem od wewnątrz. Mimo narzuconych im ograniczeń, niektórzy z nich robią dla dzieci rzeczy wręcz wspaniałe; mają głowy pełne pomysłów, które pomogłyby wyrwać szkoły z ery industrialnej. Dysponując zaledwie niewielką pomocą z zewnątrz, stanowić by mogli awangardę, która z ochotą przyłączyłaby się do ruchu na rzecz radykalnych, a nie tylko organicznych – zmian”⁶.

¹ A. Toffler, H. Toffler, *Rewolucyjne bogactwo*, Wydawnictwo KURPISZ S.A., Przeźmierowo 2007, s. 440.

² Tamże, s.441.

³ Tamże, s.436.

⁴ Tamże, s. 437.

⁵ Tamże, s.438.

⁶ Tamże, s.438.

Podniesiony przez Autorów problem odnosi się rzecz jasna do szkoły amerykańskiej, od lat borykającej się z wieloma problemami, nie tylko związanymi z nieadekwatnością kształcenia do potrzeb rynku pracy, lecz także z ogromnym zróżnicowaniem poziomu kształcenia i finansowania, zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych. Pojawiające się oferty materialnego wsparcia szkolnictwa przez właścicieli wielkich firm najczęściej jednak wiążą się z konserwowaniem status quo w interesie industrialnego systemu kształcenia. Wbrew ewidentnym potrzebom współczesnej gospodarki, w coraz większym stopniu opartej na produkcji niematerialnej, w tym intelektualnej. Czy ta sprzeczność jest charakterystyczna tylko dla Stanów Zjednoczonych?

W Niemczech trwa dyskusja o reformie systemu oświatowego, planowane jest skrócenie okresu kształcenia o jeden rok, co zdaniem niemieckich pedagogów, przyspieszy wejście młodych ludzi na rynek pracy. Za zmiany odpowiedzialni są politycy, dla których wystarczającym powodem do ich przeprowadzenia są niekorzystne tendencje w demografii: słaby przyrost naturalny, wzrost liczby osób w wieku poprodukcyjnym. Jak pisze Peter Jarvis „Wymuszanie na edukacji szybkich zmian stało się problemem politycznym i gospodarczym, co najskuteczniej rozwiązano, wywierając presję na uniwersytety, tak by odpowiadały na potrzeby rynku: miały one stać się częścią gospodarki i przekształcić oferty edukacyjne i programy nauczania w towary na sprzedaż”⁷. W Polsce od lat obserwujemy i doświadczamy reform systemu oświatowego, których zasadniczym powodem są względy finansowe i uwikłanie w międzynarodowe programy typu bolońskiego. Jednak myślą przewodnią zmian jest chęć przygotowania młodzieży i młodych dorosłych do wejścia na rynek pracy. Już nie tylko postuluje się, aby system oświatowy działał jak sprawne przedsiębiorstwo, lecz to robi, chociażby poprzez liczenie kosztów kształcenia w kontekście zysków w postaci potencjalnych pracowników, gotowych od pierwszego dnia zatrudnienia przynosić zyski pracodawcy. Bez konieczności adaptacji i przyuczenia do pracy na konkretnym stanowisku. Także i tu dotarła już kultura instant. Szkoła jednak nie wyszła z Drugiej Fali. Bowiem, jak powiedział kiedyś Albert Camus, szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje. „To pełne ujęcie problemu, z którym mamy do czynienia. Z jednej strony można słowa te odczytać jako zarzut – szkoła źle przygotowuje uczniów do życia w świecie, w który wchodzi po jej opuszczeniu (świat, do którego przygotowuje, JUŻ

⁷ P. Jarvis, *Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” 2012, nr 2(58), s. 18.

nie istnieje). Jednak można te słowa zrozumieć również jako pewną misję, wyzwanie: szkoła ma przygotowywać do życia w świecie, który JESZCZE nie istnieje, ale który nastanie wkrótce po tym, gdy uczniowie opuszczą jej mury. W tym drugim ujęciu jest to swego rodzaju metawyzwanie, które powinno nam towarzyszyć zawsze, gdy myślimy o edukacji i rozwoju szkolnictwa”⁸.

Zmiana paradygmatu

Wydaje się, że problemem jest nie tylko konieczność wejścia do Trzeciej Fali, poprzez usunięcie edukacji w stylu hali montażowej, lecz swoiste „przeoranie” świadomości, zarówno uczących się jak i nauczających, oraz zmiana paradygmatu oświatowego. Przede wszystkim wyrugowanie ze świadomości, nie tylko nauczycieli, przekonania, że podstawą współczesnej edukacji jest tylko szkolny proces nauczania – uczenia się i utrwalenie zrozumienia, że kształcenie w coraz większym stopniu przyjmuje postać uczenia się przez całe życie, jest dzisiaj podstawowym modelem i imperatywem.

Warto zauważyć, że relacja nauczanie – uczenie się zakłada nierównowagę podmiotów procesu edukacyjnego, przekonanie że jest ktoś, kto wie lepiej jak i czego należy uczyć i ktoś, kto ma się uczyć. W tradycyjnym podejściu „(...) uczenie się to: proces, w którego toku, na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia, powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte. Uczenie się to nabywanie wiedzy, a nauczanie to działalność nauczyciela organizująca i ułatwiająca uczniom uczenie się”⁹. Zdaniem Jozefa Półturzyckiego „Nauczanie i uczenie się to dwa wzajemnie powiązane procesy, które warunkują skuteczność kształcenia. Nauczanie to zespół czynności nauczyciela kierującego uczeniem się ucznia, a uczenie się to intelektualna czynność ucznia zapewniająca mu przyswojenie nowej wiedzy”¹⁰. Nie podważając istoty i znaczenia klasycznej teorii dydaktycznej warto jednak zwrócić uwagę, że w społeczeństwie wiedzy coraz częściej zdobywanie wiedzy przybiera postać uczenia się bez udziału lub przy niewielkim udziale nauczyciela, zatem zanika proces nauczania w dotychczasowym rozumieniu. Przyjmuje on postać doradztwa, swoistego przewodzenia - oprowadzania po świecie wiedzy i sposobach jej pozyskiwania. Nauczanie ma jeszcze uzasadnienie i oparcie w programach nauczania

⁸ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 9.

⁹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 26.

¹⁰ Tamże, s. 96.

(tzw. podstawach programowych), konserwujących status quo i umacniających pozycję organizatorów, a w zasadzie dysponentów kształcenia. Przede wszystkim polityków i gospodarki, najbardziej zainteresowanej jego efektami. Ale też społeczeństwa, które po to wymyśliło szkołę.

Zdaniem Knuda Illerisa „Najogólniej, uczenie się dzieci można zdefiniować jako nieustanne próby zmierzające do „opanowania” (poznania) świata. Dziecko rodzi się w zupełnie nieznanym sobie świecie i uczenie się to z jednej strony przyswajanie sobie tego właśnie świata, a z drugiej, opanowywanie sposobów radzenia sobie w nim. Kierując się tym podejściem wyodrębnić można dwie, dominujące cechy odgrywające znaczącą rolę w uczeniu się dziecka. Po pierwsze, ma ono charakter spontaniczny, całościowy i „nieocenzurowany”. Dziecko uczy się wszystkiego, co tylko zwróci jego uwagę, interioryzuje wszystko w czym uczestniczy. Jedyne ograniczenia spowodowane są wyłącznie przez jego rozwój biologiczny oraz jakość środowiska, którego ono samo stanowi część. Po drugie, dziecko obdarza nieograniczonym zaufaniem dorosłych, którzy je otaczają. Mając tylko dorosłych wraz z ich wzorami zachowania, może ono odwoływać się wyłącznie do znanych z obserwacji schematów działania, nie mając żadnej możliwości oceniania i wyboru oferowanych mu modus operandi. Dlatego można powiedzieć, że jest zmuszone do posługiwania się właśnie tym a nie innym językiem, czy też uczestniczyć w określonych praktykach kulturowych, stosowanych przez dorosłych z jego otoczenia”¹¹. Ale „(...) ostatnimi czasy zauważamy, że modernistyczne społeczeństwo wytworzyło wiele komplikacji w rozwoju poznawczym dzieci, a nawet obserwujemy coś w rodzaju dezorientacji, jakiej doświadczają nawet starsze dzieci. Źródłem odczuwanego przez nie dyskomfortu mogą być zarówno grupy rówieśnicze, jak i same mass media, które z natury rzeczy daleko wykraczają poza granice otoczenia znanego dzieciom z ich codziennych praktyk. Pomimo to, początek uczenia się dzieci we współczesnym, modernistycznym świecie pozostaje niezmienny i charakteryzuje się spontanicznym, „szerokopasmowym” i całościowym absorbowaniem otaczającej je rzeczywistości”¹².

Opisany przez Illerisa sposób uczenia się dzieci, tak różny od sposobu uczenia się dorosłych, sprawia, że potrzebny jest im ktoś, kto przeprowadzi przez ocean wiedzy, wskaże punkty orientacyjne, powie co jest dobre a co złe, co potrzebne a co niepotrzebne. Dziecko nie dysponuje

¹¹ K. Illeris, *O specyfice uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” 2009, nr 1(45), s. 86-87.

¹² Tamże, s.87.

odpowiednim doświadczeniem i mechanizmem selekcyjnym, pozwalającym na przyswajanie wiedzy i umiejętności stanowiących swoisty kościec, który będą wypełniały treścią w ciągu kolejnych lat uczenia się i praktykowania życia w społeczeństwie. Musi posiadać podstawowe umiejętności, od mowy, rozumienia pojęć, umiejętności czytania i pisania poczynając a kończąc na operacyjnym ich wykorzystaniu. Podkreślony przez Illerisa przymus wynika z faktu przynależności dziecka do określonej kultury i - w istocie - braku możliwości wyboru innych wzorów i praktyk społecznego bycia.

Istotnym problemem w kognitywnym rozwoju dzieci jest nadmiar informacji i propozycji kulturowych, oferowanych głównie przez media masowe, powodujący dezorientację i dyskomfort a także trudności z dokonaniem właściwego, a często nawet jakiegokolwiek wyboru¹³. Jednocześnie ten nadmiar sprawia, że na przykład zwiększa się ich zasób pojęć, brakuje natomiast umiejętności i czasu na ich zrozumienie i operacyjne wykorzystanie. Zdaniem Zygmunta Baumana „(...) nasz świat, świat płynnej nowoczesności, nieustannie nas zaskakuje: to, co dziś wydaje się pewne i na właściwym miejscu, już jutro może się okazać żalostną pomyłką, czymś płóнным i niedorzecznym. (...) musimy być stale przygotowani na zmiany (...). Potrzebujemy zatem więcej informacji o tym, co się dzieje i co się może zdarzyć. Na szczęście mamy dziś coś, czego nasi rodzice nie mogli sobie nawet wyobrazić: mamy Internet i strony www, mamy „infostrady”, które łączą nas błyskawicznie, „w czasie rzeczywistym”, z każdym zakątkiem planety, a wszystko to zamknięte w poręcznych, mieszczących się w kieszeni przenośnych telefonach lub iPadach, dostępne w dzień i w nocy, przemieszczające się wraz z nami. (...) Niestety, nie sposób mówić tu o pełni szczęścia, ponieważ zmorę niedoinformowania, która trapiła naszych rodziców, zastąpiła jeszcze gorsza z mora, jaką jest zalew informacji, istny ocean informacji, w którym nie da się już pływać ani nurkować (...)”¹⁴.

Współczesna szkoła, jak się wydaje, nie za bardzo sobie radzi z nauką pływania i nurkowania w oceanie informacji, choć dość chętnie korzysta z narzędzi to ułatwiających – komputerów z dostępem do sieci. Nie zawsze też bierze pod uwagę z kim ma do czynienia. „Nowe media, a nawet – jak nazywa media społecznościowe kontynuator myśli Marshalla McLuhana – prof. Paul Levinson – nowe nowe media, znacząco zmieniły charakterystykę

¹³ Zob. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.

¹⁴ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 5–7.

współczesnego młodego człowieka, w przeważającej większości silnie zanurzonego w świecie mediów elektronicznych. (...) Jak pokazały badania – między innymi – Gary Smalla, Manfreda Spitzera, a także prace Nicholasa Carra u młodych ludzi nastąpiły zmiany w neuronalnej budowie mózgu. Oznacza to odmienny niż u poprzednich pokoleń sposób przetwarzania informacji, a to z kolei wymusza konieczność radykalnych zmian w systemie edukacji. Umberto Eco wręcz apeluje, by „szkołę wymyśleć na nowo”¹⁵. Jak wynika z polskich badań uczniowie uczą się niesystematycznie, zazwyczaj wtedy, kiedy muszą. Nie czerpią radości z poznawania. Są mało kreatywni. Inne badania potwierdzają to, co obserwujemy od dawna: gimnazjaliści mają kłopoty z rozumieniem pojęć, wnioskowaniem, planowaniem i podejmowaniem decyzji¹⁶. Don Tapscott twierdzi, że młodzi ludzie nie mają pojęcia o niczym i ocenia pokolenie sieci jako obraz żywiołowej, nieskrępowanej ignorancji; na podstawie wypowiedzi różnych autorów, zwraca także uwagę na występujący u części młodego pokolenia zespół deficytu uwagi, zanik czytania i trudności z komunikowaniem się¹⁷. Z kolei amerykański pisarz Robert Bly ocenia, że Internet pozbawił młodych ludzi części kory mózgowej, co w świetle najnowszych badań nad mózgiem jest stwierdzeniem prawdziwym¹⁸.

Kłopoty z koncentracją, ze skupieniem uwagi na tekście dłuższym niż trzy akapity, a nawet trudności w poszukiwaniu konkretnych informacji i nieumiejętność poprawnego sformułowania pytania o nie, nagminne wykorzystywanie cudzych tekstów bez przywoływania źródła, powodują że młode pokolenie bywa nazywane pokoleniem „kopiuj-wklej”.

Janusz Morbitzer przytacza zaproponowany przez amerykańskiego badacza mediów Marca Prensky’ego podział na tzw. cyfrowych tubylców (ang. digital natives) oraz cyfrowych imigrantów (ang. digital immigrants). „Dychotomia ta uwzględnia dwa odmiennie sposoby funkcjonowania we współczesnej sieciowej i medialnej rzeczywistości. Dla cyfrowych tubylców, o których często

¹⁵ J. Morbitzer, *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r. (pokolenie C, pokolenie homo mediens), z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników, do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnych*, ORE, Warszawa 2014, s.

¹⁶ Zob. W. Kołodziejczyk, *Edukacja 2.0 – wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/2010/02/edukacja-20-wyzwaniem-dla-wspoczesnej.html> (10.06.2016.r.)

¹⁷ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 40.

¹⁸ Cyt. za: W. Kołodziejczyk, dz. cyt.

mówimy „urodzeni z myszką w rękę”, cyfrowy świat – świat komputerów, Internetu, telefonów komórkowych, tabletów, iPadów itp. stał się naturalnym środowiskiem ich codziennego funkcjonowania. Nie znają oni świata bez tych urządzeń, sporadycznie odwiedzają tradycyjną bibliotekę, natomiast notorycznie używają Google lub innych wyszukiwarek. Pokolenie cyfrowych imigrantów – osoby urodzone w epoce przedinternetowej – to pokolenie wychowane i wykształcone na bazie książki drukowanej, podczas gdy cyfrowi tubylcy to tzw. ekranolatki, dzieci ukształtowane w dużej mierze przez kulturę obrazu. Tekst oddziałuje na intelekt, obraz natomiast – na emocje. Jest to najkrótsze i z konieczności ogromnie uproszczone wyjaśnienie, dlaczego współczesne dzieci są bardziej emocjonalne niż racjonalne. Pokolenie cyfrowych tubylców nazywane jest również pokoleniem C, choć trafniejsze byłoby określenie 7 C – od słów określających ich zachowanie: Connected, Communicating, Content-centric, Computerized, Celebritized, Community-oriented, always Clicking (podłączone, komunikujące się, skomputeryzowane, mające silną potrzebę publicznego zaistnienia, samodzielnie wybierające i tworzące interesujące ich treści, zainteresowane internetowymi społecznościami, ciągle klikające)¹⁹.

