

Anna KLAS-MARKIEWICZ

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Wydział Filologiczno-Pedagogiczny

NAUCZYCIEL W OBLICZU REWOLUCJI EDUKACYJNEJ

1. Wstęp

W ciągu ostatnich kilku lat w gronie polityków, pedagogów, psychologów i nauczycieli zaczęto prowadzić dyskusje na temat szkoły i nauczycieli. Oscylują one w głównej mierze wokół kształtu obecnej edukacji oraz perspektyw jej rozwoju w zmienionej i stale zmieniającej się rzeczywistości, którą Zygmunt Bauman określił *płynną nowoczesnością*. W toku dyskusji zadaje się fundamentalne pytania: Czy szkoła w ogóle jest jeszcze potrzebna?, Dlaczego od dłuższego czasu tkwi w permanentnym kryzysie?, Jacy powinni być nauczyciele „szkoły przyszłości”, która będzie w stanie sprostać, a przynajmniej podjąć próbę nadążania za pędzącym do przodu światem, którego kształtu, a nawet kierunku rozwoju nie znamy. Zwraca się uwagę na fakt, że jakość przyszłej edukacji zależy od wielu czynników wymuszonych (zob. W. Kaleta, 2013, s. 14), by wymienić najważniejsze: globalizację, demografię, zmiany cywilizacyjne i gospodarcze, dlatego rozpatrywanie edukacji tak silnie powiązane jest z rynkiem pracy, gospodarką i demografią. Nadto, żyjemy w erze ponowoczesności z jej atrybutem relatywizmu, którego źródłem jest rozpad jednorodności, niestabilność i nieliniowość natomiast szkoła tkwi w starym paradygmacie myślenia modernistycznego i nadal uczy tak, jak przygotowywano uczniów w XIX i XX wieku, mimo że do szkoły uczęszcza pokolenie ukształtowane przez technologię i Internet. Czasy radykalnie się zmieniły, a edukacja stała się „hermetyczną przestrzenią izolacji od współczesnego świata” (W. Kołodziejczyk, 2014, s. 13). Debatując na temat edukacji XXI wieku w Polsce i na świecie, w całej Europie używa się dwóch terminów: *innowacja* i *społeczeństwo wiedzy*, tymczasem – jak zauważa prof. Łukasz Turski (2013) nie ma nawet definicji tych pojęć. UNESCO w swoich dokumentach zapowiada dopiero ich wprowadzenie. W 2015 roku słowo *innowacyjność* nabrało rangi pojęcia – klucza, choć nadal brakuje konkretnego osadzenia go w edukacyjnej rzeczywistości. Nie da się uniknąć wrażenia, że w niestabilnym, nieustannie zmieniającym się, nieprzewidywalnym świecie proponowane drogowskazy działań edukacyjnych są mgliste i często niespójne (by wspomnieć choćby stosunek do roli cyberprzestrzeni w edukacji). Nie wolno jednak poprzestać na krytyce, przed nami trudne zadanie podjęcia próby dokonania zmiany szkoły w takim wymiarze, by zmiana ta przestała być jedynie liftingiem starych wzorców, a nabrała nowych kształtów, zdolnych sprostać wyzwaniom nowych czasów.

