

Małgorzata Klimorowska

**Między profesjonalizmem a służbą społeczną.
Kształcenie nauczycieli historii w Polsce (1989-2019)
Teoria – Praktyka – Zmiana**

promotorka: dr hab. prof. UAM Izabela Skórzyńska
promotorka pomocnicza: dr hab. prof. UAM Iwona Chmura-Rutkowska

Poznań 2023

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział I: Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii jako problem badawczy	19
I.1. Problem i pytania badawcze	19
I.2. Rola społeczno-zawodowa, profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii	21
I.2.1. Rola społeczno-zawodowa.....	21
I.2.2. Profesjonalizm nauczycielski.....	26
I.2.3. Profesjonalizacja służby społecznej nauczycieli?	32
I.3. Metodologia badań własnych	36
I.3.1. Wywiad biograficzny częściowo ustrukturyzowany.....	38
I.3.2. Charakterystyka próby badawczej	41
I.3.3. Dyspozycje do wywiadu	43
I.3.4. Analiza danych biograficznych.....	44
I.4. Etyczne aspekty badań własnych	47
Rozdział II: Historia kształcenia nauczycieli w Polsce (1945-2019)	49
II.1. Kształcenie nauczycieli w latach 1945-1989	50
II.2. Kształcenie nauczycieli w latach 1989-2019	59
II.2.1. Kształcenie nauczycieli w ustawach o szkolnictwie wyższym.....	59
II.2.2. Kształcenie nauczycieli a proces boloński.....	66
II.2.3. Europejskie i Krajowe/Polskie Ramy Kwalifikacji	72
II.2.4. Standardy kształcenia w zawodzie nauczycielskim.....	81
II.2.5. Awans Zawodowy Nauczycieli	91
II.3. Krytyka współczesnych modeli kształcenia nauczycieli w Polsce	100
Rozdział III: Specyfika kształcenia nauczycieli historii (1945-2019)	105
III.1. Kształcenie nauczycieli historii w latach 1945-1989	105
III.2. Kształcenie nauczycieli historii w latach 1989-2019	109
III.3. Kształcenie nauczycieli historii w Poznaniu	125
Rozdział IV: Analiza opisowa kształtowania roli zawodowej według pokoleń	134
IV.1. Nauczyciele historii pokolenia przełomu i transformacji (1989-1999)	134
IV.1.1. Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli.....	136
IV.1.2. Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli.....	138
IV.1.3. Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę.....	140
IV.1.4. Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie.....	141
IV.2. Nauczyciele historii pokolenia nowej szkoły (2000-2009)	148
IV.2.1. Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli.....	151

IV.2.2. Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli.....	153
IV.2.3. Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę.....	154
IV.2.4. Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie.....	155
IV.3. Nauczyciele historii pokolenia kryzysu zaufania (2010-2019).....	160
IV.3.1. Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli.....	164
IV.3.2. Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli.....	165
IV.3.3. Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę.....	167
IV.3.4. Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie.....	169
Rozdział V: Analiza opisowa kształtowania roli zawodowej nauczycieli historii w ujęciu międzypokoleniowym.....	175
V.1. Faza przygotowawcza: motywacje wyboru roli.....	175
V.2. Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli	176
V.3. Faza debiutu: wchodzenie w rolę	178
V.4. Faza rozwoju: gruntowanie i doskonalenie roli.....	180
Rozdział VI: Analiza opisowa profesjonalizmu i służby społecznej z podziałem na pokolenia .	185
VI.1. Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji (1989-1999)	185
VI.2. Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły (2000- 2009).....	191
VI.3. Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania (2010- 2019).....	197
Rozdział VII: Modele idealne profesjonalizmu i służby społecznej z podziałem na pokolenia..	201
VII.1. Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji (1989-1999)	201
VII.2. Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły (2000-2009)	205
VII.3. Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania (2010-2019).....	207
Rozdział VIII: Między profesjonalizmem a służbą społeczną. Kształcenie nauczycieli historii w Polsce (1989-2019)	210
VIII.1. <i>Jak było?</i> Kształtowanie roli społeczno-zawodowej nauczycieli historii.....	210
VIII.2. <i>Jak jest?</i> Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii.....	214
VIII.3. <i>Jak być powinno?</i> Analiza porównawcza modelu idealnego i teoretycznego profesjonalizmu nauczycieli historii	219
VIII.4. Wnioski	221
VIII.5. Rekomendacje	226
Zakończenie	230

