

Bogdan Urbanek

Motywowanie do jakości

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (36-37), 247-258

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Motywowanie do jakości

Nie uważam, by ktokolwiek z nauczycielskiej branży mógł przechodzić obok takich wyzwań obojętnie. Istotnie, bowiem zarówno motywacje, jak i wyzwania, przed jakimi stają dziś nauczyciele, są coraz poważniejsze – mamy oto być **znawcami przedmiotu nauczania, jak też specjalistami procesu kształcenia, promotorami zmian, ludźmi twórczymi, dyspozycyjnymi, inicjatorami postępu**, a przy tym oczywiście ludźmi wrażliwymi na problemy swoich podopiecznych. Dużo tego – ktoś powie – może aż nadmiar społecznych wobec nas oczekiwań. Ale czy rzeczywiście są to takie wygórowane żądania? Niekoniecznie, bo gdybym na dowód chciał podpierać się faktami, to mogłyby one stanowić efekt wieloletniej pracy doradcy metodycznego, także eksperta wielokrotnie zasiadającego w komisjach kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych, a nade wszystko nauczyciela pracującego z dziećmi i młodzieżą, i mimo woli – choć, powiedziałbym, inercyjnie – podpatrującego nauczycielską codzienność, samemu w niej także uczestnicząc.

Refleksje poawansowe

Zasiadanie w komisjach nadających nauczycielom kolejne stopnie awansu zawodowego zrazu poczytywałem sobie nie tyle jako zaszczyt, ile bardziej jako odpowiedzialność, że oto będę miał istotny – jak nie najważniejszy – wpływ na to, iż znerwicowana na ogół przyszła dyplomantka, stanie się nią *de facto*. Żadna to z mojej strony próżność, wszak wszyscy w branży wiedzą, że w owych kolegialnych komisyjnych gremiach, prócz przedstawicieli organu prowadzącego, dyrektora szkoły i związkowca (?), merytorycznie nade wszystko pracują ministerialni eksperci – znawcy dziedziny, która jest przedmiotem kierunkowym nauczyciela ubiegającego się o awans – i jest ich zazwyczaj dwóch (to gwoli wyjaśnienia). Dla porządku też wyjaśniam, **dłaczego wyrażam swoje zdziwienie co do obecności w tej ważnej i poważnej nominacyjnej kapitule związkowców**, bo niby dlaczego mieliby w niej (komisji) uczestniczyć ze współdecydującym głosem? Tak się bowiem składa, a sam siebie nie przywykłem oszukiwać, że nigdy jeszcze nie słyszałem merytorycznego związkowego głosu podczas owych komisyjnych posiedzeń. Więc w imię czego? A tak na marginesie – oto specjaliści od zawracania kijem Wisły jakiś czas temu wykoncypowali, że eksperckie ministerialne gremia powinny koniecznie poddać się weryfikacji, zatem obliga-

toryjne będą szkolenia, a jakże, płatne, no i później egzaminy. Wielu znajomych ekspertów zasadnie się obruszyło, toż bycie ekspertem nie jest obowiązkiem, a poza tym – od kiedy to nos dla tabakiery? Przewidywałem zatem, że znacznie przerzedzi się nasze eksperckie grono, co stało się faktem, znaczy – że zrobiono sobie najwyraźniej na złość. Rezultatu można się było spodziewać, oto w lipcu 2007 roku w jednej z delegatur Zachodniopomorskiego Kuratorium Oświaty zawieszono prace komisyjnego zespołu awansowego na najwyższy stopień nauczycielski – nauczyciela dyplomowanego, ponieważ... nie przybyli nań eksperci. Nie przypominam sobie, by kiedykolwiek dotąd (do stycznia 2007) miały miejsce takie incydenty, bo chyba tak trzeba byłoby to określić. Mówiło się nawet, że kwalifikacyjne czy egzaminacyjne komisje będą „odchudzone” o jednego eksperta, w sumie jednak – rozsądek zatriumfował nad wizją złudnej rzeczywistości – odstąpiono od weryfikacyjnych szkoleń w naszych eksperckich gremiach i zostało „po staremu”, na szczęście.