2. Główne niedomagania systemu oświaty

W opinii znanego w świecie duńskiego pedagoga i psychoterapeuty Jespera Juula europejska edukacja wymaga bezzwłocznej interwencji. „Sytuacja jest dramatyczna – stwierdza – m. in. w Niemczech, w Austrii, we Francji, w Polsce (...) również. I wymaga radykalnej zmiany, bo ten system, który jest, nikomu już nie służy. Ani dzieciom, ani nauczycielom, ani rodzicom” (zob. A. Jucewicz, 2015, s. 29). Alarmujący głos autora książki *Kryzys szkoły* (2014) znajduje poparcie polskich uczonych. Nestor pedagogów Czesław Kupisiewicz (2013), diagnozując obecny stan polskiej oświaty w różnych jej obszarach, nie pozostawia złudzeń co do ich jakości: ogólnikowych i oderwanych od życia celów i zadań, braku zróżnicowania planów i programów, faworyzujących werbalizm i brak powiązań teorii z praktyką, metod nauczania i wychowania, eksponowania zbiorowego nauczania i niedoceniań nauczania indywidualnego i grupowego oraz ignorowania pracy wychowawczej z dziećmi, młodzieżą i rodzicami (zob. J. Kuźma, 2013, s. 3). Winą za ten stan rzeczy obarcza się przede wszystkim Ministerstwo Edukacji – za brak kompleksowej, profesjonalnej, a zarazem racjonalnej wizji rozwoju naszego szkolnictwa; brak nie tylko długofalowej, ale nawet krótkookresowej polityki oświatowej. Brakuje jednoznacznej odpowiedzi na podstawowe pytania: jaki jest cel edukacji? jakiego człowieka – obywatela chcemy wykształcić: posłusznego, niepewnego, niezdolnego do współpracy wykonawcą czy krytycznego, odpowiedzialnego za siebie, kreatywnego z poczuciem wartości, kompetentnego w budowaniu relacji? A kiedy brakuje wizji w jej miejsce wchodzi biurokracja, kontrola i sankcje. Zarządzanie jakością polskiej edukacji na wszystkich poziomach polega na bezkrytycznym przejmowaniu standardów i ram kwalifikacyjnych proponowanych przez unijnych biurokratów, mimo że nie są one obligatoryjne dla wszystkich państw Unii Europejskiej – zauważa prof. Kuźma (Tamże, s. 3), a prof. Krzysztof Rybiński ubolewa, że system boloński w polskiej praktyce uległ deformacji, został przeformalizowany, zbiurokratyzowany, gubiąc w ten sposób dobrą ideę (2011, s. 10) i dodaje, że polskim szkołom potrzeba większej elastyczności, a nie terroru procedur. System szkolnictwa polskiego opiera się na mnożeniu progów egzaminacyjnych – dlatego większość czasu przeznaczanego nauce poświęca się przygotowaniu do egzaminów, a nie kształceniu umiejętności i zwiększaniu kompetencji.

Mamy więc z jednej strony stagnację, a nawet regres i tradycyjne koncepcje kształcenia, z drugiej niekonsekwentnie prowadzone reformy, dlatego szkołę polską określa się jako hybrydę. Za wprowadzanymi zmianami nie stoi żadna spójna wizja, w efekcie jej braku wszelkie działania mają charakter pozorny (Zob. H. Postek, 2005, s. 20), lawinowo natomiast mnoży się przepisy, których już nikt w całości nie jest w stanie opanować, a ich potężna sieć nakłada na szkołę uciskający gorset biurokracji. Wynikiem tego polska edukacja nie kształci kapitału intelektualnego i społecznego na miarę naszych czasów i nie przygotowuje do przyszłości tkwiąc w XIX-wiecznej koncepcji z systemem klasowym, nauczaniem przedmiotowym, wiedzą rozumianą jako zbiór prawd niepodważalnych do zapamiętania, rolą nauczyciela jako egzekutora, dyscypliną jako wartością cenioną