BIBLIOGRAFIA	232
TABELE	243
ANEKSY	244
Aneks 1 – Zestawienie aktów prawnych – analiza zawartości treści (1945-2019)	244
Aneks 2 - Programy kształcenia przyszłych nauczycieli historii na kierunku/specjalności nauczycielskiej w Instytucie Historii UAM (1989-2019)	249
Aneks 3 – Rozwój zawodowy nauczycieli historii w ujęciu indywidualnym. Opis zawartości treści wywiadów	262
Aneks 4 – Formularz archiwizacyjny wywiadu	347
Aneks 5 – Infografika 1. Struktura wywiadu ze względu na dyspozycje organizujące rozmowę z narratorami	348

Wstęp

Osoby, które decydują się zostać nauczycielami, wchodzą w rolę zawodową na długo zanim podejmą pracę w szkole. Podświadomie dzieje się to już na etapie szkolnym, gdzie doświadczenie bycia nauczonym, kształtuje wyobrażenie o tym, kim są i jacy są ci, którzy nauczają. Świadomy, zorganizowany i celowy proces wchodzenia w rolę zaczyna się na studiach nauczycielskich. Ale na początek także i tam najpierw w grę wchodzi kształtowanie roli pod wpływem nauczycieli akademickich. Równoległe, przyszli nauczyciele uczą się roli dzięki studiowaniu kierunku lub specjalności, poszerzając pole wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych i tworząc zasoby niezbędne w przyszłej pracy w szkole.

Kształcenie przyszłych nauczycieli w Polsce po roku 1989 nabrało szczególnego znaczenia wobec przemian zachodzących we wszystkich obszarach życia ówczesnego państwa i społeczeństwa. W tamtym czasie prowadzili badania i wypowiedzieli się na temat tego kształcenia czołowi polscy pedagodzy, pedeutolodzy, dydaktycy i dydaktycy historii, z których wielu zaangażowało się też w prace nad reformą edukacji narodowej na wszystkich jej etapach i szczeblach.

Jeden z ważnych głosów na temat kształcenia nauczycieli w Polsce lat 90. XX wieku należał do Bogusławy Doroty Gołębnik¹, która na fali ogólnopolskiej dyskusji o jakości tego kształcenia, zrealizowała badania dotyczące studentów specjalności nauczycielskiej na kierunku filologia polska na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W ramach badań ich autorka przeprowadziła analizę programów kształcenia i porównała jej wyniki z wypowiedziami studentów i studentek wspomnianej specjalności, ze wskazaniem, że podczas studiów polonistycznych studenci czuli się przede wszystkim filologami, przewodnikami uczniów po świecie literatury, języka i wartości, a nie koniecznie nauczycielami *par excellence*. W tym kontekście Gołębnik podniosła problem sprawczości dydaktycznej i wychowawczej przyszłych nauczycieli ze wskazaniem na potrzebę kształcenia refleksyjnych praktyków i zastrzegając, że w Polsce potrzebna jest na ten temat nie tylko poważna debata, ale i większe wsparcie organizacyjne, finansowe i prawne uczelni, ich kadry i ich studentów².

W czasie, gdy polskie uczelnie i szkoły przygotowywały się do kompleksowych reform w związku z polską akcesją do Unii Europejskiej, inny badacz, Zbigniew Kwieciński wskazał „30 grzechów w kształceniu nauczycieli” w Polsce, apelując jednocześnie o „nowy profil

¹ Gołębnik Bogusława Dorota, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość - refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 41.

² Tamże, s. 53.

kompetencji nauczycielskich”, co wyraził w „Dziesięciu zasadach kształcenia dobrych nauczycieli”³.

