



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Obszary deficytów twórczych działań nauczycieli dzisiejszej szkoły

Author: Małgorzata Zalewska-Bujak

Citation style: Zalewska-Bujak Małgorzata. (2017). Obszary deficytów twórczych działań nauczycieli dzisiejszej szkoły. W: U. Szuścik, R. Raszka (red.), "Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. T.1, Teoria i praktyka" (S. 67-77). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

MAŁGORZATA ZALEWSKA-BUJAK
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Obszary deficytów twórczych działań nauczycieli dzisiejszej szkoły

Wprowadzenie

Zainteresowana zagadnieniem możliwości przełamania przez nauczycieli tendencji do narzucanego im schematycznego zawodowego funkcjonowania w niniejszym tekście podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie, czy przeciwstawiając się zewnętrznemu dyktatowi, potrafią oni stać się podmiotem swoich działań. Obierając takie dążenie, odwołuję się w nim zarówno do literatury przedmiotu, jak i do niewielkiego wycinka prowadzonych przez siebie badań, których zasadniczym celem stały się opis i interpretacja doświadczeń zawodowych nauczycieli szkół różnego szczebla. Ograniczenie to wiąże się z przyświecającą mi intencją zrozumienia, czy badani pedagodzy są zdolni skorzystać z propozycji stwarzania sobie i uczniom sposobności do uzyskiwania podmiotowości drogą działań niestereotypowych i twórczych.

Szkoła – miejsce działania nauczycieli

Szkoła jako instytucja kształcąca dzieci i młodzież od długiego już czasu spotyka się z licznymi zarzutami oraz słowami krytyki. Jednym ze stawianych jej celów było i jest autentyczne wspieranie rozwoju dziecka, co zdaniem wielu badaczy tej instytucji nie urzeczywistnia się w jej realnej przestrzeni. Powodem jest głównie to, że szkoła niezmiennie utrzymuje dystans pomiędzy mającymi w niej miejsce procesami uczenia się a życiem¹, daleka jest więc od codziennych,

¹ J. HOLT: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Tłum. D. KONOWOCKA. Kraków 2007.

rzeczywistych problemów, które przychodzi rozwiązywać każdemu człowiekowi w rodzinie, w pracy oraz w innych obszarach jego funkcjonowania.

Szkoła stanowi teren, któremu uważnie przyglądają się inne instytucje, grupy społeczne, a także i pojedyncze jednostki, którymi często nie są tylko poszczególni rodzice uczniów, ale i badacze zjawisk edukacyjnych. Ci ostatni coraz częściej donoszą o negatywnym zjawisku dehumanizacji polskiej szkoły, w której mają miejsce praktyki wywierania presji sukcesu nie tylko na uczniów, ale i na nauczycieli, przy czym sukces utożsamiany jest głównie z wysokimi wynikami osiąganymi przez uczniów w testach zewnętrznych² oraz z wysokimi lokatami tych wybitnych w olimpiadach i konkursach. Generuje to pewne napięcia zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Ci drudzy często zamiast koncentrować się na wspieraniu młodego człowieka w drodze ku odkrywaniu jego indywidualnego potencjału oraz własnej tożsamości, skupiają się na realizacji nieustannie zmieniających się zarządzeń oraz zewnętrznych wytycznych. Nadal zorientowani na przekazywanie uczniom wiedzy wybierają często „drogę na skróty” w postaci egzekwowania informacji i umiejętności w duchu rywalizacji³. Nie starając się zaciekawiać ucznia⁴, przyczyniają się do tego, że szkoła staje się dla niego miejscem pozbawiającym samodzielności poznawczej, osobistej aktywności i zaangażowania w proces kształcenia. Sami doznają rozdarcia pomiędzy humanistycznymi wyzwaniem ideowymi swej pracy a przymusem zmiany stylu zawodowego funkcjonowania. Nadzorowani, poddawani odgórnym naciskom i obligowani do realizacji coraz to liczniejszych wyzwań niemających bezpośrednio nic wspólnego z dydaktycznym i wychowawczym charakterem ich funkcjonowania zawodowego decydują się raczej na wypełnianie funkcji urzędniczej, a nie na rozszerzanie własnej i uczniowskiej autonomii. Wprowadzane regulacje prawne oraz ranga, jaką nadano realizacji wymagań programowych, pozbawiły nauczycieli możliwości podmiotowego funkcjonowania chociażby w zakresie wyboru treści nauczania stosownie do swoistości i niepowtarzalności zespołów uczniowskich. Niezwykle trafnie mówi o temu podobnych kwestiach B. Śliwerski, który zauważa, że nauczyciel jest wręcz pozbawiany prawa do wolności. Systematycznie i subtelnie zniewalany (a raczej posługując się słowami Autora: uwodzony), sam nie rozpoznaje opresyjności sytuacji, w jakiej nieustannie przychodzi mu się znajdować⁵. Manipulowany i inwigilowany traci orientację co do słuszności swego postępowania. Bezrefleksyjnie godzi się na wewnętrzny