Większość nauczycieli należy do pokolenia cyfrowych imigrantów (średni wiek nauczycieli w Polsce to 42 lata, 75% to kobiety²⁰), nawet jeśli z komputerem i siecią jest za pan brat: dla nich papierowa książka wciąż ma większą wartość niż ebook, mimo iż obydwie wersje zawierają te same treści. W ich świadomości wciąż tkwi przekonanie o przewadze, jaką mają nad uczącymi się. W zinstytucjonalizowanej szkole, tkwiącej wciąż w XIX-wiecznym, w najlepszym przypadku XX-wiecznym paradygmacie, z podziałem na my i oni, archaicznym systemem ewaluacji wyników kształcenia, nie ma miejsca na XXI-wieczne eksperymenty ze zindywidualizowanym uczeniem się uczniów, skoro szkoła jest rozliczana z efektów seriami testów sprawdzających opanowanie wiedzy encyklopedycznej i mechanizmów jej wykorzystania, przy użyciu niezmiennych od lat algorytmów. Twórcza szkoła to wciąż marzenie wąskiej grupy innowatorów. Co nie znaczy, że ich nie ma: są i należą do najlepszych nauczycieli na świecie. Jest ich jednak za mało, aby mogli zmienić obraz polskiej szkoły, zwłaszcza, że o tym decydują głównie politycy.

Najtrudniej jest zmieniać ludzką mentalność. A jest to konieczność, skoro na horyzoncie pojawia się edukacja 2.0, która „(...) przynosi olbrzymie

¹⁹ J. Morbitzer, dz. cyt.

²⁰ <http://www.solidarnosc.org.pl/oswiata/index.php/prezyduim-skoiw/2454-sytuacja-nauczycieli-w-polsce-na-tle-europy.html> [27.06.2016]

przewartościowanie w dziedzinie edukacji, w której nauczyciele tracą, chyba już bezpowrotnie, monopol na wiedzę. Otwierają się jednak dla nich nowe obszary i wyzwania. O wiele bardziej fascynująca, od powtarzania kolejny raz tych samych zajęć, jest rola opiekuna (mentora, tutora). Dzisiejszy nauczyciel powinien przede wszystkim umieć motywować do samodzielnej nauki i pomagać w niej, choćby poprzez wskazywanie odpowiednich materiałów, a także kontrolować i certyfikować zdobytą wiedzę i umiejętności²¹. Do tego potrzebna jest jednak wiara nie tylko we własne umiejętności, otwartość na nowe metody dydaktyczne i inny sposób przyswajania wiedzy, lecz także wiara w ucznia, w jego zdolność uczenia się, motywację i zaangażowanie w proces edukacji.

Uczyć się ...

Zaproponowane przez Międzynarodową Komisję UNESCO do spraw edukacji w XXI wieku cztery filary edukacji w równym stopniu dotyczą dorosłych, jak i dzieci i młodzieży. Częściej jednak mówiąc o nich, odnosimy je do dorosłych. Czyżby myślenie o edukacji jako warunku aktywnego bycia we współczesnym świecie, porozumiewania się z innymi i przekształcania rzeczywistości nie uwzględniało udziału młodszych jej uczestników, tylko dlatego że w ich przypadku dominuje kształcenie formalne w instytucjach oświatowych?

Kształcenie rozumiane przez Wincentego Okonia jako ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznej i umysłowej, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądaných kwalifikacji zawodowych²² nie jest skazane na realizację tylko w tradycyjnej szkole. Wprawdzie nie wydaje się możliwe, przynajmniej na razie, zrealizowanie konceptu B. Gates'a, można za to zrealizować pomysł U. Eco – wymyślić szkołę na nowo. Nawet wciąż z tymi samymi nauczycielami. Pierwszym krokiem na tej drodze jest zaakceptowanie i wdrożenie do praktyki społecznej idei „uczenia się przez całe życie”, która może być definiowana na dwa sposoby. Pierwsza definicja podkreśla znaczenie uczenia się jako procesu towarzyszącego całemu życiu, w odróżnieniu od rodzaju kształcenia, jakiego doświadczają dzieci i uczniowie. Druga definicja odnosi

²¹ R. Gajewski, *Learning 2.0 - (r)ewolucja?*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/695>

²² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981. s. 146.

się do tego, co jest rozumiane przez uczenie się. W przypadku uczenia się formalnego jest to wymiana informacji między nauczycielami a uczniami, w której uczniowie są instruowani przez nauczycieli. W przypadku uczenia się przez całe życie natomiast **w centrum zainteresowania jest aktywność odbiorcy**. Uczenie się formalne może wprawdzie dawać impuls do samodzielnego zdobywania wiedzy, uczenie się przez całe życie odbywa się jednak również w wielu innych formach i przejawach: w życiu codziennym, w relacjach międzyludzkich oraz w wymianie kulturowej. Uczenie się przez całe życie może odbywać się w każdym miejscu, nie tylko w szkołach, na uniwersytetach czy w innych placówkach oświatowych. Jeżeli następuje w przestrzeniach publicznych i kulturowych, to raczej z wyboru niż z przymusu. Często odbywa się nieformalnie – gdy zezwolenie, kwalifikacje bądź oceny nie są potrzebne²³.

Praktyka społeczna pokazuje, że gros wiedzy o współczesnym świecie dzieci i młodzież zdobywa w wyniku kształcenia nieformalnego – uczeniu się w toku praktyki życiowej, w kontakcie z innymi ludźmi, z mediami masowymi. Środki masowego przekazu stanowią dla dzieci i młodzieży niezwykle atrakcyjne pozaszkolne źródło informacji i rozrywki, kształtując poglądy, zainteresowania, postawy wobec otaczającej rzeczywistości. To one tworzą specyficzny i istotny element środowiska życia współczesnego człowieka²⁴. Stają się „coraz potężniejszymi instytucjami wychowawczymi oddziaływującymi na postawy dzieci i młodzieży, znacznie silniej niż wzory i modele przekazywane w tradycyjny sposób przez wychowawców w szkołach”²⁵. Zdobyta w ten sposób wiedza, po jej zweryfikowaniu i zoperacjonalizowaniu, może być włączona do zasobu wiedzy społecznie użytecznej: utylitarnej i pragmatycznej oraz bezinteresownej. Wymaga to oczywiście zmiany podejścia nauczycieli do tego typu uczenia się, ale też zmian programowych i odejścia od dogmatycznie traktowanego kanonu wiedzy szkolnej. Innowacyjność takiego podejścia polega na przekonaniu, że każdy rodzaj wiedzy da się wykorzystać w praktyce edukacyjnej, że nie da się ignorować pozaszkolnej aktywności edukacyjnej dzieci i młodzieży, tylko dlatego, że

²³ *Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski*, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2013, s.19.

²⁴ B. Krzesińska-Żach, *Edukacja medialna dziecka w rodzinie – wybrane aspekty*, [w:] Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, t. 1: Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej, pod redakcją J. Izdebskiej i T. Sosnowskiego, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2005, s. 55.

²⁵ E. Trempała, *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna). Poglądy, doświadczenia, propozycje*, Bydgoszcz 1993, s. 25.

zdobywana przez nią wiedza nie pochodzi z podręczników zaakceptowanych przez urzędników ministerstwa edukacji.

Myślę, że problemem jest dostrzeganie tylko jednego aspektu współczesnego sposobu uczenia się dzieci, przez K. Illerisa określanego jako spontaniczne, „szerokopasmowe” i całościowe absorbowanie otaczającej je rzeczywistości. Zawiera się on w określeniu „modernistyczny”. Może warto spojrzeć z innej perspektywy – postmodernistycznej. Okaże się wówczas, że rzeczywistość nie jest tak jednoznaczna, wiedza jednorodna, zaś uczenie się ma taki sam charakter i właściwości w przypadku każdego ucznia i nauczyciela. P. Zieliński, powołując się na B. Śliwerskiego²⁶ pisze: „Rola nauczyciela w postmodernizmie, zdaniem przedstawicieli nurtu postmodernistycznego w pedagogice oraz dopełniającej go pedagogiki krytycznej, staje się bardzo konkretna i pozytywna. Nauczyciel postmodernistyczny musi zerwać z apriorycznym modernistycznym założeniem dotyczącym zawłaszczania sobie prawa o decydowaniu za wychowanka o jego losie, oferowania mu własnych, jedynie słusznych interpretacji, w konsekwencji wyłączających dzieci i młodzież ze zbioru podmiotów moralnych, różnicowania ludzi, wprowadzania kategorii niesprawiedliwości do edukacji. Nauczyciele w postmodernizmie mają uznać prawo do wolności zarówno swoich wychowanków, jak i własne. Tylko wolne jednostki utożsamiają się ze swoimi myślami i czynami, stają się odpowiedzialne i czują się zobowiązane do realizacji deklarowanych działań. Ta podmiotowość wychowawców i wychowanków w żaden sposób nie godzi w interesy publiczne. Państwo powinno być gwarantem praw i wolności, a jeśli takim nie jest, należy je takim uczynić. Dyskurs postmodernistyczny ujawnia również walkę o prymat w świecie nauki, o to, który paradygmat ma obowiązywać, choć to wyostrzenie dyskursu nie oznacza zajęcia w nim pozycji strony. Chodzi raczej o to, aby dostrzec i uwzględnić pluralizm paradygmatów edukacyjnych, z którymi m.in. musi się zmierzyć współczesny nauczyciel postmodernistyczny, a więc z obecnością dyskursów poststrukturalistycznych, dylematów edukacji globalnej, problemów edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, tez ekologii głębokiej itd. Sama pedagogika postmodernizmu staje się formą pedagogiki krytycznej”²⁷. W świetle analiz i ustaleń pedagogów widzących w postmodernizmie okazję do zmiany rzeczywistości społecznej i edukacyjnej, rola nauczyciela jest wyraźnie

²⁶ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

²⁷ P. Zieliński, *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza, Seria: Pedagogika, Częstochowa 2012, t. XXI, s. 67.

określona i jednoznaczna: ma on być ośrodkiem propagowania wolności w edukacji i rzeczywistych przemian demokratycznych w społeczeństwie²⁸.

Podsumowanie

Jak bumerang powraca pytanie o rolę szkoły przygotowaniu młodych pokoleń do życia. Historycznie rzecz ujmując szkoła nigdy nie zaspokajała ambicji jej organizatorów dogonienia postępu wiedzy. Była i jest oportunistyczna i podatna na wpływy zachowawczej części społeczeństwa, której poglądy na ten temat wyrażają się w systemie klasowo-lekcyjnym, równo ustawionych ławkach i określonym czasie trwania (teoretycznie) przyswajania wiedzy. Wszelkie odstępstwa od tej wizji były i są uznawane za schizmę. Wizję takiej szkoły konserwuje nawet pedagogika szkolna, wierna swoim, z innej wszak rzeczywistości, twórcom. Sprzyja jej edukacja nauczycielska, posłuszna liniowej, taśmowej wizji procesu edukacyjnego.

Myślę, że mimo to jest jednak coraz więcej nauczycieli gotowych podjąć się zadania uwolnienia szkoły ze sztywnych ram systemu klasowo-lekcyjnego i doktrynalnie oraz ortodoksyjnie traktowanych podstaw programowych, dania zgody na nowatorskie metody dydaktyczne, przejście od monologu do dialogu w edukacji, spotkania owocnego dla obydwu podmiotów: nauczyciela i ucznia. Pytanie tylko czy druga strona – uczniowie, jest na to gotowa? Podstawową barierą, jak sądzę, jest obawa przed oceną, lęk przed ośmieszeniem się, niewiara w czystość intencji, jednej i drugiej strony. Ostatecznie obraz szkoły przekazywany z pokolenia na pokolenie, nie tylko uczniów ale i nauczycieli (którzy przecież kiedyś też byli uczniami), zawiera więcej cech instytucji totalnej, opartej na przemoc, nie tylko symbolicznej, niż jasnych stron, jako środowiska przyjaznego i życzliwego uczniowi (nauczycielowi), któremu zależy na rozwoju jednych i drugich. Tworzą ten obraz pokolenia nauczycieli i uczniów, a także rodziców, widzących szkołę jako pole bitwy, barykadę, którą raz jedni, innym razem drudzy zdobywają, zatykając sztandar partykularnych interesów na ruinach idei budowy pomyślnej przyszłości kolejnych pokoleń. I będzie tak dopóty, dopóki nie odczaruje się szkoły jako jedynej instytucji edukacyjnej a edukacji formalnej jako jedynej uprawnionej formy zdobywania wiedzy. Uczenie się przez całe życie unieważnia ten pogląd, sprawia że edukacja ma wymiar holistyczny, obejmujący całe życie człowieka i wszystkie jego przejawy.

²⁸ Tamże.

Wadą każdego systemu biurokratycznego jest jego bezwładność: zanim dokona się w nim jakiegokolwiek zmiany, musi minąć wiele czasu, którego dzisiaj nikt nie ma. Tempo przemian społeczno-kulturowo-cywilizacyjnych jest ogromne, przyrost wiedzy nie do ogarnięcia. Żadna szkoła nie jest w stanie jej dogonić, tym bardziej zinternalizować, zoperacjonalizować i przekazać uczniom. Szansą, pozwalającą na utrzymanie się przynajmniej w pobliżu głównego nurtu tych przemian, jest traktowanie szkoły jako laboratorium, w którym młodzi ludzie przyswajają wiedzę i kształtują umiejętności, korzystając także z wiedzy zdobytej nieformalnie, w pozaszkolnej aktywności poznawczej. Koniecznością jest uwzględnienie w doborze metod kształcenia przemian jakim ulegają umysły dzieci i młodzieży a co za tym idzie ich sposób uczenia się.

Szkoły nie trzeba wymyślać na nowo, ani jej burzyć, trzeba ją tylko mozolnie dzień po dniu przekształcać z instytucji nauczającej w instytucję edukującą. Bo to wbrew pozorom jest różnica. Bowiem – zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego – „Edukacja to (...) ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie „zadań ponadosobistych”, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania „zadań dalekich”. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata”²⁹. Tyle i aż tyle.

Bibliografia:

- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.
- Gajewski R., Learning 2.0 (r)ewolucja? <http://www.ementor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/695> - dostęp z dn. 16.06.2016 r.

²⁹ Z. Kwieciński, Socjopatologia edukacji, Olecko 1995, s.13-14.

- Illeris K., *O specyfice uczenia się dorosłych*, w: „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” 2009 nr 1 (45).
- Jarvis P., *Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie*, w: „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” 2012 nr 2 (58).
- Kołodziejczyk W., *Edukacja 2.0 – wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, <http://edukacjaiprzyszlosci.blogspot.com/2010/02/edukacja-20-wyzwaniem-dla-wspoczesnej.html> - dostęp z dn. 10.06.2016 r.
- Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
- Krzesińska-Żach B., *Edukacja medialna dziecka w rodzinie – wybrane aspekty*, w: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.) *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, t. 1: Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2005.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Morbiter J., *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r. (pokolenie C, pokolenie homo mediens), z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników, do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnych*, ORE, Warszawa 2014.
- Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski*, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2013.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- P. Zieliński, *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza, Seria: Pedagogika, t. XXI, Częstochowa 2012.
- Pólturzycki J., (1999), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Toffler A., Toffler H., *Rewolucyjne bogactwo*, Wydawnictwo KURPISZ S.A, Przeźmierowo 2007.
- Trempała E., *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna). Poglądy, doświadczenia, propozycje*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Bydgoszcz 1993.

To disenchant the school

Cognitive reality confronts contemporary school tasks, which it's not able to achieve with the traditional use of educational technology. Emerging from years of school reform proposals are radical but realistic at the same time - take into account both the socio - cultural and civilization, as well as a kind of evolution of the brain current students, which affects the way they learn. The school ceases to be the only educational institution, and the process of teaching - learning is the only way of acquiring knowledge. Growing importance of learning throughout life, non-formal education. The school, if he has the ambition to keep up with the knowledge, must take into account assimilated in this way the knowledge and turn it into a resource of knowledge socially useful and selfless. Disenchant school is the same as to find her rightful place among the multitude of educational media.

