



BOŻENA DUSZA

Indywidualne teorie nauczycieli jako element kultury szkoły

Individual Theories of Teachers as Part of School Culture

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Szkolnej, Polska

Streszczenie

Poszukując użytecznych kategorii służących do opisu i badania codzienności szkoły, warto zwrócić uwagę na indywidualne pedagogiczne teorie nauczycieli będące elementem kultury szkoły.

W tekście przybliżam pojęcie *indywidualnych teorii nauczycieli*, ich rodzaje, obszary, jakich mogą dotyczyć. Przyjmuję, iż indywidualne teorie pedagogiczne nauczycieli w odróżnieniu od wiedzy naukowej są ich „wiedzą osobistą”, gromadzoną na podstawie indywidulanych doświadczeń. Wiedza ta służy do rozwiązywania praktycznych problemów, a co za tym idzie, w istotny sposób wpływa na działania szkolne nauczycieli, a skoro tak, to nie może być w badaniach nad szkołą pomijana.

Słowa kluczowe: szkoła, nauczyciel, pedagogiczne indywidulane teorie nauczycieli, kultura szkoły

Abstract

Looking for useful categories to describe and study the everyday life of a school, it is worth noting the individual pedagogical theories of teachers, which are part of the school's culture.

In the text I present the concept of individual theories of teachers, their types and the areas they may concern. I assume that individual pedagogical theories of teachers, as opposed to scientific knowledge, are their “personal knowledge”, gathered on the basis of individual experiences. This knowledge is used to solve practical problems and thus has a significant impact on teachers' school practice, and if so, it cannot be ignored in the research on the school.

Keywords: school, teacher, individual pedagogical theories of teachers, school culture

Wstęp

Kultura szkoły jest kategorią wielowątkową i wielowymiarową. Obejmuje przyjęte, ważne, obowiązujące systemy wartości, sposoby zachowania się. Kategoria ta staje się przydatna dla wyjaśniania zachowań ludzi, ich sposobów myślenia w ramach danego układu społecznego (por. Nowotniak, 2006; Polak, 2007; Kawecki, 2003). Bruner (2006, s. 140) określa kulturę jako „zestaw technik i procedur rozumienia świata i dawania sobie w nim rady”.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania nie będę dokonywać charakterystyki zróżnicowanych definicji i koncepcji kultury szkoły. Odwołując się do powyższych założeń, można przyjąć, iż elementem kultury szkoły są indywidualne teorie pedagogiczne nauczycieli. Skupię się na tym jednym elemencie, zakładając za Tuohy (2002, s. 36), że nie da się zdefiniować całej organizacyjnej kultury szkoły, można badać jej elementy, „każdy z nich daje na tę kulturę określony punkt widzenia”.

Indywidualne pedagogiczne teorie nauczycieli

Indywidualne teorie nauczycieli w odróżnieniu od nabywanej wiedzy naukowej są elementem tworzonej przez nich „książki kucharskiej”, tej metafory używa Schutz (cyt. za: Jakubowski 1998, s. 85) na określenie zasobów wiedzy potocznej, gromadzonej na podstawie doświadczeń w życiu codziennym, służącej do rozwiązywania praktycznych problemów, pozwalającej radzić sobie w codzienności, w tym wypadku szkolnej. Są rezultatem budowanego przez nauczyciela obrazu rzeczywistości pedagogicznej, jak twierdzi Bruner (2006, s. 27), nauczyciele „konstruują swoje rzeczywistości”. Oczywiście na teorie te składa się też wiedza nauczycieli wyniesiona ze studiów, kursów, literatury fachowej, ale jest także częścią ich doświadczenia zdobywanego w trakcie praktyki zawodowej. Wszystko to buduje zinternalizowaną wiedzę osobistą, włączoną w system postaw nauczyciela. „Teorie te to pewne zbiory przekonań, nie zawsze usystematyzowanych, ale podporządkowane jakiejś jednej, łatwo identyfikowalnej idei, która wyznacza (...) pedagogiczną osobowość” (Dylak, 2000, s. 178).