² M. DUDZIKOWA: *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności przez ich doświadczenie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*. W: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Red. M. DUDZIKOWA, R. WAWRZYŃIAK-BESZTERDA. Kraków 2010.

³ Tamże.

⁴ K.J. SZMIDT: *Ciekawość – pierwszy stopień do twórczości*. „Psychologia w Szkole” 2009, nr 1.

⁵ B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog*. Sopot 2010, s. 78.

i zewnętrzny pomiar swej pracy z uczniami w postaci wszechobecnych niemalże na każdym etapie edukacji testów. Stając się zewnątrz sterowny, niejednokrotnie zamiast skupiać się na autentycznej aktywności na rzecz rozwoju ucznia i siebie samego jako nauczyciela, koncentruje się raczej na gromadzeniu dowodów na taką aktywność⁶. Tymczasem dalece niepewną jest próba budowania podmiotowości uczniów bez bycia wolnym i suwerennym nauczycielem, gdyż owa podmiotowość (zdaniem teoretyków) przesądza o pedagogicznej jakości pracy szkoły⁷. Wartość tej pracy wydaje się jednak wątpliwa, kiedy nauczyciel (świadomie bądź nieświadomie) rezygnuje ze swej autonomii, „(...) częściowo przesądzając o podobnym stanie rzeczy w stosunku do swoich wychowanków”⁸.

Kierunki nauczycielskiego generowania twórczych postaw uczniów

Szkoła i nauczyciele znaleźli się dzisiaj w sytuacji konieczności zadbania o sens swego istnienia poprzez troskę o własną podmiotowość, co może przybierać m.in. postać zabiegania (zamiast koncentrowania się na realizacji zewnętrznych oczekiwań) o zaspokojenie indywidualnych potrzeb edukacyjnych oraz rozwój zainteresowań poznawczych uczniów, o kształtowanie świadomości posiadania prawa do dokonywania własnych wyborów w postrzeganiu i zmienianiu świata. Proponowaną drogą może stać się w tym przypadku rozwijanie twórczości jako pewnej dyspozycji do przechodzenia od stanu „muszę” („nie mam wyboru”) do stanu „mogę” („mam wybór”), będącej jednym z elementów realizowania ludzkiej wolności⁹. Pojawienie się aktywności twórczej jednostki warunkuje poczucie wewnętrznej wolności człowieka, która pozwala spoglądać na świat w kategoriach możliwości dokonywania potencjalnych zmian. Szkoła powinna być więc miejscem akceptującym i umożliwiającym swobodne wybory, a inspirowana przez nauczyciela twórcza działalność uczniowska – pozwalać na urzeczywistnianie zmian w otoczeniu¹⁰.