Sam udział w pracach komisji jest też dla mnie, powiedziałbym, refleksyjnie pouczający – czytanie dokumentacji przygotowanej przez nauczycieli, słuchanie prezentacji czy późniejsza dyskusja, dostarczyły mi wiedzy, jakiej chyba gdzie indziej bym nie zdobył, między innymi na temat kondycji naszego nauczycielskiego zawodu. Zaryzykowałbym tu stwierdzenie, że **jakosć pracy nauczyciela, a zatem i szkoły, zależy w znacznej mierze od dyrektora**, od jego umiejętności i chęci do rozwijania, motywowania i doskonalenia współpracujących z nim nauczycieli. Jest to moim zdaniem szczególnie widoczne podczas prac komisji egzaminacyjnych, rozpatrujących wnioski na stopień nauczyciela mianowanego, choć i dokumenty ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego także skłaniają do podobnych przemyśleń. Co takiego ważnego jest w nauczycielskim mianowaniu? Otóż uważam, że jest to **etap przełomowy w zawodowym życiu nauczyciela**, bo wiążący się z nabyciem określonych praw wynikających z Karty Nauczyciela, ale i stawiający przed każdym określone wymagania, które – nie tylko na potrzeby niniejszych rozważań – nazwę „motywacjami”. Te wymagania dotyczą bowiem indywidualnego rozwoju, który w toku odbywania stażu awansowego powinien skutkować twórczymi zmianami samego zainteresowanego, a pośrednio także i jego macierzystej szkoły, odpowiadać uczniowskim i rodzicielskim oczekiwaniom, uwzględniać potrzeby lokalnego środowiska. Tak bynajmniej postrzegam ideę awansu zawodowego, której celem jest nowa jakosć polskiej oświaty poprzez doskonalenie jakości pracy nauczyciela i szkoły.

W sumieniu eksperta

Doskonalenie nauczycieli podporządkowane potrzebom szkoły powinno odpowiadać kolejnym fazom ich zawodowego rozwoju, a ów rozwój to nabywanie i ewolucja kompetencji zawodowych, a ściślej – praktyczno-

-moralnych i technicznych, przy czym pozycję nadrzędną zdecydowanie zajmują te pierwsze. Uzasadnienie tak postawionego problemu znajdziemy m.in. w pracach Czesława Banacha i Wincentego Okonia. Skoro tak, to owo doskonalenie – już moim zdaniem – powinno **wyzwalać intelektualny niepokój, chęć podejmowania twórczych inicjatyw, dzielenia się wiedzą, propagowania własnych nowatorskich dokonań** w formie, nazwałbym to, publicystyki oświatowej. Ale tu eksperckie sumienie nie pozwala mi już przytakiwać, bo i nie taka jest moja intencja. Bardzo rzadko bowiem sięgamy po ten najskuteczniejszy oręż popularyzujący naszą nauczycielską teorię i praktykę, właśnie tu i teraz. W wielu przypadkach dotyczy to, niestety, przyszłych nauczycieli dyplomowanych, a opasłe awansowe dokumentacje nader często o tym świadczą. Skoro o twórczości – bo przecież publikowanie takową właśnie jest – nie sędzę, bym zbytnio przesadzał w jej gloryfikowaniu, choć wiem, że złośliwi chętnie dopowiedzą – demonizowaniu. Nie sędzę, a gdyby trzeba było koniecznie niedowiarków przekonać, czy wręcz wytoczyć działa, to służę przemyśleniami Bogdana Suchodolskiego, jednego z najwybitniejszych pedagogów XX wieku. Zdaniem Profesora twórczość jako akt nowatorstwa zawsze przeciwstawi się już nie tyle samej miernocie, bo nawet wierności temu, co istniało i istnieje. Nie wahajmy się więc czynić twórczości, chyba że nie mamy na ten temat wiele do powiedzenia, a skoro tak, to czas na rachunek sumienia, przed sobą i nie tylko. Otóż to!

Nigdy też nie byłem formalistą i czasami wręcz z rozbawieniem obserwowałem, jak członkowie komisji spierali się o to, czy przedstawiony materiał zaliczyć do przedsięwzięcia, czy uznać za program, czy czepiać się za brak kilkudzaniowego komentarza do świetnego nowatorskiego programu innowacyjnego, czy brak podpisu bądź daty na jednym z dziesiątek, jak nie setek dokumentów, powinien eliminować kandydata do nauczycielskiego awansu. Z taką „jakością” motywacja zawsze się będzie wyklócać, bo gdyby po raz kolejny przywoływać eksperckie sumienie, to **zawsze duch ponad literą**, jak bowiem równać formalizm z poszukującym, twórczym człowiekiem? Choć zgoda i co do tego, żeby, zachowując obiektywizm, nie skrzywdzić człowieka, ale i nie dać się nabrać na opasłe teczki, w których ilość zdecydowanie przerasta jakość. A w ogóle, wracając do analizy wielu uważnie przeglądanych awansowych dokumentacji, nie sposób w tym kontekście nie zauważyć, że dotychczasowy system naszego nauczycielskiego awansowania po prostu się zdewałowował, a stopnie awansu zawodowego powinny być nadawane w inny niż dotychczas sposób. Słowem – mniej biurokracji, więcej rzetelnej wiedzy, demonstrowanej w praktyce. Krocie programów, projektów, opracowań, scenariuszy, ewaluacji czy czego tam jeszcze, powinny zweryfikować dwie, trzy hospitacje, wizytacje – mniejsza o nazewnictwo – wysokiego nawet szczebla. A dlaczego by nie? Niechby wartość takiego czy innego przedsięwzięcia zapisanego choćby złotą czcionką na czerpanym papierze, ocenił w praktyce i na lekcji – ekspert, konsultant, wizytator, me-

