

Rola nauczyciela w zmianie oświatowej

Role of the Teacher in the Educational Change

Streszczenie: W artykule przedstawiono koncepcję zmiany oświatowej jako doskonalenia szkoły przez budowanie wspólnoty ludzi uczących się. Wskazano na powinności, zadania i wyzwania stojące przed nauczycielem jako kreatorem zmiany w edukacji. Opisano znaczenie profesjonalnego rozwoju zawodowego nauczyciela w koncepcji zmiany oświatowej Michaela Fullana i w procesie rozwoju organizacyjnego szkoły. Wyeksponowano tu „problem sensu” zmiany i „fenomenologię zmiany”, czyli rozumienie i doświadczanie zmiany przez nauczycieli. Scharakteryzowano twórcze orientacje życiowe nauczycieli jako atrybut niezbędny w procesie doskonalenia edukacji. Przedstawiono najistotniejsze cechy twórczości pedagogicznej nauczyciela. Sformułowano wniosek o szczególnej roli nauczyciela w projektowaniu i wdrażaniu zmiany oświatowej. Jest on jej współtwórcą i podmiotem, a przez swój profesjonalizm, twórcze preferencje w życiu i w pracy zawodowej kreuje przestrzeń współpracy, dialogu i ciągłego rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się.

Słowa kluczowe: nauczyciel, twórcze orientacje życiowe, twórczość pedagogiczna, zmiana oświatowa, rozwój organizacyjny szkoły

Abstract: In the following article the author presents the educational change as improvement of the school by building a community of learning people. This article presents obligations, tasks and challenges of a teacher viewed as a change creator in education. The author describes the significance of professional development of a teacher in educational change offered by Michael Fullan and in school's organizational development process. The author shows the „problem of meaning”

of change and „phenomenology of change”, in other words understanding and experiencing change by teachers. The author describes creative life orientations of teachers as a necessary attribute in improvement of education process. This article presents primary attributes of a teacher's pedagogical creativity. The author presents conclusion about a special role of a teacher in design and implementation of educational change. Teacher is its architect and subject, and by his professional and creative preference in working and private life, creates an area of cooperation, dialogue and the continued development of school as a learning organization.

Keywords: teacher, creative life orientations, pedagogical creativity, educational change, school's organizational development

Zawód nauczyciela jest szczególny z wielu powodów, a jednym z nich jest niewątpliwie rola, jaką nauczyciel odgrywa w rozwoju ucznia, w osiągnięciu pełni jego potencjału. Towarzystwo uczniowi i wspieranie go w procesie stawania się jest nie tylko niezwykle trudnym zadaniem, ale i fascynującym wyzwaniem. Wymaga wielkiego kunsztu nie tylko edukatora, ale także pedagoga, a nawet pracownika socjalnego. Stawanie się nauczycielem, a nie bycie nim implikuje potrzebę nieustannej autorefleksji, ciągłego poszerzania i pogłębiania swoich kompetencji zawodowych, które są wielowymiarową strukturą poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52; Szempruch, 2013, s. 83).

Stawanie się nauczycielem

Poszerzające się nieustannie wymagania wobec nauczyciela, którego postrzega się dziś jako doradcę, przewodnika, mentora, tłumacza świata, konsultanta, kreatora wspólnoty ludzi uczących się, czynią tę profesję niezwykle trudną. Nauczycielom powierza się dodatkowe obowiązki wynikające z reformowania oświaty, z nowych zadań szkoły związanych między innymi z integracją uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i coraz większym zróżnicowaniem grup uczących się, ciągle rozszerza się zakres funkcji i powinności związanych z tą rolą zawodową¹. Przy tym wszystkim wydaje się, że jednak najważniejszym zadaniem nauczyciela jest dążenie do tego, by umożliwić uczniowi twórcze wyrażanie siebie

¹ Te nowe zadania wynikają nie tylko z przemian społecznych, ale także z działań podejmowanych przez administrację oświatową w krajach Unii Europejskiej. Por. np. EACEA (2009).

dla wspólnego dobra społeczności poprzez nabywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, które stają się źródłem radości motywującej do ciągłego rozwoju. Osoba nauczyciela, jego wiedza, kompetencje, ustawiczne doskonalenie się i wierność ideałom w podejmowanych działaniach są niezwykle istotne, a nawet decydujące dla osiągnięć uczniów. Wynika to z międzynarodowych badań porównawczych prowadzonych przez International Association for the Evaluation of Educational (Průcha, 2006)², a także z osobistych doświadczeń wielu pokoleń uczniów.