Małgorzata Kupisiewicz

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległą, interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności

Wprowadzenie

Pedagogika specjalna jest nauką społeczną, zarówno teoretyczną jak i praktyczną o charakterze interdyscyplinarnym. Korzysta bowiem z osiągnięć nauk pomocniczych, takich jak pedagogika, psychologia, kognitywistyka, socjologia, medycyna, ekonomia, prawo, informatyka, technika oraz technologia zwłaszcza elektroniczna, a także w ostatnim czasie neurobiologia. Ogromnym postęp w zakresie tych nauk umożliwia podjęcie wczesnej interwencji i stymulacji, dzięki którym wtórne konsekwencje uszkodzenia np. słuchu, wzroku, sprawności intelektualnej, autyzmu czy innych zaburzeń występujących u dzieci, mogą być zminimalizowane. Nauki współdziałające z pedagogiką specjalną wnoszą swój wkład wiedzy zarówno do rozwiązań teoretycznych, jak i zastosowań praktycznych, obejmujących działania dydaktyczne i pozadydaktyczne mające związek z procesami rewalidacji/rehabilitacji oraz terapii. Dzięki temu możliwa staje się realizacja koncepcji integracyjno-normalizacyjnych służących poprawie jakości życia osób z niepełnosprawnością¹. W ostatnich latach obserwować można znaczącą zmianę w podejściu do granic i możliwości rozwoju osób z niepełnosprawnością. Pojmuje się je dynamicznie, jako wykorzystanie potencjału rozwojowego jednostki, a nie rozwoju uwarunkowanego uszkodzeniem. Odrzuca się zatem determinizm biologiczny w postrzeganiu osoby niepełnosprawnej, przenosząc punkt ciężkości z defektu na zachowane możliwości.

¹ W. Dykciak *Pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2009

Z kolei postęp w zakresie diagnostyki zaburzeń rozwoju spowodował, iż w obszarze badań pedagogiki specjalnej znalazły się nie tylko dzieci i młodzież z organicznymi uszkodzeniami zmysłów, ale także osoby przewlekle chore, z uszkodzeniami narządu ruchu, dzieci ze sprzężonymi uszkodzeniami, a także jednostki niedostosowane społecznie. Co więcej w wyniku intensywnego narastania znaczenia działań profilaktycznych w zakresie korygowania zaburzeń, badaniami objęto także osoby o zagrożonym rozwoju, z wybiórczymi deficytami rozwojowymi, z patologicznych środowisk wychowawczych, mające trudności w nauce i społecznym przystosowaniu. Ponadto na uwagę zasługuje fakt, że obecnie w kręgu oddziaływań pedagogiki specjalnej są osoby w różnym wieku – poczynając od pierwszych lat życia, aż do późnej starości.

Pedagogika specjalna już dawno przestała mieć status wyłącznie szkolnej pedagogiki specjalnej, kiedy jej zręby kształtowała Maria Grzegorzewska, a jej zadania realizowane są w wielu różnorodnych instytucjach także poza szkolnictwem. Szczególną uwagę zwraca się na poprawę jakości życia osób z niepełnosprawnością we wszystkich sferach życia, poprzez wsparcie udzielane przez różne instytucje rządowe i pozarządowe umożliwiające udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym oraz doświadczanie przez nie satysfakcji z działalności zawodowej i społecznej. Istota rehabilitacji tych osób rozpatrywana jest zatem w kontekście podmiotowości, autorehabilitacji i autonomii²

Kształcenie pedagogów specjalnych przygotowanych do pracy z osobami z niepełnosprawnością w tak szerokim spektrum, jakie współcześnie obejmuje pedagogika specjalna jest nie lada wyzwaniem. Wymagania i oczekiwania wobec profesji pedagoga specjalnego są ogromne. A jednak, co warto w tym miejscu zaznaczyć, zawód *pedagog specjalny* został ujęty w *Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania* niedawno. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej³ w tej sprawie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2015 roku. Zawód pedagog specjalny zarejestrowany został pod numerem 235919 w kategorii 2359 *Specjaliści nauczania i wychowania gdzie indziej niesklasyfikowani*.

² M. Kupisiewicz *Problematyka pedagogiki specjalnej na łamach czołowych polskich periodyków pedagogicznych po II wojnie światowej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa, 2005

³ *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania z dnia 4 lipca 2014*

Obszary aktywności zawodowej pedagoga specjalnego

Kwalifikacje zawodowe pedagoga specjalnego odnoszą się do takich płaszczyzn oddziaływania, które dotyczą opieki, kształcenia, wychowania, diagnostyki psychopedagogicznej, terapii, współpracy ze środowiskiem, rehabilitacji, resocjalizacji, terapii osób w różnym wieku (od urodzenia do późnej starości) z odchyleniami od normy (powyżej lub poniżej) w zakresie rozwoju i funkcjonowania psychofizycznego oraz społecznego. Dlatego pedagog specjalny powinien integrować ze sobą działania zorientowane na:

- celową i intensywną wczesną opiekę, stymulację i wspomaganie rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością;
- specjalistyczną rehabilitację dzieci, młodzieży i dorosłych ukierunkowaną na określony rodzaj niepełnosprawności;
- edukację w której respektowane są specjalne, zróżnicowane potrzeby i możliwości poznawcze uczniów z różnymi rodzajami i stopniem niepełnosprawności niezależnie od tego czy kształcenie i wychowanie ma charakter integracyjny, inkluzyjny, czy odbywa się w przedszkolach i szkołach specjalnych;
- wsparcie w dążeniach do samodzielności oraz integracji społecznej dzieci młodzieży, osób dorosłych z niepełnosprawnością.

Obecnie te wszystkie działania pedagoga specjalny musi również spajać i harmonizować z działalnością nastawioną na realizację zadań pracownika socjalnego, sprawującego opiekę nad osobami niepełnosprawnymi i ich rodzinami, udzielając im pomocy w odzyskiwaniu bądź wzmacnianiu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie, a także polityka socjalnego zorientowanego na rzeczywistość społeczną i sprawy dotyczące praw człowieka i praw dziecka, uznawania praw osób z niepełnosprawnością: do rozwoju zgodnego z możliwościami, poszanowania godności, autonomii osobowej i społecznej. Można uznać, że pedagoga specjalnego powinien cechować szczególny profesjonalizm, którego synonimem jest doskonałość w działaniu opartym o interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności, ale także wartości etyczne. Praca na rzecz drugiego człowieka, to dla pedagoga specjalnego wartość autoteliczna, która wiąże się wielką odpowiedzialnością. Chcę jednak podkreślić, że profesjonalne wsparcie, którym pedagog specjalny obejmuje osobę z niepełnosprawnością nie może być czymś wyjątkowym, raczej standardem, jaki musi sobie postawić, nie powinien przy tym oczekiwać, iż inni dostrzegą w tym jakąś wyjątkowość⁴. Podstawą jest otwarcie na drugiego

⁴ D. Podgórska-Jachnik *Drugi, trzeci, czwarty... poszukiwanie sensu pracy pedagoga specjalnego w różnych estetykach wychowawczych*, „Studia Edukacyjne” nr 28/2013

człowieka, poszanowanie jego godności, indywidualności, a także nieustające doskonalenie siebie oraz poszerzanie profesjonalnej zawodowej skuteczności.

Spektrum kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego

Profesjonalizm pedagoga specjalnego obejmuje szeroki wachlarz kompetencji:

- **merytorycznych** w zakresie prowadzenia procesów usprawniania, korektury i kompensacji z wykorzystaniem różnych metod i technik terapeutycznych;
- **dydaktycznych i psychologiczno-pedagogicznych** dotyczących diagnozowania dydaktycznego, planowania, organizowania, kontroli i oceny przebiegu i wyników procesów edukacyjnych;
- **komunikacyjnych**, które przejawiają się m.in. w zakresie posiadania wiedzy i umiejętności komunikowania się z wykorzystaniem werbalnych oraz wspomagających i alternatywnych metod komunikacji interpersonalnej;
- **współdziałania**, wyrażających się w postaci zachowań prospołecznych i umiejętności kształtowania ich u podopiecznych oraz sprawności w działaniach integracyjnych w tym np. rozwiązywania sytuacji problemowych w drodze mediacji i kompromisu;
- **kreatywnych**, w zakresie poszukiwania i tworzenia optymalnych metod i technik dydaktycznych i terapeutycznych;
- **informatycznych i technicznych**, dzięki którym może sprawnie korzystać z nowoczesnych technologii;
- **osobowościowych oraz moralno-etycznych**, które cechuje humanitaryzm wyrażający się m.in. uznaniem podmiotowości podopiecznego niezależnie od rodzaju i stopnia jego niepełnosprawności, odpowiedzialność, uczciwość, oraz empatia, jako konstruktywna wrażliwość na cudze cierpienie, umiejętność dostrzegania i wczuwania się w problemy innych, wytrwałość i konsekwencja, a także samokrytycyzm i zdolność do pogłębionej refleksji moralnej⁵.

Zawód pedagoga specjalnego – jak już pisałam – należy do grupy zawodów podmiotowych, nastawionych na pracę z drugim człowiekiem, dlatego poza przygotowaniem teoretycznym/merytorycznym o charakterze interdyscyplinarnym wymaga licznych kompetencji praktycznych, a także,

⁵ M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiki Specjalnej*, PWN, Warszawa 2013

a może przede wszystkim szczególnych predyspozycji wewnętrznych – osobowych w tym charakterologicznych i empatycznych oraz pogłębionej świadomości moralno-etycznej. „(...) wyróżnia się wśród innych profesji specyfiką różnorodności podmiotu jego humanistycznych oddziaływań, która polega na tym, że jako nauczyciel-wychowawca zarazem wchodzi on w kluczowe narracje i role społeczne facylitatora, przewodnika i tłumacza oraz osobliwe, skomplikowane emocje dzieci i trudne reakcje rodziców, a także psychicznie obciążające sytuacje i zadania”⁶. Niezwykle ważna jest pogłębiona wiedza, świadomość, wzmożona refleksja pedagoga specjalnego odnośnie złożoności i zarazem specyfiki rozwoju osobowości osób z niepełnosprawnością. Zależny jest on bowiem od bardzo wielu czynników m.in.: wcześniej ukształtowanej osobowości, czasu wystąpienia niepełnosprawności, jej rodzaju i głębokości, inferności i gwałtowności wystąpienia, indywidualnej reakcji psychologicznej na uszkodzenie organizmu oraz postaw środowiska w jakim żyje osoba niepełnosprawna. Niebezpieczna i szkodliwa jest tendencja do uproszczonego, sztywnego łączenia niepełnosprawności z trwałymi cechami osobowości, często negatywnie ocenianymi społecznie. Pedagog specjalny jest wyczulony na takie zjawiska, umie budować pozytywny obraz osoby niepełnosprawnej w społeczeństwie, a także przeciwdziałać naznaczeniu i stygmatyzacji. Pole jego pozytywnych, wspierających, a przy tym kreatywno/twórczych i często niekonwencjonalnych działań (nie ograniczanych rutyną) jest szerokie, obejmuje bowiem nie tylko osoby z niepełnosprawnością, ale także ich rodziny, rodzeństwo, środowiska życia tych osób, a także ogół społeczeństwa.

Często w wielu publikacjach możemy przeczytać, dłuższe lub krótsze listy oczekiwań wobec pedagoga specjalnego związane nie tylko z formalną realizacją przez niego zadań wynikających z wykonywanego zawodu, ale wielu innych: „Od pedagoga oczekuje się m.in. dojrzałości, empatii i wrażliwości, podmiotowego podejścia do każdej jednostki, życzliwości i wyrozumiałości, postawy tolerancyjnej, bezinteresowności, gotowości do niesienia pomocy, pracowitości, w tym także społecznego zaangażowania, czy szeroko pojętej aktywności, cierpliwości, konsekwencji, sumienności i odpowiedzialności, umiejętności nawiązywania bezpośredniego kontaktu

⁶ W. Dykciak, *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań, 2010, s. 143.

z ludźmi i współdziałania z nimi⁷. Można zadać w tym miejscu pytanie, czy wymienione cechy pedagoga specjalnego nie prowadzą do powstania zbyt wyidealizowanego wyobrażenia i wygórowanych wymagań?

Refleksja pedagoga specjalnego nad samymi sobą w perspektywie relacji z osobami niepełnosprawnymi

Namysł nad kondycją pedagoga specjalnego we współczesnym świecie wskazuje na potrzebę rozpatrywania paradygmatów etyczno-moralnych, osobowościowych pełnionej przez niego roli zawodowej i społecznej. Chcę wskazać kilka takich paradygmatów, ale moim celem nie jest ich gloryfikowanie tylko uaktywnienie refleksji, zastanowienia nad ważnością i możliwością ich osobowego kreowania w toku kształcenia pedagogów specjalnych. Są to: paradygmat człowieczeństwa, poczucia odpowiedzialności, autorytetu wyzwającego i samoaktualizacji na który szczególnie chcę zwrócić uwagę. Rozważania, które w tym miejscu podejmuję stanowią w dużej mierze moją osobistą refleksję pedagoga specjalnego. Nie będę zatem w sposób tradycyjny, po kolei ich omawiać, ale ujmować je koncentrycznie pokazując, jak się wzajemnie przenikają i podejmując próbę dotknięcia ich istoty.

Zacznę od sprawy moim zdaniem najważniejszej. Pedagogą podejmującego pracę z osobami z niepełnosprawnością charakteryzuje przede wszystkim **człowieczeństwo**, które polega, na okazywaniu miłości podopiecznym, życzliwości, zrozumienia, bliskości, na dzieleniu się radością i fascynacją z kontaktu. Wśród cech pedagoga specjalnego ważny jest głęboki humanitaryzm, wyrażający się m.in. uznaniem podmiotowości niepełnosprawnego wychowanka, oraz zdolności empatyczne. Pedagog specjalny to człowiek otwarty na komunikaty płynące od dziecka jako osoby, umiejący je interpretować jako sygnały do udzielenia informacji zwrotnej niejednokrotnie w postaci pomocy i wsparcia⁸.

Osiągnięcie pełni człowieczeństwa, satysfakcji zawodowej, radości w pełnych szacunku relacjach z osobami niepełnosprawnymi to przyświecające codziennej pracy pedagoga specjalnego cele do których dąży w procesie **samoaktualizacji, samodoskonalenia** w praktykowanej płaszczyźnie zawodowej. Z. Uchnast twierdzi, że „Rozwój osobowości ku pełni człowieczeństwa

⁷ A. Gop *Sylwetka pedagoga specjalnego – badania korelacyjne studentów pedagogiki specjalnej*, „Szkoła specjalna” 2/2013, s. 96.

⁸ M. Zaorska *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika, XXVIII, Zeszyt 405, 2012

i psychologicznego zdrowia jest uwarunkowany rozwojem zdolności do transcendencji indywidualistycznych aspektów samoaktualizacji przez zachowania synergiczne, realizację uniwersalistycznych wartości, demokratycznych postaw, bezinteresownej miłości do innych oraz twórczą aktualizację całości życia⁹. W rozumieniu twórcy pojęcia samoaktualizacja Kurta Goldsteina¹⁰ polega ona na możliwie najlepszym wykorzystaniu swojego potencjału w danych okolicznościach życiowych. Znaczy to, że w żadnym momencie życia nie możemy określić człowieka jako dostatecznie gotowego, nie jest też najbardziej istotne, kim jest dzisiaj, ale raczej to, kim może być jutro, kim stanie się jutro. Orientacja ku przyszłości implikuje uznawanie samoaktualizacji za nieustanny i satysfakcjonujący proces stawania się. Pojęciem dopełniającym wartość i znaczenie samoaktualizacji jest „samorealizacja”, jako nadrzędny motyw sterujący ludzką aktywnością zorientowany na spełnienie możliwości i urzeczywistnienie osobistego potencjału. Potrzeba samoaktualizacji pedagoga specjalnego ujawnia się w momencie odczuwania wewnętrznego imperatywu w stronę doskonalenia swoich umiejętności, wyzwania twórczych możliwości i chęci nieustannego „stawania się na nowo” nauczycielem – terapeutą dzieci i młodzieży niepełnosprawnych. Chcę jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na stanowisko przedstawicieli psychologii fenomenologiczno-egzystencjalnej, którzy poszerzają zagadnienie samoaktualizacji o związki jednostki z otoczeniem i jej funkcjonowaniem w społeczeństwie. V. Frankl¹¹ twierdzi, że istotą ludzkiej egzystencji jest **samotranscendencja**. Osoba dążąca do samotranscendencji żyje według wartości które nie są tylko ukierunkowane na *Ja*, ale realizacje wartości istniejące poza nią samą. Dzięki zdolności do realizacji wartości obiektywnych rozwija się jej potencjał twórczy, dynamizm działania na rzecz innych ludzi, gotowość do poszukiwania sensu życia. Dzięki dopełniającemu ją procesowi samoaktualizacji jednostka realizuje wartości osobiste w celu uzyskania równowagi wewnętrznej. Osiągnięcie zatem optymalnego poziomu samorealizacji możliwe jest wówczas, gdy pedagog specjalny, będąc przede wszystkim w zgodzie z sobą, będzie pozostawać jednocześnie w zgodzie z otoczeniem, z innymi ludźmi, przez

⁹ Z. Uchnast *Psychologia samoaktualizacji – podejście organizmiczne i synergetyczne* s. 196. [W:] A. Tokarz (red.). *Pamięć, osobowość, osoba* : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 2010

¹⁰ J. Janowska *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Lublin: Wyd.UMCS. 2000

¹¹ Frankl, V.E. *Transcendencja jako fenomen ludzki*. [W:] V.E. Frankl (red.), *Wola sensu* . Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010

respektowanie z empatią i syntonią praw innych ludzi i wymagań środowiska społecznego.