todyk. Sądę, że uwiarygodniłoby to (lub nie) wiele wniosków, z których – także wiele – nie powinno przejść przez sito komisji.

Dalszy awans – niechby zupełnie inaczej

Po zmianie art. 8 Ustawy z 18 lutego 2000 r. wydłużyła się możliwość uzyskania tytułu *profesora oświaty* dopiero po 7 latach pracy w charakterze nauczyciela dyplomowanego, a nie jak planowano – po pięciu latach. Zważywszy, że nowy przepis wszedł w życie 21 sierpnia 2003 roku – profesorów oświaty możemy wypatrywać dopiero w roku 2010. Z tego co wiem, w MEN rozpoczęto już wstępne prace nad opracowaniem procedur, których efektem będzie ministerialne rozporządzenie określające:

- sposób powoływania Kapituły ds. Profesorów Oświaty,
- tryb pracy tejże Kapituły,
- kryteria oceny dorobku zawodowego nauczycieli dyplomowanych,
- terminy składania wniosków o nadanie tego najwyższego w polskiej oświacie tytułu zawodowego.

Uważam, że za wszelką cenę należy zachować wynikające z przepisów trzy progi kwalifikacyjne. O przyznaniu tytułu honorowego profesora oświaty decydować powinien minister edukacji wyłącznie na wniosek kapituły, która z kolei powinna decydować o tym, którzy nauczyciele dyplomowani godni są dostąpić tego wyjątkowego zaszczytu. Błędem byłoby bowiem sądzić, że tytuł profesora oświaty będzie się odtąd „należał” wszystkim dyplomowanym po siedmiu latach pracy od uzyskania tego tytułu. Tak nie może być i liczę na to, że tak nie będzie! Sprowadziłoby to ów nauczycielski honor do kolejnego nic nieznaczącego papierka w obszernej dokumentacji. Zasadną też wydaje mi się propozycja, by wnioski do kapituły składał organ sprawujący nadzór pedagogiczny (kurator), co oczywiście będzie także problemem kwalifikacyjnym.

W dorobku zawodowym nauczycieli dyplomowanych ubiegających się o tytuł profesora oświaty powinny liczyć się przede wszystkim wprowadzane eksperymenty dydaktyczne i wychowawcze oraz programowe innowacje przedmiotowe, a także sugerowana nawet ilość publikacji w wydawnictwach zwartych, czasopismach nauczycielskich, w prasie ogólnopolskiej, regionalnej czy lokalnej. To – moim zdaniem – wymóg wręcz konieczny! Wprawdzie na takie *dictum* słyży się tu i ówdzie, że nie każdy nauczyciel ma czas, możliwości, a także umiejętności, by dzielić się swoimi doświadczeniami czy też przemyśleniami. Dyskutowałbym wszak, przyjmując – i to jedynie na krótko – jako ewentualną przeszkodę „czas”, który jednak o prędkiej czy później powinno się znaleźć, bo w końcu ranga tytułu tego wymaga. Wykluczam zaś – i to zdecydowanie – „możliwości”, niemal każdy zakład czy ośrodek doskonalenia nauczycieli wydaje własny biuletyn bądź periodyczne czasopismo, do którego najbliżej, ponadto recenzję, rozprawę, esej czy inne formy publicystyki oświatowej nauczyciela dyplomowanego chętnie przyj-

mie do publikacji każdy zespół redakcyjny ogólnopolskiego pisma oświatowego, nie mówiąc już o licznych portalach internetowych. O braku „umiejętności” nie dyskutowałbym w ogóle, ponieważ **nauczyciel, który nie potrafi pisać – nie powinien nim być**. To jedyna rozsądna konkluzja, przy czym nie ma tu znaczenia aktualny nauczycielski status. W dorobku zawodowym nauczyciela dyplomowanego powinno się też obligatoryjnie uwzględniać wszechstronne formy współpracy merytorycznej i organizacyjnej z wydawnictwami edukacyjnymi, dotyczyłoby to przede wszystkim badań pilotażowych nowych podręczników wraz z całą konieczną obudową programową, redagowania bądź współredagowania przewodników i poradników metodycznych dla nauczycieli oraz inicjatyw z zakresu diagnostyki edukacyjnej i pomiaru dydaktycznego.

