

**Danuta Krzyżyk**

ORCID: 0000-0003-2644-2328

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **Zewnętrzne uwarunkowania podmiotowości nauczyciela polonisty**

Podmiotowość nauczyciela odnosi się do indywidualnych cech, doświadczenia, wartości i postaw oraz jego zdolności do angażowania się w proces nauczania i uczenia się. Nauczyciel, który ma silną podmiotowość, jest bardziej kreatywny, elastyczny i otwarty na różne sposoby postępowania dydaktycznego. Taki nauczyciel częściej też przejmuje inicjatywę, wyznacza własne cele i podejmuje aktywne działania umożliwiające ich osiągnięcie. W rezultacie pracuje efektywniej, skuteczniej motywuje uczniów i tworzy bardziej inspirujące, interaktywne i aktywizujące wychowanków lekcje. Podmiotowość nauczyciela polonisty ma wpływ na sposób, w jaki przekazuje on wiedzę i umiejętności przedmiotowe, a także na jakość jego relacji z uczniami, podejście do oceniania i wspierania rozwoju wychowanków. A zatem przyjąć należy, że „wszelkie idee dydaktyczne, cele, treści, metody i zasady kształcenia oraz wychowania nie działają automatycznie, lecz realizują się i ożywiają dzięki działalności nauczyciela. Osoba i osobowość nauczyciela, jego przygotowanie i kwalifikacje zawodowe, autorytet i postawa [...] odgrywają decydującą rolę w procesie nauczania – uczenia się”<sup>1</sup>. Nauczyciel jest bowiem organizatorem i opiekunem tego procesu, przewodnikiem. Dzięki posiadanym kompetencjom (zarówno behawioralnym, jak i funkcjonalnym<sup>2</sup>) –

---

<sup>1</sup> P. Ziółkowski, *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Bydgoszcz 2016, s. 6.

<sup>2</sup> Kompetencje dzieli się na miękkie (behawioralne) i twarde (funkcjonalne). Kompetencje behawioralne odnoszą się do zachowania człowieka i jego postaw w różnych sytuacjach, w tym umiejętności osobistych (np. motywacji, kreatywności, zarządzania zespołem, komunikatywności), cech charakteru, temperamentu, sposobu postrzegania otoczenia, podejmowania działań, rozwiązywania problemów. Z kolei kompetencje funkcjonalne wyrażają się w wiedzy, konkretnych umiejętnościach i kwalifikacjach nabytych w procesie edukacji. Zob. M. Konieczna-Kucharska, *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, nr 19, s. 231–232.

harmonijnemu połączeniu wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia<sup>3</sup> – może sprostać wyznaczanym krótko- i długoterminowym zadaniom i wykonywać je efektywnie<sup>4</sup>. Charakterystyczną cechą wszelkich kompetencji, także tych nauczycielskich, jest to, że „są one zawsze kategorią podmiotową, własnością określonej osoby”<sup>5</sup>. Przywołanie kategorii podmiotowości w odniesieniu do nauczyciela i jego kompetencji sugeruje, że kluczowe dla niniejszego artykułu pojęcie jest wieloznaczne i wielowarstwowe.

Podstawę podmiotowości nauczyciela stanowią jego kompetencje aksjologiczne, które powinny łączyć się z rzetelną wiedzą o świecie (kompetencje merytoryczne, międzykulturowe), uczniach (kompetencje psychologiczno-pedagogiczne) i sobie samym (samoświadomość)<sup>6</sup>. Podmiotowość nauczyciela oznacza swobodę (czy mocniej – wolność) w działaniu, która wyraża się w intelektualnej niezależności, postawie poszukującej, we współdecydowaniu o realizowanych treściach kształcenia, podejmowanych problemach, doborze lektur, świadomym, samodzielnym wyborze strategii, metod, form nauczania, odpowiednim projektowaniu zajęć; w pełnym zaangażowaniu, relacyjnym, twórczym, innowacyjnym, odpowiedzialnym i refleksyjnym realizowaniu procesu dydaktycznego, ale i wychowawczego. Ciągła refleksja nad własnym działaniem sprzyja poprawie efektywności działań nauczyciela i pozwala na optymalne wykorzystanie jego osobistego potencjału w sytuacji ciągłej zmiany (zmieniających się podstaw programowych, podręczników, ale też zespołów klasowych i ich potrzeb). W przypadku nauczyciela – jak zauważa Henryka Kwiatkowska – bycie autonomicznym podmiotem jest świadomą formą niezależnego nauczycielstwa, zwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności, utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność<sup>7</sup>. Warto też podkreślić, że ewentualny brak podmiotowości nauczyciela

---

<sup>3</sup> M. Czerepiak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 87–88.