Zachowanie **proporcji pomiędzy wewnątrzsterownością i zewnątrzsterownością**, czyli pomiędzy poleganiem na sobie i realizowaniem wymogów społecznych, a także środowiska życia swoich podopiecznych jest jednym z ważniejszych pryncypiów działalności pedagoga specjalnego. Chodzi o zdolność do podejmowania autonomicznych decyzji w oparciu o „własne zasoby psychiczne” wiedzę, doświadczenie i umiejętności, nie uleganie stereotypom, a także sprawność w znalezieniu właściwej proporcji między kompromisem a ustępstwem wobec podopiecznych w procesie osiągnięcia przez nich celów rozwojowych oraz rehabilitacyjnych. Niezbędna jest przy tym **zdolność pedagoga specjalnego do autorefleksji**, która jest ważnym narzędziem samodoskonalenia. Jako nieodłączny element tożsamości skłania go do oceny siebie samego i własnych czynów. Dzięki umiejętności zachowania dystansu wobec siebie pozwala dostrzec w innym świetle własne działania i pozwala na ich korektę.

Patrząc na pedagoga specjalnego z perspektywy podmiotowego funkcjonowania w świecie niezaprzeczalną wartość ma stawanie się autonomicznym podmiotem, który utożsamia się ze swoim działaniem i bierze za nie **odpowiedzialność**. „Bycie sobą i bycie nauczycielem nie kolidują ze sobą”¹² Chcę zwrócić w tym miejscu uwagę na dwa aspekty owej odpowiedzialności: formalną, w której istotny jest stosunek człowieka do obowiązków i reguł postępowania oraz substytucyjną która polega na podejmowaniu i ponoszeniu odpowiedzialności za drugiego człowieka np. podczas wyboru drogi i przebiegu procesu rehabilitacji¹³. Jest jeszcze jedna kwestia, pedagog specjalny to osoba, która ma inspirować wzmocniać, usamodzielniać swoich podopiecznych, ale także angażować ich w procesy decyzyjne oraz przekazywać odpowiedzialność na ich własne barki. Chodzi o uaktywnienie w osobie niepełnosprawnej procesu autorewalidacji, który polega na dynamizowaniu jednostki wzbudzaniu motywacji do aktywności i pracy nad sobą, a także ponoszenia odpowiedzialności za siebie w procesie wykorzystywania i rozwijania zachowanych sprawności oraz minimalizowania ograniczeń spowodowanych zaburzeniami.

¹² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2008

¹³ K. Szewczyk *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Łódź 199

Kolejna ważna kwestia, nad którą chcę się chwilę zatrzymać, sformułowana jest w postaci pytania, czy i jak pedagog specjalny odnajduje się w swojej zawodowej roli, czy akceptuje siebie w tej roli, jaką postawę przyjmuje wobec społecznych oczekiwań, dylematów, które musi rozstrzygać. **Akceptacja samego siebie i swojej roli zawodowej** pedagoga specjalnego stanowią podstawową przesłankę zachowań akceptujących wobec uczniów niepełnosprawnych niezależnie od problemów, przeszkód, bariery i utrudnień powodowanych samą niepełnosprawnością, ale także jej konsekwencjami dla rozwoju dziecka. Dzięki temu, mimo zmagania się z często piętzącymi się trudnościami i złożonością problemów w pracy z uczniem niepełnosprawnym, pedagog specjalny będzie – przy pełnej akceptacji ucznia takim, jakim jest i przyznawania mu prawa do bycia sobą – dostrzegał wartości tkwiące w pracy, otwierające możliwości dla podopiecznego, ale także dla jego własnego rozwoju zawodowego i osobowego.

Zwraca się uwagę na dwa podejścia do roli zawodowej pedagogów, adaptacyjne: przedmiotowe oraz heurystyczne: podmiotowe. Moim zdaniem, nieodzowna i bezwarunkowa jest orientacja przejawiająca się nieograniczoną gotowością pedagoga specjalnego do traktowania swojej pracy na rzecz osób z niepełnosprawnością jako **działalności heurystycznej**. Przejawia się ona umiejętnością refleksji pedagogicznej związanej z tworzeniem nowych jakości, wprowadzaniem zmian we własnej rzeczywistości zawodowej niezbędnych do rozwiązania często nowych, nieznanych dotąd pedagogowi specjalnemu problemów¹⁴. Samoaktualizującego się pedagoga specjalnego cechują niestandardowe i innowacyjne działania, co ma szczególne znaczenie w rehabilitacji niepełnosprawnych wychowanków. Twórczość w jego pracy, to określona zdolność do poszukiwania, przetwarzania, przekształcania, modyfikowania i rozwiązywania każdej trudnej sytuacji, w jakiej znalazł się on sam oraz jego podopieczni i ich rodzice.

Konieczna jest oprócz tego zdolność pedagoga specjalnego do **prospektywnego patrzenia na osobę z niepełnosprawnością** i wszelkie działania wobec niej podejmowane. Chodzi o zdolność do planowania, organizowania i reorganizowania procesu dydaktycznego i rehabilitacyjnego w kategoriach od wizji „na dzisiaj” do perspektywy „na jutro”¹⁵.

¹⁴ K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000

¹⁵ Z. Palak, B. Papuda -Dolińska *Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska” Wydział Pedagogiki i Psychologii Vol. XXVII, 2, 2014

Obecnie pedagogika specjalna coraz wyraźniej ujmuje swoiste właściwości osób niepełnosprawnych na tle cech wspólnych z osobami pełnosprawnymi oraz w kontekście ogólnych teorii rozwoju człowieka. Dlatego podkreślane jest znaczenie kształcenia wychowania, rehabilitacji każdej jednostki do takiej pełni jej życia, jaką może osiągnąć. Zasadnicze aspekty takiego podejścia to odkrywanie szans, rozwijanie potencjalności.

Zadaniem pedagoga specjalnego jest zatem takie definiowanie celów postępowania pedagogicznego w których, uwzględniona zostaje dynamikę skutków tego postępowania bardziej odległych w czasie w życiu konkretnego człowieka. Podejmowanie działań, które zapewnią osobie niepełnosprawnej poczucie godności, autonomii, podmiotowości i umożliwią wypracowanie własnych najbardziej dla danej osoby skutecznych strategii adaptacyjnych, pobudzą ją do autorehabilitacji, a także będą w perspektywie czasowej przyczyniać się do jej wzmocnienia i rozwoju.

Niezbędne jest przy tym w pracy pedagoga specjalnego niemal nieustanne **uaktualnianie ocen**. Postrzeganie człowieka niepełnosprawnego w holistyczny sposób, troszcząc się o wszystkie sfery jego życia. „Elastyczność myślenia, innowacyjność, refleksyjność zapobiegają uleganiu krzywdzącym dla osoby niepełnosprawnej stereotypom, schematycznej kategoryzacji i jednostronnej reprezentacji jej funkcjonowania”¹⁶. Chodzi o gotowość pedagoga specjalnego do podejmowania rozważnej, rzeczowej, wnikliwej i systematycznej diagnozy funkcjonalnej. Skupienie się na możliwościach osoby niepełnosprawnej, dostrzeganie jej ograniczeń, ale nie jako kategorii stałych i niezmiennych, ale ulegających fluktuacji. Przy tym ogniskowanie uwagi na rzeczywistych potrzebach i pragnieniach osoby z niepełnosprawnością, a nie tylko na doraźnych celach terapeutycznych.

Praktykę pedagoga specjalnego zwłaszcza pracującego z dziećmi i młodzieżą z różnym rodzajem i stopniem niepełnosprawności charakteryzuje **realistyczne podejście do ich osiągnięć**. Chodzi z jednej strony o nie zaniżanie wymagań i nie postrzeganie ucznia wyłącznie poprzez pryzmat ograniczającej niepełnosprawności, a z drugiej dostrzeganie i radość z postępów każdego dnia i unikanie nadmiernych wymagań przerastających możliwości ucznia. Pewnym niebezpieczeństwem w pracy pedagoga specjalnego mogą być jego przesadne, wygórowane ambicje odnośnie do własnej mocy sprawczej w procesie edukacji rehabilitacji podopiecznego. Nieodzwonne jest udzielanie uczniowi z niepełnosprawnością wsparcia w procesie rozwoju

¹⁶ Tamże s.18

poprzez przedstawienie różnorodnych ofert na miarę jego potrzeb, ale także realnych jego możliwości.

Pedagog specjalny zdaje sobie w pełni sprawę, iż specyfika pracy z dzieckiem niepełnosprawnym wiąże się z faktem dłuższego lub krótszego czasu oczekiwania na efekty prowadzonych działań rehabilitacyjnych, nie są one zwykle bezpośrednie. Ważny jest zatem **optymizm, wytrwałość, cierpliwość** pedagoga specjalnego i umiejętność czerpania radości, satysfakcji i spełnienia z codziennej pracy z dzieckiem. Podążanie z dzieckiem niepełnosprawnym małymi krokami (na jego miarę) może stać się budującą inspiracją do osiągania dalekosiężnych celów. Istotne bowiem jest nie tylko osiągnięcie celu, ale również drogą, która do nich prowadzi.

Znaczącą dla efektywności procesu edukacji i rehabilitacji uczniów niepełnosprawnych zdolnością pedagoga specjalnego jest **wyzwalanie i przeżywanie** razem z wychowankami całego spektrum **emocji** w codziennym życiu szkolnym. W relacjach międzyosobowych dominować powinny pozytywne emocje, ale uczeń niepełnosprawny musi nauczyć się też radzenia sobie z negatywnymi emocjami, które towarzyszą takim pejoratywnym zjawiskom społecznym jak odrzucenie, nietolerancja dla inności. Ponadto zmagania się z wysiłkiem fizycznym i psychicznym towarzyszącym rehabilitacji, pokonywanie trudności szkolnych których doświadczają uczniowie niepełnosprawni wymaga od nich odporności psychicznej, umiejętności radzenia sobie z negatywnymi emocjami, które tym zjawiskom towarzyszą. Pedagog specjalny może udzielać wsparcia uczniom, ale przede wszystkim może być modelem od którego uczeń niepełnosprawny będzie się uczył regulować swoje stany emocjonalne. Niezwykłą wartością wychowawczą, ale też terapeutyczną mają umiejętności uzewnętrzniania pozytywnych silnych emocji i przeżywania ich razem z podopiecznymi. W dobrych pełnych otwartości i rzeczywistej wzajemnej akceptacji relacjach emocjonalnych z niepełnosprawnymi uczniami pedagog specjalny może odnaleźć źródło motywacji i zaangażowania oraz satysfakcji ze swojej pracy.

Na koniec jeszcze jedna refleksja. Efektywność funkcjonowania pedagoga specjalnego w znacznej mierze zależy od specyfiki kontekstów sytuacyjnych procesu rehabilitacji i specjalnej edukacji. Bardzo często są to okoliczności wieloznaczne, nieprzewidywalne, a także zawierające elementy sprzeczności o wysokim stopniu niepewności. Zdolność do radzenia sobie z takimi sytuacjami określa się pojęciem akceptacji wieloznaczności sytuacyjnej, tolerancji wieloznaczności (*ambiguitatstoleranz*). Charakteryzuje się ona umiejętnością akceptacji odmiennych punktów widzenia, dostrzegania istnienia różnych możliwości wyjścia z sytuacji problemowej, zdolnością

przełamywania myślenia dychotomicznego, które polega na postrzeganiu świata w sposób skrajny, dwubiegunowy *tertium non datur*.¹⁷ W działalności pedagoga specjalnego tolerancja wieloznaczności umożliwi wszechstronne, wieloaspektowe postrzeganie innych osób z uwzględnieniem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych cech charakteru, możliwości i ograniczeń funkcjonowania, unikając przy tym stereotypowych, kategoriycznych i jednoznacznych ocen. Stanowi ważny punkt wyjścia do ponownego rozpatrywania i analizowania i określania na nowo takich kategorii pojęciowych, jak niepełnosprawność, rozwój, postęp i każdorazowo definiowania ich ponownie w perspektywie osobowej indywidualności, niepowtarzalności każdej jednostki z niepełnosprawnością. Umiejętność spojrzenia przez pedagoga specjalnego na rzeczywistość edukacyjno-terapeutyczną w całej jej złożoności ułatwia prognozowanie skuteczności podejmowanych działań, pozwala przewidzieć dynamikę i rozwój sytuacji, skutecznie zaplanować adekwatne oddziaływania pedagogiczno-rehabilitacyjne¹⁸.

Podsumowanie

Kończąc moje rozważania pragnę podkreślić, iż zwróciłam uwagę na niektóre tylko obszary kondycji pedagoga specjalnego. Moją ambicją nie było ukazanie wszystkich, co zresztą uważam za niemożliwe, a nawet niepotrzebne. Chodziło mi bardziej o zatrzymanie się i skupienie nad tym, co dla mnie samej, jako pedagoga specjalnego jest ważne. Nie chciałabym też, aby tekst ten był odczytany w kategoriach, jaki pedagog specjalny powinien być, raczej w kategorii, co jest dla pedagoga specjalnego ważne w refleksji nad sobą, swoim życiem, pracą i własną, częstokroć subiektywną oceną uzyskiwanych rezultatów. Chodzi mi bowiem o tworzenie i realizowanie w biegu życia koncepcji własnej osoby tak, aby stawać się „człowiekiem dla innych” i „człowiekiem z innymi”¹⁹

¹⁷ T. Ronginska *Zachowanie człowieka w sytuacji wieloznacznej - kontekst psychologiczny*, „Problemy Profesjologii”, 1, 2011

¹⁸ Z. Palak, B. Papuda -Dolińska *Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska” Wydział Pedagogiki i Psychologii Vol. XXVII, 2, 2014

¹⁹ W. Pasierbek (red.) *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Akademia IGNATIANUM, Kraków 2008.

Bibliografia:

- Dykcik W., *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań, 2010.
- Dykcik W. *Pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2009.
- Frankl, V.E. *Transcendencja jako fenomen ludzki*. [W:] V.E. Frankl (red.), *Wola sensu* (s. 47-69). Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Gop A. *Sylwetka pedagoga specjalnego – badania korelacyjne studentów pedagogiki specjalnej*, „Szkola specjalna 2/2013..
- Janowska J. *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Wyd. UMCS, Lublin 1998.
- Kupisiewicz M. *Słownik Pedagogiki Specjalnej*, PWN, Warszawa 2013.
- Kupisiewicz M. *Problematyka pedagogiki specjalnej na łamach czołowych polskich periodyków pedagogicznych po II wojnie światowej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2005.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Palak Z., Papuda–Dolińska B. *Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego*, „*Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska*” Wydział Pedagogiki i Psychologii Vol. XXVII, 2, 2014
- Pasierbek W. (red.) *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Akademia IGNATIANUM, Kraków 2008.
- Podgórska-Jachnik D. *Drugi, trzeci, czwarty... poszukiwanie sensu pracy pedagoga specjalnego w różnych estetykach wychowawczych*, „*Studia Edukacyjne*” nr 28/2013.
- Ronginska T. *Zachowanie człowieka w sytuacji wieloznacznej - kontekst psychologiczny*, „*Problemy Profesjologii*” nr 1, 2011.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania z dnia 4 lipca 2014.*
- Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Szewczyk K. *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa – Łódź 1999.

