

JOANNA RUTKOWIAK

## O BYCIU NAUCZYCIELEM W XXI WIEKU (szkic myślowy)

### 1. Przełom epok – niezwykłość czy wyjątkowe doświadczenie

W tytułowym haśle niniejszego szkicu występują dwa elementy, z jakimi trzeba się uporać. Jeden odnosi się do kwestii czasu, a dokładniej możliwej jakości czasu przyszłego, w którym zamierzamy osądzać bycie nauczycielem, element drugi dotyczy tego, jak można wyobrazić sobie funkcjonowanie pedagogów w owym czasie przyszłym.

Sformułowane zadanie myślowe nie jest łatwe, gdyż przybliżaniu się XXI wieku towarzyszy tak wiele gwałtownych zmian społeczno-kulturowych, iż wybieganie w przyszłość wręcz napawa onieśmieniem.

Stosunek do przyszłości zmienił się ostatnio dość wyraźnie. Przecież jeszcze niedawno mówiono o niej w tonacji patetycznej nadziei, a cezura roku 2000 wydawała się być znaczącym punktem na linii postępu, kiedy to osiągnięte będą wyniki znaczące dla rozwoju społecznego i pomyślności jednostek. Hasło „Polska 2000”) stanowiło u nas tło, na którym rysowano obrazy pożądanej przyszłości: korygowali je wprawdzie krytycy ówczesnej teraźniejszości, ale i oni wydawali się być dość optymistyczni i przeświadczeni o możliwościach dodatniej perspektywy.

Obecnie formuła „Polska 2000” zniknęła z naszego pola widzenia i przestała pełnić rolę drogowskazu, a pojawiające się na jej miejscu zawołanie „Polska XXI wieku” nie zyskuje na popularności. Owo powściągliwe zwracanie się ku przyszłości wiąże się – jak sądzę – z powszechnym obecnie poczuciem niepewności, a nawet bezradności, stanowiących konsekwencję realnych doświadczeń współczesnych, które przerosły ich własne antycypacje. Ta jakość czasu obecnego jest powodem zrobienia przeze mnie dziś zaledwie szkicu myślowego o byciu nauczycielem w XXI wieku; wiele niewiadomych uniemożliwia malowanie jego pełnego portretu.

Dla pogłębienia naszej wiedzy o tym temacie można by zwrócić się ku przykładom innych epok, aby przypatrzeć się jak inni przeżywali kiedyś swoje historyczne zwroty, a pedagodzy – zwroty edukacyjne, ale wynik penetracji zamknęłaby prawdopodobnie konstatacja, iż zawsze, wszędzie i przez wszystkich przełomy epok odczuwane były jako trudne, a przez pedagogów – jako szczególnie znaczące dla edukacji. Skoro tak, to powstrzymajmy się w myśleniu o nas samych jako o tych, którzy znaleźli się w sytuacji niezwyklej i przechodzą przez doświadczenia jedyne w swoim rodzaju, a skoncentrujmy uwagę na uświadamianiu sobie jakości czasu teraźniejszego i ewentualnego wybiegania zeń w przyszłość określającą bycie nauczycieli.

Badacze czasu teraźniejszego, określanego – między innymi – mianem epoki ponowoczesnej, wskazują przede wszystkim na fakt iż „Wielkie Narracje” – jak je nazwał J.F. Lyotard,<sup>1</sup> a zalicza się do nich naukę, religie, kanony sztuki, kodeksy moralne i inne autorytatywne systemy konstatacyjne, postrzegane niegdyś jako drogowskazy, sprawiły ludziom totalny zawód, co pociąga za sobą upadanie autorytetów z równoczesnym – wyrastającym na tym miejscu – narastaniem znaczenia różnorodności, różnicy, pogranicza, niestałości, ambiwalencji, dynamiki. W tej nowej jakości kulturowej jej znaczący element, uznawany zarazem za największą tragedię kultury współczesnej, odnosi się do niemożności przyswojenia sobie przez współczesnego człowieka tego, co sam on wytworzył, a co odnosi się do sfery rzeczy, pomysłów, idei.<sup>2</sup> Kwestię tę, odniesioną do edukacji, wyartykułowano już w latach siedemdziesiątych w raporcie J.W. Botkina, gdzie wysunięciu hasła „zwierania luki ludzkiej” towarzyszył opis przepaści istniejącej między ludzkimi wytworami a tym, jak człowiek radzi sobie z nimi.<sup>3</sup>