wyżej niż umiejętności. Mimo reformy programowej – zauważa Halina Postek – programy nauczania wszystkich przedmiotów są przeładowane, więc szkoła przerzuca ciężar nauczania na rodziców (system korepetycji, kursów, dodatkowych lekcji) sama tkwiąc w wielkiej fikcji. Z badań przeprowadzonych w 2000 roku wśród uczniów ponad 40 państw wynika, że polscy uczniowie mają jedno z najniższych poczucie więzi ze szkołą i nie chcą do niej chodzić (D. Uhlig, za: H. Postek, tamże, s. 22). Odpowiedzialnością za ten stan rzeczy obarcza się najczęściej nauczycieli, gdyż to na nich spoczywa ciężar realizowania narzuconych przez ministerialne organy wytycznych, a w obecnej sytuacji jest to zadanie arcytrudne. Wszyscy – politycy, rodzice, nauczyciele i uczniowie – zdają sobie sprawę, że obowiązujący system jest zły i że nie powinien być kontynuowany, ale nikt nie wie jak go naprawić, a właściwie jak go zburzyć i zbudować nowy bez wstrząsu i ogromnego wysiłku. Szkoła jest tworem politycznym i doskonałym narzędziem w rękach decydentów wykorzystywanym do politycznej gry, stąd uzależnione od politycznej koniunktury pomysły na edukację (lub świadoma bierność), w których kosztami ofiarnymi są nauczyciele i uczniowie. Ten opresyjny i przestarzały, oparty na hierarchii, władzy i bezwzględnym posłuszeństwie system dostarcza państwu uległych obywateli, karnie wykonujących polecenia. Ale we współczesnym świecie nie są już tacy potrzebni, dziś potrzeba ludzi z inwencją, którzy potrafią myśleć nieszablonowo i samodzielnie podejmować decyzje (J. Juul, za: A. Jucewicz, tamże s. 29), a takich nasza szkoła nie kształci. I nie chodzi o to, by nie zauważać podejmowanych incydentalnie inicjatyw, które pokazują, że i w Polsce inny model szkoły jest możliwy, ale o obowiązujący system, w którym źle przygotowani, zagubieni, rozliczani ze zdawalności testów nauczyciele wypełniają polecenia przełożonych, nie troszcząc się o powierzonych im uczniów, wykonując swoje zadania coraz częściej najmniejszym kosztem i bez koniecznego zaangażowania, nie wspominając nawet o pasji.

Szkoła jest jak rodzina. Dzieciom jest w niej dobrze, gdy dorosłym jest dobrze – pisze J. Juul (2014, s. 65). Tymczasem nauczyciele utracili prestiż, są niedoceniani, mizernie opłacani, wykształceni w starym paradygmacie, tym samym nie przygotowani do zmian, więc niepewni, atakujący lub wycofani za barykadę Karty Nauczyciela, która chroni jeszcze ich starych pozycji. Jednocześnie rozgoryczeni utratą autorytetu, nierozumiejący, że budowanie go wyłącznie na funkcji, którą pełnią, przy użyciu dyscypliny to bezpowrotna przeszłość. Autorytet bierze się z poczucia własnej wartości, umiejętności rzetelnej oceny siebie i innych, poważnego traktowania uczniów i brania za nich odpowiedzialności. Szacunek zyskuje się za to kim się jest, a nie za to jaka jest twoja siła. Sfrustrowani nauczyciele uciekają się do agresji, najczęściej słownej lub niewerbalnej, próbując w ten sposób ratować swoją pozycję w szkole.

Nauczyciel to zawód zaufania publicznego. Nie powinny go uprawiać osoby przypadkowe. Tymczasem kształcenie nauczycieli pozostawia wiele do życzenia; sposób rekrutacji, brak rozmów kwalifikacyjnych promuje często osoby nijakie, które nie rozumieją celu spotkania z uczniem. Tymczasem skończyła się stara gra

w nauczycieli i uczniów, w której ci pierwsi wygłaszali monologi, a uczniowie musieli ich słuchać. Warto sobie uświadomić, że dzieci, które wychowano w posłuszeństwie, niezbyt dobrze radzą sobie w życiu. Umieją tylko wykonywać polecenia i oczekują, że ktoś inny podejmie za nie decyzje. Dlatego coraz więcej młodych ludzi wymyka się starej kulturze posłuszeństwa i nie chce robić czegoś tylko dlatego, że nauczyciele im każą. Coraz więcej dzieciaków daje to jasno do zrozumienia: werbalnie albo poprzez rozmaite symptomy. Powoli, ze strony uczniów i ich rodziców, narasta niechęć do szkoły, rodzice coraz śmielej zaczynają wyrażać swoje zdanie, że szkoła nie spełnia oczekiwań wobec ich dzieci, zyskując – jak dotąd – jedynie miano roszczeniowych. Żądają zmian (i rodzice, i dzieci) i już nie chcą milcząco dopasowywać się do systemu, nie chcą tracić czasu na nieprzydatną edukację, uciekają do alternatywnych szkół, próbują zatrzymać jak najdłużej dzieci w domu, zaczynają rezygnować ze studiowania, szukając innych dróg przygotowania się do życia. I chociaż wybierane przez nich rozwiązania nie zawsze są właściwe, pora na refleksję i zmiany, gdyż staje się powoli pewne, że utrzymywanie *status quo* grozi niechybnym buntem „od dołu”.