Aktywność twórcza może stanowić postawę wyrażającą otwarty stosunek do świata i dynamizującą ludzkie działanie, być wyrazem wątplenia i poszukiwania własnej ścieżki, samodzielności myślenia i unikania sztywnych schematów oraz odzwierciedleniem wiary we własne możliwości sprawcze. Może oznaczać także działanie prowadzące do nowego i wartościowego wytworu, uwarunkowane talentem i umiejętnościami. Utożsamiana bywa także z właściwościami umysłu

⁶ Tamże, s. 69.

⁷ Por. A. NALASKOWSKI: *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków 1999, s. 41.

⁸ B. ŚLIWERSKI: *Myśleć jak pedagog...*, s. 82.

⁹ A. NALASKOWSKI: *Společne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa 1998, s. 16–17.

¹⁰ R. WIĘCKOWSKI: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1993.

takimi, jak: wrażliwość na problemy, płynność, giętkość, oryginalność myślenia itd. – cechami warunkującymi na przykład wytwarzanie pomysłów rozwiązania problemów¹¹. Nauczyciel ma zatem koncentrować się na rozwijaniu tego typu kompetencji umysłowych swych podopiecznych, ich umiejętności interpersonalnych, co przyczynić się ma do umożliwienia im stawania się podmiotem własnego życia oraz stworzy szanse autokracji niezależnie od dominacji kształcenia specjalistycznego czy integracyjnego¹².

W pierwszym rzędzie jednak nauczyciel przekonany o wadze i konieczności rozwijania twórczości jako pewnej dyspozycji uwarunkowanej poczuciem podmiotowej wolności człowieka tworzy takie okazje do uczenia się, które uwzględniają różne wzory myślenia uczniów, różne ich stanowiska dotyczące procesu poznania. Potrafi on konstruować programy i techniki nauczania uwzględniające odrębność jednostek oraz umie wykorzystywać wiedzę na temat różnych strategii nauczania, zachęcając uczniów do rozwijania krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i umiejętności działania. Nauczyciel zabiegający o rozwój twórczego potencjału swoich podopiecznych wykorzystuje indywidualne i grupowe motywacje oraz zachowania do stworzenia takiego środowiska, które zachęca do pozytywnych interakcji społecznych, aktywnego zaangażowania w uczenie się. Określić go można mianem refleksyjnego praktyka, gdyż nieustannie ocenia efekty swoich wyborów i działań w szkole na rzecz uczniów, rodziców, współpracowników i uczącej się społeczności. Zabiega o pozytywne relacje i kontakty ze współpracownikami, z rodzicami, z instytucjami oraz podmiotami społeczności lokalnej nie z powodu konieczności wykazywania się takimi działaniami, ale po to, aby przez kontakt z realną rzeczywistością wydatnie wspierać proces rozwoju i uczenia się młodzieży. Aktywnie szuka autentycznych okazji do rozwoju zawodowego¹³.

Opieranie się na tych założeniach przez nauczyciela zakłada możliwość patrzenia na niego jako na osobę nieskrępowaną i twórczą, która nie traktuje ich jednak priorytetowo, gdyż daleko bardziej ufać będzie zawsze własnym kreacjom. Jego troską jest nieustanne czuwanie i zabieganie o wytwarzanie w szkole atmosfery sprzyjającej ekspresji, o pobudzanie inicjatyw i pomysłowości uczniów oraz zachęcanie ich do samodzielnego formułowania oraz rozwiązywania problemów. Posiadany atutem będzie natomiast umiejętność zarażania innych swoją pasją¹⁴, zaciekawiania i aktywizowania uczniów dzięki wprowadzonym

¹¹ H. DĘGOSZ-BIŁOUS: *Postawy twórcze a problemy życiowe uczniów szkół średnich*. W: *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*. Red. W. KOJS, R. MRÓZEK, R. STUDENSKI. Cieszyn 1999, s. 90.

¹² Tamże.

¹³ K. DENEK: *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy*. W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Red. H. MOROZ. Kraków 2005, s. 108.