<sup>4</sup> Efektywny nauczyciel to osoba, która poza kompetencjami przedmiotowymi (rzeczoowymi) ma wysokie kwalifikacje pedagogiczne: „1) władanie zasobem wiedzy, na którym opiera się sztuka nauczania, 2) dysponowanie repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, 3) wykazywanie postawy i umiejętności niezbędnych do systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów, 4) rozumienie uczenia się nauczania jako procesu ustawicznego” – R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 36.

<sup>5</sup> W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, [t.] 27/28, s. 17. Dodajmy, że szczególnym atrybutem kompetencji jest ich dynamika, ujawniająca się w działaniu, aktywności zawodowej i w relacji człowieka z rzeczywistością, w której funkcjonuje.

<sup>6</sup> Nauczyciela o wysokim poziomie podmiotowości cechuje także: świadomość sytuacji dydaktycznej lub wychowawczej oraz jej uwarunkowań (m.in. tych związanych z zespołem klasowym); przekonanie, co, w jakim czasie i w jaki sposób chce osiągnąć w pracy z wychowankami; refleksyjny stosunek do własnych zamierzeń i dokonań oraz umiejętność i gotowość ich modyfikowania, doskonalenia, swoboda działania, która pozwala mu na realizowanie przyjętych celów dydaktyczno-wychowawczych. B. Wojciechowska-Charlak, T. Zubrzycka-Maciąg, *Podmiotowe interakcje w wychowaniu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, vol. 35, nr 1, s. 44.

<sup>7</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 75.

czy też jej ograniczenie prowadzi do zmniejszenia odpowiedzialności za wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej i bez wątpienia ogranicza motywację, zaangażowanie i kreatywność.

Ewa Wiśniewska<sup>8</sup> zwraca uwagę na szereg czynników, które mogą ograniczyć autonomię nauczyciela. Są to m.in. przekonania i postawy samych nauczycieli, potrzeba bezpieczeństwa zawodowego, przyjmowane przez nauczycieli strategie przetrwania<sup>9</sup>, przepisy i ustalenia władz (w tym częste zmiany organizacyjne i prawne), biurokratyzowanie pracy w szkole, nierealne wymagania stawiane nauczycielom), sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego, kontrola i ocena pracy nauczyciela. Ukształtowane w toku studiów i podczas pracy zawodowej postawy nauczycieli mogą ograniczać poszukiwanie autonomicznych rozwiązań, ponieważ postępowania standardowe są pewniejsze i bezpieczniejsze. Podmiotowości i poczuciu sprawczości nie sprzyjają również nieustanne reformy systemu edukacji (w tym kształt egzaminów zewnętrznych), zmiany w treściach nauczania, niestabilność systemu oświatowego i uwikłanie edukacji w doraźne interesy polityczne. Te zewnętrzne uwarunkowania oraz brak stabilizacji są też nierzadko przyczyną swoistego zamętu (rozproszenia) tożsamościowego nauczyciela.

Już te krótkie refleksje o podmiotowości nauczyciela uzmysławiają nam, że mają na nią wpływ zarówno czynniki zewnętrzne (polityka oświatowa państwa, działania administracji oświatowej – nadzór pedagogiczny, regulacje prawne, np. standard kształcenia nauczycieli, sam proces kształcenia, w tym przygotowanie do zawodu, egzaminy zewnętrzne, rankingi szkół), jak i wewnętrzne (osobowość nauczyciela, jego zdolności, motywacja, identyfikacja z zawodem).

Skoncentrujmy się na wybranych czynnikach zewnętrznych: standardzie kształcenia nauczycieli, egzaminach ósmoklasisty i maturalnych, także na rankingach. Wskazane czynniki istotnie wpływają na podmiotowość nauczyciela.

Nauczyciel „staje się w rozwoju”, w ciągu całościowego procesu zmian, nabywania doświadczeń, odnoszonych sukcesów i ponoszonych porażek. Proces ten rozpoczyna się już na studiach. Na oczekiwane kompetencje<sup>10</sup>, które przyszły nauczyciel powinien zdobyć w obszarach, takich jak: wiedza merytoryczna (przedmiotowa),

<sup>8</sup> E. Wiśniewska, *Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2021, t. 14, s. 53–55.