Fakt, iż często bywa wobec nich bezradny wywołuje pytanie o to, czy pomimo czynienia wysiłków osiąga pomyślność w skali jednostkowej i czy w skali społecznej jest skutecznym realizatorem idei postępu, którą do niedawna odbierano jako linię ukierunkowywania wysiłków rozwiązywania ludzkich problemów.

## 2. Idea postępu i jej implikacje

Ugruntowanie idei postępu, znaczącej również dla myślenia o wychowaniu i dla aktywności nauczyciela postrzegającego siebie – tradycyjnie – jako jej rocznika, wynika – między innymi – z długiej tradycji.

Narastała ona w zachodnioeuropejskiej kulturze od czasów nowożytnych, lecz jej rodowód wywodzi się z dawnego greckiego przeświadczenia o istnieniu ludzkiego rozumu ogarniającego coraz większe obszary rzeczywistości oraz z narodzin chrześcijaństwa, które ugruntowało przeświadczenie o linearności cza-

su, co sprzyjało zerwaniu z myśleniem o istnieniu wielu „małych historii” – jak to było u Greków – i utrwalaniu się myślenia o jednej wielkiej historii. Wiarę w postęp umocniła epoka Oświecenia z jej przesądem o decydującej dodatniej roli rozumu dla działań i moralności ludzi.

Idea postępu, z jej optymistycznym podtekstem, wyznaczała określoną koncepcję kształcenia oraz także ustaliła pozycję jaką zajmował w niej nauczyciel. Była to pozycja tego, kto przekazywał młodym niepodważalny dorobek przeszłości, uznawany za podwalinę tworzenia lepszej przyszłości. Takie – ciągle jeszcze bardzo utrwalone – spojrzenie na nauczyciela czyni go postacią usytuowaną „między czasami” czasem przeszłym i przyszłym oraz „między jakościami” – jakością dawną jako „gorszą” i przyszłą – jako „lepszą”. Owo „transmisyjne” osadzenie miało czynić nauczyciela nośnikiem i współrealizatorem postępu.

Jednakże w idei postępu mówi się dziś krytycznie, sygnalizuje się wręcz jej upadek,<sup>4</sup> gdyż na miejscu wizji rozwoju linearnego, której nie weryfikuje empiria makroskali, pojawiają się zagmatwane fakty wielu różnorodnych i krzyżujących się jakości, wcale nie poddających się liniowo-jednokierunkowej logice rozwojowej, nie podporządkowujących się łaadowi przewidywanych i jednoznacznie wartościowanych następstw oraz także nie strukturyzujących się hierarchicznie. Występowały one w kulturze każdej epoki, ale obecnie akcent znaczenia przesuwają się na te właśnie obszary.

### 3. Zarys wizji nauczyciela przyszłości

Jak w tej sytuacji można zabrać się do rysowania przyszłego obrazu nauczyciela? Czy nadal uporczywie postulować, aby był on autorytatywnym przewodnikiem młodych, postacią szczególnie znaczącą dla przechodzenia przez nich przez przeszłość łączącą przeszłość z przyszłością, czy też inaczej już określać jego pozycję, nadawać inny sens jego statutowi, czemu nie będzie towarzyszyło przeświadczenie o klarowności otaczającego układu społeczno-edukacyjnego i możliwości jasnego przewidywania przyszłości.