Od święta do święta

Szczególnym rodzajem nauczycielskiego motywowania są, *nomen omen*, dodatki motywacyjne, premie za wychowawstwo klasy czy wreszcie okolicznościowe nagrody, zwykle z okazji Święta KEN. Właśnie, choćby te pierwsze, motywacyjne, są tyle szczególne, co i żałosne! Nie przystoi bowiem, by nauczyciel maksymalnie wyedukowany otrzymywał ów zachęcająco brzmiący dodatek w wysokości kilkudziesięciu złotych miesięcznie, to **kompromitacja nauczycielskiego etosu i chciałbym, Panie Ministrze, by pan to przeczytał**. Zaś nagrody, na ogół dyrektorskie, uświetniające rzekomo nauczycielskie święta, to także iluzja, bo są one po prostu okresowym dodatkiem do nauczycielskich, zgoda, że byle jakich, pensji. Wszyscy o tym doskonale wiedzą, rzadko kto ośmiela się mówić, a niby dlaczego w końcu tego nie wykrzyzczyć! Znajoma dyrektorka szkoły w dużym wojewódzkim mieście każdorazowo przed Dniem Nauczyciela ogłasza ranking na swoje nagrody. Polega to mniej więcej na tym, że każdy nauczyciel, który uważa, że taka nagroda w tym roku mu się należy – **sam pisemnie i oczywiście dowodowo uzasadnia swój ewentualny wniosek**. Z tego, co wiem, najbardziej premiowane są starania nauczyciela i jego zespołu klasowego, przedmiotowego, kółka zainteresowań, sekcji sportowej, szkolnego chóru, teatru itp. w promowaniu wizerunku szkoły w środowisku. Natomiast, o dziwo, prawie w ogóle nie są brane (w tym przypadku) pod uwagę osiągnięcia dydaktyczne uczniów ubiegającego się o tę hipotetyczną nagrodę nauczyciela. Dlaczego? Po prostu, **za efekty nauczania swoich uczniów nauczyciel pobiera comiesięczne wynagrodzenie**. Co by nie mówić, trudno nie przyznać racji takiemu, fakt – dość oryginalnemu, choć z pewnością nowatorskiemu – sposobowi pojmowania szkolnej rzeczywistości. Za dobrą nauczycielską pracę, bo tylko taką być ona powinna, co miesiąc otrzymuje się pensję.

Dodam wszak, i tu z pewnością wsadzę kij w mrowisko, że w rzeczonyj szkole bywają nauczyciele, którzy niemal co roku z okazji nauczycielskiego

święta otrzymują dyrektorskie gratyfikacje, właśnie za szczególne i poza-przedmiotowe dokonania swoich podopiecznych. A dlaczego by nie? Są, niestety, i tacy, którzy bardzo rzadko owe nagrody otrzymują, a bywa, że i w ogóle, no bo jak nie ma za co... Zejdźmy jednak na ziemię i przyjrzyjmy się w tym względzie szkolnej rzeczywistości – w zdecydowanej większości na nagrody przychodzi po prostu kolej, nauczyciele otrzymują je, powiedzmy, co jakiś czas, znaczy, że nadszedł ich czas, ich kolejka. Jest po równo, „sprawiedliwie”, każdy się kiedyś doczeka. Można i tak, ale czy tak być powinno? **Nie, zdecydowanie nie! Nie w szkołach naszych marzeń, jakże to bowiem ma się do kwestii motywowania do jakości nauczycielskiej pracy? Nijak!**