3. Kierunki zmian

Dawny powód przychodzenia do szkoły przestał mieć znaczenie; przy niemal nieograniczonym dostępie do mobilnych technologii i informacji nie może ona być dziś definiowana jako miejsce zdobywania wiedzy. Bezwrotnie odebrano szkole monopol na jej przekazywanie, stąd konieczność poszukiwania nowego modelu edukacji. Dzisiaj wiedzę może zdobyć każdy, w każdej chwili, w hipermarkecie o nazwie Internet. Ale umiejętności pracy w zespole, prowadzenia dialogu i formułowania w jego obrębie pytań nie można nauczyć się wchodząc w Google. Prof. Tomasz Szkuclarek (za: W. Kołodziejczyk, tamże, s. 12) nową szkołą widzi jako miejsce rozwijania i kształtowania młodych ludzi, którzy będą potrafili znaleźć się w zmieniającym się świecie, jego zdaniem szkoła powinna także stać się miejscem przekazywania tożsamości, wartości, tradycji i postaw ważnych dla narodu, miejscem kształtowania pokolenia, które pozostawi po sobie lepszy świat.

XXI wiek już nazywany jest wiekiem edukacji. Rozwój, zmiany i przekształcenia sprawiają, że każdy w ciągu swojego życia będzie musiał wielokrotnie stawiać czoła nowym wyzwaniom. To stwarza konieczność uczenia się przez całe życie, rozwijania i uaktualniania posiadanych umiejętności, uzupełniania wiedzy, zdobywania nowych kompetencji. Coraz częściej pojawiają się głosy o potrzebie stworzenia takiej edukacji, w której kreatywność i docenienie ludzkich zdolności będzie podstawą szkolnego działania. Prof. Witold Kołodziejczyk apeluje: „Musimy myśleć po nowemu i działać po nowemu” (...) Polska szkoła potrzebuje zmian w przywództwie (...) śmiałej, jasnej wizji, (...) aby trud pracy 600-tysięcznej armii nauczycieli nie poszedł na marne (2014, s. 20). Multidyscyplinary i niestabilny charakter naszych czasów stawia nauczycielom wysokie wymagania. Ich rola w stosunku do uczniów ulega redefinicji w kierunku trenera, mentora, coacha, eksperta umiejącego wydobyć z uczniów talent, entuzjazm i zapał, potrafiącego uru-

chomić wyobraźnię podopiecznych, by w nieprzewidzianej sytuacji umieli stworzyć nowe modele postępowania, adekwatne do pojawiających się problemów. Katarzyna Hall w kontekście futurystycznej wizji edukacji podkreśla, że nauczyciele jak najszybciej powinni zacząć „uczyć współpracy w zespole, analitycznego myślenia, podnosić samoocenę uczniów, pomagać im uczyć się na błędach oraz przyjmować krytyczne uwagi” (za: W. Kaleta, tamże, s. 15), a prof. Jarosław Górniak, potwierdzając uwagi o braku umiejętności współdziałania oraz wspólnego rozwiązywania problemów przez uczniów dodaje, że „piętą achillesową naszej szkoły (...) jest brak innowacyjności w kształceniu” (Tamże, s. 15).