Trzeba wyraźnie powiedzieć, że brak przejrzystości o jakim mówimy, był zawsze elementem kultury, tyle, że postrzeganym jako margines, kwestia uboczna, fragmentaryczne zakłócenie towarzyszące z konieczności realizowaniu projektu głównego, jako mało znaczący odpad, jakiś cień, produkt odrzutowy, śmietnikowy, niepoważny, zło konieczne, do jakiego nie należy przywiązywać zbyt dużej wagi. Obecnie mamy do czynienia z przesunięciem akcentu i objawianiem się „nieudacznictwa” jako podstawowego trzonu ludzkiej działalności, w której tzw. efekty uboczne znacząco przerastają i zmieniają zamierzenia podstawowe.

W tej sytuacji kulturowej nie sprawdza się utrwalone wychowawcze nastawienie zadaniowe, wynikające z założeń pedagogiki naukowo-technicznej, zgodnie z którym pedagog pełnił rolę „producenta” osobowości wychowanków tworzonych według zaleceń recepturalnych oraz realizowanych z zamiarem włączania młodych do ustabilizowanego nurtu unormowanego życia społecznego. Model ten nie daje się pogodzić z obrazem dzisiejszej – a być może i przyszłej rzeczywistości, rysowanym przez jej analityków, co łączy się z potrzebą przesuwania akcentu w wizji działań nauczycielskich oraz – konsekwentnie – kształcenia pedagogów.

Dla rozwijania tej myśli powołałam się – w punkcie wyjścia – na pomysł R. Kwaśnicy, który zaproponował wyposażenie nauczycieli w dwa rodzaje kompetencji – w kompetencje techniczne i interpretacyjne. Te pierwsze polegają na opanowywaniu standardowych metod i technik działania dydaktyczno-wychowawczego, stosowanie których łączy się z przyjęciem ustaleń odnośnie do odpowiedzialności sposobów i warunków, i okoliczności działania. Komplikacje pojawiają się wówczas, gdy warunki nie są stabilne, co wywołuje brak adekwatności między wyuczonymi działaniowymi standardami nauczyciela, a sytuacyjnymi modyfikatorami.

Ten brak stabilności zawsze towarzyszył pracy nauczycielskiej, ale kiedyś był uzasadniany przede wszystkim dynamiką psychicznych właściwości wychowanków. Obecnie, jak to wynika z zasygnalizowanej charakterystyki ponowoczesności, trzeba do tego uzasadnienia dołączyć problematykę warunków działania, jako okoliczności skrajnie niestabilnych i różnicujących się. Powoduje to przesuwanie się znaczenia umiejętności technicznych na plan drugi z wysuwaniem się na plan pierwszy umiejętności interpretacyjnych nauczyciela. Mamy więc – **odpowiadające zmianom w kulturze – zmiany akcentu również w interesującej nas kwestii nauczycielskiej.**

<sup>1</sup>Owe kompetencje interpretacyjne określił R. Kwaśnica jako „... w najszerszym ujęciu ten rodzaj doświadczenia (te wartości, wiedza i umiejętności), który umożliwia czynienie świata zrozumiałym. Dzięki kompetencjom tego typu nadajemy sens temu wszystkiemu, co dzieje się w naszym otoczeniu. One umożliwiają nam także formułowanie celów działania, obmyślanie jego metod, spostrzeganie otoczenia i siebie samych jako warunków stanowiących ograniczenia i możliwości działania.”<sup>5</sup> Podzielając pogląd R. Kwaśnicy odnośnie do kluczowego znaczenia interpretacji jestem skłonna dyskutować na temat możliwości „czynienia świata zrozumiałym” w formie **dokonanej**. Nie przekonana co do takiej możliwości proponuję łączenie elementu interpretacyjnego z orientacyjnym, polegającym na **ciągłym** stawianiu sobie przez pedagoga pytań typu: Z czym ja mam tutaj do czynienia? Jaki sens ma dla mnie dane zjawisko w danej sytuacji? Jakie inne sensy

są tutaj możliwe, a przeze mnie marginalizowane? Jakie sposoby działania mogę zastosować? Jakie oczekiwane skutki mogę uzyskać? Jakie nieoczekiwane wyniki mogą się tutaj pojawić? Czy potrafię je sobie wyobrazić? Jak mogę znaleźć się wobec nieoczekiwanego?

