

WANDA DRÓŻKA  
ORCID: 0000-0002-0628-1179  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
e-mail: wanda.drozka@ujk.edu.pl

## REFLEKSYJNOŚĆ W KONTEKŚCIE PODMIOTOWOŚCI I SPRAWCZOŚCI NAUCZYCIELA. WNIOSKI DLA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

### WPROWADZENIE

Ważną inspiracją do podjęcia powyższego tematu była treść preambuły do Sekcji Pierwszej XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu, zatytułowanej: *Przesilenie. Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki*: „Wydarzenia ostatnich dekad, a w szczególności nowe kryzysy, takie jak: zmiany klimatyczne, pandemie, wojny etniczne i kulturowe, masowe migracje, fundamentalizmy religijne, monopol neoliberalnych gospodarek, poszerzanie sfer nędzy, patogenne wykorzystywanie Internetu, systemy edukacyjne w służbie przeszłości, stanowią nieustanne wyzwania dla pedagogiki, edukacji i nauczycieli”<sup>1</sup>. Oprócz wymienionych w preambule zagrożeń na plan pierwszy, jak się wydaje, wysuwa się kwestia zagrożonego człowieczeństwa, podmiotowej mocy i sprawczości człowieka wypieranych przez sztuczną inteligencję i cybertechnologie. Powstaje pytanie, jak kształtować refleksyjność, wrażliwość i myślenie krytyczne jako podstawowe narzędzia pedagogiczne w celu wychowania świadomych, empatycznych, odpowiedzialnych moralnie obywateli? Ratunku należy szukać w edukacji, jak opisał to Jacques Delors<sup>2</sup>, a zatem w nauczycielu. Nowe

---

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, M. Szymański, A. Odrowąż-Coates, *Przesilenie. Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki*, Wprowadzenie do Sekcji Pierwszej XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami*, <https://zjazdpedagogiczny2022.pl/> [dostęp: 15.12.2022].

<sup>2</sup> J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

realia cywilizacyjne, sztuczna inteligencja będą wymagały redefinicji edukacji i roli nauczyciela w kierunku wzrostu znaczenia osoby nauczyciela, jego podmiotowości, refleksyjności i sprawczości, jako warunków jakości jego profesjonalizmu i pracy zawodowej.

Kolejną ważną inspiracją okazała się koncepcja Margaret S. Archer<sup>3</sup>, w której trzy komponenty: podmiotowość, refleksyjność i sprawczość są ściśle powiązane i stanowią o istocie człowieka jako osoby. Refleksyjność jako pożądany wymiar profesjonalizmu współczesnego nauczyciela oraz przestrzeń jego stawania się i rozwoju opisują w swoich pracach badawczych i analizach<sup>4</sup>. Czynię to w nawiązaniu do tzw. refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych Giddensa, Sztopmki, Bourdieu oraz opracowań i analiz na gruncie pedeutologii (m.in. Czerepaniak-Walczak, Kwiatkowskiej, Mizerka, Klus-Stańskiej, Gołębnik). W niniejszym tekście, oprócz krótkiego nawiązania do wspomnianych nurtów i koncepcji, pragnę przybliżyć kwestię nauczyciela jako osoby, odwołując się m.in. do koncepcji Margaret S. Archer<sup>5</sup>, które to ujęcie, obok podejścia społecznego, wydaje się w obecnych uwarunkowaniach, z uwagi na ich komplikacje technologiczne i globalne napięcia, szczególnie pożądane. Można wyrazić przypuszczenie, że wobec nieustannych zmian na arenie społeczno-politycznej i w mediach model kompetencyjny (techniczny) nauczyciela (ograniczony profesjonalizm; nauczyciel-edukator) zdaje się nie wystarczać.

Jak ważne są to kwestie i jak są one zaniedbane w polskiej polityce oświatowej, wskazują prowadzone przeze mnie badania, których celem było gromadzenie i analiza narracji pamiętnikarskich i autobiograficznych kolejnych pokoleń polskich nauczycieli z okresu od przełomu ustrojowego w 1989 roku. Tak się złożyło, że czas moich badań przypada na kolejne ważne, można by rzec dziejowe zakręty, w naszej historii, począwszy od przełomu ustrojowego 1989 roku. Idąc dalej – po 10 latach transformacji – nastąpiło ugruntowanie się systemu neoliberalnego i jego odbicie w edukacji. Reforma z 1999 roku, wprowadzenie gimnazjum, system awansu zawodowego itd., zaś po następnych 10 latach kolejna zmiana polityczna i ideologiczna. Likwidacja gimnazjum, radykalne zmiany programowe. Przejścia te, w istocie o charakterze ideologicznym, znajdują odzwierciedlenie w mentalności, dążeniach i postawach społeczno-zawodowych kolejnych pokoleń nauczycieli i ukazanych ich narracjach autobiograficznych. Obrazują one

---

<sup>3</sup> M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.

<sup>4</sup> W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2008; też, *Refleksyjność nauczyciela wobec wyzwań epoki niepewności*, [w:] *Obszary (nie)pewności w pracy współczesnego nauczyciela*, red. J.L. Pękała, K. Białożyty-Wielonek, Wydawnictwa UW, Warszawa 2021.

<sup>5</sup> M.S. Archer, dz. cyt.

zmieniające się misje nauczycielskie na kolejnych etapach przemian w Polsce<sup>6</sup>. I tak: w I edycji badań pamiętnikarskich z lat 1992/93 skierowanych do młodych wówczas, początkujących nauczycieli, była to: „edukacja osobowościowo-rozumiejąca (indywidualność, podmiotowość, autonomia), jako droga do budowania otwartego, demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego”. W II edycji, z lat 2002–2004, nauczyciele w średnim wieku, w fazie stabilizacji, postawieni wobec radykalnej, zwielokrotnionej zmiany kulturowej, w tym neoliberalnej reformy edukacji – za swą główną powinność uznali „zachowanie rodzimego charakteru i tradycyjnych wartości szkoły w harmonii z nowoczesnością”. Autorzy prac z III edycji badań – starsi nauczyciele – dążyli do ochrony najwyższej wartości, jakby scalającej w sobie wszystkie poprzednie cele i dążenia – człowieczeństwa. W świetle tych badań daje się zauważyć pewne wyraźne rysy generacyjne w splocie z uwarunkowaniami zewnętrznymi<sup>7</sup>. I tak – w młodym pokoleniu nauczycieli – badania z lat 1992/93 – przewodnią niejako kategorią było dążenie do wolności i wartości podmiotowości, indywidualności i autonomii. W średnim pokoleniu – badania z lat 2002–2004 – dominuje kategoria obrony (wartości tradycyjnych) i przetrwania (podporządkowanie się standardom, procedurze awansu zawodowego i tworzenia gimnazjów i in.). W pokoleniu starszych nauczycieli – badania z lat 2014–2016 – rys generacyjny nadaje kategoria troski o wychowanie do człowieczeństwa i obywatelskości jako celu wychowania do świadomej odpowiedzialności wobec istniejących zagrożeń<sup>8</sup>.