<sup>9</sup> Maria Wysocka wymienia trzy nauczycielskie strategie przetrwania: terapii zajęciowej, rutyny i wycofania się. W strategii terapii zajęciowej nauczyciel koncentruje się jedynie na dostarczeniu uczniom pracy i nie poszukuje nowych rozwiązań. Strategia rutyny polega na stosowaniu ciągle tych samych rozwiązań, natomiast strategia wycofania się – na niereagowaniu na to, co się dzieje w klasie. Wymienione sposoby postępowania pozwalają nauczycielowi przetrwać zajęcia. Zob. M. Wysocka, *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Poznań–Kalisz–Konin 2008, s. 16–17.

<sup>10</sup> Kompetencje nauczyciela są definiowane jako pewna struktura poznawcza, na którą składają się wiedza, umiejętności, dyspozycje, wartości oraz postawy pozwalające na skuteczną realizację zadań wynikających z przyjętej koncepcji edukacyjnej. J. Průcha, *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika*, t. II: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 306.

wiedza i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne, dydaktyczne, kompetencje diagnostyczne, kontrolne i ewaluacyjne, kompetencje społeczne, kompetencje współdziałania, kompetencje informatyczno-medialne, kompetencje międzykulturowe, także kompetencje kreatywne i autoedukacyjne, wskazuje standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>11</sup>. Dobrze skonstruowany standard, przełożony na praktykę akademicką, może wspierać formowanie podmiotowości przyszłego nauczyciela. W trakcie studiów adept zawodu nauczyciela zdobywa niezbędną wiedzę z zakresu literatury polskiej (historii i teorii literatury), w tym literatury dla dzieci i młodzieży; wiedzę o dawnej i współczesnej polszczyźnie; (skutecznej) komunikacji werbalnej i pozawerbalnej; także wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii, dydaktyki ogólnej i dydaktyki przedmiotowej. Całość zdobytej wiedzy i wykształconych umiejętności jest fundamentem, na którym nauczyciel może budować i doskonalić swój warsztat pracy. Student, który przygotowuje się do zawodu nauczyciela:

1. rozwija swoje umiejętności psychologiczno-pedagogiczne<sup>12</sup>, dydaktyczno-metodyczne<sup>13</sup>, kontrolne i ewaluacyjne<sup>14</sup>, by w późniejszej pracy zawodowej

---

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450).

<sup>12</sup> Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne obejmują przygotowanie nauczyciela z zakresu psychologii i pedagogiki, dotyczą wiedzy, która pozwala nauczycielowi znaleźć kontekst teoretyczny do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel powinien mieć wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy w procesie poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się. Zob. W. Miodunka i in., *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice 2018, s. 138–139.

<sup>13</sup> Obszar kompetencji dydaktyczno-metodycznych tworzy wiedza operacyjna na temat istoty procesu nauczania – uczenia się, stosowanych w trakcie jego realizacji zasad i metod. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne ma nauczyciel, który potrafi: przygotować ogólną koncepcję kształcenia; rozpoznać właściwy stan wiedzy i umiejętności uczniów oraz określić czynniki organizujące poznanie nowych wiadomości i umiejętności; zoperacjonalizować ogólne cele kształcenia i zaprogramować treści nauczania dla ich osiągnięcia; posłużyć się podstawowymi narzędziami warsztatu dydaktycznego (w tym metodami, formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów), dobierając je odpowiednio do realizowanych zadań i warunków nauczania; „uruchomić i podtrzymać pozytywną motywację uczniów do rozwoju; opracować i posłużyć się różnymi metodami, formami i środkami poznania, kontroli analizy i oceny osiągnięć uczniów; zinterpretować i ocenić osiągnięcia uczniów na tle ich indywidualnych możliwości; ustalić przyczyny niepowodzeń szkolnych i zaproponować sposoby zapobiegania im i ich likwidowania; dokonać oceny skuteczności własnej pracy i zaproponować jej korektę; zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne współczesnego nauczyciela obejmują również wiedzę na temat wpływu współczesnych mediów na proces uczenia się młodego pokolenia (tzw. hipertekstowych umysłów), a także wiedzę i działania praktyczne z zakresu neurodydaktyki oraz nowych teorii uczenia” – tamże, s. 139.