Uchnast Z. *Psychologia samoaktualizacji – podejście organizmiczne i synergetyczne* [W:] Aleksandra Tokarz (red.). *Pamięć, osobowość, osoba*: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 2010.

Zaorska M. *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika, XXVIII, Zeszyt 405, 2012.

**Special education teacher – a person of exceptional personality
predispositions, a professional holding a vast,
interdisciplinary knowledge and skills**

The article is the Author's personal reflection on the condition of a special education teacher - a professional representing a broad interdisciplinary knowledge and above all, a person "for others", distinguished by exceptional personality and ethical-moral predispositions. The article's attention is focused on the paradigm of humanity, sense of responsibility, liberating authority and self-actualization of a special education teacher.

Joanna Lewczuk

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Evaluating the characteristics of partner interaction based on his facial emotional expression and depending on the social value orientation of the observer^{1 2}

Introduction

Since the development of the first concept of social value orientations³ which are currently defined by a significant proportion of researchers as fixed patterns of the inter-situational variability of preferences as to how to allocate resources between the self and another person^{4 5}, numerous researches have been carried out in this field. It has been proven, *inter alia*,

¹ This article is a fragment of the following article: Lewczuk J. (2014). The link between social value orientations and the interaction partner's emotional facial expression as regards the perception of other individuals' traits and a change in the observer's social value orientation. *E-methodology. The international scientific journal* 1, 45-72.

² This article is based on selected data presented in my unpublished doctoral dissertation "The relationship between social value orientation, perception of facial expression and evaluation features of the people", written under the guidance of prof. dr. J. Grzelak at the Department of Psychology at the University of Warsaw. Therefore, special thanks for the promoter for help by my PhD thesis project, insightful comments, what had finally a fundamental influence on the shape of this study also.

³ D. Messick & C. McClintock, *Motivational basis of choice in experimental games*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1968 nr 4, p. 1-25.

⁴ J. Grzelak, *Preferences and cognitive processes in interdependence situations: a theoretical analysis of cooperation*, in: V. Derlega & J. Grzelak (ed.), *Cooperation and helping behavior. Theory and research*, New York Academic Press, 1982, p. 97-127.

⁵ J. Grzelak, *Współzależność społeczna. [Social interdependence]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, GWP, Gdańsk 2003, vol. 3, p. 125-145.

that the orientations are a very important factor modifying the perception and evaluation of a situation and a partner^{6 7 8}.

Among the empirical reports, researches have occurred which linked social value orientations with facial expression, and concerned the coding and decoding of orientations at the level of facial nonverbal behaviour, as well as the decoding of orientations on the basis of static images of facial emotional expressions⁹. The results as obtained so far indicate that emotions being displayed on the face of a stranger allow accurate determination of that person's social value orientation, particularly when he/she is adopting an expression of happiness or anger, while the observation of an emotionally neutral face does not provide such an opportunity¹⁰. In addition to the nonverbal indications of social value orientations, factors affecting the attractiveness of an interaction with a person being observed, such as *inter alia* the traits of a potential interaction partner, have also been analysed¹¹; moreover, an opportunity to infer the characteristics of a stranger from his/her nonverbal, facial emotional expressions.

The aim of this paper is to present the results of an experimental research focused on research question about the link between social value orientations and inference from facial emotional expressions. Detailed inquiries concern the specificity of perceiving the traits of individuals (including trust being put in them) who display contradictory expressions (happiness, anger) on the face. Focusing on the facial expression arises from the fact that it is considered, on the basis of numerous researchers (conducted by,

⁶ H. Kelley & A. Stahelski, *Social interaction basis of cooperator's and competitor's beliefs about others*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1970 nr 16, p. 66-91.

⁷ W. Liebrand, R. Jansen, V. Rijken, & C. Suhre, *Might over morality: Social values and the perception of other players in experimental games*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1986 nr 22, p. 203-215.

⁸ D. Sattler & N. Kerr, *Might versus morality explained: Motivational and cognitive interpersonal orientation*, in: „American Journal of Sociology” 1991 nr 71, p. 179-186.

⁹ G. Shelley, M. Page, P. Rives, E. Yeagley & D. Kuhlman, *Nonverbal communication and detection of individual differences in social value orientation*, in: R. Kramer, M. Bazerman & A. Tenbrunsel (ed.), *Social decision making: Social dilemmas, social values, and ethical judgments*, Psychology Press, New York 2009, p. 147-169.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ J. Grzelak, D. Kuhlman, E. Yeagley, & J. Joireman, *Attraction to prospective dyadic relationships: Effects of fate control, reflexive control, and partner's trustworthiness*, in: R. Kramer, M. Bazerman i A. Tenbrunsel (ed.), *Social decision making: Social dilemmas, social values, and ethical judgments*, Psychology Press, New York 2009, p. 205-237.

inter alia,^{12 13 14}), to be the most important channel of nonverbal communication, which operates most autonomously and, most often, is sufficient by itself for the information being provided to be accurately interpreted. The use of expressions of happiness and anger in own research for the experimental manipulation arises from the fact that those modalities of emotion have received, in the cross-cultural studies^{15 16 17}, the highest indicators of recognition accuracy, and is also due to the great accuracy in determining the social value orientation of a person who is displaying those particular modalities of emotion on his/her face¹⁸.

Definition of social value orientations

The authors of the earliest classifications of social value orientations¹⁹ initially introduced four basic motifs (orientations) for which a definition was developed, namely the fixed preferences about how to allocate outcomes (resources) between the self and a partner. Those preferences may take a form of efforts to maximise: own gains (individualism), the partner's gains (altruism), own advantage over the partner (competition), and the combined own and partner's gains (cooperation). The Charles Graham McClintock's

¹² D. Doliński, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne [Expression of emotions. Basic and secondary emotions]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, vol. 2, pp. 351–367.

¹³ C. Biele, *Spostrzeganie twarzy u ludzi i zwierząt [Perception of the face in humans and animals]*, in: „*Studia Psychologiczne*” 2002 nr 40, p. 5–25.

¹⁴ R. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej [Subliminal facial information. From the perspective of experimental psychology]*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

¹⁵ P. Ekman, E. Sorenson, & W. Friesen, *Pan-cultural elements in the facial displays of emotions*, in: „*Science*” 1969 nr 164, p. 86–88.

¹⁶ P. Ekman & W. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*, in: „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1971 nr 17(2), p. 124–129.

¹⁷ H. Friedman, *The interactive effects of facial expressions of emotion and verbal messages on perceptions of affective meaning*, in: „*Journal of Experimental Social Psychology*” 1979 nr 15, p. 453–469.

¹⁸ G. Shelley, M. Page, P. Rives, E. Yeagley & D. Kuhlman, *Nonverbal communication and detection of individual differences in social value orientation*, in: R. Kramer, M. Bazerman & A. Tenbrunsel (ed.), *Social decision making: Social dilemmas, social values, and ethical judgments*, Psychology Press, New York 2009, p. 147–169.

¹⁹ D. Messick & C. McClintock, *Motivational basis of choice in experimental games*, in: „*Journal of Experimental Social Psychology*” 1968 nr 4, p. 1–25.

model as extended ²⁰ to include a total of eight social value orientations still emphasised the fixed nature of the preferences. The subsequent years of interest in the issue of orientations have resulted in a major theoretical postulate being proposed, which dealt with the interactive nature of the resource allocation preferences. The existence of a number of situational factors affecting the orientations was indicated ²¹, while emphasizing at the same time that the individual orientation pattern in different situations was stable and typical of a given individual. For example, where person A exhibits less competitive behaviour while being in a confrontation with a partner enjoying considerable prestige than while being in a situation where he/she is facing up to a partner of a similar status, the difference will occur in each situation where person A is in an interaction with partners having different levels of social prestige. Hence, the individual's preferences are determined by both the orientations (configuration of orientations) and the situational factors ²².

Therefore, a proportion of researchers are currently inclined to define the social value orientations as fixed patterns of the inter-situational variability of preferences as to how to allocate resources between the self and other persons ²³. In the light of this definition, the assessment of social value orientations is, therefore, not universal: individuals being cooperative in certain spheres (e.g. in social relationships) may be competitive in other spheres (e.g. in their professional life). Social value orientations are thus dependent on the situation ²⁴, and the main factors resulting in the same person being able to change his/her outcome allocation preferences include, *inter alia*: the number of persons, the mode of representing results, the effect of instructions, the effect of information on the other person's strategy, and the opportunity for communication ²⁵. In the light

²⁰ D. Griesinger & J. Livingstone, *Toward a model of interpersonal motivation in experimental games*, in: „Behavioral Science” 1973 nr 18, p. 73–78.

²¹ J. Grzelak, *Preferences and cognitive processes in interdependence situations: a theoretical analysis of cooperation*, in: V. Derlega & J. Grzelak (ed.), *Cooperation and helping behavior. Theory and research*, New York Academic Press, 1982, p. 97-127.

²² J. Grzelak, *Współzależność społeczna. [Social interdependence]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, GWP, Gdańsk 2003, vol. 3, p. 125-145.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ M. Mazur, *Orientacje społeczne [Social value orientations]*, in: M. Lewicka & J. Grzelak (ed.), *Jednostka i społeczeństwo [An individual and the society]*, GWP, Gdańsk 2002, p. 117-130.

of the above data, it is difficult to divide people into “pure” individualists, altruists, cooperators etc.; actually, it is assumed that each person’s orientation is characterized by the adopted indicators determining the intensity of particular orientations. Therefore, each person exhibits a certain, most pronounced orientation being supplemented by a set of several others. Depending on the situation, the person starts exhibiting either behaviour associated with the dominant orientation or behaviour typical of the other ones. Therefore, in certain extreme situations an individualist (an individual with the proself orientation being dominant) may exhibit altruist behaviour, while in other situations e.g. competitive ones. However, in most situations this individual will behave in accordance with his/her dominant proself orientation.

Models of social value orientations differ in the number and type of orientations. Quite often, one may find in the literature on the subject an empirically and theoretically justified division of orientations into *prosocial* (referred to by van Lange as *cooperative*) which include cooperative, altruistic and maximin orientations (the latter being a preference for maximizing the lowest outcome regardless of whose the outcome is (Schulz, 1968, quoted from ²⁶), and *proself* (referred to by van Lange as *egoistic*) being represented by individualistic and competitive orientations ²⁷ cf. also ²⁸. The nature of the division of social value orientations into *prosocial* and *proself* has already been emphasized by Kelley and Thibaut who argued that individuals transform the representation of a specific situation of social interdependence in accordance with their own social motives ²⁹ by either adopting the *egoistic motivation* i.e. pursuing maximum own outcomes while ignoring the partner’s outcomes, or being guided by the *prosocial motivation* i.e. searching for good outcomes for both oneself and the partner(s).

²⁶ J. Grzelak, *Współzależność społeczna. [Social interdependence]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, GWP, Gdańsk 2003, vol. 3, p. 125-145.

²⁷ P. van Lange, *What People Look for in Others: Influences of the Perceiver and Perceived on Information Selection*, in: „Personality and Social Psychology Bulletin” 2000 nr 26, p. 206-219.

²⁸ D. Rutkowska & A. Szuster, (ed.). *O różnych obliczach altruizmu [About the various faces of altruism]*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warsaw 2008.

²⁹ H. Kelley & J. Thibaut, *Interpersonal Relations: A theory of interdependence*. Wiley, New York 1978.

In summary, social value orientations may be treated as either individual, generalized inclinations to exercise particular types of control, or states of needs evoked on an *ad hoc* basis in a particular situation^{30 31}.

Orientations and the perception and assessment of the others

Researches into social value orientations indicate an evident influence thereof on the processing of information on the social world, and on the assessment of interaction partners^{32 33 34}. Depending on the social value orientations, people pay attention to various elements of the social world, and use those elements in order to form a specific assessment of the surrounding reality. Results of classical studies (“the triangle hypothesis”) indicate that competitive persons perceive the others as being competitive as well, while persons with the cooperative orientation consider other people to be more flexible i.e. either cooperative or competitive³⁵; on the other hand, a “diagonal hypothesis” also exists, being opposed to the above one and empirically confirmed, which indicates the egocentric bias; according to the latter hypothesis, everybody perceives the others as being similar to

³⁰ J. Grzelak, *Kontrola, preferencje kontroli, postawy wobec problemów społecznych [Control, preferences of control, attitudes towards social problems]*, in: M. Lewicka & J. Grzelak (ed.), *Jednostka i społeczeństwo [An individual and the society]*, GWP, Gdańsk 2002, p. 131-149.

³¹ The author of this paper is inclined to favour the latter definition, and has been examining, in addition assess the characteristics of the interaction partner, also the variability of orientations under the influence of various facial expressions being displayed by an interaction partner – the results of these analyzes are not presented in this article, but they are available in: Lewczuk J. (2014). The link between social value orientations and the interaction partner’s emotional facial expression as regards the perception of other individuals’ traits and a change in the observer’s social value orientation. *E-methodology. The international scientific journal* 1, 45-72.

³² H. Kelley & A. Stahelski, *Social interaction basis of cooperator’s and competitor’s beliefs about others*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1970 nr 16, p. 66-91.

³³ J. Grzelak, *Preferences and cognitive processes in interdependence situations: a theoretical analysis of cooperation*, in: V. Derlega & J. Grzelak (ed.), *Cooperation and helping behavior. Theory and research*, New York Academic Press, 1982, p. 97-127.

³⁴ J. Grzelak, *Współzależność społeczna. [Social interdependence]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, GWP, Gdańsk 2003, vol. 3, p. 125-145.

³⁵ H. Kelley & A. Stahelski, *Social interaction basis of cooperator’s and competitor’s beliefs about others*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1970 nr 16, p. 66-91.

oneself^{36 37 38 39}. The results supporting the „diagonal hypothesis” indicate that persons with prosocial orientations (cooperation, altruism) attribute the possession of prosocial orientations to the others to a greater extent than persons with prosocial orientations (individualism, competition) tend to do. A link was also demonstrated between the social value orientations and the accuracy of the judgement on the others: cooperators and individualists guess their partners’ intentions more accurately than competitors do⁴⁰. The differences also concern the criteria applied for the assessment of the others: individualists and competitors perceive the social world in terms of power and strength, while persons with the cooperative orientation perceive it in terms of moral categories i.e. good and evil^{41 42}. Paul van Lange and Wim Liebrand⁴³ concluded that cooperators perceived other cooperators to be intelligent, while non-cooperators were perceived by them as unintelligent and weak. The perception of persons with non-cooperative orientations is opposite⁴⁴.

³⁶ J. Grzelak, *Ja, my, oni? Interes własny a procesy poznawcze i zachowanie ludzi w sytuacji konfliktu*, in: M. Kofta & T. Szustrowa (ed.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2001, p. 117-146.

³⁷ D. Kuhlman & D. Wimberley, *Expectations of choice behavior held by cooperators, competitors and individualists across four classes of experimental games*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1976 nr 34, p. 69-81.

³⁸ W. Liebrand, *The effect of social motives, communication and group size on behaviour in a N-person multi-stage mixed-motive game*, in: „European Journal of Social Psychology” 1984 nr 14, p. 239-264.

³⁹ U. Schulz, *The influence of social orientation and generalized expectancies on decision making in iterated experimental games*, in: R. Tietz, W. Albers & R. Stellen (ed.), *Bounded rational behaviour in experimental games and markets*, Springer-Verlag, Berlin 1986, p. 95-110.

⁴⁰ J. Maki & C. McClintock, *The accuracy of social value prediction: Actor and observer influences*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1983 nr 45, p. 829-838.

⁴¹ W. Liebrand, R. Jansen, V. Rijken, & C. Suhre, *Might over morality: Social values and the perception of other players in experimental games*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1986 nr 22, p. 203-215.

⁴² D. Sattler & N. Kerr, *Might versus morality explained: Motivational and cognitive interpersonal orientation*, in: „American Journal of Sociology” 1991 nr 71, p. 179-186.

⁴³ P. van Lange & W. Liebrand, *On perceiving morality and potency: Social values and the effects of person perception in a give-some dilemma*, in: „European Journal of Personality” 1989 nr 3, p. 209-225.