Postawa nauczyciela jest też najistotniejszym czynnikiem zmiany oświatowej, oddolnego, dokonującego się w codziennej pracy szkoły doskonalenia edukacji. Szczególnie znaczący jest w tym procesie ustawiczny rozwój profesjonalny nauczycieli, zrozumienie przez nich i dzielenie wspólnej wizji tej zmiany, zinternalizowanie wartości ją konstruujących i gotowość do ich urzeczywistniania w codziennej pracy z uczniami i pracy nad sobą. W koncepcji Michaela Fullana (1991, s. 129–154), kanadyjskiego specjalisty w zakresie zmiany oświatowej, nauczyciel jest odpowiedzialny za realizację zmiany edukacyjnej, jest jej rzecznikiem. Wymaga to od niego umiejętności i zaangażowania w sześciu zakresach: 1) odpowiedniej, sprawiedliwej i efektywnej pracy ze wszystkimi uczniami; 2) aktywnego uczenia się, ustawicznego poszukiwania, oceniania, refleksyjności; 3) rozwijania i stosowania wiedzy o programie, kształceniu, zasadach uczenia się oraz potrzebie ewaluacji w celu wdrożenia i monitorowania efektywnych, aktywizujących programów dla uczniów; 4) inicjowania, doceniania i praktykowania współpracy z uczniami, kolegami, rodzicami, społecznością lokalną, samorządem oraz agencjami społecznymi i rynkowymi; 5) szanowania i przestrzegania zasad etycznych profesji nauczycielskiej; 6) rozwijania osobistej filozofii kształcenia (Potulicka, 2001, s. 49–50). W katalogu tym brakuje moim zdaniem obszaru związanego z twórczością, z preferencjami nauczycieli dla twórczych orientacji życiowych, które są niezbędnym elementem ich profesjonalnego rozwoju i zaangażowania w zmianę edukacyjną.

² Osoba nauczyciela jest decydująca dla osiągnięć szkolnych uczniów w zakresie przedmiotów ścisłych, to znaczy matematyki i nauk przyrodniczych. Wskaźnik efektywności nauczania w tych obszarach zależy od postawy nauczyciela. Lepsze wyniki w testach przedmiotowych osiągają uczniowie, którzy mają wymagających i dyscyplinujących nauczycieli, takich, którzy zadają prace domowe i egzekwują sumiennie ich wykonanie. Znacząca jest także aktywność samokształceniowa nauczycieli, lepszymi efektami w pracy z uczniami mogą poszczycić się nauczyciele, którzy doszkalać się w trakcie pracy zawodowej, a nie poprzestają na raz zdobytym wykształceniu. Por. też: www.iea.nl (dostęp: 13.10.2017).

Twórcze orientacje życiowe nauczycieli

Twórcze orientacje życiowe (Cudowska, 2004, 2014, 2017)³ są specyficznym, głęboko osobistym i w pełni zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Cechuje je świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, poczucie wolności moralnej i autonomia sądów oceniająco-wartościujących jednostki, refleksyjność i podmiotowe zakorzenienie w byciu, odpowiedzialność za wspólne dobro. Twórczość w tak rozumianych orientacjach ma wymiar egalitarny, demokratyczny, powszechny, jest wpisana w codzienne działania człowieka. Jest aktem podmiotowej kreacji, dzięki któremu jednostka postrzega siebie jako część większej całości, uważnie doświadcza codzienności, jest otwarta na nowe zdarzenia, postrzega otaczającą rzeczywistość z wielu różnych perspektyw. Taka twórczość umożliwia podejmowanie wysiłku kształtowania własnego życia, zapewnia refleksyjne ustosunkowanie się do reguł społecznych przyswojonych w procesie socjalizacji oraz świadome konfrontowanie się z własnymi lękami i słabościami (Richards, 2007, s. 25–27). Ma ona charakter osobisty, jest wpisana w ludzką naturę, jej wyrazem jest oryginalna interpretacja codziennych doświadczeń, kierowanie się rozważą w postępowaniu i podejmowanie intencjonalnych działań na rzecz własnego rozwoju oraz zmian w otoczeniu na rzecz wspólnego dobra (Runco, 2007).

W codziennej kreatywności niezbędne jest rozumienie zarówno siebie, jak i świata i życia. Umożliwia ono dostrzeganie, nazywanie i rozwiązywanie problemów, z którymi spotykamy się każdego dnia, w różnych sytuacjach, przybliża do osiągnięcia celów. Twórczość przez małe „t” jest postrzegana tu jako szczególna

³ Orientacje życiowe ujmuję jako kategorię opisową, dynamiczną, o charakterze procesualnym. Jest ona zjawiskiem złożonym w płaszczyźnie zarówno inter-, jak i intrapersonalnej, w obrębie wyborów dokonywanych przez człowieka w różnych okresach jego życia. Podstawę jej określenia stanowi ustosunkowanie się jednostki do wartości egzystencjalnych. Jest to więc względnie stały, ale też podlegający ewolucji zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki w obszarze najbardziej cenionych przez nią wartości. Orientacja życiowa jest wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego, stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących, czynników środowiskowych. Orientacje życiowe rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę coraz to nowych dyspozycji życiowych.