W pierwszym tekście Kwieciński odniósł się do postulatów Johna I. Goodlada⁴ i porównał je z warunkami kształcenia nauczycieli w Polsce. Na początek przyjrzał się temu, kto podówczas odpowiadał za programowanie i realizację tego kształcenia i wskazywał na potrzebę powołania na polskich uczelniach osób/zespołów badawczych, dla których kształcenie to stanie się priorytetem. Zwrócił również uwagę na jakość kształcenia przyszłych nauczycieli wraz z apelem o jej stały monitoring i działania naprawcze. Podniósł także kwestię jakościowej rekrutacji na kierunki nauczycielskie najlepszych kandydatów o określonej „orientacji protagogicznej”⁵. Wreszcie, zaapelował o kształtowanie u przyszłych nauczycieli myślenia krytycznego i rozwijania umiejętności badania własnej praktyki. Podobnie jak Gołębiak, także Kwieciński zwrócił uwagę na dysonans między przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym i przedmiotowym oraz dydaktycznym studentów polskich uczelni, wskazując, że to pierwsze jest wciąż niewystarczające. Podkreślił też, że kształcenie powinno przygotowywać do pracy w różnych, także alternatywnych wobec tradycyjnej szkoły, instytucjach edukacyjnych i w różnych formach. Postulował też łączenie wiedzy z działaniem, aby móc umiejętność tę wykorzystać w szkole. Za Goodladem, wskazał na brak tradycji polskich uczelni współdziałania z absolwentami, którzy mogliby być ekspertami w zakresie ocen programów kształcenia i wspierać debutantów w zawodzie, w roli mentorów, tutorów czy *coachów*⁶.

Wskazując na słabości rodzimego modelu kształcenia nauczycieli, Kwieciński sformułował wspomniane „Dziesięć zasad dobrego kształcenia przyszłych nauczycieli”⁷, gdzie ponownie podkreślił dobre, merytoryczne przygotowanie do zawodu dodając, że przyszli nauczyciele powinni być także biegli w posługiwaniu się technikami badawczymi. Dalej odniósł się do kształtowania nauczycielskich umiejętności, które umożliwiają głębokie rozumienie uczniów, w tym ich stylów poznawczych, czemu sprzyja dostosowanie warunków, technik i metod pracy dydaktycznej w kierunku myślenia twórczego i krytycznego. W tym duchu apelował też o wyposażenie nauczycieli w wiedzę i umiejętności z obszaru komunikacji

³ Kwieciński Zbigniew, 30 grzechów głównych w kształceniu nauczycieli. Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza, Poznań-Olsztyn 2000.

⁴ Goodlad John. I., A place called school. Prospects for the futura, New York, 1984, cyt. za Kwieciński Zbigniew, dz. cyt., s. 145.

⁵ Kwieciński, s. 148.

⁶ Tamże.

⁷ Kwieciński Zbigniew: Pedagogie postu. Preteksty – konteksty - podteksty, Zmienić kształcenie nauczycieli, Kraków 2012, s. 173-174 [przedruk w: Tropy – Ślady – Próby..., dz. cyt].

interpersonalnej. Wskazał na potrzebę ewaluacji pracy własnej nauczycieli jako formy badań nad własną praktyką i sposób aktywnego rozwoju zawodowego. Nawiązał tym samym do szkoły jako instytucji uczącej się⁸.

Głosy Kwiecińskiego i Gołębnik na temat kształcenia przyszłych nauczycieli, wybrzmiały w szczególnym dla Polski czasie transformacji społeczno-ustrojowej, politycznej i ekonomicznej, współtworzą szeroką perspektywę badań i opracowań na temat roli nauczycielskiej, prowadzonych na gruncie pedeutologii.

Pedeutologia jest to zespół sądów na temat osobowości, doboru do zawodu, kształcenia i pracy zawodowej oraz doskonalenia się w roli nauczycielskiej⁹. Pedeutolodzy za główny cel badań i tworzenia teorii obrali warunki profesjonalizacji w zawodzie nauczycielskim „rozumianym jako zawodowe uprawianie jakiejś specjalności”¹⁰. W ramach pedeutologii w wieku XX rozwinęły się jej dwa główne pola badawcze i teoretyczne, pierwsze dotyczące deontologii nauczycielskiej, zajmującej się „powinnościami nauczyciela” i drugie aksjologii nauczycielskiej, która „oznacza naukę o wartościach nauczycielskich”¹¹.