¹⁴ J. SMOGORZEWSKA: *Twórczy nauczyciel = twórczy uczeń?* „Nowa Szkoła” 2008, nr 3.

innowacjom dydaktycznym¹⁵. Innymi cechami nauczyciela postrzeganego jako osoba twórcza będą ponadto: duże zaangażowanie w pracę, otwartość na nowe możliwości, ciekawe pomysły, dobre przygotowanie do zajęć.

Nauczyciel zasługujący na miano kreatora szkolnej rzeczywistości ucznia przesyconej działaniami o charakterze twórczym potrafi zadbać o odpowiednią przestrzeń (do zabawy i poznawania nowych ciekawych rzeczy), czas, klimat, ciekawe zajęcia (wycieczki, goście) oraz materiały do ekspresji twórczej, które pobudzają wyobraźnię¹⁶. Ośmiela do twórczości (kształtowanie przekonania o własnych siłach i wiary w nie, motywowanie uczniów) i udziela pomocy w rozpoznaniu indywidualnych zdolności twórczych uczniów¹⁷ (zachęcanie do szukania własnych mocnych stron, tworzenie sytuacji dydaktycznych o takiej specyfice, która pozwala odkryć swój potencjał, zdolności, a także i upodobania). Obecność twórczych aspektów w pracy nauczyciela rodzi twórczą aktywność uczniów, dlatego mówi się o jeszcze innych potrzebnych właściwościach nauczyciela wyzwalającego w swoich podopiecznych taki potencjał. Dobrze, kiedy wykazuje się on swoistym dla siebie stylem poznawczym, tendencją do refleksyjności i plastyczności myślenia, oryginalnością i umiejętnością nieulegania nadmiernie wpływowi zewnętrznemu, lecz kierowania się motywacją wewnętrzną, wiarą w wartość własnych pomysłów¹⁸. Te przymioty nauczyciela czynią go zdolnym do kształtowania w uczniach gotowości do działania i podejmowania ryzyka, odwagi w wyrażaniu poglądów, postawy badawczej, wrażliwości, wytrwałości oraz samodzielności w pracy i w działaniu według planu, a także do posiadania innych jeszcze własności jednostek określanymi mianem twórczych¹⁹.

Kompendium cech nauczyciela władnego rozwijać twórczy potencjał swych uczniów jest dość bogate, warto jednak uzupełnić je jeszcze o pewne właściwości człowieka, warunkujące pojawienie się wytworów i takich efektów działań, które można uznać za twórcze. Przywołania ich syntezy (powołując się na stanowisko E. Nęcki) dokonała A. Sajdak, pokazując następujące syndromy kreatywnej osobowości: otwartość (na informacje niepewne, wzajemnie sprzeczne lub pochodzące z niepewnego źródła), dociekliwość (przejawiająca się w potrzebie nowości, różnorodności, zmiany itd.), niezależność (w sferze intelektualnej, moralnej i społecznej), wrażliwość (na bodźce uboczne i przypadkowe, niosące wiedzę o ukrytych elementach rzeczywistości), odwaga (m.in. gotowość do podejmowania ryzyka intelektualnego), dodatni stosunek do samego siebie (wraz z samokontrolą, dostrzeganiem własnych ograniczeń), odpowiedzialność (siła „ego”, dojrzałość emocjonalna), przepełnienie sprzecznościami (np. wytrwałość,

¹⁵ B. ŁUKASIK: *Twórczy nauczyciel promotorem twórczego rozwoju ucznia*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 2000, s. 321.

¹⁶ J. SMOGORZEWSKA: *Twórczy nauczyciel...*, s. 36.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Por. P. BĄBEL: *Twórczy nauczyciel*. „Nauczanie Początkowe” 2003, nr 2.

¹⁹ J. SMOGORZEWSKA: *Twórczy nauczyciel...*, s. 37.

ale plastyczność), posiadanie poczucia przeznaczenia (dostrzeganie sensu i znaczenia swej pracy) oraz szerokich, lecz wybiórczych zainteresowań²⁰.