Na kanwie dotychczasowych rozważań należy zauważyć, że sytuacja w naszym kraju jest o tyle skomplikowana, iż w Polsce nie zaistniała faza niezależności szkoły i nauczyciela, która jest wszak istotnym warunkiem rozwoju podmiotowości i refleksyjności dyskursywnej; z systemu zamkniętego, z dominującą pozycją ideologii, nastąpił gwałtowny przeskok do porządku neoliberalnego, w którym, na nowym etapie rozwoju, w obszarze edukacji i szkoły dochodzi do ekspansji interesów ekonomicznych, technicznych i praktycznych, często o silnym zabarwieniu politycznym. Moment podmiotowości i względnej niezależności miał miejsce na początku transformacji w Polsce, na co wskazują badania nad młodym pokoleniem nauczycieli z początku lat 90. XX wieku, gdy nauczyciele dążyli do stworzenia pedagogicznej przestrzeni integracji tego, co rodzime, wspólnotowe, społecznikowskie w szkole i w zawodzie nauczycielskim – z nowoczesnym po-

---

<sup>6</sup> Por. W. Dróżka, *Wychowanie do człowieczeństwa – jako przesłanie starszego pokolenia nauczycieli – w świetle ich pamiętników 2016*, „Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 42, s. 20.

<sup>7</sup> W. Dróżka, *Biograficzno-pokoleniowe rysy w narracjach nauczycieli na tle przemian w minionym trzydziestoleciu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2021, t. 260, nr 2.

<sup>8</sup> Swoistą syntezę tych kolejnych edycji badań przedstawiłam w swej książce pt. *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992–1993; 2002–2004; 2014–2016*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2019.

dejsciem pedagogiki humanistycznej i personalistycznej, stwarzającego szansę na budowanie od podstaw poczucia podmiotowości, społeczeństwa obywatelskiego i autonomii szkoły. Zebrane narracje pokoleń nauczycieli dowodzą, że podmiotowość wymaga poczucia własnej tożsamości jako osoby oraz tożsamości zawodowej jako nauczyciela, o którą tak zabiegali młodzi nauczyciele na przełomie ustrojowym, a którą utracili po reformie z 1999 roku, co zostało udokumentowane w ich pamiętnikach i autobiografiach. Z przywołanych badań wynika, że poczucie tożsamości wymaga ciągłości, zakorzenienia w tradycji, w relacjach społecznych, poznania języka, kultury, kodu moralnego danej społeczności, środowiska zawodowego, uporządkowania w systemie wartości. Nie sprzyja podmiotowości i poczuciu sprawczości sytuacja nieustannych reform i uwikłanie edukacji w doraźne interesy polityczne. Nauczycielska aksjologia i etos pedagogiczny wymagałyby uwolnienia nauczycieli od nacisków i niestabilności systemu szkolnego. Przeprowadzone badania ukazują słabości kondycji aksjologicznej nauczycieli; radykalne zmiany ustroju społecznego i edukacji powodują u nich zamęt tożsamościowy, niepewność, niskie poczucie podmiotowości, brak silnego umocowania i zaufania w społeczeństwie<sup>9</sup>.

Po ponad 30 latach transformacji ustrojowej w Polsce nie podjęto z nauczycielami, rodzicami i społeczeństwem dialogu nad utrzymującymi się radykalnymi „rozdrożami wartości”<sup>10</sup>, interpretacji tradycji, etosu, modelu i celów kształcenia i wychowania młodego pokolenia, roli i pozycji nauczycieli we współczesnym społeczeństwie. W nowych realiach ustrojowych następowało szybkie odchodzić od najbardziej charakterystycznego dla polskiej tradycji kulturowej ujmowania zawodu nauczyciela w kategoriach roli społecznej. Kategoria ta wyrażała głęboki społeczny i kulturowy, polski, inteligencki etos nauczyciela, jego poczucie misji, służby społecznej i powołania, a także świadomość przynależności do grupy społeczno-zawodowej o elitarniej pozycji i prestiżu.

Kategorię roli społecznej zastąpiło bliskie jej angielskie *profession*, które oznacza coś więcej niż tylko zawód związany z nauczaniem, jak to najczęściej jest rozumiane. *Profession* oznacza, że nauczyciel jest profesjonalistą, a zatem kimś kto ma głębszą intelektualną świadomość etyczną, pedagogiczną i polityczną swej roli, poczucie tożsamości i autonomii osobowej i zawodowej, własne przekonania i wartości, zgodnie z którymi działa, postawę służby społecznej, nie zaś tylko pracy dla pensji, gotowość umysłu do ciągłego rozwoju, poczucie osobistej i grupowej odpowiedzialności za etyczne standardy swej pracy i szereg innych. Nie ulega wątpliwości, że zawód nauczycielski podlega współcześnie silnym napię-

---

<sup>9</sup> Tamże; por. też: H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.

<sup>10</sup> W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*, dz. cyt.

ciom i zmianom, co ma związek z różnymi, często sprzecznymi oczekiwaniami, jakie państwo i społeczeństwo formułuje wobec edukacji. Czy edukacja ma stać na straży kluczowych wartości narodowych, społecznych, humanistycznych i kulturowych oraz ich przekazywania z pokolenia na pokolenie w trosce o przyszłość narodu, społeczeństwa, państwa, demokratycznej, obywatelskiej wspólnoty, czy zaś ma być li tylko sferą usług publicznych związanych z wąsko rozumianym nauczaniem i przygotowaniem jednostek do rynku pracy?

W tej sytuacji szczególnie uderzające jest słabe zaznaczenie w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli oraz w ich wspieraniu w dalszym rozwoju wizji nauczyciela współzależnego, otwartego na demokratyczne wartości dialogu, spotkania, partycypacji, nauczyciela komunikacji, negocjacji, mediacji zmiany, dopuszczającego uczniów, rodziców i inne podmioty do pełnego głosu oraz współudziału i współodpowiedzialności za edukację, kształcenie i wychowanie<sup>11</sup>. Jednocześnie w praktyce edukacyjnej wciąż odczuwany jest niedostatek funkcjonowania nauczycieli w standardach podmiotowych, według koncepcji samodzielności poznawczej i refleksyjności<sup>12</sup>.

Powyższe wizje roli nauczyciela znajdują szczególne uzasadnienie w sytuacji, gdy uświadomimy sobie, że dokonujący się przełom w kulturze współczesnej dotyczy w istocie dwóch głównych czynników o podstawowym znaczeniu dla edukacji, a mianowicie wiedzy i wartości. Charakterystyczne dla starej tradycyjnej kultury pewność płynąca z wiedzy (teorii) oraz oparcie na trwałych i mających społeczny charakter wartościach, w „nowym świecie” zastępowane są przez kulturę niepewności (poznawczej, egzystencjalnej), nietrwałości, płynności, jednostkowości, problematyczności, relatywizacji, kwestionowania, refleksyjności. Następuje ponadto daleko idąca zmiana statusu wiedzy i wartości, najogólniej polegająca na tym, iż wiedza (naukowa, teoria formalna, obiektywna) w procesie nauczania wypierana jest przez wiedzę płynącą z subiektywnego doświadczenia, wiedzę praktyczną, potoczną, osobistą, której źródłem jest indywidualny wgląd w przeżywaną codzienność. Wartości zaś zastępowane są standardami.