dyspozycja osobowościowa umożliwiająca jednostce kształtowanie własnej, niepowtarzalnej drogi życia (Craft, 2001, s. 46–48). Jest ona też szczególnym zasobem umożliwiającym codzienne wykorzystywanie swoich zalet i kompetencji. Pomysłowość, produktywność, nowatorskie podejście do różnych spraw, wnikliwość poznawcza, dociekliwość i zainteresowanie światem, które są przejawem twórczych orientacji życiowych, przyczyniają się do osiągnięcia dobrostanu, sprzyjają realizacji dobrego życia (Seligman, 2005, Modrzejewska-Świągulska, 2013, s. 89, 99; 2014, s. 104). Twórcze orientacje życiowe są specyficzne dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie osobistej kreatywności. Podstawowym imperatywem kształtowania się orientacji życiowej jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są aksjologicznie nasycone i etycznie zaangażowane. Zakorzenione są one w subiektywności, która w fenomenologicznej perspektywie poznawczej Edmunda Husserla (1967) jest źródłem wszelkiej obiektywizacji. Są także dynamiczne i procesualne, bo nie powstają w jednorazowym akcie wyłonienia się, ale wciąż przedstawiają się, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Ze swej istoty pozostają permanentnie niedokończone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze koniecznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń, wyzwaniem „od” i dążeniem „do”. Mają charakter emancypacyjny i dialogiczny, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym.

Twórcza orientacja życiowa nie musi przejawiać się w formie wytwórczej, jej miarą nie jest wytwór, chociaż może być on jej istotnym elementem. Urzeczywistnianie twórczej orientacji życiowej staje się możliwe, gdy jednostka podda się imperatywowi działania i ujawni się tak zwany „fenomen wolności”, czyli wyzwolenie od dotychczasowych ograniczeń i wolność do stworzenia czegoś nowego (Stróżewski, 1983, s. 286–287). Aby mogła się ona zrealizować, trzeba dostrzec rzeczywistość w perspektywie fenomenologicznej, w której zwykła rzecz przedstawia się jako fenomen. Zdolność widzenia inaczej należy bowiem do istoty twórczego podmiotu. Człowiek kreuje swoje życie wtedy, kiedy widzi jego stan aktualny, ale na tym nie poprzestaje. Dostrzega możliwości zmiany we własnym życiu, kształtowania go, a co za tym idzie – podejmuje wyzwania i poddaje się imperatywowi działania. Staje więc na drodze osiągnięcia osobistej wolności poprzez dostrzeganie tego, co jest, tego, co można zmienić, i tego, co w wyniku owej zmiany może się dokonać.

Na podstawie ustaleń psychologii twórczości dotyczących specyficznych cech osób twórczych w różnych dziedzinach i zakresach, a także własnych badań i analiz w tym obszarze przypuszczam, że osoby o twórczej orientacji życiowej są lepiej przygotowane do funkcjonowania w złożonej, dynamicznej rzeczywistości, w społeczeństwie otwartym, bowiem to, co nowe i nieznanne, wywołuje w nich przede wszystkim potrzebę uczenia się, poznawania i doświadczania. Charakteryzuje je autonomiczna motywacja poznawcza, w której ciekawość i pragnienie nowych doświadczeń ukierunkowuje działanie. Akceptują one zmianę jako coś naturalnego, aprobują różnice, potrafią harmonijnie łączyć przeciwstawne cechy. Sprawniej niż osoby o zachowawczych orientacjach spostrzegają rzeczywistość dzięki umiejętności dostrzegania konkretów, uogólniania, abstrahowania, klasyfikowania, a także świeżości spojrzenia. Można powiedzieć, że patrząc na to samo, co inni, widzą więcej, ponieważ są bardziej wrażliwi i refleksyjni. Osoby preferujące orientacje twórcze są zdolne do pełnej koncentracji nad jakąś sprawą i przeżywania stanu zafascynowania danym problemem. W wielu dziedzinach podejmują działania o różnym charakterze i zakresie. Ich twórczy stosunek do życia przejawia się zarówno w działaniach incydentalnych, okazjonalnych, jak i systematycznych oraz długoterminowych. Mają silną potrzebę samorealizacji, którą zaspokajają zarówno w aktywności grupowej w szerszym gronie, jak i w małej wspólnotie rodzinnej, ale także w samotności, w kontakcie z wewnętrznym światem swoich przeżyć. Kreatywny stosunek do życia przejawia się u nich zarówno w realizowanych codziennie zadaniach, wypełnianych obowiązkach i podejmowanych wyzwaniach, jak i w sposobie radzenia sobie z kryzysami egzystencjalnymi. Aktualizacja własnych predyspozycji, wzbogacanie samowiedzy, świadomości aksjologicznej, zdobywanie nowych umiejętności jest istotnym, choć nie jedynym wymiarem twórczej orientacji człowieka. W celowym, podmiotowym kreowaniu własnej biografii ważne miejsce zajmują także różnego rodzaju wytwory twórczej aktywności, choć nie są one warunkiem twórczej orientacji życiowej. Osoby o takiej orientacji mogą poszukiwać samospelnienia nie tylko w codziennej twórczości płynnej czy twórczości przez małe „t”, mogą także realizować się na polu twórczości skryształizowanej, która wymaga opanowania określonej wiedzy, umiejętności, cierpliwości, odwagi i wytrwałości.