Jeszcze o jakości kształcenia

Oczywiście nauczycieli, bo o nich (o nas) przecież ta dysputa, właściwie – przyszłych nauczycieli. Sądzę bowiem, że powinienem się także i na ten temat wypowiedzieć, bo mogę ów problem zdiagnozować na żywym organizmie, myślę o studentach-praktykantach, których miałem już w ciągu wielu lat swojej nauczycielskiej pracy dziesiątki. Metodycznie ich wspomagałem, obserwowałem, podpatrywałem, bywało – że sam się od nich uczyłem, tak, tak! Byli wśród nich także i moi dawni uczniowie, co oczywiście przywoływało sentymentalne wspomnienia, ale i oni nie byli jednacy. Mówiąc wprost – **już wtedy wiedziałem, kto jak prognozuje, albo jeszcze inaczej – kto po studiach powinien uczyć, a kto szukać sobie innej pracy, bo i tak było (i jest)**. Uważam, że kształcenie przyszłych nauczycieli powinno się odbywać w szkołach wyższych i to o profilu zdecydowanie pedagogicznym; skłaniałbym się do koncepcji wprowadzenia *międzywydziałowych indywidualnych studiów nauczycielskich*, co znaczy, że student biologii, fizyki czy chemii, który, powiedzmy, po trzecim roku studiów wiąże swoją przyszłość z pedagogiką, musiałby się na taki system kształcenia zdecydować, przechodząc przedtem przez wcale niełatwe sito rekrutacyjne. I tam właśnie naukę umiejętności zawodowych łączyłby z praktyką zawodową w szkołach, a jego praca magisterska byłaby tematycznie i badawczo związana z szeroko rozumianą umiejętnością nauczania. Wiem jednak, że różne są na ten temat koncepcje, oto niektórzy moi koledzy, widać zaniepokojeni – moim zdaniem niesłusznie – zbytnim humanizowaniem naszego społeczeństwa, optują za tym, by nie obarczać nauczycielskim kształceniem wyłącznie uniwersytetów, nie mówiąc o wyższych szkołach pedagogicznych, włączając w ten proces także uczelnie techniczno-zawodowe. Uważam, że to błąd, ale każdy ma prawo do argumentowania swoich racji.

Natomiast pytanie, czy edukować wyedukowanych wcale nie jest retoryczne? Oczywiście! Sieć centrów i zakładów doskonalenia nauczycieli systematycznie rośnie, choć – o ironio! – niektórzy „mali” ludzie w terenie próbują je likwidować. Mógłbym rzecz jasna ten temat rozwinąć, ale nie

będę im dawał satysfakcji – nie zasługują na to, co też jest stosownym komentarzem. Sam siebie przekonywać nie muszę, dziesiątki przeprowadzonych szkoleń do dziś utwierdza mnie w przekonaniu, że były one oczekiwaną formą doskonalenia zawodowego wśród nauczycieli. Okazuje się, że o ile z polonistami nieskończenie można dyskutować o metodyce nauczania języka polskiego, to już z każdym – o pracy z uczniem zdolnym, konstrukcji projektów czy przedmiotowym systemie oceniania. Z kolei zainteresowanie warsztatami metodycznymi poświęconymi choćby edukacji dziennikarskiej, regionalnej czy europejskiej, przerosło moje oczekiwania i aby sprostać oczekiwaniom, musiałem niejednokrotnie do ich tematyki powracać, oczywiście odpowiednio je modyfikując. Wizytówką, także w ujęciu spektakularnym (nie bójmy się tego słowa), zakładów doskonalenia nauczycieli są oświatowe czasopisma, będące właściwym forum do twórczej nauczycielskiej pracy, właśnie tytułowej jakości, wysokiej nauczycielskiej jakości. A i motywacji, bo jakość zawsze przeczy miernocie, by po raz kolejny przywołać Profesora Suchodolskiego. Wróć jeszcze do nauczycielskiego doskonalenia, by nie pozostać jedynie w sferze oczekiwań, bardziej – zeknąć czy raczej zmierzyć się z rzeczywistością.

Zatem promować najlepszych

Czy przepisy związane z awansem zawodowym idą w parze z dyrektorską odpowiedzialnością za ocenę stażu zawodowego swoich nauczycieli? Czy dyrektor, wystawiając ocenę pracy nauczyciela za okres stażu, zdaje sobie sprawę z odpowiedzialności za jego przebieg i jakość? Czy podpisując dziesiątki – jak nie setki – „kwitów”, nie potwierdzamy przy okazji działań preparowanych czy wręcz pozorowanych na okoliczność awansu? Wiem, że to trudne i kłopotliwe pytania, zwłaszcza dla ich adresatów. Jedno jest jednak pewne – promując najlepszych już na etapie zatwierdzania planów rozwoju zawodowego, dyrektorzy powinni sugerować, wymagać i egzekwować, by były one ściśle związane z programem rozwoju szkoły, niech też przyniosą szkole jakiś wymierny efekt, niech będą celowe, skuteczne i sensowne. I jeżeli takie są, niech później nie zdobną nauczycielskich regałów czy archiwów, lecz ciągle sprawdzają się w praktyce. I to niejednokrotnie! A już na pewno nie trzeba ich zazdrośnie strzec przed czymkolwiek okiem, one powinny żyć aktywnym życiem szkoły. Może i nie powinienem, ale niech tam, napiszę w tym miejscu o sobie. Właściwie całą swoją dawną dokumentację, dziesiątki autorskich projektów, programów, scenariuszy, kart pracy, konspektów i czego tam jeszcze oddałem tym, którzy ich potrzebowali i rad byłem, że efekty mojej niegdyś pracy komukolwiek i na cokolwiek się przydały i nawet nie przyszło mi do głowy, by zastrzegać czy wyklócać się o ich autoryzację. A gdyby kto zapytał – czy jakość moich nauczycielskich powinności jest jeszcze tożsama z motywacją, to oczywiście, bo przecież w naszym zawodzie inaczej być nie może. Jednak zdecydowanie najbardziej