Obiecującą perspektywę nowoczesnej i zrównoważonej zarazem profesjonalizacji zawodu nauczyciela stwarza koncepcja profesjonalizmu<sup>13</sup> poszerzonego i otwartego, w myśl której „nauczyciel staje się” w procesie całościowego rozwoju oraz zyskuje oczekiwany w dzisiejszym świecie, wymiar refleksyjny

---

<sup>11</sup> A. Przeclawska, A. Wilkomirska (red.), *Między nieuchronnością a możliwością – wychowanie w warunkach zmiany*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2010.

<sup>12</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

<sup>13</sup> W. Dróżka, *Profesjonalizm*, [w:] *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, red. M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów, ZCDN, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2021.

i współzależny<sup>14</sup>. Warto ponadto zauważyć, że w pracach Komisji Europejskiej zwraca się obecnie szczególną uwagę na jakościowe aspekty zawodu, na rozwijanie cech i wartości, jakich dziś wymaga zawód nauczyciela (a które często giną w standardach i pomiarach):

- samoświadomości;
- refleksyjnego myślenia;
- nawyku ciągłego profesjonalnego rozwoju;
- autonomii osobowej;
- odpowiedzialności;
- kreatywności, innowacyjności;
- nastawienia badawczego oraz
- własnych przekonań i sądów.

Należy mieć wszak świadomość, że z jednej strony od nauczycieli oczekuje się podmiotowości i sprawczości w pełnieniu roli zawodowej i społecznej, postawy refleksyjnej, z drugiej zaś należy pamiętać, że w praktyce jest on oceniany za zlecone niejako wyniki. Napięcia te i różnice w podejściu do zawodu w polityce oświatowej stanowią znaczne utrudnienie i są często powodem odchodzenia z zawodu dobrych pedagogów. Nie każdy bowiem ma siłę do ciągłej walki.

#### PODMIOTOWOŚĆ NAUCZYCIELI ORAZ JEJ OSOBOWE I STRUKTURALNE UWARUNKOWANIA

##### **Znaczenie refleksyjności**

Zagadnienie podmiotowości jest udziałem wielu dyscyplin naukowych: filozofii, antropologii, psychologii, pedagogiki personalistycznej i in. Studia i analizy tej problematyki ściśle są związane z pytaniem, kim jest człowiek, co go konstytuuje, co stanowi o istocie człowieczeństwa, które zdaniem wielu (Archer, Nussbaum, teksty Blooma, Furedi, Crozier) jest zagrożone; intelektualne możliwości człowieka wypierane są przez sztuczną inteligencję, zdalna edukacja kojarzy się ze zdalnym sterowaniem itp. Tymczasem podmiotowość jest immanentną cechą człowieka, jego wolnej woli, właściwością umożliwiającą mu tworzenie własnej opowieści o sobie, tożsamości, wyboru wartości, interpretacji świata i siebie samego.

Jak pisze Jarosław Górniak:

pojęcie podmiotowości wiedzie podwójne życie na gruncie myśli społecznej: teoretyczne i ideologiczne. W wymiarze ideologicznym jest to słowo klucz w ideologiach wolnościowych,

---

<sup>14</sup> C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Madalińska-Michalak, GWP, Gdańsk 2004. s. 285 i kolejne.

demokratycznych, emancypacyjnych czy wyzwolńczych. Oznacza ni mniej, ni więcej, tylko prawo do stanowienia o sobie, do bycia decydentem w sprawach własnego losu, wyboru sposobu urzędzenia życia<sup>15</sup>.

Podmiotowość ściśle wiąże się z refleksyjnością, która jest różnie rozumiana<sup>16</sup>, ale generalnie chodzi o jej znaczenie jako czynnika pośredniczącego między podmiotem i działaniem. Ma to swój wyraz w świadomości motywów podejmowanych działań, ich intencji, wartości, interesów oraz możliwych następstw i konsekwencji. Najwyższy stopień refleksyjności ma charakter dyskursywny, emancypacyjny, krytyczny. Opiera się na wysokim stopniu wiedzy i doświadczenia<sup>17</sup>. Bycie podmiotem wymaga socjalizacji, zakorzenienia w relacjach społecznych, poznania przekazywanej tradycji, języka i kodu moralnego danej społeczności. Wymaga refleksyjności, aby tę potencjalną podmiotowość człowieka przerodzić w aktywność, w czyny, w sprawczość. Podmiotowość jest jednym z kluczowych problemów społecznych i edukacyjnych bycia (stawania się, rozwoju) człowieka we współczesnym świecie.

Jej aktywnym komponentem jest sprawczość. Tak o tym pisze Górniak:

Obok biernego komponentu tożsamości, wyróżnienia i autonomii ma więc w sobie komponent czynny: sprawczości, zdolności wywierania wpływu w stosunkach społecznych. [...] Sprawczość jest manifestacją „wolności pozytywnej”, która oznacza możliwość realizacji zamiarów. Tym samym niesie silny ładunek emancypacyjny we wszystkich sytuacjach, w których inni ludzie, grupy i struktury blokują dążenie do uzyskania ważnych wartości. Hasło „więcej podmiotowości” pojawia się wtedy, gdy powstaje luka między poczuciem sprawczości a aspiracjami co do jej zakresu<sup>18</sup>.

Zagadnienie podmiotowości nabiera specjalnego znaczenia w kontekście celów edukacji w naszym kraju, z uwagi na dokonaną w 1989 roku transformację ustrojową oraz związaną z tym możliwość budowania społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego. Trzeba tu jednak pamiętać, że zarówno poczucie własnej tożsamości, jak i podmiotowość są wynikiem zarazem natury i kultury, i są konstytuowane przez doświadczenie osobowe w splocie z określonymi uwarunkowaniami społeczno-historycznymi. Należy brać pod uwagę to, iż – jak twierdzi

<sup>15</sup> J. Górniak, *Podmiotowość i struktura. Uwagi o koncepcji podmiotowości, realizmie krytycznym, motywacji do osiągnięć i argumentach na rzecz metodologicznego indywidualizmu jako „ostatniej instancji”*, „Zarządzanie Publiczne” 2014, t. 29, nr 3, s. 17, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Zarzadzanie\\_Publiczne/Zarzadzanie\\_Publiczne-r2014-t-n29\\_\(3\)/Zarzadzanie\\_Publiczne-r2014-t-n29\\_\(3\)-s17-24/Zarzadzanie\\_Publiczne-r2014-t-n29\\_\(3\)-s17-24.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Zarzadzanie_Publiczne/Zarzadzanie_Publiczne-r2014-t-n29_(3)/Zarzadzanie_Publiczne-r2014-t-n29_(3)-s17-24/Zarzadzanie_Publiczne-r2014-t-n29_(3)-s17-24.pdf) [dostęp: 27.11.2022].