Od czego zatem powinny zacząć się zmiany, które doprowadzą do oczekiwanej lepszej edukacji? Prof. Lech Witkowski proponuje rzetelną diagnozę obecnego stanu, którą najkrócej wyraża w zdaniu, że współczesna „szkoła ucząc – odczuwa myślenia” (2010, s. 8) i za Peterem Sloterdijkem powtarza, że „jest gwałtem na refleksyjności” – umiejętności samodzielnego myślenia i intelektualnej pokory. Dr hab. Mariusz Zawodniak wypowiada znaną już opinię, według której edukacja jako prosty transfer wiedzy już nie wystarczy, musi znaleźć się miejsce na rozpoznawanie uczniowskiego potencjału i rozwijanie go (Tamże, s. 9). Oskarżenia o zaniedbania w tym aspekcie kieruje się w stronę nauczycieli, przywołując nową podstawę programową, która ich do tego obliguje. Brak sankcji w tym zakresie powoduje jednak, że nauczyciele czują się zwolnieni z obowiązku diagnozowania i dostosowywania programów do możliwości uczniów. Coraz częściej uznaje się też, że największy wpływ na efektywność i jakość edukacji ma nie liczebność klas, sprzęt i programy, ale nauczyciel, pod warunkiem, że jest pasjonatem, który umie rozbudzić pasje swoich uczniów. Błędem systemu jest niewątpliwie brak pomysłu na dobre kształcenie nauczycieli i powielanie kompletnie zużytego modelu kształcenia. Konieczne są działania, które połączą inicjatywy kadry akademickiej, czynnych nauczycieli, władz samorządowych, wolontariuszy. Incydentalnie pojawiają się takie unikatowe inicjatywy, jak choćby Uniwersytet Dzieci w Rabce, czy propozycja władz Słupska, które wspólnie z uczelnią kształcą nauczycieli, partycypując w kosztach praktyk pedagogicznych. Pojawiają się pomysły, aby studenci kierunków nauczycielskich jeden rok studiów spędzali na stażu w szkołach, weryfikując swoje możliwości, predyspozycje i umiejętności pracy z dziećmi, a do zawodu trafiali tylko ci, którzy zdadzą pomyślnie egzamin państwowy (J. Kuźma). Szczególnej uwagi wymaga odnotowany przez *Gazetę Wyborczą* (2015, s. 16) projekt hiszpańskich jezuitów, którzy prowadzą pilotażowy eksperyment edukacyjny w zarządzanych przez nich szkołach. Jezuicka szkoła XXI wieku nie ma klasycznych klas, ławek, katedry dla nauczyciela ani tablicy. Są kanapy i pufy na podłogach oraz stoły i krzesła na kółkach, by uczniowie mogli swobodnie łączyć się w zespoły badawcze. Z wyjątkiem matematyki i języka obcego nie ma zajęć z poszczególnych przedmiotów, lecz pracuje się (około 3 tygodni) nad projektami łączącymi różne dziedziny wiedzy. Uczniowie mają więcej wolności, uczą się w działaniu, praca polega na współpracy, a nauczyciele nie dają odpowiedzi, lecz zadają pytania. Klasy liczą po 60 uczniów, ale uczą w niej naraz trzech nauczyciele:

humanista, specjalista od nauk ścisłych i od języka, współpracując ze sobą na bieżąco. „Lekcje” rozpoczynają się i kończą rozmową uczniów z nauczycielem na temat pracy w konkretnym dniu. Mimo że to szkoła zakonna, nie ma w niej (czego można by oczekiwać) klasycznej katechezy. Do eksperymentu jezuita przygotowali się pięć lat, przeprowadzając tysiące rozmów z naukowcami, pedagogami, rodzicami i uczniami, przedsiębiorcami i przedstawicielami instytucji publicznych. Wśród wielu eksperymentów z nowymi systemami edukacyjnymi ten jest o tyle znaczący, że to jezuita stworzyli tradycyjny model szkoły, a teraz właśnie oni wprowadzają rewolucyjny ferment. W polskich debatach pojawiają się elementy zbieżne z hiszpańskim eksperymentem zakonników, jak choćby sugestia odejścia od systemu klasowego nauczania: „Zamiast w koszarach klasowo-lekcyjnych zajęcia powinny odbywać się w różnowiekowych grupach uczniów tworzonych według ich zainteresowań i talentów” (K. Hall, za: W. Kaleta, tamże, s. 15), czy wspomniane wcześniej sugestia problemowego nauczania, wprowadzania projektów i co niezwykle ważne wielokierunkowego przygotowania tych zmian, a w nich ich głównych wykonawców – nauczycieli.