W świetle budowanych teoretycznych wzorców troszczenia się nauczyciela o własną oraz uczniowską podmiotowość drogą rozwijania zdolności dokonywania własnych wyborów, poczucia możliwości skutecznego realizowania zmian w otaczającym świecie dzięki własnym jego kreacjom, słusznym wydaje się zadanie pytań: Czy nauczyciel potrafi aktywnie przełamać ujawniane przez badaczy polskiej szkoły tendencje do (własnego i uczniów) szablonowego funkcjonowania? Czy znajduje w sobie siłę szukania wolnej i nieskrępowanej przestrzeni funkcjonowania zawodowego? Czy raczej ugina się pod presją wyników (mierzonych testami) i osiągnięć, bezwzględnej realizacji podstawy programowej oraz ślepego wywiązywania się z wciąż zmieniających zarządzeń?

Kryzys działań twórczych nauczycieli – na podstawie wycinka z badań

Prowadząc badania o charakterze jakościowym (wywiady swobodne²¹ z nauczycielami szkół różnych szczebli: podstawowego, gimnazjalnego i średniego), postanowiłam poszukać w snutyh przez nauczycieli narracjach o ich codziennych doświadczeniach zawodowych odpowiedzi na nurtujące mnie (a przedstawione wyżej) pytania. Zbieranie danych trwa od lutego 2013 roku, czego efektem jest zgromadzony obszerny materiał analityczny w postaci nagrań, a następnie transkrypcji 18 wywiadów (600 stron wraz z notami²² poczynionymi w trakcie badań i wielogodzinnej pracy nad zmianą formatu danych – przejście od kontekstu rozmowy podczas wywiadu do jej transkrypcji w formie elektronicznej).

W trakcie dokonywanych analiz transkrybowanych wywiadów, będących w zasadzie nauczycielskimi opowieściami o przeżywanym na co dzień zdarzeniach (zgodnie z obraną strategią badawczą sięgnęłam do nauczycielskich doświadczeń obecnych w tychże opowieściach, gdyż zmierzałam do odkrycia znaczeń nadawanych przez nauczycieli ich codziennym sytuacjom, zdarzeniom oraz rzeczom doświadczanym i przeżywanym przez nich w ich środowisku pracy) o charakterze zawodowym, wyłoniony został (obok 36 innych kategorii) powtarzający się u wszystkich badanych osób wątek: *dyrektor*. W wypowiedziach nauczycieli osoby pełniące tę funkcję stanowią dla nich niejednokrotnie źródło odczuwania presji oraz przeżywania napięć emocjonalnych. W większości

²⁰ A. SAJDAK: *Edukacja kreatywna*. Kraków 2008, s. 20–21.

²¹ K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, K. KREJTZ: *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa 2005, s. 47.

²² G. GIBBS: *Analiza danych jakościowych*. Tłum. M. BRZOZOWSKA-BRYWCZYŃSKA. Warszawa 2011, s. 67.

autorzy narracji postrzegają dyrektorów szkół jako osoby działające pod presją i naciskiem (głównie) administrujących szkołę jednostek. Zawiadujący szkołą dyrektorzy, sami pozbawiani autonomii, równie dotkliwie w oczach badanych zawłaszczają prawa nauczycieli do podejmowania nieskrępowanych decyzji. Warto jednak zaznaczyć, że wśród nauczycieli ujawniają się takie osoby, które nie widzą możliwości oraz sensu przeciwstawienia się pewnym wytycznym. Można powiedzieć, że nie znajdują w sobie woli ani siły szukania swej własnej, nieskrępowanej przestrzeni funkcjonowania zawodowego. Obrazują to słowa jednej z nauczycielek mówiącej o dyrektorce szkoły podstawowej, w której pracuje. Stawia ona siebie w roli dyrektorki, próbując wczuć się w jej opresyjną sytuację:

Ja myślę, że ona też jest stawiana pod murem, bo i kuratorium, i środowisko, i gmina tutaj, więc to wszystko jest takie... Ostatnio jest taka presja po prostu.