motywuje mnie do pracy dociekliwość moich uczniów i oczekiwania ich rodziców, nie tylko zresztą mnie. Czy tak rozumiana motywacja oddaje nam to co należne? Niekoniecznie i nawet rzadko, bo nadal szkolnym systemom i – także szkolnej – codzienności nie zawsze po drodze, niestety.

Jak „poradzić sobie” z doradztwem

Może i zaryzykuję, ale jestem dziś absolutnie przekonany, że moje nie tak dawne nauczycielskie doświadczenia, będące efektem kilkuletniej pracy jako doradcy metodycznego języka polskiego w zakładzie doskonalenia nauczycieli, pozwalają mi na w pełni obiektywną ocenę zjawiska, którego problemy odwracają się, moim zdaniem, wprost proporcjonalnie w miarę oddalania się od decyzyjnego (czyt. ministerialnego) centrum. Myślę przede wszystkim o swoistej ambiwalencji samorządowców zarządzających *de facto* placówkami doskonalenia nauczycieli, niby zgodnie z oświatową literą prawa, a jednak po swojemu.

Głównym celem doradców metodycznych jest m.in. „wspomaganie nauczycieli w planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego”. Zastrzegam, gdyby co, że nie jest to li tylko moje wydumanie, mam oto przed sobą Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 roku w sprawie warunków i trybu tworzenia oraz sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności i zadań doradców metodycznych (Dz. U. nr 84, poz. 779). Jak więc z powyższego zapisu wynika, wieloaspektowa znajomość zagadnień związanych choćby z planowaniem pracy dydaktycznej należy do zasadniczych kompetencji doradcy. Podobnie jak rzeczona pomoc w doborze bądź tworzeniu programów nauczania i materiałów dydaktycznych. Dziesiątki przeprowadzonych spotkań, seminariów czy warsztatów metodycznych, setki konsultacji indywidualnych, a także systematycznie rosnące zainteresowanie nauczycieli naszą ofertą mogły jedynie utwierdzać w przekonaniu co do celowości funkcjonowania placówki doskonalenia nauczycieli w środowisku. Skąd zatem ten tryb warunkowy?

Jeszcze w roku szkolnym 2005/2006 zakład, o którym wspominałem, zyskiwał wysokie oceny prowadzonej tu działalności merytorycznej, wykonując wiele różnorodnych zadań związanych z doradztwem, doskonaleniem, a także oceną. Były to przede wszystkim badania w zakresie doskonalenia, przygotowywanie ofert programowych, organizowanie i prowadzenie szkoleń oraz warsztatów, wreszcie ocena i ewentualne korygowanie prowadzonych form. Zespół doradców metodycznych redagował miejski biuletyn oświatowy *Vox Educandi*, z którym aktywnie współpracowało wiele placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli i ośrodków akademickich w kraju. Nie sposób też nie wspomnieć o wielu zadaniach realizowanych w związku z wdrażaniem kolejnych etapów reformy edukacji. Gdyby przyjąć, że **celem zakładanych w reformie zmian jest m.in. stworzenie prze-**

rzystego i prostego systemu doskonalenia, efektywnie wspierającego nauczycieli oraz szkoły, to myślę, że tak właśnie było. Prócz zadań związanych z doradztwem i doskonaleniem, metodycy wypracowali wzorcowe wręcz formy współpracy z wieloma znanymi w kraju wydawnictwami pedagogicznymi, by wymienić choćby WSiP, Nową Erę, Wikinga czy Rożaka, dzielili się swoimi doświadczeniami na łamach wielu czasopism oświatowych, prowadzili badania pilotażowe nowych podręczników, recenzowali je, są wreszcie autorami podręczników, przedmiotowych przewodników metodycznych dla nauczycieli, książek, wydawnictw zwartych oraz setek artykułów z zakresu szeroko rozumianej publicystyki oświatowej.