Poprzez pryzmat tych teorii nauczyciel postrzega i interpretuje zdarzenia w szkolnej codzienności. W ślad za nimi podąża nauczycielska wizja uczniów, która w istotny sposób warunkuje ich wzajemne relacje, gdyż wpływa na stosunek nauczyciela do wychowanków, przy czym nie zawsze ma ona ugruntowanie w empirii (Polak, 1999, s. 74; Dylak, 2000, s. 178). Ponadto zgodnie z założeniami symbolicznego interakcjonizmu można wnioskować, że teorie te będą odbiciem intersubiektywnej wiedzy nauczycieli (od innych uzyskanej i innym przekazywanej w procesie interakcji). Indywidualne teorie pedagogiczne nauczycieli są elementem ich reprezentacji poznawczych (Moscovici, 1998) dotyczących szkoły, które „rezydują pomiędzy umysłami” (Zbróg, 2016, s. 229), stąd też są elementem swoistej kultury szkoły.

W literaturze pedagogicznej (Polak, 2000, s. 164; Polak, 1999) wymieniane są pewne rodzaje indywidualnych teorii nauczycieli:

1. Dotyczące celów wychowania, kształcenia w „perspektywie makro”, czyli celów w ogóle oraz celów jego pracy jako nauczyciela; pytania o przyczyny (motywy) własnego działania, jego sens, możliwości, bariery, itp.

2. Teorie dotyczące ról ucznia i nauczyciela. Z jednej strony pojawiają się schematy „dobrego ucznia”, „przeciętnego”, „złego” jego oczekiwanego (tole-

rowanego) zachowania, zobowiązań, powinności. Podobnie teorie te dotyczą nauczyciela – wizji własnych kompetencji, uprawnień, obowiązków, tego co „wypada” i „nie wypada”. Teorie te stanowią ramę działań nauczyciela i ucznia.

Inną interesującą klasyfikację przedstawia Dylak (2000, s. 180–184). Wśród teorii, które nazywa też ideologiami, wymienia m.in. ideologię „to mnie nie dotyczy”; „jednego poprawnego rozwiązania”; „nauczyciel wie lepiej”; „dylemat Horacego”.

W indywidualnych teoriach nauczycieli zawarte są założenia dotyczące „natury” uczniów. Założenia te, przywołując teorię organizacji, znakomicie obrazuje Tuohy (2002, s. 33): „założenia takie nazywają się «teorią X» (jednostka ludzka jest z zasady leniwa i niegodna zaufania, wymaga nieprzerwanego nadzoru, bo inaczej zaszkodzi organizacji) i «teorią Y» (jednostka ma pozytywny stosunek do pracy, lubi odpowiedzialność i jeśli odpowiedzialność jej powierzyć, reaguje zwiększonym oddaniem pracy i silniejszą motywacją”.

Konsekwencje przyjęcia przez nauczycieli jednych lub drugich teorii są łatwe do przewidzenia. Teorie te tworzą klimat i kulturę, co znajduje odzwierciedlenie nie tylko w organizacji pracy, ale zwłaszcza w stosunkach pomiędzy ludźmi (Tuohy, 2002, s. 34). Przykładem takich indywidualnych teorii dotyczących natury ludzkiej są te dotyczące inteligencji. Nietrudno wyobrazić sobie ich związek z funkcjonowaniem dzieci w roli ucznia (por. Tuohy, 2002, s. 34). Badacze (Trusz, 2010, s. 37) wyróżnili dwie grupy prywatnych teorii nauczycieli dotyczących inteligencji. Zgodnie z pierwszą z nich inteligencja jest cechą stabilną, w niewielkim stopniu poddającą się wpływowi czynników zewnętrznych (oddziaływań edukacyjnych). Druga natomiast głosi iż inteligencja jest podatna na kształtowanie i zależy od ilości/jakości nabywanej wiedzy i doświadczenia. Nauczyciele optujący za jedną lub drugą teorią mogą istotnie oddziaływać na rozwój powierzonych im dzieci. Zwolennicy pierwszej z nich mogą odrzucać wszelkie informacje o wysokich wynikach uczniów, których uprzednio zdefiniowali jako nieinteligentnych. Skutkiem tego będzie napędzanie mechanizmu samospełniających się przepowiedni (proroctwa) i w efekcie gorsze niż potencjalne funkcjonowanie dziecka w roli ucznia (szerzej nt. etykietowania m.in. Meighan, 1993; Goffman, 2005; Dylak, 2000; Trusz, 2010; Janowski, 2007; Mikiewicz, 2016). Ci utożsamiający się z teorią o zmiennej inteligencji tworzą bardziej elastyczne środowisko uczenia się, modyfikują na bieżąco własne opinie i oczekiwania wobec dzieci, unikają krzywdzących stygmatyzacji ucznia, a co za tym idzie, stwarzają optymalne warunki dla aktywności i rozwoju ucznia (Trusz, 2010, s. 37, 148).