<sup>16</sup> W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*, dz. cyt.

<sup>17</sup> P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. Anna Sawisz, Oficyna Naukowa, Kraków 2001.

<sup>18</sup> J. Górniak, dz. cyt., s. 18.

Anthony Giddens – zakres podmiotowości ludzi jest ograniczony. Istoty ludzkie wytwarzają społeczeństwo, ale czynią to jako aktorzy usytuowani historycznie oraz w warunkach, na wybór których nie mieli wpływu<sup>19</sup>.

Henryka Kwiatkowska<sup>20</sup> w swych rozważaniach zwraca uwagę, że w erze przemysłowej dominowało pojęcie roli służące do opisu człowieka, które redukowało go do realizacji oczekiwań społecznych, internalizacji wartości i norm społecznych. W dzisiejszych realiach świata ponowoczesnego następuje reorientacja w teorii społecznej i swoisty triumf pojęcia tożsamości. Jest tak z uwagi na niepewność, nieprzejrzystość i nieokreśloność miejsc i ról człowieka w strukturze, która jest płynna, zmienna, wielorako złożona. Człowiek sam musi dokonywać wyboru drogi życiowej, balansując między szansą a ryzykiem. Wzrasta zatem ranga odpowiedzialności osobistej, stąd znaczenie refleksyjności<sup>21</sup>. Trudy autokreacji zarówno osobowej, jak i zawodowej szczególnie dotyczą nauczycieli, na co wskazują badania.

W świetle narracji autobiograficznych i pamiętnikarskich nauczycieli z lat 1989–2016 można zauważyć, że nauczyciele doświadczają poczucia zamętu tożsamościowego. Szczególnie tendencja ta była widoczna w autobiografiach i pamiętnikach nauczycieli badanych w latach 2002–2004, będących w średnim wieku, którzy doświadczali swoistej „traumy zwielokrotnionej zmiany”, głównie z uwagi na problemy natury aksjologicznej związane z przechodzeniem od ustroju socjalistycznego do neoliberalnego i radykalnych reform w edukacji<sup>22</sup>. Pojawiły się problemy z nieradzeniem sobie z trudnościami, przez co ujawniły się słabości kształcenia, socjalizacji, niski stopień podmiotowości – samostanowienia, konstytucji samego siebie, powołania, przekonania: *kim jestem, co mnie stanowi, jaki światopogląd* itd. Potęgował je zamęt polityczno-ideologiczny, jak również sprzeczne oczekiwania rodziców, np. jedni chcieli wychowania określonego, liberalnego lub konserwatywnego, a inni w ogóle nie życzyli sobie wychowywania. Na marginesie niejako można by dodać, że w zawodzie nauczyciela nadal przeważa wzorzec znacznej zależności od struktury. Często można by odnieść wrażenie (na podstawie badań autobiograficznych), że kategorie tożsamości, podmiotowości służą przede wszystkim do podkreślania osobistej odpowiedzialności nauczycieli, przy pomniejszaniu wpływów uwarunkowań systemowych, strukturalnych, instytucjonalnych, których silne oddziaływanie ogranicza podmiotowość.

---

<sup>19</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 226.

<sup>20</sup> H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 30.

<sup>21</sup> Tamże, s. 34.

<sup>22</sup> W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*, dz. cyt.

Do kwestii podmiotowości nauczycielskiej nawiązuje w swej książce Kwiatkowska<sup>23</sup>. Autorka stawia bardzo ważne dla odkrycia źródeł i uwarunkowań nauczycielskich osiągnięć pytanie – w jakim stopniu nauczyciel postrzega siebie jako aktywny podmiot, od którego zależy w znacznym stopniu rezultat jego własnych zamiarów i dążeń zawodowych, a w jakiej mierze spostrzega siebie jako reaktywny obiekt ukierunkowany przez siły zewnętrzne. Dla rozwoju nauczycielskiej podmiotowości niezbędne jest – zdaniem Kwiatkowskiej – wykształcenie u nauczyciela potrzeby godności i sensu oraz potrzeby prawa do godności i sensu<sup>24</sup>. Wiąże się to w sposób oczywisty z funkcjonowaniem całego systemu edukacyjnego, który przesiąknięty byłby ową zasadą godności i sensu. Kategorie te są ściśle powiązane ze wspomnianym uprzednio zagadnieniem wagi rozwoju tożsamości człowieka i jego podmiotowości.

Kategoria podmiotowości bywa ważną płaszczyzną w badaniach aspiracji i celów życiowych. Takie właśnie podejście spotykamy u Andrzeja Janowskiego<sup>25</sup>. Przez podmiotowość autor rozumie posiadane przez jednostkę przeświadczenie co do stopnia, w jakim osiągnięcie postawionych sobie przez nią celów jest uzależnione od jej własnej działalności i starań, a w jakim jest rezultatem sił zewnętrznych, działających poza jednostką. Poczucie podmiotowości jest tu powiązane z odczuciem własnej aktywności. Motywacja bowiem jakiejkolwiek działalności człowieka, a także jej skuteczność zależą w przeważającej mierze od tego, do jakiego stopnia człowiek jest przeświadczony, iż poprzez działania, które podejmie, może wpłynąć na otaczającą rzeczywistość. Podmiotowość, poczucie sprawstwa są ważnym czynnikiem pobudzającym motywację osiągnięć, dążenie do sukcesu i postępu.

### Konceptualizacja osoby w ujęciu Margaret S. Archer

Wobec podjętej w tekście problematyki kwestii refleksyjności w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela niezwykle odpowiednia wydaje się Margaret S. Archer koncepcja osoby i jej mocy jako społecznego podmiotu relacyjnego. Archer w swej teorii społecznej<sup>26</sup> prowadzi krytyczną dyskusję ze skrajnymi teoriami społecznymi: strukturalizmem (imperializm struktury) i próbą wyjścia z niego Giddensa (podwójna strukturacja) oraz konstruktywizmem (imperializm podmiotu) i postmodernizmem, który neguje istnienie podmiotu. Jak pisze: „dziś naszym zadaniem jest odzyskanie człowieczeństwa, które bez

<sup>23</sup> H. Kwiatkowska, dz. cyt.

<sup>24</sup> Tamże, s. 141.

<sup>25</sup> A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, PWN, Warszawa 1977, s. 124.