Pytania takie nie służą zinterpretowaniu i zrozumieniu rzeczywistości, lecz pozostawiają sytuację poznawczą otwartą, a rozumienie czynią procesem nie zaś stanem. Wysilek interpretacyjny jest widziany jako ciągły, sytuacje nie traktowane jako jednoznacznie dane, a aktywność podmiotu – jako jednoznacznie wyznaczona.

Ta praca interpretacyjna pedagoga kojarzy mi się ze znanym od dawna psychologicznym zagadnieniem synkretyzmu spostrzegania figury w tle. Jak wiadomo – a tak charakteryzował dziecięce spostrzeganie S. Szuman – dziecko widzi figurę i tło jako jedność.

Wydaje się, że można to porównać z nauczycielskim odbieraniem sytuacji ucznia i samego siebie przez pedagoga, który nie posiada interpretacyjnych umiejętności. Wymienione elementy są wówczas dla niego jednością stanowiącą podstawę powtarzania zachowania podporządkowanego schematowi: W sytuacji A, uczeń stanowi jakość B, ja – jego nauczyciel – stosuję postępowanie C, aby uzyskać wynik D. Znaczące dla podanego opisu jest to, iż schemat stanowi zwartą całość, w którym każdy element zlewa się i jednoczy z innymi, co powoduje, że sam układ nabiera mocy przymuszania nauczyciela do zachowania będącego jakby wynikiem jego konstrukcji.

Inaczej rzecz może przebiegać gdy nauczyciel uruchamia umiejętność interpretacyjną z różnicowaniem siebie, tła i figury; ową figurą byłoby wówczas wyróżnianie przez niego zjawisko pedagogiczne, a tłem – jego kontekst. Tło takiej czy innej „figury pedagogicznej” można by odczytywać wówczas jako: jednolite, bądź jako zestaw plam, albo zestaw punktów.

Tło, które wstępnie jawi się jako jednolite jest zawsze problematyczne, gdyż zróżnicowanie stanowi naturalną jakość rzeczywistości. Stanowisko interpretacyjne wobec tła, odbieranego początkowo jako jednolite, wymagałoby dostrzegania jego „drugiego dna”, niewidzialnego aspektu, ukrytego sensu. Wynikiem krytycznego oglądu tła i wydobyciem jego jakości nie dostrzeganej na pierwszy rzut oka, jest – rzecz jasna – inna także jakość figury uplasowanej na owym tle.

Inne tło, które ujawnia się odbiorcy jako zestaw merytorycznych plam o wielu barwach bądź odcieniach, samo jakby narzuca kierunek interpretacyjny pracy, polegający wówczas na rozszyfrowywaniu jakości stanowiących „mapę”, przed którą staje odbiorca. Figura rysująca się na tle owej mapy zyskuje inną jakość zależnie od tego, na jakim kontekstowym obszarze zostaje uplasowana. Odpowiednia praca interpretatora staje się dla niego podstawą przeświadczenia, że nie tylko

układ diachroniczny, lecz i synchroniczny daje zmienność tła i figury.

▼ Jeszcze inne tło, tło punktowe, składające się z drobnych elementów znaczeniowych, jest szczególnie trudne do interpretacji a nadawanie mu sensu wymaga dystansowania się, spoglądania na rzecz z odległości, tak, jak odległości wymaga oglądanie mozaiki. Łączy się to z pytaniem o warunki umożliwiające podmiotowi nabieranie dystansu.