Osoby o twórczym stosunku do życia wyróżniają się między innymi takimi cechami jak: 1) walory intelektualne i artystyczne – osoby kreatywne chętnie podejmują wyzwania, czasami posiadają zainteresowania artystyczne, intelektualne; 2) skłonność do poznawania i analizy zjawisk skomplikowanych, wyrażająca się chęcią zgłębienia trudnych, problematycznych zagadnień; 3) zainteresowanie

pracą i dążeniem do sukcesu przejawiające się motywacją i dążeniem do realizacji celów; 4) wytrwałość – twórczy ludzie charakteryzują się determinacją i zaangażowaniem; 5) niezależność sądu i oceny – osoby kreatywne charakteryzują się niezależnością wnioskowania, są wierne swoim poglądom; 6) tolerancja wobec sytuacji dwuznacznych, która wyraża się gotowością do improwizacji, szczególnie w sytuacjach niejasnych; 7) potrzeba autonomii i wiara w siebie – osoby twórcze wierzą we własne możliwości, chcą mieć poczucie swobody działania; 8) orientacja na ryzyko przejawiająca się skłonnością do podejmowania niekonwencjonalnych, nietypowych działań. Są to jednocześnie cechy ważne w sylwetce nauczyciela jako kreatora zmiany oświatowej. Tymczasem z badań prowadzonych wśród nauczycieli wynika, że tylko jedna czwarta z nich (25,8%) preferuje twórcze orientacje. Znacząca większość respondentów albo nie jest pewna swoich preferencji (takim niezdecydowaniem wykazało się 35,7% badanych), albo wyraźnie preferuje zachowawczy model orientacji, który wybrało aż 38,5% nauczycieli (Cudowska, 2014, s. 138). Tak niskie poparcie twórczego modelu życia może niepokoić w tej grupie, w której twórcza postawa wobec życia i pracy jest wpisana w rolę zawodową i stanowi jeden z podstawowych elementów konstruujących profesjonalizm nauczyciela.

Nauczyciel jako profesjonalista

Nauczyciela jako profesjonalistę wyróżniają refleksyjność, twórczy stosunek do życia i do pracy zawodowej oraz postawa transgresyjna (Muchacka, 2006). Charakteryzują go kwalifikacje społeczno-moralne oraz zawodowe obejmujące wiedzę, umiejętności, ocenę procesu edukacyjnego, zdolność planowania i organizacji pracy, a także cechy fizyczne i zdrowotne (Banach, 2004, s. 548–553). O profesjonalizacji tego zawodu świadczy: a) poczucie się do odpowiedzialności za interes publiczny, a także za poziom i standardy własnej pracy; b) spójny i systematyczny zasób wiedzy, która pozwala zmieniać praktykę; c) zbiór preferowanych wartości, które są widoczne w działaniach profesjonalisty; oraz d) zbiór umiejętności, które są połączeniem profesjonalnej postawy i wiedzy (Olubiński, 2004). Nauczyciela jako profesjonalistę, podobnie jak przedstawiciele innych zawodów społecznych, wyróżnia: 1) rodzaj działalności, która wymaga odpowiedzialności oraz wykorzystywania specyficznych umiejętności do rozwiązywania problemów, 2) motyw służebności przejawiający się w umiarkowanym wynagrodzeniu, 3) motyw autoekspresji, czyli duma i zadowolenie z wykonywanej pracy oraz dążenie do zawodowej doskonałości, 4) świadome uznanie obowiązku

społecznego, które przejawia się w przestrzeganiu ideałów i norm profesji, a także świadczeniu nieodpłatnych usług publicznych (Olubiński, 2004). Członkowie profesji nauczycielskiej są zatem zobligowani do systematycznego powiększania zbioru wiedzy i umiejętności, organizowania opartego na nim procesu kształcenia, rozwijania kwalifikacji osobistych tworzonych przez doświadczenie i umiejętności, stosowania odpowiednich norm w kontaktach z innymi ludźmi. Mają oni określoną organizację i formalnie uznany status w społeczeństwie.