<sup>26</sup> M.S. Archer, dz. cyt.

wątpienia znajduje się w niebezpieczeństwie”<sup>27</sup>. Archer krytykuje koncepcje człowieka społecznego i człowieka ponowoczesnego jako redukcyjne wobec człowieczeństwa i negujące moc sprawczą człowieka, niezależnie od kontekstu. Nade wszystko, co należy mocniej zaakcentować, Archer stawia nadrzędne jakby pytanie: jak odzyskać życie wewnętrzne człowieka, jego refleksyjność, którą ona nazywa „konwersacją wewnętrzną”, rodzajem dialogu wewnętrznego między człowiekiem a rzeczywistością (naturą) – praktyczną i społeczną. Jak uchronić podmiot, jego refleksyjność i siły sprawcze? Należy podkreślić, że w jej koncepcji człowieczeństwa poczucie jaźni jest wcześniejsze i pierwotniejsze od naszego społecznienia. W procesie życia kształtuje nas to, co pomiędzy naturą, rzeczywistością społeczną i praktyką, nasze doświadczenia, to jakie widzimy troski, problemy, i jak je rozwiązujemy w życiu, w pracy, to o nas stanowi, o naszej podmiotowości i poczuciu sprawstwa. Jakby w praktyce się sprawdzamy. Są to złożone, bardziej psychologiczne kwestie, które tu jedynie sygnalizuję. Stopień refleksyjności naszej praktyki, naszej konwersacji z sobą, świadomości tkwiącej w nas struktury, tego, co zewnętrzne, rozstrzyga o sile naszej podmiotowości i poczuciu sprawczości, ale i o naszej społecznej świadomości i odpowiedzialności. Refleksyjność jest wyrazem wolnej woli jako właściwości człowieka umożliwiającej mu samostanowienie – podmiotowość, poprzez tworzenie, w różnych formach, własnej opowieści o sobie, trwającej przez całe życie artykulacji tożsamości, wyboru wartości, interpretacji świata i siebie samego.

Jak pisze Górniak (komentując koncepcję Archer):

Działająca jednostka, żeby być podmiotem, musi mieć poczucie tożsamości. Źródłem tożsamości jest refleksyjność, która działa przez „wewnętrzny dialog” z użyciem języka, emocji, odczuć i obrazów. [...] Tożsamość jednostki wynika z jej trwałego poczucia bycia sobą (*self*) i jest wynikiem poddanego refleksji i wewnętrznej konwersacji doświadczenia związanego z przyrodą, społeczeństwem i praktyką własnego działania. Tożsamość pochodzi z przeszłości poddanej refleksji, biegu życia jednostki mającej poczucie ciągłości własnego „ja”<sup>28</sup>.

Z kolei Dorota Leonarska w swej analizie koncepcji Archer pisze:

Konceptualizacja osoby ludzkiej, jakiej dokonuje w swojej twórczości M.S. Archer, rozpoczyna się od podstawowej obserwacji, mianowicie, dwojakiej roli osoby ludzkiej w społeczeństwie. Ludzie są kształtowani przez społeczeństwo i owo społeczeństwo kształtują. Innymi słowy, są oni zarówno zależni, jak i niezależni od społeczeństwa, w którym żyją. Nasze uzależnienie od społeczeństwa jest bezdyskusyjne; „znaczący inni” kształtują nas, odgrywając kluczową rolę w procesie naszej socjalizacji, stanowią fundament naszej tożsamości. Niemniej jednak tego, czym jesteśmy, a raczej, kim się stajemy, nie zawdzięczamy jedynie społeczeństwu. Jesteśmy

<sup>27</sup> Tamże, s. 5.

<sup>28</sup> J. Górniak, dz. cyt., s. 19.

bowiem także niezależnymi podmiotami działania, co oznacza, że jesteśmy aktywnymi osobami z naszymi osobistymi własnościami i siłami, które pozwalają nam oddziaływać na rzeczywistość i wprowadzać zmiany do zastanego przez nas społeczeństwa<sup>29</sup>.

W koncepcji Archer, której sednem jest rozważanie relacji pomiędzy warunkami strukturalnymi a działaniem sprawczym, podmiot działania jest przedstawiany jako pierwotny w stosunku do aktora społecznego. Człowiek rozumiany jako podmiot działania jest zdolny do ciągłego refleksyjnego monitorowania zarówno swej jaźni, jak i społeczeństwa. W tym wyraża się jego człowieczeństwo, dzięki któremu ma zdolność do podejmowania znaczących działań. „Aby zrozumieć co robi człowiek, należy zrozumieć znaczenie kierujące jego działaniem. Znaczenia te wynikają zarówno z refleksyjności i konfiguracji troski, jak i z systemu kulturowego, w którym dana osoba funkcjonuje”<sup>30</sup> (podejście interpretatywne).

Powyższe dylematy znajdują odzwierciedlenie w zawodzie nauczyciela, co widać w autobiografiach i pamiętnikach różnych generacji nauczycieli. Stanowią one niejako dowód na to, jak ważna jest jakość osoby nauczyciela, jego tożsamość, podmiotowość i sprawczość, a czynnikiem niejako scalającym jest jego refleksyjność.

### Refleksyjność w kształceniu nauczycieli

Kategoria refleksyjności szczególnie często jest rozważana w kontekście problematyki wykształcenia oraz edukacji w szkole wyższej. Jest tak, po pierwsze, dlatego, że wykształcenie staje się swoistym imperatywem współczesności. Po drugie – istnieje przekonanie, iż środowisko szkoły wyższej powinno być nacechowane wysoką kulturą intelektualną, promującą nie tyle samą wiedzę (w sensie ilościowym), ile sposób rozumowania, innowacyjność, twórczość oraz humanistyczną rozważę<sup>31</sup>. Że tak nie jest, dobitnie wykazał Michel Crozier w swej krytyce elit za ich niezdolność do zmiany, głównie z powodu nieodpowiedniego wykształcenia<sup>32</sup>. Wykształcenie staje się jakby nowym zabezpieczeniem, rodzajem parasola ochronnego człowieka wobec cywilizacji wiedzy, informacji i technologii, wraz z problemami, jakie one niosą. Potrzebne jest mu wykształcenie,

---

<sup>29</sup> D. Leonarska, *Koncepcja człowieka w teorii społecznej Margaret S. Archer*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne UKSW” 2015, t. 10, s. 124, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-9c901471-443d-4fd9-9488-f62661faf94f> [dostęp: 27.11.2022].

<sup>30</sup> M. Domecka, *Wprowadzenie do polskiego tłumaczenia książki Margaret S. Archer, „Człowieczeństwo. Problem sprawstwa”*, [w:] M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, s. L.

<sup>31</sup> A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, przeł. M. Habura, M. Klimowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 220–221.