▼ Z interesującą tezą dotyczącą tej kwestii wystąpił ostatnio K. Obuchowski; dla przeprowadzenia analizy osobowości wyodrębnił on trzy typy podmiotowe – „Ja synkretyczne”, „Ja przedmiotowe” oraz „Ja intencjonalne”. Z „Ja synkretycznym” mamy do czynienia gdy „... wewnątrz Ja nie ma zróżnicowania na odnoszące się i odnoszone...”<sup>6</sup>, gdyż występuje tutaj reakcja na całość. Zdaniem K. Obuchowskiego, warunkiem przechodzenia od owej całościowości do „Ja przedmiotowego” oraz wyzwalania się „Ja intencjonalnego” jest abstrakcyjna konceptualizacja. Ja synkretyczne nie oddziela „mnie” od świata „poza mną”. Funkcjonuje ono w oparciu o kod konkretny, bezrefleksyjnie, odruchowo. Kody konkretne powodują, że osoba nie tyle działa, ile „jest działana”, są one pewne, trafne i skuteczne, ale na krótki dystans, przy względnie trwałych okolicznościach. W odniesieniu do pracy nauczycielskiej kodami konkretnymi są wąskie wskazówki typu technicznego; identyfikujące się z nimi „ja” nauczyciela daje jakość osobową nie różnicującą, generalizującą, nademocjonalną.

Inaczej prowadzi się „Ja przedmiotowe”; jest ono dane sobie jako „ja-nie ja”. Skoro tak, to można się do niego intencjonalnie odnieść, kontrolować je lub formować. Ja przedmiotowe to takie, które jest w stanie samo siebie potraktować jako przedmiot, ale uprzedmiotowienia dokonuje ono samo na sobie, obiektywizując siebie dla siebie. Może ono myśleć o sobie traktując siebie jako zewnętrzne, może myśleć o swoich intencjach, kontrolować je, zmieniać, odczuwając własny opór. Nauczyciel zdolny do samouprzedmiotowienia to ten, który samego siebie nie traktuje jako integralnego elementu swojej aktywności ujętej w jakiś schemat wykonawczy, nie zlewa się z nim. Przeciwnie – widzi on siebie jako kogoś, kto wykonuje coś, co może być bardziej, bądź mniej odpowiednie i co można modyfikować przez panowanie nad sobą i swoją czynnością. K. Obuchowski jest zdania, że podstawą uzyskiwania autonomii jest abstrakcyjna konceptualizacja wiążąca się z posługiwaniem się kodami hierarchicznymi, stanowią je układy pojęć, z których można konstruować różne „modele” rzeczywistości. Do modeli owych można mieć dystans, ponieważ są one zaledwie myślowymi synonimami zawsze tej samej rzeczywistości. Nie mają one swoich konkretnych odpowiedników, nie są więc jego reprezentacją, lecz jego wersjami, wolnymi od determinacji konkretności. Zgodnie z wywodem Obuchowskiego rozwój osobowości, nabywanie statusu podmiotowego polega na tym, że „...konkretne doświadczenia asymilowane przez

Ja synkretyczne są przenoszone w wyniku abstrakcyjnej konceptualizacji do obszaru Ja przedmiotowego, co wyzwała Ja intencjonalne<sup>7</sup>; istotną właściwością tego ostatniego jest zdolność do podejmowania i wykonywania zadań osobistych.

Zasygnalizowana problematyka psychologiczna jest inspirująca dla rozważania postaci nauczyciela-interpretatora, gdyż właśnie dystansowanie się wydaje się być podstawowym elementem dokonywania interpretacji. Jest ona nadawaniem zjawisku pedagogicznemu wielu możliwych znaczeń, sytuowaniem ich na – także wielu możliwych – tłach kontekstowych, a następnie dobieraniem – także wielu możliwych – sposobów działania z ponoszeniem za nie osobistej odpowiedzialności.