<sup>14</sup> Kontrolowanie i ocenianie są ogniwami procesu kształcenia. Kompetencje kontrolno-ewaluacyjne posiadał nauczyciel, który potrafi: „a) dobrać narzędzia ewaluacji do rodzaju decyzji dydaktycznej, która ma być podjęta, b) wytworzyć narzędzia diagnozy odpowiednie do rodzaju podejmowanych decyzji dydaktycznych, c) stosować odpowiednie narzędzia

- móc samodzielnie, kreatywnie, odpowiedzialnie tworzyć korzystne warunki edukacyjne dla swoich uczniów, odnajdywać się w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych;
- uczestniczy w praktykach pedagogicznych, by móc zastosować zdobyte wiadomości na samodzielnie prowadzonych lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych. Praktyki to czas, który sprzyja wypracowywaniu podmiotowości przyszłego nauczyciela, m.in. poprzez zdobywanie doświadczenia, doskonalenie warsztatu polonistycznego i umiejętności psychologicznych oraz pedagogicznych, refleksję nad własnymi działaniami i decyzjami;
  - poszerza swoją świadomość kulturową (orientację w obszarze narodowego kanonu kulturowego<sup>15</sup>) i międzykulturową<sup>16</sup> (wiedzę o kulturze innych narodów i krajów, ich zwyczajów, obowiązujących nakazów i zakazów, uświadamia sobie różnice kulturowe, ich istotę). Nauczyciel, który zdobył wymagane kwalifikacje, jest dobrze przygotowany do wykonywania swojego zawodu, może poczuć się pewniej, mieć wyższą samoocenę, wierzyć w swoje sprawstwo, a to z kolei może zwiększać jego poczucie podmiotowości, motywować do dalszego doskonalenia swoich umiejętności i zdobywania nowych kompetencji.

Zatrzymajmy się jeszcze na chwilę przy wiedzy, wykształceniu nauczyciela. Michel Crozier, francuski socjolog, w szkicu pt. *Kryzys inteligencji*<sup>17</sup> krytykuje elity za ich niezdolność do przeprowadzenia zmian; za opór wobec tego, co nowe, głównie

---

pomiaru osiągnięć uczniów oraz interpretować uzyskane wyniki, d) wykorzystywać wyniki ewaluacji osiągnięć uczniów, e) opracować trafne, oparte na pomiarze, procedury oceniania osiągnięć uczniów wyrażone w stopniach szkolnych, f) przedstawić wyniki ewaluacji uczniom, rodzicom, dyrekcji szkoły i innym nauczycielom, g) rozpoznać nieetyczne, nierealne i niewłaściwe metody badania osiągnięć szkolnych uczniów” – tamże, s. 140.

<sup>15</sup> Kompetentny nauczyciel nie tylko sam ma wysoką świadomość kulturową, ale także kształtuje ją u swoich uczniów; wspiera ich „w procesie nabywania przez nich wiedzy o dziedzictwie kulturowym, ułatwia im docieranie do wiedzy o tożsamości kulturowej – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym” – tamże.

<sup>16</sup> Zdobywanie świadomości międzykulturowej wiąże się z pożądaną w zawodzie nauczyciela kompetencją międzykulturową: wiedzą międzykulturową, wiedzą o podobieństwach i różnicach kulturowych oraz umiejętnością integracji uczniów pochodzących z różnych kręgów kulturowych, umiejętnością porozumiewania się w obrębie odmiennych kultur oraz nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących kontaktów z ich przedstawicielami, a także ze sprawnym kształceniem tych umiejętności u podopiecznych. Świadomość międzykulturowa nauczyciela sprawia, że potrafi on pracować w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, umożliwia wychowankom zdobywanie wiedzy o kulturach innych narodów, a kształtując postawy swoich uczniów w procesie edukacji międzykulturowej, „za cel stawia sobie rozwijanie u nich takich umiejętności i postaw, jak zrozumienie innych kultur i wrażliwość na inne kultury, szacunek, tolerancja, brak uprzedzeń i akceptacja odmiennych kultur i religii”. W toku edukacji kształtuje zarówno świadomość różnic międzykulturowych, jak i wskazuje na wspólne wartości różnych społeczności. Działa też na rzecz dialogu międzykulturowego, m.in. przez realizację wraz z uczniami projektów kształtujących postawy otwartości wobec innych kultur i porozumienia z nimi, uwrażliwiających na inność kulturową. Tamże, s. 139–140.