⁴⁴ S. Kopelman, J. Weber & D. Messick, *Factors Influencing Cooperation in Commons Dilemmas: A Review of Experimental Psychological Research*, in: E. Ostrom, T. Dietz, N. Dolsak, P. Stern, S. Stonich, & E. Weber (ed.), *The Drama of the Commons*, National Academy Press, Washington 2002, p. 113-156.

So far, it has not been directly examined as to whether social value orientations diversify the assessment of the same person displaying various facial expressions. The very fact of the influence of the identification of a sender's emotions on the type of the judgement on the sender being generated is obvious – identification of a facial expression, just like every categorization, simplifies and reduces the stimuli getting through; it selectively channels the attentions, which allows grouping and predicting the traits of any category item; it also allows constructing of a consistent system of general knowledge of other people, while specifying the expectations concerning the patterns of either typical behaviour or possible deviations therefrom. On the other hand, the expectations associated with the facial expression being observed affect the judgements on the sender of the message ⁴⁵.

As regards the link between the social value orientations and generating different judgements on other persons on the basis of facial emotional expressions being observed, there are reasons to argue that at least the cooperative orientation is conducive to putting trust in persons displaying positive expressions on the face. Generally, a happy facial expression is interpreted by people as an indicator of the cooperative orientation ⁴⁶, and assessing a person on the basis of the facial expression as being happy correlates with perceiving that person as being “trustworthy” ⁴⁷. On the other hand, it only occurs in the group of cooperators that attributing the cooperative orientation (which often involves a positive emotional state being expressed on the face) to a person correlates with assessing that person to be “trustworthy” ⁴⁸. Possibly, the facial expression of a positive emotional state not only inspires cooperative observers to feel trust and expect cooperation, but also to make positive assessments in other dimensions. Researches consistently indicate that the assessments of cooperators are more positive than those of non-cooperators in terms of such traits as: unselfishness, honesty, kindness

⁴⁵ N. Cantor & W. Mischel, *Prototypy w spostrzeganiu osób [Prototypes in the perception of people]*, in: T. Maruszewski (ed.), *Poznanie, afekt, zachowanie [Cognition, affect, behaviour]*, PWN, Warsaw 1993, p. 20-52.

⁴⁶ R. Frank, T. Gilovich & D. Regan, *The evolution of one-shot cooperation*, in: „Ethology and Sociobiology” 1993 nr 14, p. 247-256.

⁴⁷ G. Shelley, M. Page, P. Rives, E. Yeagley & D. Kuhlman, *Nonverbal communication and detection of individual differences in social value orientation*, in: R. Kramer, M. Bazerman & A. Tenbrunsel (ed.), *Social decision making: Social dilemmas, social values, and ethical judgments*, Psychology Press, New York 2009, p. 147-169.

⁴⁸ Ibidem.

and cooperation⁴⁹. Other researches also show that persons with prosocial orientations make a more positive impression on the others than persons with proself orientations. Judith Maki, Warren Thorngate and Charles McClintock (1979)⁵⁰ demonstrated that persons making individualistic and competitive choices have been assessed as being more egoistic, evil and unfriendly than persons exhibiting altruistic and cooperative behaviour. Furthermore, the respondents with prosocial orientations have been assessed as being more moral as well as fair and honest, as compared to those proself-oriented⁵¹. An important question is whether the assessment of a smiling person (most often associated with a tendency to cooperate), and of a person displaying a facial expression of a negative emotion, will vary depending on the observers' social value orientation (*proself* vs *prosocial*).

It is also interesting to see how the others are assessed by the representatives of social value orientations other than cooperation, depending on the facial expression being observed.

Method

The research was carried out via the Internet according to the experimental scheme; it allowed the determination of assessments being generated in relation to a person displaying various facial expressions, depending on the observer's social value orientation.

The following techniques were applied in the research: a version of the Ring Measure of Social Values, as modified by Michael Kuhlman (2007)⁵², for the measurement of social value orientations, and photographs of a man (as obtained from the set of unpublished materials of M. Kuhlman (2007))⁵³ displaying expressions of happiness, anger and neutrality on his face, for the performance of an experimental manipulation. For the purposes of the research, a scale for assessing the perception of a person being presented, his facial expression, and trust being put in this person.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ J. Maki, W. Thorngate & C. McClintock, *Prediction and perception of social motives*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1979 nr 37, p. 203–220.

⁵¹ W. Liebrand, R. Jansen, V. Rijken, & C. Suhre, *Might over morality: Social values and the perception of other players in experimental games*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1986 nr 22, p. 203-215.

⁵² D. Kuhlman, *Neutron study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2007.

⁵³ The materials were obtained courtesy of M. Kuhlman, professor at the University of Delaware.

In the research, the following variables were used:

independent variables:

- social value orientations
- the type of a facial expression being displayed (the intra – and interpersonal factor)

dependent variables:

- the perception of the person (in the dimensions of traits in terms of competence, predictability, intentions and being trustworthy) displaying various expressions on the face.

Tools for the measurement of variables. Indicators.

Method of the measurement of the independent variable: social value orientations.

For the measurement of social value orientations, a version of the Ring Measure of Social Values⁵⁴, as modified by M. Kuhlman. In this method, the respondents made 12 choices between three options (A, B and C), with each option presenting a specific distribution of points between self (You) and the Person in the photograph (Fig. 1). An accurate and rather complex method of the analysis of results as obtained using the Ring Measure of Social Values is provided in a paper written by the author of this technique⁵⁵.

Figure 1. An example of one of the offers in the modified Ring Measure of Social Values, in the version involving the distribution of points between self and the person in the photograph.

You receive 50	The person in the photograph receives -86
You receive 70	The person in the photograph receives -70
You receive 60	The person in the photograph receives -79

Source: Materials of M. Kuhlman (2007).

Using the tool as described, two types of indicators of social value orientations were developed:

1) a general indicator: *orientation on the self* (I) and *orientation on the others* (he)

⁵⁴ W. Liebrand, *The effect of social motives, communication and group size on behaviour in a N-person multi-stage mixed-motive game*, in: „European Journal of Social Psychology” 1984 nr 14, p. 239-264.

⁵⁵ W. Liebrand & C. McClintock, *The ring easmure of social values: a computerized procedure for assessing individual differences in information processing and social value orientation*, in: „European Journal of Personality” 1988 nr 2, p. 217-230.

2) specific indicators: *dominant social value orientations*: competition, individualism, cooperation, altruism.

Method of the measurement of the independent variable: the type of a facial expression being displayed.

Under the research procedure, a type of manipulation was applied which involved a change in the emotional expression being displayed on the face of a person with whom the respondent is in a situation of social interdependence, and distributes points being important for both parties. For this purpose, photographs of a man were used (having been selected from a couple of dozen of photographs of human faces (from Kuhlman's collection), tested for the lack of ambiguity of the facial expressions being presented (a study as conducted by Kuhlman's team, 2006⁵⁶, 2007⁵⁷), and chosen due to the appearance of the face being typical of a Polish citizen (studies for the purpose of the paper by Hubert Jakubiec, MSc, 2008⁵⁸) and on the basis of opinions of competent judges), presenting facial expressions of anger, happiness and neutrality (Fig. 2).

Figure 2. Photographs of a man displaying expressions of anger, happiness and neutrality, as used in the research.



Source: Materials of M. Kuhlman (2007).

⁵⁶ D. Kuhlman, *Photon study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2006.

⁵⁷ D. Kuhlman, *Photon study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2007.

⁵⁸ H. Jakubiec, *Czy istnieją uniwersalne gatunkowo i stabilne w czasie cechy fizyczne twarzy człowieka zdradzające jego orientację społeczną?* [Are there any universal (in terms of the species) and stable over time, physical features of a human face that reveal his/her social value orientation?], unpublished MSc thesis, Faculty of Psychology at the University of Warsaw, Warsaw 2008.

The photograph of a person displaying a neutral expression (who was presented in the research as a partner for the distribution of points being important to both parties) was shown to all respondents, while for the purpose of bringing about a change in the image of the partner concerned, a proportion of the respondents were shown a photograph of the same man with a smiling face, and the remaining respondents were shown a photograph of him displaying the facial expression of anger.

Method of the measurement of the dependent variable: the perception of a person displaying various expressions on the face.

In order to determine the perception of the same person, depending on the emotional expression being displayed by him on the face, a scale for the assessment of the person in the photograph was developed for the purposes of the research. Questions concerned the intentions of the man being presented (e.g. whether or not he is willing to cooperate, help others, or rather compete or have mainly his own interest in mind), his competence (whether or not he is able, wise, and competent), and his predictability (whether or not he keeps his promises, is predictable). Respondents also assessed the degree of their trust in the person being presented in the photograph and, as part of the test of the manipulation, specified the type of the emotion being displayed on the face. Respondents made their assessments on a five-point scale (1-yes, 2-rather yes, 3-difficult to say, 4-rather no, 5-no) twice: in relation to the man with a neutral expression on his face, and in relation to the same man displaying a specific (either positive or negative) facial emotional expression.

Respondents

The research was carried out entirely via the Internet on a random address sample of Polish residents, with the use of an application especially developed for the purposes of the research, which was put up on the website: www.badanie.ankieta.pl for the duration of the experiment. A computer system selected, by drawing of lots, a several tens of thousands of mail addresses (from the so-called mailing list), to which information on the opportunity to participate in the research, including a link to the research, was sent. The respondents willing to participate in the research visited the indicated website and followed the instructions. They were informed that the research contributed to the development of Polish science in psychology area, concerned the perception of people. Respondents were encouraged

to participate in the research with the possibility of being provided with collective feedback.

In total, over 2000 persons participated in the research, yet only 972 persons met the eligibility criteria for being included in analyses. A considerable proportion of respondents discontinued their participation in the research even before having completed the first task, or at a stage where it was not possible to collect sufficient data for performing analyses. The time of the beginning and end of the research was controlled using a filter rejecting persons filling in the questionnaire too quickly (in less than five minutes, which is only enough for mechanical checking of randomly selected answers) and too slowly (in more than 40 minutes – such an amount of time creates a risk of the occurrence of a pause between completing particular tasks, and thus a significant disturbance to the manipulation effect). The average amount of time for completing the task was 20–25 minutes.

Ultimately, the group of respondents consisted of 972 persons, including 603 women and 293 men (in 76 cases, no data on the participants' sex was available). The respondents' age fell within the range of 10–77 years, with the average age of 26 years. The sample included 136 persons aged below 18 years.

The course of research

The research was individualized, and basically consisted of 3 parts. Parts 1 and 2 required that points be distributed between the self and the person as seen in photographs in a situation where the person concerned displayed, on one occasion, a neutral expression on his face, and on another occasion the same person displayed one of the basic emotions. The 3rd part involved making assessments, using a scale, of the person in the photographs, depending on the facial emotional expression being displayed by that person.

Deliberately, the respondents had no opportunity to return to the previously displayed screens (yet they could return to the instructions). Making use of a computer and a specially developed application for the purposes of the research is, in this case, very helpful, since the researcher can acquire the certainty that the amounts of time spent by respondents for viewing the photographs were not too long or too diverse. Certainly, due to the Internet-based access to the research, there is a possibility that the same person may be willing to participate in the research many times. In practice, however, it should be assumed that during the subsequent visit to the research website, that person will not complete the entire set of tasks but only view the screens being of interest to him/her, and thus will not be included in analyses.

In the first part of the research, all participants were shown (in a rotational order) photographs of the same man who, on one occasion, displayed a neutral facial expression, and on another occasion displayed one of two basic emotions (happiness, anger). The respondents were therefore assigned (randomly) to one of 4 subgroups which differed in both the order of exposure of facial expressions, and the type of a basic emotion being presented:

1st subgroup of respondents: 1. exposure of a neutral facial expression
2. exposure of a facial expression of happiness,

2nd subgroup of respondents: 1. exposure of a neutral facial expression
2. exposure of a facial expression of anger,

3rd subgroup of respondents: 1. exposure of a facial expression of happiness
2. exposure of a neutral facial expression,

4th subgroup of respondents: 1. exposure of a facial expression of anger
2. exposure of a neutral facial expression.

In order to intensify the impact of a facial expression on the receiver of the message, both the exposure of a neutral facial expression and the specific basic emotion were presented three times. The photographs showing the face displaying one specific emotional modality only differed in the borders (which prevented the viewer's impression that the same photograph was being viewed; at the same time, a pilot study using the presented material indicated no differentiating effect of the type of photograph border on either the reception of the modality of the emotion being presented or the perception of the person in the photograph). The respondents viewed each photograph for approx. 4 seconds following the previously given instruction that they do not need to remember any details but only take a look at the photograph.

After having viewed a series of 3 photographs, the respondents distributed points (being important to both parties) between the self and the person as seen a moment ago in the pictures, using a modified version of the Ring Measure of Social Values.

Subsequently, the respondents were to assess (during a pause) the attractiveness of 3 advertisements, using a scale. All the advertisements were in a form of photographs of products, and included a written content either recommending a given commodity or informing of a certain campaign. Little known advertisements showing no human faces had been deliberately selected, so that their contents did not interfere with the facial expressions used in the experimental manipulation.

The next part involved the presentation of photographs of the face of the man known from the first part of the research, with the facial emotional

expressions being appropriately changed (depending on the subgroup). The instruction preceding the presentation of photographs, and the duration of the exposure, were the same as in the first part.⁵⁹

In the third part of the research, the respondents were requested that they recall, in the first place, the photographs of the man as presented at the very beginning of the research, and assess it on the scale in accordance with the first impression they had had of him; subsequently, they were requested that they recall the photographs of the same man as shown to them in the second part of the research, and express their impression of him on the rating scale. In order to verify the accuracy of the reception of the material as used in the experimental manipulation, the respondents were asked about what type of facial emotional expressions had been presented in both parts of the research. The research concluded with the demographics section and acknowledgements for having participated, along with the information on the possibility of receiving the feedback on the research and relevant results.

Hypotheses

Hypothesis I. Indicators of the perception of a person displaying various facial expressions are varied depending on the type of general (*orientation on the self/the others*) and specific (the dominant category) indicators of social value orientations.

I.I The cooperative orientation coincides with high levels of trust in, and positive assessments of a person displaying a facial expression of happiness.

Presentation of results

Results of the Kolmogorov–Smirnov test indicated that the distribution of both the variables being the general indicators of social value orientations (*orientation on the self vs orientation on the others*) and the perception of persons and emotions was significantly different ($p < 0.001$) from a normal distribution. In view of the above, in order to achieve the statistical correctness, appropriate non-parametric tests were mainly used for analyses, although in verifying certain hypotheses analyses were

⁵⁹ After that, another measurement of social value orientations was carried out using the same tool as in the first part of the research (a modified Ring Measure of Social Values). In this way, the respondents' social value orientations were determined, which were under the influence of the observed partner's facial expression in the situation of social interdependence –but the results are set forth in the aforementioned article.

carried out using also parametric tests (e.g. ANOVA), which, however, had a status of exploratory analyses or analyses further confirming the hypotheses being verified, in order to achieve a greater correctness using mainly non-parametric tests.

The manipulation stimulus in each group of the dominant social value orientations was interpreted in accordance with the assumptions, and thus rendered the manipulation effective (Wilcoxon test; $p < 0.05$).

Results of analyses for hypothesis I: on the diversity of indicators of the perception of a person displaying various facial expressions, depending on the type of general (*orientation on the self/the others*) and specific (the dominant category) indicators of social value orientations.

Among the descriptions of traits as used for the assessment of the person in the photograph, 2 phrases may be distinguished that describe the traits being more negative than positive (“willing to compete” and “prone to have his own interest in mind”), while the remaining 9 phrases describe the positive traits, including one concerning the issue of trust (“trustworthy”).

Hypothesis I was confirmed by the results indicating the diversity of the perception of a person displaying various facial expressions (especially neutrality and happiness), depending on the type of both (general and specific) indicators of social value orientations.⁶⁰

A correlational study on the *orientation on the self* and *orientation on the others* was carried out in relation to the assessments of traits of the person displaying facial expressions of neutrality, happiness and anger in the photographs. The obtained results mostly indicate a very weak or weak correlation; however, the absolute values of the correlation coefficients reach, at a high N value, the threshold values which allow recognizing the relationship between the variables as being significantly greater than zero.