Podwaliny pod rozwój pedeutologii położył Jan Amos Komeński w wieku XVII. Ale nowoczesna myśl pedeutologiczna w Polsce rozwinęła się dopiero w dwudziestolecie międzywojennym, gdy w odpowiedzi na dotychczasowy „rygoryzm, przesadny intelektualizm i formalizm dydaktyczny szkoły tradycyjnej”¹², w Europie, Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii rozwinął się ruch nowego wychowania (*New Education, New Education Fellowship*), który skupiał progresywnistów i reformatorów szkoły pod wspólnym hasłem jej humanizacji. Zwolennicy nowego wychowania definiowali nauczycieli jako osoby odpowiedzialne za krzewienie „powszechnej zgody i pokoju, wychowanie społeczności ludzkiej opartej na idei braterskiej miłości”¹³, a szkołę jako „twórczą, pielęgnującą, wyzwalającą i pomnażającą siły duchowe dziecka”¹⁴. Na fali nowego wychowania rozwijały się, często bardzo oryginalne, modele szkoły i nauczania ukierunkowanego na uczniów, w tym: Marii Montessori, Celestyna Freneta czy w Polsce, Janusza Korczaka. Polską pedeutologię

⁸ Kwieciński, tamże, s. 175.

⁹ Kwiatkowska Henryka, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 18.

¹⁰ Zółkowski Przemysław, *Zarys pedeutologii*, Bydgoszcz 2016, s. 7.

¹¹ Tamże, s. 7.

¹² Encyklopedia PWN <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nowe-wychowanie:3948687.html> [dostęp 11.10.2020].

¹³ Por. Rowid Henryk, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków 1931, cyt. za: Theiss Wiesław, *Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym 1918-1939*, „Society Register” 2017/1, s. 153-166.

¹⁴ Rowid, s. 119.

kształtowali podówczas: Jan Władysław Dawid¹⁵, Zygmunt Mysłakowski¹⁶, Stefan Szuman¹⁷ i Stefan Baley¹⁸. Kres ruchowi nowego wychowania położył rozwój międzywojennych totalitaryzmów. Odrodziło się ono jednak i rozwijało po II wojnie światowej.

Współczesne teorie pedeutologiczne proponują różne, zależne od dyscypliny, ujęcia roli nauczycielskiej.

W ujęciu psychologicznym w polu zainteresowań pedeutologów pozostaje przede wszystkim osobowość nauczycieli, w ujęciu technologicznym – kompetencje, w ujęciu humanistycznym - indywidualność, w ujęciu socjologicznym - pełnienie roli zawodowej w odpowiedzi na społeczne oczekiwania ujęte w postaci norm i zasad działania, w ujęciu krytycznym - budowanie roli nauczycielskiej w efekcie stałej refleksji i dążenia do emancypacji w wymiarze indywidualnym i zbiorowym¹⁹.

Pisząca o nauczycielach z perspektywy psychologii Agata Jegier wymienia cztery typy nauczycielskiej osobowości. Są to: „osobowość podnosząca”, gdy nauczyciel dba o rozwój indywidualny uczniów, uwzględnia ich potrzeby, pomaga rozwiązywać problemy i wspiera ich w przezwyciężaniu trudności; „osobowość wymienna”, gdy nauczyciele stosują dialog, ale też zasadę coś za coś, a w sytuacjach negatywnych są stanowczy; „osobowość obniżająca”, gdy nauczyciele instrumentalnie traktują uczniów, niszczą więzi społeczne w klasie, uznają że tylko oni mają rację oraz „osobowość neurotyczna”, gdy nauczyciele krytykują uczniów, szukają winnego niepowodzenia na zewnątrz, są niekonsekwentni w działaniu, co blokuje rozwój uczniów poprzez odbieranie im prawa głosu²⁰.

Pedeutolodzy wiele miejsca poświęcają ujęciu technologicznemu roli nauczycielskiej, czyli kompetencjom, jakie powinni oni posiadać²¹.

Maria Czerepaniak-Walczak definiuje kompetencje jako „szczególną właściwość człowieka, wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez standardy poziomie

¹⁵ Kwiatkowska, *Pedeutologia*, 2008, s. 46, cyt. za: Jegier Aneta, Kwiatkowski Stefan T., Szurowska Beata, *Nauczyciel w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata w perspektywie kształcenia i pracy zawodowej*, Warszawa 2021, s. 30.

¹⁶ Tamże, s. 30-31.

¹⁷ Tamże, s. 31.

¹⁸ Strykowski Waclaw, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „*Neodidagmata*” 2005/27/28, s. 16.