<sup>17</sup> M. Crozier z udziałem B. Tilliette, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, przeł. M. Egean, Warszawa 1996.

z powodu nieodpowiedniego wykształcenia. Zdaniem Croziera wykształcenie jest najważniejszym kapitałem, swoistym zabezpieczeniem, parasolem ochronnym w cywilizacji wiedzy, informacji i technologii, wraz z problemami, jakie ona niesie. Wykształcenie jest człowiekowi potrzebne, by mógł zrozumieć nowe warunki, zmieniający się świat; by mógł dostosować się do przeobrażającej się rzeczywistości; by to, co nowe, potrafił wykorzystać, twórczo przetworzyć, także w procesie edukacji. Podejmowane działania wiążą się z konkretnymi postawami: otwartością na zmiany, zdolnością do autokreacji, refleksyjnym i niezależnym myśleniem, kreatywnością. Cechy te, a oprócz nich także samoświadomość, nawyk ciągłego zawodowego rozwoju, autonomia osobowa, nastawienie badawcze czy posiadanie własnych przekonań i sądów, wymienione zostały przez Komisję Europejską, która zwróciła uwagę na jakościowe aspekty zawodu nauczyciela i wszechstronne przygotowanie pedagogów do pracy z dziećmi i młodzieżą<sup>18</sup>. Jednak – jak wiemy – przyjmowanie takich postaw przez nauczycieli nie jest normą. Z jednej strony od nauczycieli oczekuje się bowiem sprawczości, postawy refleksyjnej, odpowiedzialności, innowacyjności, z drugiej natomiast ocenia się ich za wyniki – przede wszystkim te, które osiągnęli uczniowie na egzaminach zewnętrznych (egzaminie ósmoklasisty, egzaminie maturalnym) i w różnych rankingach (np. rankingi „Perspektyw”).

Egzaminy zewnętrzne są dzisiaj istotnym (ale czy na pewno potrzebnym?) elementem polskiego systemu edukacji. Bez wątplenia oddziałują na ilość i jakość treści realizowanych na lekcjach oraz na sposoby nauczania, postawy nauczycieli i uczniów. Nauczyciel, wychowawca – jak pisał Janusz Korczak – „[ma być] tym, który nie władcza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, [przeżywa] z dziećmi wiele natchnionych chwil”<sup>19</sup>. Proces nauczania – uczenia się ma zaś być relacją interpersonalną, działalnością twórczą, dialogiem, wymianą myśli; powinien opierać się na szacunku i zrozumieniu, być współistnieniem wynikającym z ciekawości świata, drugiego człowieka i współdziałania w poznawaniu wycinka rzeczywistości. Styl pracy nauczyciela „nie tylko [...] powoduje jakieś efekty dydaktyczne, ale zawsze – czy jest on tego świadomy czy nie – ma także swe efekty wychowawcze i społeczne. Pozostawia jakiś ślad w wartościach, przekonaniach i zachowaniach [uczniów]”<sup>20</sup>. Podmiotowość nauczyciela i podmiotowość jego wychowanków są ze sobą ściśle powiązane, oddziałują na siebie – wysokie poczucie podmiotowości nauczyciela sprzyja wzmocnieniu podmiotowości uczniów<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> W. Dróżka, *Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli*, „Rocznik Pedagogiczny” 2022, nr 45, s. 42. Zob. też: M. Borowiec-Gabryś, W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość jako kompetencja przyszłości*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2018, s. 73.

<sup>19</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012, s. 120.

<sup>20</sup> A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 39.

<sup>21</sup> Miarą podmiotowości ucznia jest m.in. to, „na ile czuje się on dostrzeżony przez nauczyciela, obdarzony uwagą, zainteresowaniem i życzliwością oraz akceptowany i doceniany w grupie. Poczucie podmiotowości ucznia kształtuje się [...], gdy ma on przekonanie, że jest ważny

Nauczyciel daje swoim wychowankom możliwość rozwoju, formowania własnej tożsamości, podążania za własnymi pasjami i fascynacjami, jeśli jest zaangażowany, pobudza ciekawość uczniów, mądrze dobiera metody nauczania do ich potrzeb, zainteresowań, możliwości, proponuje nieschematyczne zadania<sup>22</sup>. Uczniowie, którzy czują się doceniani i wspierani, mają większą motywację, są w większym stopniu odpowiedzialni za własne uczenie się, bardziej samodzielni w podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów i osiągnięciu wyznaczonych celów.