Wraz z końcem roku szkolnego zakład zlikwidowano arbitralną decyzją lokalnych władz samorządowych, nie podając w zasadzie żadnych merytorycznych przyczyn, a tylko z takimi można byłoby ewentualnie dyskutować. Sugerowano co prawda, że nowa władza ma inną niż dotąd koncepcję funkcjonowania oświaty w mieście, ale na owych sugestjach poprzestano. Ten wtęret jest istotny, bowiem od tej „decyzji” minęło już wystarczająco dużo czasu, aby skonstatować, że doskonalenie nauczycieli w mieście średniej wielkości po prostu położono, by w miarę przyzwyczajenia to określić.

Planowanie wynikowe na... papierze

O tym, jaki to może stanowić problem dla nauczycieli – głównie stażystów i kontraktowych – może świadczyć choćby **planowanie wynikowe**, będące zdaniem prof. Bolesława Niemierki, jednym z etapów semestralnego bądź całorocznego dydaktycznego planowania swoich przedmiotowych powinności. Sądzę, że przykład to dla moich wcześniejszych rozważań istotny, albowiem tej właśnie kwestii były zespół doradców metodycznych poświęcał bardzo dużo uwagi, wychodząc ze słusznego naszym zdaniem założenia, że analiza gotowych planów pracy dydaktycznej jest ważną umiejętnością metodyczną. Więcej, doradca nader często pozostawiony sam na sam z problemem musiał znaleźć odpowiedź na niejedno nurtujące go pytanie – czy konsultowane z nauczycielami plany wynikowe noszą w istocie takowe znamiona, czy tworzone są zgodnie z istotą planowania dydaktycznego, czy można tworzyć takie plany bez elementarnej choćby znajomości podstaw pomiaru dydaktycznego... Swoimi przemyśleniami, nierzadko i wątpliwościami, dzieliliśmy się z nauczycielami, funkcjonował więc system „wczesnego ostrzegania”, który w swej istocie nie tyle ostrzegał, bardziej – powiedziałbym – wspomagał, żeby już utrzymać się w tak określonej konwencji.

Jak jest obecnie? Wiem coś na ten temat, bo w dalszym ciągu mam okazję je przeglądać, tu i ówdzie pomagać, podpowiadać. Plany wynikowe w wielu, zbyt wielu, analizowanych przypadkach najczęściej są wyrwane z kontekstu, a co za tym idzie – mają niewiele wspólnego z podstawą, wręcz istotą takiego planowania, które powinno być ukierunkowane na spełnianie

wymagań. Tak, albowiem proces planowania należy oceniać także pod kątem korzyści, jakie w efekcie jego realizacji odniesie zarówno uczeń, jak i nauczyciel. A jako że podaż jest nieodrodną siostrzycą popytu, na edukacyjnym rynku wydawniczym pojawia się aż nadto różnego rodzaju wzorcowych planów wynikowych, przeznaczonych dla nauczycieli różnych przedmiotów, które – niestety – niewiele mają wspólnego choćby z ideą trój etapowego planowania w zamyśle jego twórcy (B. Niemierko *Ocenianie bez tajemnic*). Powiedziałbym tak – plany pracy dydaktycznej stają się coraz bardziej zapisem realizacji materiału w wymiarze celów operacyjnych, a to ma się nijak do planowania wynikowego, którego istotą są dwie drogi do osiągnięcia zakładanych wymagań edukacyjnych – preferowanie umiejętności oraz wielopoziomowość.

Doskonalenie – nie mniej ważne

Równie ważną rolę w dążeniu do uzyskiwania coraz wyższej jakości nauczycielskiej pracy odgrywa moim zdaniem doskonalenie zawodowe. Powiem więcej – jakości i doskonalenia ani nie można dzielić, ani łączyć, **stanowią bowiem swoisty paradygmat**, a zatem zbiór zasad, pojęć, metod i poszukiwań, z jednej strony wspólnych, a jednocześnie tak dla nich uniwersalnych w procesie najbardziej charakterystycznej szkolnej rzeczywistości, jaką jest kształcenie. Nie, nie tylko ucznia, także nauczyciela, bo przecież i jego ów paradygmat nie omija.