Niezbędnym, a nawet konstytutywnym elementem procesu stawania się nauczycielem jest stały rozwój profesjonalny, który nie polega tylko na kształceniu się, ale przede wszystkim na odkrywaniu tożsamości zawodowej, na wykorzystaniu własnego, niepowtarzalnego potencjału i zdolności do kreacji świata życia codziennego, do realizacji twórczych orientacji życiowych. Truizmem jest bowiem stwierdzenie, że nauczyciel, który sam jest twórczy, a przynajmniej taki, który ceni twórczość jako wartość i podejmuje działania w zakresie twórczego kształcenia, może wspierać kreatywność uczniów jako cechą osobową służącą efektywnemu procesowi uczenia się. We wspomnianej już koncepcji Michaela Fullana (1991) rozwój profesjonalny nauczyciela jest postrzegany jako suma formalnych i nieformalnych doświadczeń uczenia się w toku całej kariery zawodowej. Jest nie tylko wprowadzaniem specyficznych zmian w kształceniu, ale także strategią zasadniczej zmiany organizacyjnej, w której nauczyciele pracują i uczą się razem. Zależy on od motywacji nauczyciela do podejmowania wysiłku ustawicznego uczenia się w toku codziennej aktywności oraz od możliwości, jakie nauczyciel ma w tym zakresie, na przykład dostępności szkoleń (Potulicka, 2001, s. 51). W rozwoju profesjonalnym nauczyciela najważniejsze są jednak jego osobiste preferencje i orientacja życiowa, w której szczególną rolę odgrywa system wartości nauczyciela. Jeżeli ustawiczne uczenie się jest dla niego wartością, to będzie on podejmował starania na rzecz jej realizacji, uczenie się będzie nawykiem, naturalnym procesem, który konstruuje tożsamość nauczyciela, jego twórcze orientacje życiowe.

Nauczyciel jako kreator zmiany oświatowej

Z analiz porównawczych zmian edukacyjnych na świecie, zarówno w aspekcie ich wdrażania, jak i efektywności, wynika że nauczyciele mogą być zarówno motorem, jak i hamulcem zmian. Żadna, nawet najlepiej przygotowana reforma nie ma szans powodzenia bez ich zaangażowania w ten proces. Rozwój organizacyjny szkoły, pozytywna zmiana w edukacji warunkowana jest bowiem

rozwojem profesjonalnym nauczycieli. Jednak wśród czynników zmiany zasadne wydaje się także zaakcentowanie politycznego uwikłania edukacji. Odgórne, zewnętrzne wobec głównych aktorów szkolnej edukacji, administracyjne wprowadzanie zmian, ich technokratyczny i strukturalno-organizacyjny charakter nie sprzyjają rozwojowi organizacyjnemu szkoły, a czasem wręcz go uniemożliwiają. Postulowany od lat, także przez gremia międzynarodowe, udział społeczności lokalnych, nauczycieli, rodziców, uczniów we wszystkich fazach reformowania edukacji, od projektowania do urzeczywistniania zmian, wciąż wydaje się daleki od realizacji. Bezkrytyczna wiara w regulacyjną moc wolnego rynku jest zgubna dla reform edukacyjnych. Kolejne zmiany są więc nieuniknione, chodzi jednak o to, by zmiana miała charakter doskonalenia edukacji. Jej determinantem zaś w fazie projektowania i wdrażania powinna być racjonalność pedagogiczna i społeczna, a nie technokratyczna. Sukces w edukacji nie jest prostą sumą dobrych i sprawdzonych gdzie indziej rozwiązań, lecz dynamicznym procesem, którego jakość jest budowana każdego dnia, w codziennej pracy szkoły. Szkoła zaś jest zawsze częścią i elementem szerszej społeczności i w dużej mierze od jakości jej funkcjonowania zależy jakość funkcjonowania szkoły. Potrzebne jest więc inne od rynkowego i administracyjnego spojrzenie na doskonalenie szkoły, nie da się bowiem rozwijać instytucji oświatowych pod dyktando urzędników.

W myśleniu o zmianie oświatowej niezbędne jest wyeksponowanie „problemu sensu” zmiany i „fenomenologii zmiany”. Problem sensu dotyczy samego rozumienia zmiany, jej zasadności oraz istoty, natomiast fenomenologia zmiany wskazuje na sposób, w jaki ludzie doświadczają zmiany. Obie te kwestie wiążą się z subiektywnym postrzeganiem zmiany przez jej realizatorów i uczestników. Zmiana nie może być zasymilowana, dopóki jej sens nie będzie rozumiany i podzielany przez tych, którzy ją wdrażają, czyli przez nauczycieli. Zmiany w edukacji zwykle są wprowadzane w sposób, który nie bierze pod uwagę subiektywnej realności zmiany, czyli doświadczania rzeczywistości przez nauczycieli. Etos nauczycieli jest ze swej istoty konserwatywny, indywidualistyczny i skoncentrowany na teraźniejszości. Zmiana narzucana z zewnątrz wywołuje ich opór i dążenie do zminimalizowania jej zakresu. Zmiana w edukacji wymaga więc najpierw transformacji subiektywnej rzeczywistości jej aktorów. Edukatorzy powinni postrzegać siebie jako ekspertów zmiany, każdy nauczyciel musi starać się być efektywnym agentem zmiany, czyli mieć świadomość jej charakteru i procesu. Niezbędna jest tu postawa gotowości do zmiany obejmująca cztery obszary aktywności nauczycieli: a) tworzenie własnych wizji pracy w szkole; b) zinternalizowanie norm, nawyków i technik ustawicznego uczenia się; c) mistrzostwo osobiste, które nie