<sup>32</sup> M. Crozier, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, przeł. M. Egean, Poltext, Warszawa 1996.

dzięki któremu mógłby zrozumieć i dostosować się do nowych warunków. Crozier wskazuje na wyższość intelektualnego modelu studiów, w którym rozwijanie nowego sposobu myślenia byłoby sprawą najważniejszą. Kryzys wykształcenia sprawia, iż pogłębia się rozdzźwięk pomiędzy światem technologii, ryzyka, zmiany, wolnego rynku, kultury masowej a potęgującymi się problemami egzystencjalno-moralnymi, niepokojami i trudnościami przystosowawczymi zwykłych ludzi. Jak odnaleźć drogę do zrozumienia nowego świata o tylu jeszcze ukrytych aspektach, jak nauczyć się kierowania tym nowym światem, a także kierowania sobą samym, tak aby świat nie kierował nami? Te pytania stanowią wyzwanie dla wykształcenia w dobie refleksyjności.

Refleksyjność w edukacji wyższej można rozpatrywać z uwagi na dwa rodzaje kompetencji: zdolności do autokreacji oraz zdolności do rozumienia społecznych i globalnych zależności życia i działania we współczesnym świecie. Należy wszak zauważyć, iż obie te kwestie są nierozzerwalnie związane oraz odnoszą się do jakości wewnętrznego, podmiotowego rozwoju jednostki. Nacisk w edukacji wyższej na rozwój wewnętrzny ma związek z przekonaniem, iż stanowi to warunek pomyślnego rozwoju społecznego w skali globalnej. Zadania te wymagają zmiany filozofii kształcenia w szkołach wyższych. Interesujące jest tu stanowisko Zbigniewa Pietraśińskiego<sup>33</sup>, który wskazuje na konieczność przejścia w studiowaniu od „kultury przekazu” do „kultury rozumienia”, w której dominuje nauczanie podmiotowe lub przedmiotowo-podmiotowe. Jest to nauczanie nie tyle dla wiedzy eksperckiej, ile dla mądrości, której tak brakuje współczesnemu człowiekowi.

Proces rozwoju wewnętrznego jest bardziej zbliżony do wychowania i samowychowania niż do tzw. „przekazywania wiedzy”, co jest łatwiejsze do kontrolowania i najbardziej skuteczne. „Nic więc dziwnego – konstatuje Pietraśiński – że uczelnie akademickie, aspirując do wysokiej skuteczności, koncentrują się na przekazywaniu wiedzy, czyli ewoluują w kierunku orientacji przedmiotowej”<sup>34</sup>. Ograniczona zaś skuteczność „orientacji na podmiot”, na „pełnego człowieka” związana jest – zdaniem autora – z postęпами w kształtowaniu osobowości i pewnych cech umysłu zależnymi w dużej mierze od własnej motywacji i aktywności autokreacyjnej studenta. Pietraśiński uważa, iż wspomaganie wewnętrznego rozwoju studenta dokonuje się poprzez wyzwalanie jego osobistego zaangażowania<sup>35</sup>. Jak zatem rozwijać te cechy u studentów? Jak usprawniać ich do autorefleksji i krytycznego namysłu nad wiedzą? Jak rozwijać zdolność refleksji?

---

<sup>33</sup> Z. Pietraśiński (red.), *Studenci o własnym rozwoju*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, SWPS, Warszawa 1997.

<sup>34</sup> Tamże, s. 100.

<sup>35</sup> Tamże.

Jedną z ważnych, a niedocenianych, metod jest wprawianie się w planowaniu życia poprzez rozważanie osobistych kalendarzy życiowych. Wymaga to przygotowania się na przyszłość, jak też interpretacji przeszłości. Ma to związek z refleksyjnym stosunkiem do własnego życia, do swej biografii będącej rdzeniem tożsamości, co w konsekwencji owocuje wyborem własnego stylu życia. Zarówno Giddens<sup>36</sup>, jak i inni autorzy, wskazują tu na potrzebę rozwijania autorefleksji będącej podstawowym składnikiem myślenia biograficznego czy kompetencji autobiograficznej. Główna ich funkcja polega na zwiększaniu szans na osiągnięcie lub utrzymanie określonej jakości życia. Duże znaczenie dla rozwoju kompetencji jednostki we współtworzeniu własnej drogi życiowej ma wiedza autokreacyjna oraz myślenie nacechowane mądrością. Przez wiedzę autobiograficzną Pietrasiński rozumie informacje ułatwiające jednostce stawanie się ekspertem w kierowaniu własnym życiem<sup>37</sup>.

Autorefleksja stanowi drogę do lepszego samopoznania, a następnie wypracowywania sobie własnego stylu życia będącego motywem przewodnim tożsamości. Styl życia nadaje tożsamości (biografii) pewien kierunek; zapewnia poczucie spójności historii własnego życia ustalonej od wewnątrz, z perspektywy własnego „ja” w świecie społecznym. Autorefleksja stanowi dla jednostki szansę na zrozumienie jedności celów osobistych z celami społecznymi. Dla rozwoju refleksyjności niezwykle istotne znaczenie ma rozwijanie metodologicznej kultury wątplenia. W tej kwestii warto zastanowić się nad propozycją Pierre’a Bourdieu nowej metodologii myślenia i działania, określonej przez samego Bourdieu mianem wątplenia radykalnego. Sednem jego poszukiwań – jak się wydaje – jest ukazywanie drogi do nowego typu wiedzy o rzeczywistości społeczno-kulturowej. Zarówno w aspekcie warunków jej tworzenia przez nauki społeczne, jak i warunków jej doświadczania przez studentów w edukacji akademickiej. Metodologia ta ma nauczyć myślenia nad myśleniem, czyli umiejętności podawania w wątpliwość, kwestionowania każdego przyjętego założenia (tekstu, projektu, wizji, ideologii, badań). W swej istocie jest ona propozycją nowej metody pracy badawczej oraz studiowania jako refleksyjnego „badania w działaniu”. Bourdieu widzi konieczność całkowitej reorientacji praktyki akademickiej, w tym procesu studiowania w dziedzinie nauk społecznych, w kierunku odejścia od sztucznego rygoryzmu i selekcji metodologicznej (tzw. metodologizm) na rzecz podejścia całościowego. A co za tym idzie – na rzecz uprawiania nauk społecznych jako rzeczywistej krytyki społecznej oraz celowego włączania studentów w proces badań nauko-

---

<sup>36</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, dz. cyt.

<sup>37</sup> Z. Pietrasiński (red.), dz. cyt., s. 144–145.

wych, przy świadomym wykorzystaniu ich naturalnej, młodzieńczej siły buntu i społecznej „niewinności”<sup>38</sup>.

Duże znaczenie w kształceniu nauczycieli do refleksyjności mają pamiętnikarskie narracje nauczycieli w ujęciu pokoleniowym i biograficznym, zwłaszcza prowadzone w epoce piętrzących się globalnych zmian i transformacji. Umożliwiają one rekonstrukcje złożonych i komplikujących się światów życia codziennego podmiotów edukacji w następujących wymiarach:

- „Ukazują jednostkowe i jednocześnie społeczne (nauczycieli jako grupy społeczno-zawodowej) rozumienie zmiany oraz refleksję nad podmiotowym i społeczno-kulturowym sensem pełnionej roli zawodowej”<sup>39</sup>.