Przykładem zróżnicowania nauczycielskich teorii pedagogicznych są też te dotyczące wiedzy, jej istoty, które to skutecznie modyfikują pracę nauczyciela z uczniem. Dla niektórych wiedza jest zbiorem faktów, które uczniowie muszą przyswoić (najlepiej w formie „podanej” przez nauczyciela). Inni bardziej będą

skłonni traktować wiedzę jako element osobistej aktywności ucznia, który sam tworzy struktury wiedzy (dochodzi do niej) (Tuohy, 2002, s. 146). Jak zauważa Tuohy indywidualne teorie nauczycieli na temat wiedzy mogą zmieniać się w zależności od sytuacji, np. im bliżej egzaminu, tym bardziej będą skłonni skupiać się na faktach. Znakomitym przykładem takiego wpływu nauczycielskich teorii na temat tego, czym jest wiedza, są rozważania Dylaka (2013), który twierdzi, że nauczyciel jest „architektem” wiedzy uczniów.

W zależności od przyjętej perspektywy teoretycznej można wśród teorii nauczycielskich znaleźć teorie romantyczne, mające swoje źródło w pajdocentrycznej teorii Rousseau; teorie transmisji kulturowej; teorie progresywne zaczerpnięte z Deweyowskiej koncepcji wychowania, łączącego indywidualne podejście do wychowanka (rozpoznanie jego potrzeb i możliwości) z koniecznością wprowadzenia go w życie społeczne oraz teorie antypedagogiczne, w których nauczyciel rezygnuje z kierowania wychowankiem na rzecz wspierania go w dążeniu do samorozwoju (Polak, 1999, s. 44–46).

Teorie indywidualne nauczycieli można różnicować też ze względu na funkcje, jakie pełnią w pracy nauczyciela. Dominują w nich elementy opisowo-wyjaśniające bądź oceniająco-normatywne (Polak, 2000, s. 168). Przy czym obie nie wykluczają się, wręcz przeciwnie, współwystępują, a mówić można o natężeniu jednej z nich.

W swojej pracy pedagogicznej nauczyciel ciągle staje przed koniecznością podejmowania decyzji. Nie dzieje się to w próżni, decyzje te mają istotne odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej. U podłoża profesjonalnych działań nauczycieli zawsze znajdziemy indywidualne teorie pedagogiczne stanowiące system jego wiedzy, poglądów, przekonań, wartości, uprzedzeń, doświadczeń. Stąd też kategoria ta może być z powodzeniem wykorzystana w badaniach pedagogicznych dotyczących codzienności szkolnej i zanurzonych w niej ludzi, gdyż istotnie kształtuje praktykę edukacyjną, stanowiąc element kultury szkoły.

Literatura

- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Dylak, S. (2000). Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli. W: K. Krużewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176–191). Warszawa: WSiP.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP.
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Janowski, A. (2007). *Pedagogika praktyczna*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kawecki, I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Impuls.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wyd. UMK.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji*. Warszawa: PWN.
- Moscovici, S. (1998). *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*. Warszawa: WSiP.
- Nowotniak, J. (2006). *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*. Szczecin: PRINT GRUP.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków: Wyd. UJ.

- Polak, K. (2000). Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli). W: K. Kruśzewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 155–176). Warszawa: WSiP.
- Polak, K. (2007). *Kultura szkoły, od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wyd. UJ.
- Trusz, S. (2010). *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków: Wyd. UP.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły*. Warszawa: PWN.
- Zbróg, Z. (2016). Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę* (s. 226–250). Warszawa: Wyd. APS.