ogranicza się do określonych umiejętności i kompetencji, ale oznacza właśnie twórcze podejście do życia; oraz d) współpraca z uczniami, dyrekcją, rodzicami, administracją oświatową, przedstawicielami społeczności lokalnej. Szczególnie ważne jest tutaj podzielenie rozumienia zmiany, jej sensu i sposobu realizacji przez wszystkich jej aktorów (Fullan, 1991). Efektem zmian w edukacji, postrzeganych jako proces, a nie wydarzenie, jest w tym ujęciu czynienie systemu edukacji organizacją uczącą się. Zmiana jest wówczas wbudowana w codzienne działania i staje się normalnym elementem pracy tego systemu. Dokonuje się swoista metanoja, czyli zmiana w sposobie myślenia, która polega na uchwyceniu głębszego znaczenia uczenia się. „Organizacja ucząca się nieprzerwanie rozszerza swoje zdolności do kreowania własnej przyszłości” (Senge, 1990, s. 13–14). W zmianie tej ważna jest „subiektywna rzeczywistość”, czyli sposób postrzegania zmiany przez wszystkich członków szkolnej społeczności. Zmiana jest więc tu postrzegana jako uczenie się, jako proces wzajemnej adaptacji i rozwoju, który polega na podtrzymywaniu wysiłków w samodoskonaleniu koncentrującym się na zmianie formalnych i nieformalnych procedur, procesów, norm i struktur.

Zmiana rozumiana jako doskonalenie szkoły wymaga także urzeczywistnienia twórczości pedagogicznej nauczyciela, którą postrzegam jako element i efekt jego twórczego stosunku do życia. Twórczość pedagogiczna nauczyciela wyraza z jego twórczej orientacji życiowej. Kreatywność jako atrybut roli zawodowej pedagoga jest więc wtórna wobec ontologicznego fenomenu twórczości i jej antropologiczno-filozoficznego sensu. Istotę i znaczenie twórczości pedagogicznej postrzegam w paradygmacie krytyczno-kreatywnym. W tym ujęciu twórczy pedagog to nie ten, który dostosowuje się do zmienionych warunków, wymogów otoczenia społecznego, ale ten, który antycypuje przyszłe zmiany – co więcej, sam je wywołuje dla wspólnego dobra. Tworzy nowe wartości w rzeczywistości edukacyjnej, kreuje pozytywne wizje przyszłości. Zmiana istniejącego stanu rzeczy jest oczywiście istotnym elementem tej kreacji, ale nie jest jej sensem, raczej pośrednim ogniwem w procesie rozwoju podmiotów edukacyjnego dialogu w ewolucji od adaptowania się do zmiennej rzeczywistości poprzez antycypowanie zmian i kreowanie nowych, wartościowych stanów rzeczy aż po realizację wartości, które wzbogacają kulturę pedagogiczną nauczycieli oraz pozwalają im żyć twórczo i wspierać w twórczym rozwoju swoich uczniów.

W takim procesualnym rozumieniu twórczości mamy do czynienia z przechodzeniem od transgresji do transcendencji, od krytycznego rozumienia praktyki edukacyjnej przez nauczyciela do jej twórczego rozumienia, czyli takiego, które pozwala przekroczyć perspektywę obserwacyjną i ewoluować w kierunku