¹⁹ Kwiatkowska, *Pedeutologia*, s. 46, cyt. za: Jegier Aneta, Kwiatkowski Stefan T., Szurowska Beata, *Nauczyciel w obliczu szans...*, dz. cyt.

²⁰ Jegier Aneta, Kwiatkowski Stefan T., Szurowska Beata, dz. cyt., s. 15.

²¹ Tamże, s. 31.

umiejętności adekwatnego zachowania się, świadomości potrzeby i konsekwencji takiego zachowania się oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne sprawstwo”²².

Wacław Strykowski dodaje, że kompetencja to „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia”²³. Można ją także wyrazić myślą: „pragnę to zrobić dobrze”²⁴. I podkreśla znaczenie dwóch z nich: „kompetencji merytorycznej” oraz „psychologiczno-pedagogicznej”, tej ostatniej definiowanej jako: „bardzo rozległy obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej współczesnego nauczyciela, pozwalający mu znaleźć kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych”²⁵.

Robert Kwaśnica wymienia dwie kategorie kompetencji nauczycielskich, w tym: „kompetencje praktyczno-moralne”, do których zalicza „kompetencje interpretacyjne, moralne oraz komunikacyjne” oraz „kompetencje techniczne, inaczej „normatywne, metodyczne i realizacyjne”²⁶.

Jan Pruchta definiuje kompetencje nauczycielskie „jako zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby efektywnie wykonywać swoją pracę”²⁷.

Stanisław Dylak wyodrębnia trzy grupy kompetencji: „bazowe, które pozwalają na porozumienie nauczycieli z osobami uczącymi się, rodzicami i współpracownikami. Należą do nich m.in. odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego, zdolność do przyswajania i przestrzegania norm etycznych i społecznych”; „konieczne, dzięki którym nauczyciel może skutecznie wypełniać zadania zawodowe. Należą do nich m.in. kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne”; „pożądane (np. artystyczne, sportowe, fotograficzne), bez których nauczyciel mógłby realizować swoje zadania zawodowe, ale ich posiadanie może mu znacznie pomóc w realizacji tych zadań”²⁸.

²² Czerepaniak-Walczak Maria, Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej, w: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), Białystok 1997, s. 47.

²³ Strykowski Wacław, *Kompetencje...*, s. 17.

²⁴ Tamże, s. 18-20.

²⁵ Tamże, s. 20. W książce: Strykowski Wacław, Strykowska Justyna, Pielachowski Józef, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, ss.180. Autorzy zapraszają do spojrzenia na nauczyciela z trzech różnych perspektyw tj. podstawowej wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki, psychologii oraz zarządzania placówką oświatową, metodycznej oraz prakseologicznej.

²⁶ Kwaśnica Robert, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika*, Warszawa 2003, s. 300. cyt. za: Jegier i in., dz. cyt., s. 180.

²⁷ Jegier i in., dz. cyt., s. 180.

²⁸ Dylak Stanisław, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37-38.

W pedeutologii żywo obecna jest myśl filozoficzna, w tym koncepcja kompetencji komunikacyjnych Jürgena Habermasa, takich, jak: „umiejętność mówienia (komunikatywne przekazywanie przekazów edukacyjnych, dostosowane do odbiorcy)”; „umiejętność słuchania (właściwego odbioru przekazów i otwarcia na ucznia)” oraz „posługiwanie się językiem ciała (stosownego używania przekazów niewerbalnych)”²⁹.

Z kompetencjami komunikacyjnymi korespondują wskazane przez Anetę Jegier kompetencje społeczno-emocjonalne, które zmierzają „do szczególnego rodzaju porozumienia – głębokiej relacji” między nauczycielami i uczniami, nie chodzi zatem o „zwykłą transmisję wiedzy czy rutynowe dyskusje”, ale o otwartość komunikacyjną „na poziomie przepływu informacji rzeczowych i emocjonalnych, a zatem o wymianę wiedzy i żywy dialog, budzący ciekawość i prowadzący do odkrywania wiedzy, a nie jej przekazu”³⁰.