W kontekście rozważań o podmiotowości nauczyciela (ale i ucznia) rodzi się pytanie, czy egzaminy zewnętrzne pozwalają na przywołane przez Korczaka działania nauczyciela: czy są w nie wpisane „natchnione chwile”, czy zostawiają przestrzeń na przeżycie, zachwyt, refleksję. Chyba wszyscy znamy odpowiedź. Egzaminy tego wszystkiego, co w szkole, w edukacji polonistycznej ważne – a może i najważniejsze – zmierzyć nie potrafią. Rygorom pomiaru nie poddają się np. tak ważne w kontakcie z tekstem literackim zaangażowanie emocjonalne, wrażliwość moralna, empatia. Co więcej, przypisywana egzaminom funkcja (selekcja uczniów do kolejnych etapów kształcenia, certyfikacja ich wiedzy i umiejętności<sup>23</sup>) może osłabiać podmiotowość nauczyciela, który projektując lekcje, prace klasowe, sposób sprawdzania zdobytych przez uczniów wiadomości i umiejętności, ostatecznie bierze pod uwagę wymagania egzaminacyjne, typy zadań, procedury, standardy i kryteria oceny. Ilość i jakość materiału w arkuszach egzaminacyjnych, wymagania stawiane uczniom na egzaminach zewnętrznych mogą też wpływać na sposób prowadzenia lekcji przez nauczycieli, dobór treści nauczania (ich zawężanie do wymagań określonych w podstawie programowej), a także na swoistą instrumentalizację procesu nauczania uczniów poprzez nadmierne przywiązywanie wagi do rozwiązywania testów, określonego typu zadań (uczenie pod egzamin), a nawet na sposób traktowania dzieci i młodzieży – koncentrowanie się na wybranych grupach uczniów, „których osiągnięcia egzaminacyjne mogą wpłynąć na obniżenie lub podwyższenie wyników szkoły”<sup>24</sup>. Takie podejście do egzaminów zewnętrznych sprawia, że i nauczyciel, i jego uczniowie odczuwają dodatkową presję i stres, potęgowane przez coraz powszechniejsze rankingi szkół oraz uczniów.

Rankingowanie niewątpliwie wpływa na nauczycieli – jakość ich pracy, podejmowane działania, wybory, których muszą dokonać, relacje z innymi nauczycielami, z dyrekcją szkoły, rodzicami, uczniami. Rankingi tylko pozornie są bowiem „strażnikami” jakości kształcenia. W rzeczywistości prowadzą często do negatywnie wartościowanej

---

dla nauczyciela jako osoba i jako członek grupy, gdy wymagania edukacyjne są dostosowane do jego rzeczywistych możliwości [i ograniczeń], a ujawnienie zdarzających się kłopotów nie tylko nie spotka się z negatywną oceną, ale wywołuje u nauczyciela życzliwe zainteresowanie oraz chęć pomocy w ich przezwyciężeniu” – B. Wojciechowska-Charlak, T. Zubrzycka-Maciąg, *Podmiotowe interakcje w wychowaniu...*, s. 45.

<sup>22</sup> Dodajmy, że jednym z przywilejów (i jedną z przyjemności) bycia nauczycielem, wzmacniania swojej podmiotowości, jest wolność poszukiwania własnego stylu nauczania, metod i sposobów postępowania dydaktycznego.

<sup>23</sup> Najwyższa Izba Kontroli, *System egzaminów zewnętrznych w oświacie. Informacja o wynikach kontroli*, s. 10, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,21647,vp,24297.pdf> (dostęp: 7.11.2023).

<sup>24</sup> Tamże, s. 6.

punktozy<sup>25</sup>, działań o niskiej wartości dydaktycznej, bezrefleksyjnych, zmierzających jedynie (niekiedy za wszelką cenę) do podwyższania miejsca w rankingach. Misza Tomaszewski w tekście pod znaczącym tytułem *Zaorać rankingi szkół* pisze tak:

Rankingi są samonakręcającym się mechanizmem, który pogłębia myślenie o edukacji w kategoriach rynkowych, który wpędza nauczycieli i nauczycielki oraz ich uczniów i uczennice w (auto)destrukcyjny wyścig, który ktoś w końcu powinien zatrzymać<sup>26</sup>.

I dalej:

Ranking publikowany przez „Perspektywy” pozycjonuje szkoły na podstawie arbitralnie przyjętej i zaskakująco wręcz prostej metodologii [...]. Bierze pod uwagę wyłącznie wyniki maturalne<sup>27</sup> oraz sukcesy olimpijskie uczniów i uczennic danego rocznika. W ten sposób nie da się oczywiście zmierzyć ani edukacyjnej wartości dodanej, ani innych kluczowych aspektów działania szkoły. W rankingach stają się one przezroczyste<sup>28</sup>.