czynienia podmiotu zdolnym do kreowania rzeczywistości, rozumienia Innych, a jednocześnie niezatrącania własnego, specyficznego sposobu widzenia zjawisk. Twórcze rozumienie sytuowane w perspektywie transgresyjno-transcendentalnej wpisuje się w koncepcję etyki „niewspółobecności” Michaiła Bachtina (1970, 1982, 1986). Rzuca ona nowe światło na rozumienie edukacji, sytuując ją w obszarze pogranicza „wielu głosów”, w swoistym niedokończeniu i nieustannym podejmowaniu prób zrozumienia siebie, Innego i świata. To rozumienie nie może urzeczywistniać się poza obszarem pogranicza i poza zaangażowaniem w dialog. Takie ujęcie twórczości pedagogicznej nauczyciela zapobiega zawężaniu jej sensu do czynności doskonalenia przez nauczyciela własnej praktyki (Schulz, 1994). To doskonalenie jest bowiem elementem twórczej pracy pedagogicznej i nie może być, w moim przekonaniu, rozpatrywane w oderwaniu od orientacji życiowej nauczyciela. Zatem nauczyciel powinien być bardzo blisko społeczności uczniów, musi dać im odpowiednio dużo czasu na zmaganie się z problemami, dyskusowanie, eksperymentowanie, badanie i ocenianie. Powinien też okazywać zainteresowanie rozwiązaniem problemów, rozumienie dla wypróbowywania różnych strategii, powinien także zaakceptować to, że czasem może nie mieć racji. Nauczyciel musi znaleźć miejsce, czas i możliwości kształcenia myślenia twórczego i spekulatywnego, nie zaniedbując poznania w nauce szkolnej, powinien wprowadzać ucznia w różnorodne style uczenia się i różne zasoby wiedzy, dokładnie wyjaśniać, demonstrować i pogłębiać analizę tematu. Jednocześnie jest zobowiązany tak organizować środowisko wychowawcze, by rozwijać nowe postawy uczniów przez współpracę, aby uczeń mógł stawać się „współpracującym badaczem” (Schulz, 1994, s. 49) i wraz z nauczycielem kreować przestrzeń dialogu w szkole.

Doskonalenie szkoły poprzez rozwój podmiotów i struktur

Dialogiczne i twórcze relacje podmiotowe w codziennej pracy pedagogicznej stanowią niezbędny, a nawet konstytutywny element rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się. Rozwój Organizacyjny Szkoły (ROS) jest dziś przedmiotem zainteresowania wielu badaczy i celem międzynarodowych projektów, takich jak między innymi International School Improvement Project (ISIP) czy International Movement Towards Educational Change (IMTEC). Oba powstały z inicjatywy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) i zajmują się analizami zmiany edukacyjnej. Podstawową ideą rozwoju organizacyjnego szkoły jest pomoc szkołom w uczeniu się, aby stawały się organizacjami

uczącymi się, zdolnymi do wprowadzania zmian i kreującymi swoją przyszłość. Rzeczywista odnowa szkoły wymaga zaangażowania wszystkich jej pracowników i uczniów w określanie potrzeb i celów programu rozwoju oraz aktywnego uczestniczenia w nim (Dalin, Rolff, 1993, s. 2). Rozwój organizacyjny szkoły obejmuje także kreowanie kultury współpracy i dialogu, która opiera się na zrozumieniu i podzieleniu wspólnych wartości przez zespół nauczycieli, dyrektora, uczniów i rodziców. Jest ona spontaniczna i dobrowolna, ponieważ jest tworzona przez samych nauczycieli, wynika z ich potrzeb, daje im satysfakcję, sprzyja rozwijaniu ich własnej inicjatywy, ustalaniu i realizacji wspólnych zadań. Współpraca wykracza poza ustalone ramy, często odbywa się w czasie nieoficjalnych spotkań, nawet krótkich, jest stałym elementem relacji, wpisuje się w codzienne życie szkoły. Rozwój szkoły w tym ujęciu opiera się na spontanicznym uczeniu się, stałej współpracy nauczycieli, uczniów, rodziców, społeczności lokalnej, na wzajemnych dialogicznych relacjach w codziennej pracy, na kształtowaniu wspólnoty uczącej się, w której nauczyciele i uczniowie razem ustalają cele, zadania i procedury ich realizacji na rzecz wspólnego dobra. W takiej szkole zmienia się także wizja pracy ze zrutynizowanej, wystandaryzowanej na kreatywną. W twórczym podejściu do pracy dominuje partnerska relacja między ludźmi, działania zespołowe, poszukiwanie nowych sposobów działania, kształtowanie postawy badawczej, rozwijanie dialogowej strategii kształcenia, poczucie sprawstwa i refleksyjność (Gołębniak, 2004, s. 120–122).

Z systematycznych analiz zmiany edukacyjnej przeprowadzonych przez International Movement Towards Educational Change (Międzynarodowy Ruch dla Zmiany Edukacyjnej) wynika, że szkoły różnią się możliwościami zmiany, nie ma więc jednej gotowej strategii tego procesu. Weryfikacja koncepcji rozwoju organizacyjnego szkoły w wielu szkołach europejskich doprowadziła do wypracowania dziesięciu głównych założeń zmiany oświatowej (Dalin, Rust, 1983, s. 48–65): 1. szkoła jest jednostką zmiany, osiągnięcie konkretnych celów może nastąpić tylko w kontekście indywidualnej szkoły; 2. szkoła jest motorem działania; 3. istotne są zarówno subiektywna rzeczywistość uczestników zmiany, jak i obiektywne warunki; 4. zmiana jest rozumiana jako współpraca całej społeczności szkolnej, szczególnie w procesie uczenia się w zespołach i na poziomie całej organizacji; 5. konflikty uważa się za możliwości, wykorzystuje się je dla lepszego zrozumienia rzeczywistości szkolnej, dzięki nim powstają nowe szanse uczenia się; 6. określenie wartości i celów jest procesem, ale to szkoła sama ocenia i wybiera określone rozwiązanie, najlepszą możliwą praktykę; 7. efektywność w rozwoju organizacji jest sytuacyjna – to, co jest skuteczne w jednej szkole, nie