W kontekście przebudowy systemu oświaty osobnej uwagi wymaga funkcja lidera szkoły - dyrektora. To od niego, w największej mierze, zależy jak wygląda praca w placówce, on wskazuje kierunek i nadaje ton edukacyjnym działaniom w zarządzanej szkole, decyduje, które wartości są dla niego ważne, jaką szkołę chce tworzyć. Jeżeli dyrektor jest wizjonerem i potrafi zgromadzić wokół siebie zespół nauczycieli, którzy tę wizję podejmą, wówczas szkoła będzie sięgała po innowacyjne działania, będzie realizowała wspólnie opracowany plan, który w przyszłości przyniesie oczekiwane efekty. Jeżeli zaś dyrektor spełnia głównie rolę biurokrata i egzekutora, nie umie, nie chce lub nie rozumie swojej stymulującej roli, taka szkoła skazana jest na pasywizm. Dyrektor musi być profesjonalistą, a nie biurokratą, mieć kompetencje kierownicze, umiejętność zarządzania zespołem oraz zdolności przywódcze. Grono pedagogiczne musi mieć poczucie, że może na nim polegać. Brak wizji, kurczowe trzymanie się przepisów, częste zabijanie ambitnych inicjatyw podwładnych powoduje, że w takiej szkole wszyscy czują się źle: uczniowie, ich niezadowoleni rodzice i nauczyciele. Inną rzeczą jest, na ile dyrektorzy i nauczyciele są zainteresowani podejmowaniem wyzwań, wyłamywaniem się z rutyny; obudzeniem czy wyzwoleniem wizyjności i chęci jej realizacji; wymaga to – jak się zdaje – gwałtownej, by nie powiedzieć, karkołomnej operacji na ich mentalności.

We wspomnianej książce J. Juula wiele miejsca poświęca się zmianie relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, niemniej istotne wydaje się zwrócenie większej uwagi na „współpracę” szkoły z rodzicami. Postawiony cudzysłów ma wartość wyraźnie ujemną, gdyż można zaryzykować stwierdzenie, że autentycznej współpracy, jak dotąd, nie ma. Polska szkoła nie lubi rodziców, lub się ich boi, i konsekwentnie odmawia prawa (najczęściej w zawołowany sposób) do ingerencji w proces kształcenia, stojąc na stanowisku, że my nauczyciele wiemy najlepiej, co potrzebne jest w szkole dzieciom. Coraz częściej podnoszą się głosy o roszcze-

niowości rodziców. Podobnie jak dzieci, które zatraciły dawny dystans i oczekiwany szacunek wobec nauczycieli i szkoły, coraz śmielej upominają się o swoje prawa rodzice. W tej sytuacji sfrustrowani nauczyciele pilnie potrzebują wsparcia