Rankingi nie są miarą efektywności, skuteczności działań prowadzonych przez nauczycieli (przez szkołę), tylko dają złudny obraz jakości nauczania w danej placówce. Prowadzą do niezdrowej rywalizacji między szkołami, nauczycielami, uczniami; zabijają racjonalność działania; bywa, że zmniejszają motywację i chęć do dalszej pracy zarówno u uczniów, jak i u nauczycieli. Niekiedy rankingi stają się też – na co zwraca uwagę Marcin Świątkowski – rodzajem samospelniającej się przepowiedni. Uczniowie, którzy w szkołach podstawowych wyróżniali się wiedzą i umiejętnościami, a także zapałem, pracowitością i aspiracjami, wybierają licea notowane w rankingach najwyżej. Zadaniem nauczycieli (czy też szkół) staje się wówczas jedynie nieprzeszkadzanie swoim zdolnym, zmotywowanym i ambitnym uczniom<sup>29</sup>.

Presja (naciski organu prowadzącego, dyrekcji, rodziców), by zapewnić szkole lepszą (wysoką) pozycję w rankingu, może mieć też wpływ – co już sygnalizowałam – na sposób nauczania: skupienie się przede wszystkim na testach i wynikach, a niekoniecznie na rozwijaniu całej osobowości ucznia, który będzie zdobywał wiedzę

<sup>25</sup> Punktoza – „środ. pejorat. w środowisku naukowym: nadmierne skupienie się na działaniach pozwalających uzyskać dużo punktów w obowiązującym systemie oceny jakości pracy naukowej, nawet jeśli mają one niską wartość naukową” – *Punktoza*, [w:] *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/106585/punktoza> (dostęp: 12.11.2023).

<sup>26</sup> M. Tomaszewski, *Zaorać rankingi szkół*, <https://magazynkontakt.pl/zaorac-rankingi-szkol/> (dostęp: 7.11.2023). Zob. też: M. Świątkowski, *Życie jest gdzie indziej, czyli czego nie mówią rankingi szkół średnich*, <https://holistic.news/zycie-jest-gdzie-indziej-czyli-czego-nie-mowia-rankingi-szkol-srednich/> (dostęp: 7.11.2023).

<sup>27</sup> Kryterium to nie jest wiarygodne. Na temat niewystarczającej rzetelności i przejrzystości procesu oceniania prac uczniów na egzaminach zewnętrznych wypowiedziała się m.in. Najwyższa Izba Kontroli. Zob. Najwyższa Izba Kontroli, *System egzaminów zewnętrznych...*

<sup>28</sup> M. Tomaszewski, *Zaorać rankingi szkół...*

<sup>29</sup> M. Świątkowski, *Życie jest gdzie indziej, czyli czego nie mówią rankingi szkół średnich...*



i umiejętności nie ze względu na motywację wewnętrzną, ale ze względu na silnie działające na niego czynniki zewnętrzne. Przy okazji prowadzi to zazwyczaj do osłabienia naturalnego potencjału ucznia, jego zdolności twórczych i do zabicia w nim pasji nauki<sup>30</sup>. Sytuacja ta pozostaje w sprzeczności z ideą podmiotowości nauczyciela i podmiotowości ucznia, bo przecież podmiotowość zakłada, że działalność jednostki jest inicjowana i rozwijana według jej osobistych wartości i standardów, a elementem poczucia podmiotowości jest m.in. moc sprawcza, realizowanie własnych zamierzeń, celów oraz ponoszenie konsekwencji za swoje działania.

Upodmiotowienie nauczyciela ma wpływ na jego pracę. Jak już wspomniałam, podmiotowość odnosi się do indywidualnych cech, doświadczeń, systemu wartości i postaw nauczyciela, jego zdolności do angażowania się w proces nauczania – uczenia się. Poczucie podmiotowego funkcjonowania sprzyja doskonaleniu zawodowemu, umożliwia rozwój osobisty, pozwala na dialog i współdziałanie, wzmacnia poczucie sprawstwa. Nauczyciel, który ma silną podmiotowość, jest bardziej zmotywowany, kreatywny, otwarty na zmiany i innowacje. Częściej wychodzi z inicjatywą i podejmuje nieschematyczne działania, wyznacza jasne cele i potrafi je osiągnąć. Pracuje efektywniej, projektuje inspirujące lekcje, motywuje swoich uczniów do wysiłku, zaraża pasją. Można więc uznać, że podmiotowość to jeden z warunków profesjonalnego wykonywania zawodu nauczyciela. Profesjonalizm oznacza w tym wypadku sumienną pracę w każdym aspekcie nauczania i wychowania, wyznaczanie wysokich standardów sobie i uczniom<sup>31</sup>.