musi być takie samo w innej, szkoły muszą bowiem same zaadaptować zmianę na drodze twórczego uczenia się wszystkich jej podmiotów; 8. istnieje swoboda w wyborze pewnych działań szkoły jako instytucji będącej częścią zhierarchizowanej biurokracji, konieczne jest więc określenie przestrzeni autonomii szkoły; 9. planowanie i wdrażanie (implementacja) zmiany to jeden proces traktowany jako uczenie się i kształtowanie poczucia sprawstwa; 10. szkoły mogą się uczyć, a proces ten jest sumą indywidualnego i zespołowego uczenia się, które kształtuje organizację.

Konkluzje

W procesie zmiany oświatowej, w kreowaniu kultury współpracy i uczenia się w szkole szczególną rolę pełnią, w moim przekonaniu, preferencje nauczycieli dla twórczych orientacji życiowych. Zawierają bowiem w sobie cechy niezwykle istotne w osiąganiu poczucia sprawstwa i odpowiedzialności nauczycieli za zmianę edukacyjną i rozwój szkoły. Obejmują one rozwój profesjonalny nauczycieli jako ustawiczny proces uczenia się. Zakładają otwartość na drugiego człowieka i na zmianę, gotowość ciągłego doskonalenia się, wchodzenie w dialogiczne relacje ze światem, zaangażowanie i odpowiedzialność w realizacji zadań, poszukiwanie nowych, lepszych rozwiązań sytuacji trudnych, problemowych, budowanie kultury współpracy i działania na rzecz rozwoju organizacyjnego szkoły.

Rozwój profesjonalny nauczyciela i rozwój organizacyjny szkoły warunkują się wzajemnie. W procesie rozwoju organizacyjnego szkoły kształtuje się postawa badawcza i eksploracyjna nauczyciela i ucznia, strategia kształcenia staje się relacją dialogową, kształtuje się poczucie sprawstwa obu jej podmiotów. Zmiana jest procesem długotrwałym i właściwie ustawicznym, wymaga czasu i wysiłku, ale także odpowiednich zasobów ludzkich i materialnych. Działania administracyjne zmierzające do intensyfikacji oceniania, kontroli i centralnego zarządzania redukują przedsięwzięcia edukacyjne na rzecz budowania kultury współpracy i rzeczywistego rozwoju profesjonalnego nauczycieli. Konieczna jest zatem zmiana paradygmatu zmiany w kierunku jej upodmiotowienia, doświadczania i urzeczywistniania w codziennej pracy szkoły przez społeczność uczących się.

Literatura przedmiotu

- Bachtin, M. (1970). *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bachtin, M. (1982). *Problemy literatury i estetyki*, przeł. W. Grajewski. Warszawa: Czytelnik.
- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Banach, C. (2004). Nauczyciel. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, (s. 548–553). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Craft, A. (2001). Little-c creativity. In: A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (s. 45–61). London–New York: Continuum.
- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2017). *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Dalin, P., Rust, V. (1983). *Can schools learn?*. Windsor: NFER – Nelson Publishing.
- EACEA (2009). *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie. Opracowanie Komisji Europejskiej, Dyrekcja Generalna do spraw Edukacji i Kultury, EACEA*, przeł. E. Kolanowska. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher's College Press.
- Gołębniak, B. D. (2004). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t 2, (s. 98–122). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goźlińska, E., Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Husserl, E. (1997). *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii* (ks. I 1913, ks. II 1952), przeł. D. Gierulanka, ks. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2013). Twórczość codzienna jako zasób wspierający dobrostan ludzi. W: K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* (s. 83–106). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2014). *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muchacka, B. (red.) (2006). *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olubiński, A. (2004). *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

- Potulicka, E. (2001). Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej* (s. 11–60). Poznań: Wydawnictwo Eruditus.
- Průcha, J. (2006). Pedeutologia, przeł. B. Śliwerski. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 293–316). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. In: R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives* (s. 25–53). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2007). To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity. In: R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives* (s. 91–107). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Schulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Seligman, M. E. P. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, przeł. A. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday/Currency.
- Stróżewski, W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