w rozwijaniu kompetencji budowania relacji z rodzicami i z dziećmi. W procesie kształcenia nikt ich tego nie uczy, a rodzice w sytuacjach konfliktowych coraz częściej stają po stronie dziecka. J. Juul (2015, s. 30) uważa, że rodzice po prostu zaczęli być lojalni wobec własnych dzieci i nie podporządkowują się bezkrytycznie decyzjom szkoły tak jak kiedyś. Z kolei nauczycielom brakuje pewności siebie (inna rzecz, że czasem bardzo trudno utożsamiać się z zarządzeniami szkoły, które także w opinii kadry pedagogicznej są, delikatnie ujmując, niewłaściwe) dlatego wszelkie uwagi rodziców traktują jak ataki na siebie i albo się bronią, albo obrażają i wycofują na obronne pozycje. Tego typu zachowania wywołują zbyt duże napięcia i rodzą, co najmniej, wzajemną nieufność. Sytuację pogarsza wspomniana już zmiana w relacjach uczniów z nauczycielami. Jest to zmiana o wiele głębsza niżby z pozoru się wydawało. W publicznej przestrzeni „zawisło” przekonanie o trudnych dzieciach, i jeszcze trudniejszej młodzieży, która wyłamała się z dawnego paradygmatu posłuszeństwa. Nie można mieć złudzeń, że uda się przywrócić stare zasady obowiązujące w szkole, zaostrzając kary, zatrudniając kolejne firmy ochroniarskie i montując wszędzie monitoring, gdyż doskonale wiemy, że tego typu działania jedynie uciszają słabych, ale tym mocniej prowokują silnych. Jesteśmy w momencie, w którym bezzwłocznie należy wypracować nowe wzorce relacji, szeroko uwzględniające zmiany, jakie zaszły w świecie. Ten świat jest dostępny po wciśnięciu klawisza komputera, dorośli powinni do niego częściej zaglądać, tymczasem trwają na dawnych pozycjach, oczekując, że świat zawróci, nie dostrzegając zmian, tworzących nowy kontekst pedagogiczny. Duńskie doświadczenia pokazują, że poważne traktowanie uczniów jest możliwe i przynosi pożądane efekty „, politycy zrozumieli, że dziecko jest człowiekiem, z którym należy się liczyć (...) kiedy podejmowane są ważne decyzje w sprawach edukacji w parlamencie obok przedstawiciela ministerstwa, przedstawiciela związku nauczycieli jest również obecny przedstawiciel związku uczniów (...) elokwentny, świetnie przygotowany, prawdziwy partner w negocjacjach” (Tamże, s. 30). Zmianę postawy uczniów względem szkoły – i dorosłych w ogóle – zaczyna się porównywać z procesem emancypacji kobiet. W jego początkach domaganie się praw wydawało się nie do przyjęcia, ba, nawet nie do pomyślenia, dzisiaj uważamy je za oczywiste (np. prawo do głosowania), być może XXI wiek to początek emancypacji dzieci? W debatach na temat nowej szkoły zabierają głos czynni nauczyciele szkół różnych szczebli (E. Kubiak, M. Krawczonek, J. Bałachowicz), w ich wypowiedziach trudno znaleźć pochwałę obecnego systemu; nauczyciele podnoszą kwestie pilnej zmiany metod nauczania na takie, które zorientowane są na indywidualne i zespołowe metody aktywne, badawcze, krytyczne, dialogowe, postulują zmianę kultury konkurencji na kulturę współdziałania, odejście od rynkowego postrzegania człowieka do podmiotowego i wspólnotowego rozwoju, akcentują kategorie:

autonomii, interpersonalności, refleksyjności, elastycznej edukacji, spersonalizowanych programów, ich zdaniem „szkoła nie powinna być dłużej postrzegana jako ośrodek socjalizacji, ale jako środowisko upodmiotowienia” (J. Bałachowicz, 2014, s. 11). Wśród postulatów pojawiają się apele o należne miejsce prakseologii w toku nauczania, nauki organizacji i sprawnego działania, planowania, gromadzenia środków, wykonawstwa, kontroli i oceny wyników własnych działań (E. Kubiak, 2014, s. 32). „Inna szkoła”, pisze M. Krawczonek, to taka, w której nie ma podziału na tych, co się uczą i tych, co nauczają, to społeczność wzajemnego uczenia się. W takiej szkole uczą się wszyscy, tylko czego innego uczniowie, a czego innego nauczyciele” (2004, s. 70) i kontynuuje: nauczyciele jakich potrzeba powinni być ludźmi elastycznymi pod względem intelektualnym, krytycznymi i odważnie myślącymi, o szerokich zainteresowaniach i twórczym myśleniu. Niezwykle cenne to głosy, napawające optymizmem, choć niewątpliwie dość odosobnione w masie przeciętności.