Jeżeli istotą kompetencji technicznych jest zrośnięty z nauczycielem standard, to istotą kompetencji interpretacyjnych – że pozwolę sobie nadal używać pojęcia wprowadzonego przez R. Kwaśnicę – jest – wynikające z dystansu dostrzeżenie wielu możliwości i prowadzenie krytycznego namysłu nad dokonywaniem wyboru. Nauczyciel dnia dzisiejszego, a także – prawdopodobnie – nauczyciel czasu przyszłego, żyjący w zróżnicowanej, nietrwale standaryzowanej, niehierarchicznie organizującej się rzeczywistości potrzebuje przede wszystkim ogólnego rozeznania, w owej poziomej grze znaczeń, a dopiero na drugim miejscu – technik codziennego działania. Podsumowując wywód można więc powiedzieć, iż pojawia się obecnie sytuacja przesuwania się akcentu z wykonawczo-technicznego na orientacyjno-interpretacyjno-koncepcyjny aspekt pracy nauczyciela; prawdopodobnie będzie się ona rozwijała w przyszłości.

#### 4. Pointa

Naszkiecowana wizja nauczyciela przyszłości, gdyby uznać ją za przekonującą, łączyłaby się z perspektywą wykonywania poważnej pracy i na poziomie kształcenia nauczycieli, i na poziomie poznawczego funkcjonowania nauczycieli przyszłych nauczycieli. Ponieważ jednak zaprezentowana koncepcja nie mieści się merytorycznie w ramach paratechnicznej „pedagogiki zadaniowej”, więc – konsekwentnie – realizowanie jej także nie może być potraktowane jako zewnętrzne zadanie, które jeden człowiek stawia przed innym, a może być – co najwyżej – autokoncepcją, własnym pomysłem na siebie i swoją pracę. Od czego jednak zacząć jeśli pokolenia pedagogów natrudziły się nad budowaniem pedagogicznych technik, są do nich przywiązane i przekonane o ich priorytetowym znaczeniu dla przygotowania i pracy nauczyciela? Na to pytanie mogę dać odpowiedź tylko osobistą, a będzie nią propozycja autoironicznego potraktowania sprawy z dostrzeżeniem, że nasze czyny są ciągle niewspółmierne wobec naszych intencji. Ironia –

pisze U. Eco przytaczany przez Z. Krasnodębskiego – nie znaczy, że się nie wierzy w to, co się mówi. Wynika ona raczej z utraty niewinności, umożliwia dystans do siebie, nie pozwalający na zacierzenie. Z. Krasnodębski czyni z kwestii ironii pointę książki poświęconej odrzucaniu idei postępu. Lecz zwątpienie w tradycyjnie pojmowaną ideę postępu i nauczyciela jako jej rzecznika nie oznacza pesymizmu a nawet może pomóc odzyskiwać optymizm. Jeśli bowiem przyjąć, że kryzys końca wieku, jaki przeżywamy był wynikiem zderzenia się nadmiernie ambitnych ideałów z realnością, to: „Niecو niewiary we własne siły może przywrócić ludziom wiarę w sens świata i życia”.<sup>8</sup> Tę myśl, którą odebrałam jako przekonującą, pragnę dziś przekazać Jubilatowi z nadzieją, że Jego także nastroi ona optymistycznie i pozwoli spojrzeć na przyszłość jako intrygującą perspektywę.

## PRZYPISY

- <sup>1</sup> J.F. Lyotard: *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1989 (pierwsze wydanie w 1979 roku).
- <sup>2</sup> Z. Bauman: *Socjologia i ponowoczesność*. W: *Racjonalność współczesności. Między filozofią a socjologią*, pod red. H. Kozakiewicz, E. Mokrzyckiego, M.J. Siemka, Warszawa Wydawnictwo naukowe PWN, 1992. Por. także inne teksty o kulturze postmodernizmu.
- <sup>3</sup> J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Warszawa PWN, 1982.
- <sup>4</sup> Por. Z. Krasnodębski: *Upadek idei postępu*. Warszawa PIW, 1991.
- <sup>5</sup> R. Kwaśnica: *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: *Ku pedagogii pogranicza* pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Toruń UMK, 1990, s. 296.
- <sup>6</sup> K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 73.
- <sup>7</sup> Tamże, s. 82.
- <sup>8</sup> Z. Krasnodębski: *op.cit.*, s. 294.