W moich badaniach nad pokoleniami nauczycieli polskich kwestie te występowały w takich kategoriach autobiograficznych narracji i refleksji nauczycieli, jak: wartości, cele, aspiracje, osobiste koncepcje edukacyjne, wizje roli nauczyciela oraz szkoły i edukacji; filozofia zawodu i własna tożsamość jako nauczyciela i wychowawcy w czasach przełomu.

- „Ukazują proces autokreacji w wymiarze osobowym i zawodowym, a także dążenia do osiągnięcia mistrzostwa osobistego”<sup>40</sup>.

We wspomnianych badaniach zagadnienia te były analizowane w ramach następujących kategorii nauczycielskich wypowiedzi autobiograficznych: motywy wyboru zawodu, droga do studiów wyższych, losy życiowe i zawodowe, doświadczenia przedzawodowe, socjalizacja i wychowanie w dzieciństwie i młodości, studia jako czas dojrzewania osobowego i pokoleniowego, start w zawodzie, osobisty styl pedagogiczny, indywidualność nauczycielska.

- „Stanowią formę czy rodzaj społecznego dyskursu nad edukacją i rolą nauczycieli w nowej rzeczywistości społecznej i oświatowej”<sup>41</sup>.

Opublikowane pamiętniki i autobiografie różnych pokoleń nauczycieli oraz publikacje naukowe na ich temat przybliżają społeczeństwu obraz rzeczywistego nauczyciela, jego życia i pracy wraz z osiągnięciami, jak i trudnościami. Ukazują takie kwestie, jak: warunki ekonomiczne, pozycję społeczną, realia pracy i życia, podmiotowość, rolę społeczną w środowisku lokalnym. Nade wszystko pozwalają przybliżyć główne obszary wpływów społeczno-kulturowych i edukacyjnych transformacji na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli w następujących wymiarach: kulturowo-aksjologicznym i cywilizacyjnym, społeczno-politycznym i eko-

<sup>38</sup> P. Bourdieu, dz. cyt., s. 192.

<sup>39</sup> W. Dróżka, *Z doświadczeń badawczych nad pamiętnikami i autobiografiami nauczycieli*, [w:] *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 131.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże, s. 132.

nomicznym, edukacyjno-zawodowym. Ukazują również sposoby radzenia sobie nauczycieli w sytuacji traumy zwielokrotnionej zmiany, jakiej doświadczają pod wpływem transformacji.

#### PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Na kanwie omówionych badań i koncepcji można by zauważyć, że warunkiem nieodzownym rozwijania podmiotowości, sprawczości nauczycieli, jest ich kształcenie do refleksyjności. Wymagałoby to odejścia od edukacji nadmier- nie scentralizowanej oraz wprowadzenia w większym zakresie personalizacji w kształceniu nauczycieli, jak też zarazem w całej oświacie. Jak również kształ- cenia nauczycieli w nurcie aksjologii, silniejszej identyfikacji zawodowej, co było mocno akcentowane po zmianie ustroju<sup>42</sup>, jak również społecznej; zawód ten wymaga poczucia wizji wspólnej, znaczącego celu, głębszego sensu, poczucia uczestniczenia w czymś ważnym...

Obecnie coraz bardziej widoczna staje się potrzeba poszerzenia kompetencji nauczyciela o postawy związane z jego osobowym wymiarem, jego rozwojem osobowościowym, zwłaszcza aksjologicznym. Z moich badań wynika, że profes- sjonalizm nauczyciela obejmuje co najmniej trzy następujące wymiary:

- **Wymiar osobowościowy** (nauczyciel jako człowiek), określający indy- widualność nauczyciela. Obejmuje on kompetencje, które nazwałam oso- bisty, podmiotowymi, emancypacyjnymi czy autokreacyjnymi. Są one związane z jakością osoby nauczyciela oraz bogactwem jego osobowości.
- **Wymiar pedagogiczno-edukacyjny** (nauczyciel jako specjalista, facho- wiec, ekspert). Obejmuje on kompetencje realizacyjne, a wśród nich po- znawcze (interpretacyjne), komunikacyjne i interakcyjne.
- **Wymiar społeczno-kulturowy** (nauczyciel jako krytyczny i zaangażowany uczestnik życia społeczno-kulturalnego i politycznego). Chodzi tu o kom- petencje, które nazwałam obywatelskimi.

Wymiar osobowy stanowi podstawę nauczycielskiego profesjonalizmu. Roz- wój zawodowy nauczyciela, uczenie się przez całe życie wymaga odpowiedniej refleksyjnej postawy wobec ciągłego stawania się. Istnieje zatem potrzeba, aby programy edukacji nauczycieli (zarówno treści, jak i metody), w związku z no- wymi zadaniami, obejmowały zagadnienia przygotowania studentów do prowa- dzenia ciągłej refleksji nad własnym rozwojem w zawodzie. Generalnie kwestie te wymagają podjęcia nowych badań nad kształceniem nauczycieli i pedagogów,

---

<sup>42</sup> W. Dróżka, *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne*, [w:], *Pe- dagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997.

które wzmocniałyby w nich poczucie ciągłości tożsamości nauczyciela jako pełniącego wyjątkowo odpowiedzialną społecznie rolę wobec procesów wykorzystania i redukcji ludzkich sił w kontekście zróżnicowania i nieustannych zmian w interpretacji rzeczywistości.

Jak już wcześniej wspomniano, dla rozwoju nauczycielskiej podmiotowości ważna jest również potrzeba godności i sensu, co podkreśla Kwiatkowska. Wiąże się to w sposób oczywisty z funkcjonowaniem całego systemu edukacyjnego, który przeniknięty byłby ową zasadą godności i sensu. Potrzebne są badania nad poczuciem podmiotowości/sprawczości nauczycieli w obecnych realiach przemian. Badania takie prowadziłam na przełomie ustrojowym<sup>43</sup> oraz porównawczo po 30 latach (2014–2016)<sup>44</sup>. Wyniki tych badań dowodzą, że w zdecydowanej większości badani nauczyciele pragną zmian w swym życiu i w świecie otaczającym – tu blisko 100%. Podobne wskaźniki potrzeby zmian uzyskano w badaniach sprzed 30 lat. Można by zatem wnioskować, że nauczyciele mają świadomość konieczności poprawiania swej i innych sytuacji życiowej i zawodowej w szerszym globalnym ujęciu. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli młodych, zaś w poprzednim badaniu – w wieku średnim. W opinii większości badanych nauczycieli zmiany te są możliwe, jednak prawie jedna trzecia ma tu wątpliwości, co może oznaczać znaczną dozę niepewności egzystencjalnej w grupie badanych. W najogólniejszym ujęciu zauważono jednak, że następuje ograniczanie poczucia podmiotowości nauczycieli do obszarów prywatnych.