Nauczycielka w celu zobrazowania sytuacji, w której znaleźli się dyrektor szkoły i nauczyciele, sięgnęła po czytelny dla większości i stosowany w mowie potocznej związek frazeologiczny. „Stawianie kogoś pod murem” oznacza stawianie kogoś w sytuacji bez wyjścia, zmuszanie kogoś do zrobienia czegoś bez stworzenia mu możliwości wyboru – tak widzi i rozumie sytuację dyrektora, który nadzorowany i kierowany przez m.in. monitorujące pracę szkół jednostki administracji rządowej, nie ma możliwości podejmowania autonomicznych decyzji. W zasadzie nie pozostawia się mu wyboru. Nieco dalej ta sama nauczycielka mówi:

I bardzo dużo pracujemy, nauczyciele dużo robią rzeczy dodatkowych. Nie ma, że ktoś siedzi i nic nie robi. Po prostu musimy robić, musimy robić testy, dużo testów przygotowujących – kompetencje po trzeciej klasie, po szóstej, po trzeciej gimnazjum. Duży jest nacisk kładziony na ewaluację, na mierzenie jakości pracy szkoły. Myślę, że ma to swoje dobre strony, bo nas to motywuje do pracy, jakiegoś tam rozwoju. Czasami ma to związek z dużą ilością papierów, które musimy wypełniać, co nie do końca moim zdaniem jest zawsze przydatne, no ale takie są wymogi i trzeba się z tym wszystkim dostosować.

Słowa te pokazują, że nauczycielka widzi konieczność (a nie potrzebę czy możliwość) podejmowania wytężonej pracy w wytyczonym kierunku i zaznaczonym obszarze, który należy wiązać ze wzmożonymi staraniami, mającymi na celu przygotowanie uczniów do sprostania wymogom stawianym im na egzaminach zewnętrznych. Takie ukierunkowanie pracy nauczyciela obecne jest niemalże we wszystkich nauczycielskich narracjach, które obfitują w opisy wywiązywania się z tego obowiązku (bo w takich kategoriach postrzegają oni przygotowywanie uczniów do testów i egzaminów zewnętrznych). Autorka przytaczanej wypowiedzi podziela także inne, krytyczne stanowisko wielu spośród badanych odnośnie do nadmiaru dokumentacji szkolnej. Choć nie do końca zgadza się z nakładami

nym na nią obowiązkiem wypełniania dużej ilości nieprzydatnych jej zdaniem arkuszy papieru, to jednak godzi się także na obciążenia z tym związane.

W moim mniemaniu opowieści badanych nauczycieli odsłaniają administracyjne ukierunkowanie ich pracy, czego źródłem wydaje się być narzucona i nakazywana odgórnie nadmierna standaryzacja pomiaru osiągnięć uczniów. Jedna z nauczycielek języka polskiego (ucząca w szkole podstawowej i gimnazjum) w taki sposób opisuje swoje doświadczenia w tym zakresie:

Jest burmistrz nad tym wszystkim oczywiście, który potem po egzaminach zwołuje do siebie dyrektorów. Dyrektorzy mają tam reprimendę ewentualnie, że wyniki się obniżyły, no i wiadomo, że wtedy ci dyrektorzy kładą też nacisk i rozliczają tych nauczycieli, którzy odpowiadali za egzaminy.

Przyjmując ogląd rzeczywistości nauczycielki, można powiedzieć, że codziennością szkolną rządzą pewne mechanizmy sprawowania nieustannej kontroli i nadzoru nad przebiegającymi procesami edukacyjnymi oraz nauczycielskimi działaniami. W innym miejscu nauczycielka (opowiadając o swoich doświadczeniach) przywołuje kolejną odsłonę wprawionej w ruch maszyny wywierania nacisku:

To się dzieje tak, że na radzie pedagogicznej dyrektor mówi, że tutaj absolutnie nie może być tak, żeby z tego i z tego przedmiotu, i wymienia się przedmiot, znów były takie wyniki. To... to jest takie poniżające dla tego nauczyciela – na przykład, jak publicznie słyszy, prawda, że „nie przyczynił się pan do tego, żeby wynik był taki i taki”. Kolejny raz na przykład.