Podmiotowość nie jest jednak dana nauczycielowi raz na zawsze; jest wypracowywana, systematycznie budowana już od czasu przygotowania zawodowego na studiach. Różne czynniki (wewnętrzne i zewnętrzne) mogą mieć na nią wpływ. Zazwyczaj podmiotowość nauczyciela w największym stopniu osłabiają czynniki instytucjonalne (np. polityka oświatowa państwa, programy nauczania, system egzaminów, budżet i zasoby). Nie bez znaczenia są także czynniki cywilizacyjno-kulturowe (np. zmieniający się kształt świata, rozwój techniki, technologii cyfrowych i technologizacja, cyfryzacja rzeczywistości, globalizacja) czy też kontekst społeczny (np. środowisko społeczne, oczekiwania społeczne, tradycja, preferowane systemy wartości). Świadomy nauczyciel będzie jednak nieustannie dążyć do wzmacniania swojej podmiotowości (np. przez kontynuowanie nauki, samorozwój zawodowy i refleksję nad praktyką zawodową). Jest to proces ciągłego rozwoju i nauki, który ma wpływ zarówno na samego nauczyciela, jak i na jego uczniów.

## Bibliografia

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.

Borowiec-Gabryś M., Kilar W., Rachwał T., *Przedsiębiorczość jako kompetencja przyszłości*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2018, s. 68–89.

---

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> B. Hurst, G. Reding, *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, z wprowadzeniem A. Janowskiego, przeł. J. Stawiński, Warszawa 2011, s. 20.

- Brzezińska A.I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 35–49.
- Crozier M. z udziałem B. Tilliette, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, przeł. M. Egean, Warszawa 1996.
- Czerepniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Dróżka W., *Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli*, „Rocznik Pedagogiczny” 2022, nr 45, s. 37–55.
- Hurst B., Reding G., *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, z wprowadzeniem A. Janowskiego, przeł. J. Stawiński, Warszawa 2011.
- Konieczna-Kucharska M., *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, nr 19, s. 229–241.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.
- Miodunka W. i in., *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice 2018.
- Najwyższa Izba Kontroli, *System egzaminów zewnętrznych w oświacie. Informacja o wynikach kontroli*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,21647,vp,24297.pdf> (dostęp: 7.11.2023).
- Průcha J., *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika*, t. II: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 293–316.
- Punktoza, [w:] *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/106585/punktoza> (dostęp: 12.11.2023).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450).
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, [t.] 27/28, s. 15–28.
- Świątkowski M., *Życie jest gdzie indziej, czyli czego nie mówią rankingi szkół średnich*, <https://holistic.news/zycie-jest-gdzie-indziej-czyli-czego-nie-mowia-rankingi-szkol-srednich/> (dostęp: 7.11.2023).
- Tomaszewski M., *Zaorac rankingi szkół*, <https://magazynkontakt.pl/zaorac-rankingi-szkol/> (dostęp: 7.11.2023).
- Wiśniewska E., *Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2021, t. 14, s. 41–59.
- Wojciechowska-Charlak B., Zubrzycka-Maciąg T., *Podmiotowe interakcje w wychowaniu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, vol. 35, nr 1, s. 41–54.
- Wysocka M., *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, red. M. Pawlak, Poznań–Kalisz–Konin 2008, s. 13–32.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Bydgoszcz 2016.

## External Conditions of Subjectivity of a Polish Teacher

### Abstract

In the article, the author reflected on the subjectivity of teachers and selected conditions affecting their empowerment. It is assumed that the subjectivity of a teacher means his or her freedom of action in the process of teaching, learning and upbringing. This subjectivity is shaped by internal factors (qualifications and competencies of a teacher, his or her personality, identification with the profession) and external factors (e.g. the educational policy of the country, activities of the educational administration, applicable regulations, standards). External factors that determine the subjectivity of a teacher and to which the author devotes significant attention include teacher education standards, university training programs, external examinations, and rankings. It is also pointed out that implementing the idea of subjectivity involves choices (and tensions) that the teacher must make. These choices have an impact on the quality of the education process and, above all, on students.

**Keywords:** subjectivity of a Polish language teacher, determinants of teacher subjectivity, education standard, external exams, rankings

**Danuta Krzyżyk** – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Śląskiego, w latach 1990–2019 pracowała w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego; obecnie jest pracownikiem Instytutu Językoznawstwa UŚ. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów pragmatolingwistyki, frazeologii, ortografii i dydaktyki języka (zwłaszcza ortografii), funkcji i języka podręczników szkolnych, a także wokół zagadnień sprawności językowej dzieci i młodzieży oraz zaburzeń w komunikacji językowej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