W ujęciu humanistycznym będącym kontynuacją myśli progresywistycznej i reformatorskiej ruchu nowego wychowania, na plan pierwszy wysuwa się indywidualność nauczycieli. Nurt ten, odmiennie od wcześniejszego (behawioryzm), kładzie nacisk na podmiotowe rozumienie człowieka, na empatię i indywidualizację procesu kształcenia³¹. Wiedza wyrasta tu z „osobistego doświadczenia” nauczycieli i uczniów, i powstaje na skutek „badania własnej praktyki, jest (...) osobistym systemem znaczeń poznawczych”³². Takie rozumienie człowieka definiuje kształcenie jako „formę komunikacji interpersonalnej. Bez porozumienia się podmiotów edukacji trudno oczekiwać postępów w rozwoju ucznia, a także istotnych efektów w rozwoju zawodowym nauczyciela”³³. W tym ujęciu nauczyciel czy nauczycielka to „przede wszystkim życzliwy ludziom człowiek, niepowtarzalna osobowość, kultywująca w sobie to, co sprawia, że jest osobą znaczącą, to ktoś dla ucznia ważny, niestandardowy”³⁴.

Henryka Kwiatkowska do kształcenia nauczycieli i ich profesjonalizacji stosuje z kolei podejście krytyczne i za Henri Giroux określa ich mianem „transformatywnych intelektualistów”³⁵, czyli osoby aktywnie działające na

„(...) rzecz dokonywania zmian w edukacji, a także w środowisku społecznym, poprzez wyzwalamie się z zastanych ograniczeń i wkracza[nie] na drogę urzeczywistnienia polityki oporu. Działa[nie] na rzecz demokracji, uczy krytycznego czytania tekstów, szkołę traktuje jako czynnik zmiany społecznej,

²⁹ Szempruch Jolanta, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011, s. 192-193.

³⁰ Jegier i in., s. 113-114.

³¹ Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 36.

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

łączy język sprzeciwu, oporu z językiem możliwości, szkoła staje się miejscem wspierania aktywności i odwagi, pielęgnowania różnorodności, uczenia dialogu i negocjacji. Tu myślenie i działania są ze sobą zintegrowane”³⁶.

W nawiązaniu do tradycji krytycznej pedeutolodzy dużą wagę przywiązują do kwestii tożsamości nauczycieli. Wskazują oni, że na wchodzenie w rolę nauczyciela czy nauczycielki można popatrzeć jak na wchodzenie w poszczególne fazy rozwoju osobowego, społecznego i zawodowego rozłożonego w czasie³⁷. Pierwsza faza to „stadium przedkonwencjonalne, tutaj kluczową cechą jest naśladownictwo. Nauczyciele starają się odtwarzać konwencję przy minimalnych wysiłkach i stratach”³⁸. Druga faza to „stadium konwencjonalne, dominują tu odtwórcza adaptacja, brak samodzielnego myślenia i działania”³⁹. Ostatnia, trzecia faza, to „studium postkonwencjonalne, ukoronowanie procesu rozwoju. Świadomie działający podmiot cechuje krytyczny dystans do wzorów, poszukuje aktywnie własnej drogi realizacji siebie, dotrzymując wierności wyznawanym wartościom, własnej koncepcji świata”⁴⁰. Do tego podziału nawiązuje typologia Kwiatkowskiej, która pisze o: „nauczycielu ksero”; „wzorowym urzędniku”, nauczycielu „wiem, że nic nie wiem” oraz „nauczycielu, który uczy myśleć”⁴¹, a więc o czterech składowych roli nauczycielskiej, z których dwie ostatnie nawiązują do postawy krytycznej i twórczego działania przypisanego „transformatywnemu intelektualistcie”⁴².

Podsumowując, krytycy obowiązujących w Polsce modeli kształcenia przyszłych nauczycieli są zgodni, że kluczem do kształtowania roli zawodowej powinna być refleksja nad własną praktyką, towarzysząca im „już na etapie studiów”⁴³. Takie badaczki, jak Maria Czerepaniak-Walczak⁴⁴, Bogusława Dorota Gołębniak⁴⁵, Wanda Dróżka⁴⁶, Henryka Kwiatkowska⁴⁷, Jolanta Szempruch⁴⁸ czy Aneta Jegier⁴⁹ oraz badacze: Kazimierz Denek⁵⁰ i

³⁶ Tamże.