Większość badanych nauczycieli wykazała bezsilność wobec takich i innych form ich deprivacji; chcąc wytrwać w zawodzie (utrzymać się w polu edukacyjnym), potwierdza, że dostosowuje się do stawianych oczekiwań i podejmuje wytężoną pracę (niejednokrotnie bezpłatnie i po godzinach) polegającą na przygotowaniu uczniów do testów egzaminacyjnych. Przybiera to postać uczenia „pod testy” i „na testach” – uczniowie nieustannie rozwiązują testy, aby sprawne radzenie sobie z nimi niejako weszło im w mechaniczny nawyk. Dzieje się tak zarówno na etapie edukacji wczesnoszkolnej (co dokumentują nauczycielskie opisy ich pracy zawarte w transkrypcjach wywiadów), jak i w gimnazjach i szkołach średnich. Jedna z nauczycielek (ucząca zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum), deklarując, że uczniowie piszą na jej prośbę wiele wypracowań, nie mówi o innych walorach takiego sposobu ich pracy, jak tylko o tym, że będą przygotowani do stawienia czoła wymogom egzaminacyjnym:

Oni piszą dużo wypracowań i to ich wszystko przygotowuje do tego egzaminu. Bo egzamin, wydaje mi się, w szóstej klasie jest bardzo trudny. Dlatego, że trwa sześćdziesiąt minut: jest matematyka, przyroda i język polski – wypracowanie.

To naprawdę jest trudno zrobić to w sześćdziesiąt minut i jeszcze napisać wypracowanie, które musi mieć odpowiednią objętość, więc wydaje mi się, że jeżeli ja z nimi wypracuję to pisanie, to później to zadziała, jak automat, oni później będą wiedzieć, jak to napisać. Taką mam nadzieję.

Cytowane słowa odsłaniają sprowadzanie zarówno nauczania, jak i uczenia się do pewnej automatycznej czynności. Nauczycielka, kierując się chęcią „czynienia uczniów” zdolnymi do wywiązywania się w sposób automatyczny ze stawianych im zadań, w moim mniemaniu pozbawia ich podmiotowości. Kształtowane umiejętności uczniów (niczym w fabryce) mają stać się zautomatyzowanym produktem, a oni sami, ulegając zabiegom unifikacji, stają się przedmiotem manipulacji, polegającej na „wpychaniu w schemat” – matrycę takich samych kompetencji umysłowych, dyspozycji działaniowych itp.

Zakończenie

W świetle zaprezentowanych w sposób wycinkowy prowadzonych przeze mnie analiz zgromadzonego drogą wywiadu swobodnego materiału badawczego, można powiedzieć, że w szkole niewiele jest miejsca na postulowany wcześniej (w myśl założeń teoretycznych) rozwój twórczości jako pewnej dyspozycji uwarunkowanej poczuciem podmiotowej wolności człowieka. Nauczyciele, sami pozbawiani autonomii, niejednokrotnie pracujący w czasie lekcji (oraz na dodatkowo organizowanych zajęciach przygotowujących uczniów do egzaminów) na testach, zachęcający uczniów do ich częstego rozwiązywania, nie tworzą takich okazji do uczenia się, które uwzględniają różne wzory myślenia jednostki, tym samym tworząc szanse na jej mentalne uzdalnianie do twórczego i niestereotypowego działania. W związku z tym trudno spodziewać się, że na lekcjach panować będzie atmosfera ekspresji, a nauczyciel wcielać się będzie w rolę innowatora przełamującego schematy dydaktyczne. Daremnie też wypatrywać twórczych działań uczniowskich, pozwalających im na urzeczywistnianie zmian w otoczeniu. Nie ma na nich miejsca również na kształtowanie (wskazywanych wcześniej przeze mnie jako pożądane) takich uczniowskich cech, jak wrażliwość na problemy, płynność, giętkość oraz oryginalność myślenia.