Orientation on the others coincided with positive assessments in relation to the person displaying on his face both the happy and neutral expressions (Table 1).

⁶⁰ Evaluation of social value orientation of the tested person was made on the basis of the first measurement of social orientation; determined before the manipulation with facial expression.

Table 1. Relationships between the orientation on the others and the assessments in relation to a person with a smiling face (manipulation +) and a neutral face (Spearman's rank correlation).

	Orientation on the others (manipulation +)	Orientation on the others (neutral face)
Willing to cooperate	0.171***	0.066*
Willing to compete	-	-
Prone to have his own interest in mind	-0.135***	-0.083*
Willing to help	0.110**	-
Willing to distribute evenly	0.123**	0.100**
Able	0.110**	-
Wise	0.124**	-
Competent	0.105**	-
Meets his promises	0.124**	-
Predictable	-	-
Trustworthy	0.185***	0.076*

* significance at the level of 0.05

** significance at the level of 0.01

*** significance at the level of 0.001

Source: Own research.

Cooperators and altruists (a high degree of the *orientation on the others*) assessed the person in the photograph (both smiling and displaying a neutral facial expression) more positively, and put more trust in him, than individualists and competitors did (Table 2 and 3).

Table 2. Comparison of the categories of social value orientations as determined before the manipulation in terms of the assessment of a person displaying the expression of happiness (ANOVA)

Competition		An average value in the group before the manipulation				F-statistics	Significance of the F-test
		Individualism	Cooperation	Altruism			
SMILE	Willing to cooperate	3.78	3.96	4.19	4.12	4.327	0.005
	Competent	3.33	3.38	3.61	3.56	2.771	0.041
	Meets his promises	3.51	3.4	3.68	3.68	3.115	0.026
	Trustworthy	3.09	3.12	3.44	3.59	4.269	0.005

Source: Own research.

Under the conditions of a positive manipulation, the highest ratings in relation to the indicated (as significantly differentiating) positive traits were those of cooperators and altruists; moreover, further *post-hoc* analyses indicated that, generally, altruists and cooperators assessed, in terms of the traits as indicated, the person displaying a smile on his face significantly ($p < 0.05$) more positively than competitors and individualists did, and also put more trust in that person.

Table 3. Comparison of the categories of social value orientations as determined before the manipulation in terms of the assessment of a person displaying the neutral expression (ANOVA)

Competition		An average value in the group before the manipulation				F-statistics	Significance of the F-test
		Individualism	Cooperation	Altruism			
NEUTRAL FACE	Willing to cooperate	3.4	3.56	3.69	3.82	3.303	0.020
	Willing to help	3.13	3.27	3.43	3.31	2.557	0.054
	Willing to distribute evenly	2.62	2.86	3.03	3.04	5.396	0.001
	Meets his promises	3.12	3.21	3.38	3.13	2.957	0.032
	Trustworthy	2.83	2.82	3.09	3.09	3.541	0.014

Source: Own research.

In the division into categories of orientations, in all cases (except for one case concerning individualists), the highest ratings in relation to the traits indicated (as differentiating significantly or, in one case, at the level of a statistical tendency) were those of altruists or cooperators. Further *post-hoc* analyses indicated that, generally, altruists and cooperators assessed, in terms of the traits as indicated, the person displaying a neutral expression on his face significantly ($p < 0.05$) more positively than competitors and individualists did, and also put more trust in that person. An exception was the distribution of assessments in terms of the trait “meets his promises”, where the significantly highest rating values, as compared to the other groups, were those of cooperators, with no differences being recorded between the assessments made by altruists, competitors and individualists.

Orientation on the self coincided with negative assessments, including the lack of trust, especially in relation to the person with the neutral expression on his face, and, to a lesser extent, in relation to the person displaying a happy expression (Table 4).

Table 4. Relationships between the orientation on the self and the assessments in relation to a person with a neutral face and an expression of happiness (manipulation +) (Spearman's rank correlation)

	Orientation on the self (neutral face)	Orientation on the self (manipulation +)
Willing to cooperate	-0.090**	-
Willing to compete	0.083*	-
Prone to have his own interest in mind	0.083**	-
Willing to help	-0.093**	-
Willing to distribute evenly	-0.138***	-0.129**
Able	-0.081*	-0.088*
Wise	-0.095**	-
Competent	-0.082*	-0.117**
Meets his promises	-0.102**	-0.106**
Predictable	-0.076*	-
Trustworthy	-0.126***	-0.113**

* significance at the level of 0.05

** significance at the level of 0.01

*** significance at the level of 0.001

Source: Own research.

On the other hand, individualists and competitors (a high degree of *orientation on the self* with negative *orientation on the others*) assessed the person in the photograph less positively, and put in him less trust, than altruists and cooperators did.

Orientation on the others (as opposed to the *orientation on the self*) also coincided with the perception of the selected positive traits in the person displaying an expression of anger on the face (Table 5).

Table 5. Relationships between the orientation on the others and the assessments in relation to a person with an expression of anger on the face (manipulation -) (Spearman's rank correlation).

	Orientation on the others
Willing to cooperate	0.109
Willing to compete	-0.049
Prone to have his own interest in mind	-0.138*
Willing to help	0.125*
Willing to distribute evenly	0.136*

* significance at the level of 0.05

** significance at the level of 0.01

*** significance at the level of 0.001

Source: Own research.

In general, prosocials assessed significantly more positively (and put more trust in) a person with a smiling and neutral expression on the face, than those oriented proself did.

As a result of a (+) manipulation, in all categories of the dominant social value orientations, there was (even if varied) an increase in the positive perception of the person in the photograph. To put it more specifically: in the group of competitors, there was a significant increase in the indicator of 5 positive assessments (out of 9 possible ones); in the group of individualists, there was a significant increase in the indicator of 6 positive assessments; in the group of cooperators, there was an increase in the indicator of 8 positive assessments; and in the group of altruists, there was an increase in the indicator of 4 positive assessments. Moreover, in each group, significant decreases in the indicators of negative assessments occurred as a result of manipulation (+): in the groups of individualists and cooperators (when assessing the smiling face), there was a decrease (in relation to the assessment of the neutral face) in the indicators of 2 negative assessments (out of 2 possible ones), while in the group of altruists and competitors, there was a decrease in the indicator of 1 negative assessment (in the group of competitors, at a level of the statistical tendency).

On the other hand, as a result of a (-) manipulation, in all categories of the dominant social value orientations, there was a decrease in the positive perception of the person in the photograph. The smallest diversity in the assessments was observed among the representatives of the category of competitive orientation (significant diversity in relation to 3 traits) and

altruistic orientation (changes only at a level of the statistical tendency). In the group of individualists, there was a significant decrease in the indicators of 8 positive traits (out of 9 possible ones), and a significant increase in the indicator of 1 negative assessment (out of 2 possible ones). In the group of cooperators, there was a significant decrease in the indicators of 6 positive traits (out of 9 possible ones), and a significant increase in the indicator of 1 negative assessment (out of 2 possible ones).

It is worth noting that in relation to the research being described, an analysis of standardized data using parametric tests confirmed the results as obtained when using non-parametric tests.

Hypothesis I.I, which concerned the link between the cooperative orientation and a high level of trust in, and positive assessments of a person displaying a facial expression of happiness, was also confirmed.

Cooperators positively assessed the person with a smile on his face – an average rating for the positive traits exceeded 3.6, and, as regards the expectation of cooperation, it amounted to 4.19 (the highest results as compared to the other groups). It was also only cooperators (out of the other groups) who, while comparing the person with a neutral face and the person with a smiling face, assessed significantly (and in one case, at a level of the statistical tendency) more positively the happy face in relation to all 11 descriptions of traits as mentioned in the research ($p = 0.000$).

The average value for trust in relation to the smiling face was, in the group of cooperators (similarly to the group of altruists), significantly higher than that in the other groups, and amounted to 3.44. For comparison, a significantly lower average value for trust in relation to the neutral face amounted, in the group of cooperators, to 3.14 ($W = -3.616$; $p = 0.000$), and the trust in the face expressing anger maintained at a level of 2.59. In turn, the correlation coefficient for the *orientation on the others* with the indicator of trust in relation to the smiling person turned out to be the highest (as compared to the other correlation coefficients in that group) and significant at a level of $p = 0.001$, which seems to be translated into the picture of cooperators (being characterized by a high degree of the *orientation on the others*).

Conclusions

The research indicated a link between social value orientations and the assessment of an interaction partner depending on his/her facial emotional expression. Generally speaking, it can be concluded that the cooperative orientation as well as (when expanding the scope to include altruists) the

prosocial orientation were associated with a greater trust and more positive assessment of other people (including those with a negative emotional expression) than it was observed in the case of the prosself orientation. The results demonstrating this positive attitude of prosocials indirectly correspond to the previous empirical findings which indicate that prosocials attach positive significance to the situation and outcomes of another person⁶¹.

The results outlined a fairly consistent picture of persons with the prosocial orientation (cooperators and altruists) as opposite to the picture of those oriented prosself (individualists and competitors).

Proselfs assessed positively and put trust in not only a smiling person (whom they considered to be competent and willing to cooperate) but also a person displaying a neutral facial expression. Possibly, the prosocials, as opposed to those oriented prosself, preferred to analyse an ambiguous expression in positive terms, and were thus able to have confidence in the person with a neutral facial expression. Prosocials, which by definition are characterised by a high degree of the *orientation on the others*, were also able to discern selected positive traits in a person with an angry face. The cooperators themselves tended to trust, and attribute the traits of "trustful" and "honest" to a person with a positive facial emotional expression, discern positive emotions in a facial expression showing a negative emotional state, and assess a person with a neutral expression on the face as the one to most certainly keep his promises, and trustworthy as well (as compared with the assessments in the other groups of orientations). In general, the cooperative orientation was associated with the tendency to trust everybody (regardless of the type of facial expression) and assess them (as compared with the non-cooperators' assessments) to be honest. Therefore, the cooperative orientation seemed to perform the role of spectacles allowing them to perceive other people as being more positive and put trust in them even where the emotional expression on their faces was ambiguous or negative.

The cooperators' tendency to perceive the surroundings in positive terms was also indicated by the results of own pilot studies (not described in this paper). One of such studies, as carried out on 168 persons, concerned the link between social value orientations and the perception of persons with a emotionally neutral facial expression (a modified version of a Kuhlman's

⁶¹ J. Grzelak, *Homo economicus uspołeczniiony? Motywacyjne i poznawcze uwarunkowania działania w interesie społecznym. [Homo economicus socialized? Motivational and cognitive determinants of acting in the public interest]*, in: „Studia Psychologiczne” 1988 nr 26, p. 5-30.

study). It turned out that with an increase in the degree of the observers' cooperative orientation, the tendency to assess persons with a neutral facial expression as being friendly also increased (Pearson's $r = 0.247$; $p < 0.01$).

In turn, the results for the proself-oriented persons (competitors, individualists) showed them (as compared with the prosocials) as those less positively assessing, and putting less trust in persons with a neutral and happy facial expression. They tended to assess a person with an angry face as one having his/her own interest in mind.

While commenting on the methodology of research, it is worth noting that for the purpose of the experimental manipulation, the emotional expressions being most accurately recognized in researches as carried out by Paul Ekman and Wallace Friesen (1971)⁶², namely happiness and anger, were deliberately used, which lent maximum credence to the accurate recognition of the modalities of emotions by respondents. The choice of the expression of anger out of the negative emotions was additionally dictated by the reports that the sight of an angry face triggered an exceptionally strong emotional arousal (the so-called maximum amplitude when measuring the brain's action potential) (Lang & Nelson 1990, quoted from⁶³). This is supposed to significantly increase the probability of the perceptible impact of a manipulation stimulus on the respondents. However, when planning future researches to continue the empirical exploration of the subject being raised in this paper, it is worth considering the introduction of manipulations using other modalities of the basic emotions as well.

A methodologically debatable issue is the fact that the respondents were shown a photograph of one man displaying various facial expressions. Such a situation has its advantages, since it allows one to compare reactions to particular facial expressions without the interference of various types of human faces. On the other hand, however, the choice of no less than a man's face may be considered as odd – the author of the research was influenced by the information that the positive expressions are predominant in women (as compared with men), and that women are classified in the group of the

⁶² P. Ekman & W. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17(2), p. 124–129.

⁶³ E. Dolata & M. Czerniawska, *Czy widzisz to, co ja czuję; czy czujesz to, co ja widzę – dylematy komunikacji opartej o ekspresje mimiczne [Can you see what I am feeling?; can you feel what I am seeing? – Dilemmas about the communication based on facial expressions]*, in: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2005 nr 16(76), p. 347–351.

“weaker sex”, which may result in a more frequent manifestation of cooperative behaviour towards women. Moreover, there are more cooperators among women than among men, and we tend to respond to cooperation with cooperation. However, one question which remains unanswered is whether or not the obtained relationships between the perception of facial emotional expressions and social value orientations would have differed significantly if the model had been a woman?

In conclusion – the empirical data as obtained in own research seems to provide another “building block” of a new piece of knowledge on the link between social value orientations and the perception of facial emotional expressions and, consequently, the perception of people, at the same time revealing a number of variables and areas which need to be watched with interest in order to be able to speak, more confidently and in a wider context, of the relationships between a facial expression and social preferences. Moreover, the obtained results definitely confirm the utility of the Internet for carrying out experimental psychological researches.

Reference:

- Biele C., *Spostrzeganie twarzy u ludzi i zwierząt [Perception of the face in humans and animals]*, in: „Studia Psychologiczne” 2002 nr 40, p. 5–25.
- Cantor N. & Mischel W., *Prototypy w spostrzeganiu osób [Prototypes in the perception of people]*, in: T. Maruszewski (ed.), *Poznanie, afekt, zachowanie [Cognition, affect, behaviour]*, PWN, Warsaw 1993, p. 20-52.
- Dolata E. & Czerniawska M., *Czy widzisz to, co ja czuję; czy czujesz to, co ja widzę – dylematy komunikacji opartej o ekspresje mimiczne [Can you see what I am feeling?; can you feel what I am seeing? – Dilemmas about the communication based on facial expressions]*, in: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2005 nr 16(76), p. 347–351.
- Doliński D., *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne [Expression of emotions. Basic and secondary emotions]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, vol. 2, pp. 351–367.
- Ekman P. & Friesen W., *Constants across cultures in the face and emotion*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17(2), p. 124–129.
- Ekman P., Sorenson E. & Friesen W., *Pan-cultural elements in the facial displays of emotions*, in: „Science” 1969 nr 164, p. 86–88.
- Frank R., Gilovich T. & Regan D., *The evolution of one-shot cooperation*, in: „Ethology and Sociobiology” 1993 nr 14, p. 247-256.

- Friedman H., *The interactive effects of facial expressions of emotion and verbal messages on perceptions of affective meaning*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1979 nr 15, p. 453–469.
- Griesinger D. & Livingstone J., *Toward a model of interpersonal motivation in experimental games*, in: „Behavioral Science” 1973 nr 18, p. 73–78.
- Grzelak J., *Preferences and cognitive processes in interdependence situations: a theoretical analysis of cooperation*, in: V. Derlega & J. Grzelak (ed.), *Cooperation and helping behavior. Theory and research*, New York Academic Press, 1982, p. 97-127.
- Grzelak J., *Homo economicus uspołeczniony? Motywacyjne i poznawcze uwarunkowania działania w interesie społecznym. [Homo economicus socialized? Motivational and cognitive determinants of acting in the public interest]*, in: „Studia Psychologiczne” 1988 nr 26, p. 5-30.
- Grzelak J., *Ja, my, oni? Interes własny a procesy poznawcze i zachowanie ludzi w sytuacji konfliktu*, in: M. Kofta & T. Szustrowa (ed.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2001, p. 117-146.
- Grzelak J., *Kontrola, preferencje kontroli, postawy wobec problemów społecznych [Control, preferences of control, attitudes towards social problems]*, in: M. Lewicka & J. Grzelak (ed.), *Jednostka i społeczeństwo [An individual and the society]*, GWP, Gdańsk 2002, p. 131-149.
- Grzelak J., *Współzależność społeczna. [Social interdependence]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, GWP, Gdańsk 2003, vol. 3, p. 125-145.
- Grzelak, J., Kuhlman D., Yeagley E. & Joireman J., *Attraction to prospective dyadic relationships: Effects of fate control, reflexive control, and partner's trustworthiness*, in: R. Kramer, M. Bazerman i A. Tenbrunsel (ed.), *Social decision making: Social dilemmas, social values, and ethical judgments*, Psychology Press, New York 2009, p. 205-237.
- Jakubiec H., *Czy istnieją uniwersalne gatunkowo i stabilne w czasie cechy fizyczne twarzy człowieka zdradzające jego orientację społeczną? [Are there any universal (in terms of the species) and stable over time, physical features of a human face that reveal his/her social value orientation?]*, unpublished MSc thesis, Faculty of Psychology at the University of Warsaw, Warsaw 2008.
- Kelley H. & Stahelski A., *Social interaction basis of cooperator's and competitor's beliefs about others*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1970 nr 16, p. 66-91.
- Kelley H. & Thibaut J., *Interpersonal Relations: A theory of interdependence*. Wiley, New York 1978.