³⁷ Połoczańska-Godek Sława, Wartości w kształceniu zawodowym na przykładzie relacji Mistrz-Student w kosmetologii, w: Nauczyciel w refleksjach i z refleksji, K. Kuszak i R. Michalak (red.), Poznań 2019, s. 143.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Kwiatkowska Henryka, Tożsamość nauczyciela, Gdańsk 2005, s. 153.

⁴² Bień Dominik, Transformatywny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przełomu XIX i XX wieku, „Przegląd Pedagogiczny”, 2020/1, s. 13.

⁴³ Szempruch Jolanta, Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, Kraków 2011, s. 258.

⁴⁴ Zob.: Czerepaniak-Walczak Maria, Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Toruń 1997.

⁴⁵ Gołębniak Bogusława Dorota, Zmiany edukacji nauczycieli, Wiedza-biegłość-refleksyjność, Toruń-Poznań 1998.

⁴⁶ Dróżka Wanda, Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji, „Przegląd Pedagogiczny”, 2011/1, s. 135-151.

⁴⁷ Kwiatkowska, dz. cyt., s. 153.

⁴⁸ Szempruch, dz. cyt., s. 258.

⁴⁹ Jegier i in., s. 15.

⁵⁰ Denek Kazimierz, Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Toruń, 1999.

Stanisław Dylak⁵¹, zwracają uwagę na kluczowe aspekty kształcenia przyszłych nauczycieli, w tym na

„(...) konieczność redefinicji roli zawodowej nauczyciela – przekraczanie ram tradycyjnie pojmowanego nauczycielstwa, wyznaczonego transmisją wiedzy i siłą władzy. Dziś nauczyciel ma inne zadania. Musi uczyć sztuki uczenia się, gromadzenia informacji (porządkowania, interpretowania, selekcjonowania, przekształcania, zastosowania), jak żyć w skomplikowanym świecie, jak być sobą oraz wspierać egzystencjalnie młodzież. Musi być otwarty na to, co dzieje się w otoczeniu społecznym, a także na problemy, z którymi boryka się globalna wioska. Dziś edukacja nie może być oderwana od kontekstu kulturowo-społecznego i jego przemian”⁵².

Omówione powyżej podejścia i orientacje w kształceniu roli nauczycielskiej są też widoczne w badaniach i pracach dydaktyków historii z silnym akcentem położonym na techniczny, humanistyczny i krytyczny aspekt roli nauczyciela historii, ze wskazaniem na ich współwystępowanie, wzajemne uzupełnianie się i rozwój w kierunku od technicznego wykonania roli do jej wersji refleksyjnej i krytycznej⁵³. Kwestie te były żywo dyskutowane przez dydaktyków historii w latach 90. XX wieku na łamach „Wiadomości Historycznych”, jako pokłosie Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczyciel historii – ku nowej formacji dydaktycznej”, przygotowanej i zrealizowanej przez środowisko poznańskie. W ramach tej debaty głos zabrał Jerzy Maternicki, który przedstawił „Perspektywiczny model nauczyciela historii”⁵⁴. Nestor polskiej dydaktyki historii wskazał podówczas, choć nie wyraził tego wprost, na elementy nauczycielskiego profesjonalizmu odniesione do historii, z jednej strony zwracając uwagę na to, w jakie kompetencje należy wyposażyć nauczycieli, a z drugiej, podkreślając, że bycie nauczycielem jest służbą społeczną, gdyż historyk pełni w środowisku szkolnym, lokalnym, we wspólnocie obywatelskiej i narodowej rolę „strażnika wiedzy i pamięci narodowej”, a zatem „jednego z głównych architektów świadomości patriotycznej młodego pokolenia”⁵⁵. Takie podejście jest możliwe, pisał J. Maternicki,

„(...), gdy nauczyciel tworzy warunki dla dociekliwości i samodzielności myślenia uczniów, pracuje nad ich [uczniów M.K.] refleksyjnością, traktuje historię jako księgę otwartą, jest zaangażowany we współczesne życie społeczne, przygotowuje uczniów do samodzielnego, dynamicznego,

⁵¹ Dylak, dz. cyt., s. 37-38.

⁵² Jegier i in., dz.cyt., s. 182.

⁵³ Szeroko piszę na ten temat w Rozdziale III „Specyfika kształcenia nauczycieli historii w Polsce”.