Doskonalenie dydaktycznych bądź wychowawczych umiejętności nauczycieli, wiem to także z autopsji, skutecznie zazwyczaj opiera się organizacyjnemu nakazowi, a nawet i programowaniu. Nigdy nakazowo nie uszczęśliwiałem koleżanek i kolegów humanistów nudnymi czy nijakimi, także i dla mnie, zajęciami w rodzaju – *Uniwersalne i ponadczasowe wartości tragedii Sofoklesa, Wykorzystanie dramy na lekcjach języka polskiego czy też Rodzaje i kategorie błędów językowych*. A że to ja byłem dla nich, a nie odwrotnie, więc starałem się zrazu wysondować, czego oni oczekują ode mnie i już po pierwszych naszych metodycznych spotkaniach wiedziałem – pomysłem na współpracę przynoszącą obopólne korzyści były warsztatowe seminaria, podczas których zazwyczaj metodą projektu opracowywaliśmy treści ścieżek międzyprzedmiotowych, najczęściej w ramach edukacji kulturalnej, regionalnej, medialnej czy europejskiej. Nazwaliśmy te warsztaty interdyscyplinarnymi i tak już pozostało. Pamiętam zaskoczenie, zdziwienie i późniejszy niezwykle życzliwy doń komentarz, gdy ściśle warsztatową część medialnych zajęć „Słowo w eterze” poprowadził znany w regionie, lubiany i bardzo popularny dziennikarz radiowy. Dziś przyznaję, że czasami wykorzystywałem to aż nazbyt widoczne zainteresowanie, usilnie namawiając ich do tego, by choćby namiastkę takich zajęć zafundowali swoim podopiecznym podczas zajęć lekcyjnych. Wychodzę bowiem z założenia, że **lekcja języka polskiego powinna być przede wszystkim ciekawa, efektywna**

i percepcyjnie skuteczna. Jest na to szansa jedynie wtedy, gdy uczeń będzie nie tylko słuchaczem czy też odbiorcą wiedzy przekazywanej przez nauczyciela, ale również aktywnym i twórczym uczestnikiem wszystkiego tego, co dzieje się na lekcji, mającym wpływ na jej przebieg.

A co do samego promowania jakości i nieodłącznej efektywności naszych nauczycielskich poczynań – i to w konkluzji – awans zawodowy (jego kolejne szczeble, a także oczekiwane następstwa) powinien stać się środkiem do wdrażania w życie także polityki kadrowej, nawet w szkolnym wymiarze. Budowy zespołu, który będzie wspólnie wypracowywał i realizował przyjęte cele; trzeba nie tylko o tym mówić, ale śmiało i konsekwentnie to realizować. Nie bacząc na chwilowe niepowodzenia, a także dąsy i fochy tych, którym nigdy nie po drodze.

Bibliografia

- Banach Cz., *Z polską edukacją w XXI wiek*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, UAM, Poznań 1994.
- Dzierzgowska I., *Dyrektor w zreformowanej szkole*, CODN, Warszawa 2000.
- Elsner D., *Jak organizować Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli*, Mentor, Chorzów 2002.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce*, Impuls, Kraków 2001.
- Niemierko B., *Ocenianie bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Ochendusko J., *Planowanie pracy dydaktycznej*, Bydgoszcz 1998.
- Okoń W., *Samodzielność w edukacji szkolnej i uprawianiu nauki – rozprawa*, Warszawa 2003.
- Pawelski L., *Ku dobrej edukacji*, Vox Educandi, Szczecinek 2005.
- Sawiński J., Urbanek B., *Jak motywująco oceniać uczniów?*, CEN, Koszalin 2006.
- Stróżyński K., *Jakość pracy szkoły praktycznie*, PWN, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę*, Impuls, Kraków 1998.
- Urbanek B., *Jak uczyć patriotyzmu w XXI wieku – edukacja regionalna*, CEN, Koszalin 2007.
- Urbanek B., „*Nasz wspólny świat*” – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum, WE Wiking, Wrocław 2005–2007.
- Urbanek B., *Szanowny Panie Ministrze! (list otwarty)*, Nowe w Szkole, Warszawa 2006.
- Wyroziemski A., *Planowanie rozwoju szkoły*, RAABE, Warszawa 2000.

Summary

The author of this dissertation attempts to show that the personalities of teachers should be positively affected by the encouragement they receive. These affects are necessary to achieve a high level of trust within society as well as the reinforcing the notion of prestige within the job whilst meeting with the expectations of modern day schools. The author's years of experience as a ministerial expert within career advice and the methodology of teaching polish, as well as working as polish language, literature and guidance teacher let him enrich the dissertation with examples and outcomes from the work of Qualification Commissions, awarding teachers with career advances, motivating thorough rewarding and how the system of career advancing works in everyday life. It is not about the expectations, rather the reality, which is not always in conjunction with rewarding type of motivating.