- Kopelman S., Weber J. & Messick D., *Factors Influencing Cooperation in Commons Dilemmas: A Review of Experimental Psychological Research*, in: E. Ostrom, T. Dietz, N. Dolsak, P. Stern, S. Stonich, & E. Weber (ed.), *The Drama of the Commons*, National Academy Press, Washington 2002, p. 113-156.
- Kuhlman D. & Wimberley D., *Expectations of choice behavior held by cooperators, competitors and individualists across four classes of experimental games*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1976 nr 34, p. 69-81.
- Kuhlman D., *Photon study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2006.
- Kuhlman D., *Photon study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2007.
- Liebrand W. & McClintock C., *The ring easmure of social values: a computerized procedure for assessing individual differences in information processing and social value orientation*, in: „European Journal of Personality” 1988 nr 2, p. 217-230.
- Liebrand W., *The effect of social motives, communication and group size on behaviour in a N-person multi-stage mixed-motive game*, in: „European Journal of Social Psychology” 1984 nr 14, p. 239-264.
- Liebrand W., Jansen R., Rijken V. & Suhre C., *Might over morality: Social values and the perception of other players in experimental games*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1986 nr 22, p. 203-215.
- Maki J. & McClintock C., *The accuracy of social value prediction: Actor and observer influences*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1983 nr 45, p. 829-838.
- Maki J., Thorngate W. & McClintock C., *Prediction and perception of social motives*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1979 nr 37, p. 203-220.
- Mazur M., *Orientacje społeczne [Social value orientations]*, in: M. Lewicka & J. Grzelak (ed.), *Jednostka i społeczeństwo [An individual and the society]*, GWP, Gdańsk 2002, p. 117-130.
- Messick D. & McClintock C., *Motivational basis of choice in experimental games*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1968 nr 4, p. 1-25.
- Ohme R., *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej [Subliminal facial information. From the perspective of experimental psychology]*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.
- Rutkowska D. & Szuster A., (ed.). *O różnych obliczach altruizmu [About the various faces of altruism]*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warsaw 2008.

- Sattler D. & Kerr N., *Might versus morality explained: Motivational and cognitive interpersonal orientation*, in: „American Journal of Sociology” 1991 nr 71, p. 179-186.
- Schulz U., *The influence of social orientation and generalized expectancies on decision making in iterated experimental games*, in: R. Tietz, W. Albers & R. Stellen (ed.), *Bounded rational behaviour in experimental games and markets*, Springer-Verlag, Berlin 1986, p. 95-110.
- Shelley G., Page M., Rives P., Yeagley E. & Kuhlman D., *Nonverbal communication and detection of individual differences in social value orientation*, in: R. Kramer, M. Bazerman & A. Tenbrunsel (ed.), *Social decision making: Social dilemmas, social values, and ethical judgments*, Psychology Press, New York 2009, p. 147-169.
- van Lange P. & Liebrand W., *On perceiving morality and potency: Social values and the effects of person perception in a give-some dilemma*, in: „European Journal of Personality” 1989 nr 3, p. 209-225.
- van Lange P., *What People Look for in Others: Influences of the Perceiver and Perceived on Information Selection*, in: „Personality and Social Psychology Bulletin” 2000 nr 26, p. 206-219.

Evaluating the characteristics of partner interaction based on his facial emotional expression and depending on the social value orientation of the observer

The paper fits into the trend in the research into the link between social value orientations and the perception of a facial emotional expression. The issues addressed in this paper relate to main topic area: the link between social value orientations and the assessment of the characteristics of another individual displaying various emotions on their face.

An “*omnibus*” type representative survey was carried out according to the experimental scheme, entirely via the Internet ($N = 972$). The following tools were used: for the measurement of social value orientations, a modified version of the Ring Measure of Social Values⁶⁴; for the experimental manipulation, photographs of facial expressions (happiness, anger, neutrality);

⁶⁴ W. Liebrand, *The effect of social motives, communication and group size on behaviour in a N-person multi-stage mixed-motive game*, in: „European Journal of Social Psychology” 1984 nr 14, p. 239-264.

a scale for the assessment of the perception of the individuals presented on the photographs.

As expected, a link was demonstrated between the cooperative orientation and a high level of trust in, and positive assessments of a person displaying a facial expression of happiness. What was also revealed was the diversity of the perception of a person displaying various facial expressions (especially neutrality and happiness) depending on the type of (general and specific) indicators of social value orientations. In general, a person with a smiling and neutral facial expression was assessed significantly more positively (and more trust was put in that person) by prosocials (those with a high degree of the *orientation on the others*; cooperators and altruists) than by those oriented proself (those with a high degree of the *orientation on oneself*; competitors and individualists).

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VII: 2016 NR 4(17)

Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Sprawozdanie z konferencji pt. „Nauczyciel jako przewodnik po współczesnym świecie. Innowacje w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli”

I Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu „Nauczyciel w procesie rozwoju zawodowego” odbyła się 31 maja 2016 r. w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (ChAT) w Warszawie. Celem tego naukowego spotkania zorganizowanego przez Katedrę Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej Wydziału Pedagogicznego ChAT we współpracy z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES), było przede wszystkim zaprezentowanie wyników najnowszych badań i analiz teoretycznych odnoszących się do szeroko pojmowanych przemian w sferze optymalnego przygotowania nauczycieli do pracy oraz efektywnego pełnienia przez nich powierzonej im, kluczowej ze społecznego punktu widzenia roli zawodowej.

W konferencji, którą swoim patronatem objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, udział wzięli uznani w obszarze edukacji nauczycielskiej specjaliści (zarówno z zakresu teorii, jak i praktyki), reprezentujący nie tylko pedagogiczny, lecz również psychologiczny i socjologiczny punkt widzenia, co nadało jej tak pożądany w dzisiejszej nauce interdyscyplinarny charakter. Obrady podzielone zostały na dwie zasadnicze części: sesję plenarną i panel dyskusyjny.

W sesji plenarnej swoje referaty wygłosili (według kolejności wystąpienia):

- prof. zw. dr hab. Jolanta Szempruch (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) – *Modele kształcenia nauczycieli*

- prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki – przewodniczący Komitetu Naukowego konferencji) – *Nauczyciele wobec antyinnovacyjnej polityki oświatowej III RP*
 - prof. zw. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak (Uniwersytet Warszawski) – *Nauczyciel z pasją: rozwijanie kompetencji emocjonalnych nauczycieli*
 - prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) – *Przywództwo edukacyjne – dyrektor szkoły jako przywódca*
 - dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski) - *Chybione innowacje we współpracy nauczycieli z rodzicami?*
 - dr Dominika Walczak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Badań Edukacyjnych) – *Uwarunkowania prestiżu zawodu nauczyciela*
- Natomiast w panelu dyskusyjnym głos zabrali kolejno:
- dr hab. Renata Nowakowska-Siuta, prof. ChAT (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Uniwersytet Warszawski) – *Innowacje w kształceniu nauczycieli z perspektywy porównawczej*
 - mgr Beata Walkiewicz (WCIES) – *Innowacje w systemie doskonalenia pracowników oświaty z perspektywy doświadczeń WCIES*
 - dr hab. Małgorzata Kupisiewicz, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) – *Kształcenie nauczyciela szkoły specjalnej. Perspektywa surdopedagogiki*
 - mgr Krzysztof Gawroński - *Innowacje prawne w systemie oświaty*

Część wygłoszonych referatów i głosów w panelu dyskusyjnym została, po uzyskaniu pozytywnych recenzji, opublikowana w bieżącym numerze kwartalnika „Studia z Teorii Wychowania”.

Interdyscyplinarny i przekrojowy charakter wygłoszonych referatów niewątpliwie przyczynił się do zarysowania całościowej perspektywy odnoszącej się do pedeutologicznych zagadnień, stanowiących rdzeń prowadzonych prelekcji, obrad i dyskusji. Warto podkreślić, że w audytorium, obok pracowników naukowych uczelni wyższych z całej Polski oraz zainteresowanych poruszaną tematyką studentów, zasiedli przede wszystkim nauczyciele warszawskich szkół, którzy, zgodnie z ideą przyświecającą organizatorom, byli głównymi adresatami tejże konferencji – jej format zakładał bowiem konfrontację treści prezentowanych przez referentów z punktem widzenia praktyków edukacyjnej rzeczywistości, który nadzwyczaj często w niewystarczającym stopniu brany jest pod uwagę przez zatrudnionych w uczelniach wyższych naukowców. Ta swoista wymiana informacji miała posłużyć optymalnemu wykorzystaniu wiedzy, umiejętności i doświadczenia wszystkich

uczestników konferencji. Należy wyraźnie zaznaczyć, że do zgodnej z zamysłem organizatorów interakcji dochodziło przy każdej nadarzającej się sposobności - nie tylko w postaci wnikliwych pytań zadawanych referentom tuż po ich wystąpieniach czy w trakcie zaplanowanej na koniec spotkania dyskusji obejmującej całość poruszanej tematyki, ale także w kularach – podczas planowych przerw w obradach, gdzie można było zaobserwować spontaniczną, żywą i niejednokrotnie bardzo owocną wymianę poglądów pomiędzy poszczególnymi referentami, panelistami i uczestnikami. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można domniemywać zatem, że dodatkowym celem, który udało się, obok wspomnianego już celu zasadniczego zrealizować organizatorom, było stworzenie wszystkim zgromadzonym możliwości nawiązania nowych kontaktów, co stanowi urzeczywistnienie idei *networkingu* (stałego budowania i rozszerzania sieci powiązań zawodowych, które mogą w przyszłości przyczynić się do realizacji wspólnych projektów badawczych czy tworzenia nowych teorii/modeli teoretycznych).

Znaczenie problematyki wyznaczonej przez temat konferencji wynika z faktu, że rola zawodowa nauczyciela podlega współcześnie daleko idącym przemianom. Są one spowodowane niespotykaną dotąd dynamiką zmian zachodzących w otoczeniu szkoły. Dotyczą one zarówno zmian o charakterze społeczno-gospodarczym, jak i politycznym. Należy też wspomnieć o nowych wyzwaniach wynikających z coraz to nowych rozwiązań technicznych i technologicznych, które nauczyciel musi opanować, by efektywnie wywiązywać się z powierzonych mu obowiązków. Sprawia to, że od nauczyciela XXI wieku wymaga się stałego rozwijania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych – jest to wyznacznik profesjonalizmu w tym niezwykle trudnym i odpowiedzialnym społecznie zawodzie. Charakterystyczne jest to, że nauczyciel ma na co dzień do czynienia z sytuacjami nieprzewidywalnymi, wymagającymi od niego podejmowania decyzji i działań bazujących na wiedzy osobistej¹ (Kwaśnica, 2010, s. 294). Ponadto w dobie niemal nieograniczonego dostępu do informacji nie jest on już jedynym źródłem uczniowskiej wiedzy. Staje się stopniowo przewodnikiem po świecie zasobów informacyjnych i organizatorem procesu samodzielnego uczenia się uczniów. Tak zarysowane problemy, będące wynikiem dyskusji prowadzonych podczas konferencji, wskazują na trafność podjętej tematyki dotyczącej, w głównej mierze, innowacyjnego podejścia do edukacji nauczycielskiej.

¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t.2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 294.

Dotkliwie odczuwany w polskiej pedagogice niedostatek interdyscyplinarnego podejścia do złożonych problemów, na które w toku swojej działalności zawodowej napotykać nauczyciele, utrudnia syntetyczne spojrzenie na potencjalne strategie ich rozwiązywania. Rozpatrywanie ich z punktu widzenia wąsko rozumianych dyscyplin humanistycznych i społecznych nie sprzyja przenikaniu się istniejących już opisów i ich interpretacji. Rezultatem takiego niekorzystnego stanu rzeczy jest brak uwzględniania uzyskanych już wcześniej wyników badań psychologicznych i socjologicznych, a także koncepcji filozoficznych, w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Wyjściem z tej sytuacji może być namysł nad tworzeniem zespołów transdyscyplinarnych, których zadaniem byłoby wspólne formułowanie i rozwiązywanie problemów charakterystycznych dla współczesnej szkoły i pracujących w niej nauczycieli. Tego typu postulaty pojawiły się kilkakrotnie zarówno podczas sesji plenarnej, jak i w panelu dyskusyjnym. Na potrzebę tego typu podejścia wskazywali także uczestnicy konferencji – praktycy, którzy na teorii pedagogiczne patrzą przez pryzmat ich zastosowań praktycznych. Stanowi to punkt wyjścia do myślenia w kategoriach transdyscyplinarnych przy planowaniu koncepcji i programu kolejnej konferencji poświęconej innowacjom w obszarze kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Z pewnością będzie wymagało to zaproszenia do udziału w niej przedstawicieli zarówno innych, zajmujących się pracą człowieka, dyscyplin naukowych (np. psychologia, socjologia, filozofia, ekonomia, zarządzanie, medycyna pracy), jak i reprezentantów wybranych subdyscyplin pedagogicznych (np. pedagogiki pracy, pedagogiki społecznej, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej czy też pedagogiki specjalnej).



Dr hab. Renata Nowakowska-Siuta, prof. ChAT (Dziekan Wydziału Pedagogicznego ChAT) podczas powitania uczestników konferencji (fot. Łukasz Troc).



Wystąpienie prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego (fot. Łukasz Troc).



Grupa referentów wraz z organizatorami konferencji (fot. Łukasz Troc).

AUTORZY

Małgorzata Kupisiewicz, dr hab. prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Stefan T. Kwiatkowski, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Joanna Lewczuk, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Joanna Madalińska-Michalak, prof. dr hab., Uniwersytet Warszawski

Renata Nowakowska-Siuta, dr hab. prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Wilhelm Schwendemann, prof. dr, Wyższa Szkoła Ewangelicka we Freiburgu

Jolanta Szempruch, prof. zw. dr hab., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., dr h.c., Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Janusz Tomiło, dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Dominika Walczak, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja Studiów z Teorii Wychowania zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Prosimy osoby zamierzające opublikować swój tekst w Studiach z Teorii Wychowania o uwzględnienie zasad edytorskich zamieszczonych na stronie: <http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/wskazowki-edytorskie/>

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie Studia z Teorii Wychowania odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję półrocznika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji pisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Uprzejmie informujemy, iż każdy artykuł przesyłany do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” winien być opatrzony następującym zestawieniem danych:

1. Nazwisko i imię autora/autorów
2. Miejsce zatrudnienia, e-mail oraz adres do korespondencji autora/autorów
3. Tytuł artykułu w języku publikacji oraz w języku angielskim

4. Streszczenie w języku angielskim
5. Słowa kluczowe w języku angielskim oraz właściwym dla publikacji
6. Bibliografia

Jednocześnie informujemy, iż artykuły, w których nie zostaną zamieszczone powyższe dane nie będą przyjmowane do druku. Konieczność zamieszczenia wskazanych wyżej danych jest spowodowana wymaganiami baz danych, w których nasze pismo jest indeksowane, a także wymaganiami Platformy Internetowej ICM, na której będzie umieszczane czasopismo.

Za publikację w Studiach z Teorii Wychowania Autor otrzymuje 8 punktów.

Studia z Teorii Wychowania są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH) oraz
- BazHum
- Index Copernicus
- CEEOL – Central and Eastern European Online Library.

Z poważaniem
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”