4. Zakończenie

Używając literackiej metafory polskiego systemu edukacji przywołam scenkę ze znakomitej powieści Alana Milnego, w której Kubaś Puchatek i Prosiaczek drepczą po śniegu wokół drzewa i zauważając coraz nowe własne ślady są przekonani, że to ślady nowych, nieznanych, budzących lęk towarzyszy spaceru. Drepkanie wokół systemu edukacji to drobne reformy poszczególnych przedmiotów, nowe biurokratyczne instrukcje, wątpliwej jakości ścieżki awansu nauczycieli, kolejne testy i egzaminy, ale to dalej ten sam dobrze znany stary system, coraz bardziej skomplikowany, ale nadal zamknięty w orbicie tych samych śladów, który zyskał już nawet określenie „błędny diabelski krąg” (A. Raczyńska, 2010, s. 11). Prawdy o jego niewydolności nie da się przykryć okrągłymi zdaniami i nowomową (W. Kołodziejczyk, tamże, s. 20, 21), a potrzebnego dyskursu o nowej wizji polskiej szkoły zastąpić dyskusją na temat listy lektur, kryteriów oceny nauczycieli czy nowych zadań edukacyjnych. Kluczowe dziś jest - co podkreśla prof. Kołodziejczyk - stworzenie wizji i misji narodowej edukacji, nowego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, modelu edukacji spersonalizowanej, opartej na potencjale uczniów, redefinicji systemu egzaminowania. To pilne zadanie dla wszystkich: rządu, władz oświatowych, uczelni i samorządów, pracodawców i nauczycieli - istnieje bowiem obawa, że bez kontrolowanej rewolucyjnej zmiany systemu edukacji zostanie on rozsadzony głosami uczniów i rodziców, dających coraz liczniejsze sygnały niezadowolenia z obecnego kształtu oświaty.

Literatura

- Bałachowicz J. (2014), Edukacja dziecka - pytania, oceny i kierunki zmian. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 1.
- Gregorczyk G. (2014), Edukacja 2050 według kolektywistów, *Meritum*, nr 1.
- Juul J. (2014), *Kryzys szkoły*, Podkowa Leśna: Wyd. MiND.
- Jucewicz A. (2015), Lekcja pierwsza: strajk. *Wysokie obcasy* nr 15 (824).

- Kaleta W. (2013), Debata o szkole przyszłości. *Dyrektor Szkoły*, nr 11.
- Karpińska A., Borowska-Kalbarczyk K. (2011), *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, Warszawa, Wyd. Difin SA.
- Kleiber M. (2012), Edukacja, nauka i kultura – kluczowe determinanty przyszłości Polski, *Nauka*, nr 3.
- Kołodziejczyk W. (2014), Wyzwania dla szkoły w ponowoczesnej rzeczywistości, *Meritum*, nr 1.
- Krawczonek M. (2004), Nauczyciel „innej szkoły” – szkoły przyszłości. *Dyrektor Szkoły*, nr 7/8.
- Kubiak E. (2014), Quo vadis szkoło? Refleksje na temat pedagogiki przyszłości. *Psychologia w Szkole*, nr 1.
- Kuźma J. (2013), Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach. *Nowa Szkoła*, nr 8.
- Postek H. (2005), Polska szkoła wymaga głębokich zmian. *Wychowanie na co dzień*, nr 12.
- Raczyńska A. (2010), Polska szkoła 2030. Oczekiwania a potencjał. *Edukacja i Dialog*, nr 5/6.
- Raczyńska A. (2010), Więźniowie diabelskich kręgów. *Edukacja i Dialog*, nr 9/10;
- Raczyńska A. (2011), Diagnoza i propozycje zmian. Pociąg pod niespecjalnym nadzorem. *Edukacja i Dialog*, nr 9/10;
- Stasiński M. (2015), Jezuicka rewolucja edukacyjna. *Gazeta Wyborcza*, nr 112.8445.

The role of the teacher facing a revolution in education

Abstract

The article under discussion deals with a meta – analysis of a discourse the future concept of education, in particular the envisaged new role of the teacher. The clash between an archaic educational system and a post – modern reality seems to lead towards a marginalization of the concept of ‘the school’. Debates undertaken in academic, political and social spheres, including practices and experiences in other countries, foretell an urgent necessity for radical changes. Without these, the Polish education system will be relegated towards the vaults of an obligatory museum relic; whereas reality will dictate its own function in a totally different sphere. The expected vision of an education system designed and fit for the 21st century, places ‘the teacher’ at the centre of its mission.

Key words: education, teacher, a school for the future.