Za deficytem korzystania przez badanych nauczycieli ze sposobności do uzyskiwania podmiotowości drogą działań niestereotypowych i twórczych przemawia ujawniona w analizach ich nadmierna koncentracja na realizacji wytyczonego materiału – narzuconych im do realizacji, a uczniom do przyswojenia treści programowych. Pozbawia to jednych i drugich możliwości dokonywania fundamentalnych wyborów, a co za tym idzie kształtowania autentycznej podmiotowej odpowiedzialności. Kontrolowani dyrektorzy szkół, sprawdzani nauczyciele i oceniani uczniowie – wszyscy *stawiani są pod murem konieczności*

wywiązywania się z tego, co administracyjnie nakazane. Obraz ten zbudowany na nauczycielskim oglądzie tej sytuacji nie może uprawniać do udzielenia pozytywnej odpowiedzi na postawione sobie pytanie i skonstatowanie, że w szkołach powszechnie odnaleźć można wolną i nieskrępowaną przestrzeń zawodowego funkcjonowania nauczycieli, którzy mają ją odwagę wykorzystywać w sposób twórczy.

Bibliografia

- BĄBEL P.: *Twórczy nauczyciel*. „Nauczanie Początkowe” 2003, nr 2.
- DENEK K.: *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy*. W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Red. H. MOROZ. Kraków 2005.
- DŁUGOSZ-BIŁOUS H.: *Postawy twórcze a problemy życiowe uczniów szkół średnich*. W: *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*. Red. W. KOJS, R. MRÓZEK, R. STUDENSKI. Cieszyn 1999.
- DUDZIKOWA M.: *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności przez ich doświadczenie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*. W: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Red. M. DUDZIKOWA, R. WAWRZYŃIAK-BESZTERDA. Kraków 2010.
- GIBBS G.: *Analiza danych jakościowych*. Tłum. M. BRZOWSKA-BRYWCZYŃSKA. Warszawa 2011.
- HOLT J.: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Tłum. D. KONOWROCKA. Kraków 2007.
- ŁUKASIK B.: *Twórczy nauczyciel promotorem twórczego rozwoju ucznia*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 2000.
- NALASKOWSKI A.: *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków 1999.
- NALASKOWSKI A.: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa 1998.
- SAJDAK A.: *Edukacja kreatywna*. Kraków 2008.
- SMOGORZEWSKA J.: *Twórczy nauczyciel = twórczy uczeń?*. „Nowa Szkoła” 2008, nr 3.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K., KREJTZ K.: *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa 2005.
- SZMIDT K.J.: *Ciekawość – pierwszy stopień do twórczości*. „Psychologia w Szkole” 2009, nr 1.
- ŚLIWERSKI B.: *Mysleć jak pedagog*. Sopot 2010.
- WIĘCKOWSKI R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1993.

The area for creative deficits of teachers in modern school

Abstract

Many researchers into Polish education put forward the thesis that it has a bureaucratic orientation and yields to the pressure of technological-economic rationality. Yielding to outer pressure and influence, many teachers apply the administrative direction in their work, which consists in paying

a lot of attention to absolute fulfilling what is imposed and subjected to unceasing control. One of meticulously fulfilled requirements is the care for learners' high scores in external tests. This proves how important for teachers' professional practice becomes standardization in the measurement of teaching and learning achievements (with simultaneous marginalization of such significant and undoubtedly demanded educational components as individualization, subjectivization, etc.). A small section of the author's extended analyses is presented in this study in the form of free interviews with teachers who describe what they experience in their daily professional routine.

Keywords: school, teacher, standardization, tests.



Małgorzata Zalewska-Bujak, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji. Zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień pedentologicznych – udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych, specyfika zjawiska komunikacji między uczniem i nauczycielem, uwarunkowania społeczne zawodowego funkcjonowania nauczycieli.