Kończąc – główny wniosek, jaki się wyłania, dotyczy pytania: jak pogodzić dwa nurty zawodu: tradycyjnego, opartego na starej kulturze względnej trwałości wiedzy i wartości, z dzisiejszym podejściem, w którym zawód nauczyciela jest nieustannie konfrontowany z kulturą indywidualizmu, społecznego wykoźnienia, zmienności, niepewności, płynności, różnorodności i ryzyka, jakiego nie znały wcześniejsze pokolenia, a także z podejściem ilościowym, komercyjnym, technicznym, instrumentalnym, pragmatycznym. Jak sytuować nauczyciela w społeczeństwie jako współzależnego podmiotu w procesie kontynuacji i zmian. Jak kształcić nauczycieli w kulturze podmiotowej, nie zaś przedmiotowej. Jak wzbogacać ich mistrzostwo osobiste i dojrzałość osobową, jak rozwijać refleksyjne strategie kształcenia w kulturze dyskusji, twórczej i krytycznej interpretacji tekstów oraz własnych doświadczeń i sytuacji zawodowych. Jak ochronić trwałe, etyczne, społeczne i kulturowe wartości, stanowiące podstawę tego zawodu, i jak zarazem go unowocześnić, bez niszczenia tradycji.

---

<sup>43</sup> W. Dróżka, *Pokolenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kielce 1993.

<sup>44</sup> W. Dróżka, *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2017.

Należy dodać, za Marią Czerepaniak-Walczak, że dzisiejszym nauczycielom potrzebna jest świadomość emancypacyjna jako zdolność do „rozumienia przez podmiot własnej sytuacji historycznej, odzwierciedlającej się w zdawaniu sobie sprawy z usytuowania w przestrzeni świata życia i związanej z tym mocy sprawczej, możliwości realizacji własnych preferencji oraz odpowiedzialności”<sup>45</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA

- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Bourdieu P., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. Anna Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Crozier M., *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, przeł. M. Egeman, Poltext, Warszawa 1996.
- Czerepaniak-Walczak M., „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 152–168.
- Day, C., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Madalińska-Michalak, GWP, Gdańsk 2004.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Domecka M., *Wprowadzenie do polskiego tłumaczenia książki Margaret S. Archer, „Człowieczeństwo. Problem sprawstwa”*, [w:] M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, s. XLI–LIV.
- Dróżka W., *Biograficzno-pokoleniowe rysy w narracjach nauczycieli na tle przemian w minionym trzydziestoleciu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2021, t. 260, nr 2, s. 16–38.
- Dróżka W., *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992–1993; 2002–2004; 2014–2016*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2019.
- Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2008.
- Dróżka W., *Pokolenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kielce 1993.
- Dróżka W., *Profesjonalizm*, [w:] *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, red. M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów, ZCDN, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2021, s. 137–153.
- Dróżka W., *Refleksyjność nauczyciela wobec wyzwań epoki niepewności*, [w:] *Obszary (nie)pewności w pracy współczesnego nauczyciela*, red. J.L. Pękała, K. Białożyty-Wielonek, Wydawnictwa UW, Warszawa 2021, s. 86–106.
- Dróżka W., *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997, s. 351–370.
- Dróżka W., *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2017.

<sup>45</sup> M. Czerepaniak-Walczak, „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 159.

- Dróżka W., *Wychowanie do człowieczeństwa – jako przesłanie starszego pokolenia nauczycieli – w świetle ich pamiętników 2016*, „Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 42, s. 13–35.
- Dróżka W., *Z doświadczeń badawczych nad pamiętnikami i autobiografiami nauczycieli*, [w:] *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 119–138.
- Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, przeł. M. Habura, M. Klimowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Górniak J., *Podmiotowość i struktura: uwagi o koncepcji podmiotowości, realizmie krytycznym, motywacji do osiągnięć i argumentach na rzecz metodologicznego indywidualizmu jako „ostatniej instancji”*, „Zarządzanie Publiczne” 2014, t. 29, nr 3, s. 17–24, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Zarzadzanie\\_Publiczne/Zarzadzanie\\_Publiczne-r2014-t-n29\\_\(3\)/Zarzadzanie\\_Publiczne-r2014-t-n29\\_\(3\)-s17-24/Zarzadzanie\\_Publiczne-r2014-t-n29\\_\(3\)-s17-24.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Zarzadzanie_Publiczne/Zarzadzanie_Publiczne-r2014-t-n29_(3)/Zarzadzanie_Publiczne-r2014-t-n29_(3)-s17-24/Zarzadzanie_Publiczne-r2014-t-n29_(3)-s17-24.pdf) [dostęp: 27.11.2022].
- Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, PWN, Warszawa 1977.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., Szymański M., Odrowąż-Coates A., *Przesilenie. Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki*, Wprowadzenie do Sekcji I XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu – *Przesilenie. Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami*, <https://zjazdpedagogiczny2022.pl/> [dostęp: 15.12.2022].
- Leonarska D., *Koncepcja człowieka w teorii społecznej Margaret S. Archer*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne UKSW” 2015, t. 10, s. 122–129, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-9c901471-443d-4fd9-9488-f62661faf94f> [dostęp: 27.11.2022].
- Pietrasiański Z. (red.), *Studenci o własnym rozwoju*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, SWPS, Warszawa 1997.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Przeclawska A., Wilkomirska A., (red.), *Między nieuchronnością a możliwością – wychowanie w warunkach zmiany*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2010.

**Author:** Wanda Dróżka

**Title:** Reflectivity in the context of teacher’s subjectivity and agency. Inference for teacher education

**Keywords:** the person of the teacher, professionalism, agency, reflectivity, subjectivity, narratives of teachers, teacher education

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### Summary

The article’s aim is to describe and analyse reflectivity as a desirable dimension of the professionalism of a contemporary teacher and the space of his becoming and development. It’s described on basis of author’s own research works and analyses, in reference to the so-called “reflective cognitive approach” in the social sciences, presented by Giddens, Sztopka, Bourdieu and studies and analyses on the basis of pedeutology (Czerepaniak-Walczak, Kwiatkowska, Mizerek, Klus-Stańska, Gołębiak). In this text, in addition to referring to the aforementioned trends and concepts, the

approach of Margaret S. Archer is introduced, in which the three components of subjectivity, reflexivity and agency are closely related and determine the essence of man as a person. In this way, author exposes the issue of the teacher as a person. This perspective, along with the social approach, in the current conditions (due to their technological complications and global tensions), is particularly desirable. Meanwhile, these are neglected issues in Polish education policy; the teacher's (technical) competence model (limited professionalism) does not seem to be enough while facing constant changes in the socio-political arena and in the media. They affect the axiological condition of teachers, cause their identity confusion, uncertainty, low sense of subjectivity, lack of strong legitimacy and trust in society. The article also addresses the issue of education to reflectivity as the basic subjective competence of the teacher, the quality of his person, education as a task of modern education and the education and professional development of teachers.