⁵⁴ Maternicki Jerzy, Historia jako przekaz wartości z rozważań nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej, „Wiadomości Historyczne” marzec – kwiecień 1989/2, także: Klimorowska Małgorzata, Skórzyńska Izabela, Między profesjonalizmem a służbą społeczną. Dyskusja środowiska dydaktyków historii na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Polsce po 1989 roku, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2019/41, s. 80-83.

⁵⁵ Tamże.

twórczego, krytycznego myślenia i do działania, pobudza ich aktywność, wyzwala energię i zachęca do doskonalenia siebie i zastanej rzeczywistości społecznej, jest polihistorem, myśli samodzielnie i elastycznie, jest wrażliwy na potrzeby uczniów, jest ich partnerem, jest dla nich życzliwy, traktuje ich podmiotowo. Wyraża krytyczną postawę wobec własnych poczynań”⁵⁶.

Drugi z uczestników debaty, Alojzy Zielecki, postulat reformy kształcenia przyszłych nauczycieli historii powiązał z nurtem refleksyjnym i orientacją humanistyczną w dydaktyce, pisząc, że „wiedza historyczna i dydaktyczna są podstawą intelektualnej refleksji nauczyciela historii nad własną pracą i osobowością. Natomiast główne składniki jego osobowości kształtują się podczas procesów realizacyjnych, w pracy dydaktyczno-wychowawczej”⁵⁷. Zielecki postawił tezę, że nauczyciel historii pełni służbę społeczną, a zarazem wskazywał, co stanowi o autonomii nauczycieli historii w zakresie treści, form i metod kształcenia historycznego w polskiej szkole, a mianowicie

„(...) silny charakter by mógł skutecznie oprzeć się (...) naciskom reprezentantów aktualnej ideologii, którzy wymagają od nauczycieli sprzeniewierzenia się regule obiektywizmu narracji historyczno-dydaktycznych. (...) Nauczyciel historii powinien mieć sumienie (...), dokonywać konfrontacji stawianych mu wymagań i własnego postępowania z regułami metodologii historii i teorii wiedzy historycznej”⁵⁸.

Trzeci głos w debacie należał do Marii Kujawskiej, która zwracała uwagę na „konieczny, wysoki poziom wykształcenia oraz odpowiednią pozycję społeczną i ekonomiczną”⁵⁹ nauczycieli historii, jako gwarancję ich profesjonalizmu. Kujawska zwróciła także uwagę, że „w najnowszych studiach nad modelem pracy pedagogicznej nauczyciela spotyka się dwie koncepcje: model nauczyciela „twórczego” i „technicznego”⁶⁰ lub inaczej nauczyciela „kompetentnie nauczającego” („technicznego”) lub posiadającego „kompetencje w nauczaniu” („twórczego”)”⁶¹. Postawę twórczą nauczycieli historii zdefiniowała Kujawska przez pryzmat ich zdolności do „szybkiego przystosowania się do nowych okoliczności, (...) do posługiwania się uogólnieniami” ze wskazaniem na „pomysłowość, wynalazczość, umiejętność dokonywania syntezy, zdolność do odrzucania tego, co nieistotne i drugorzędne,

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Kujawska Maria, W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii, „Wiadomości Historyczne” 1996/5, s. 268, także: Klimorowska, Skórzyńska, dz. cyt., s. 84-85.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże.

zdolność do analizy i myślenia dywergencyjnego”⁶². Inne cechy postawy twórczej nauczycieli historii według Kujawskiej to:

„(...) intuicja, dynamika, energia, ekspresyjność, zaangażowanie, spontaniczność, entuzjazm, dojrzałość emocjonalna, konsekwencja, upór, niezależność, otwartość na nowe doświadczenia, pracowitość, odwaga, zdolność podejmowania ryzyka, skłonność do okresowego nieporządku, umiejętność trwania przy swoich poglądach w warunkach niepewnych”⁶³.

W tym kontekście poznańska dydaktyczka raczej negatywnie oceniała polski system kształcenia nauczycieli pisząc, że jest on

„(...) tak ustawiony, że nie wymusza postawy twórczej, a każe jedynie realizować zadane cele, przerabiać określone treści, stosować wypróbowane metody. W całej pracy dydaktyczno-wychowawczej pozostawia się nauczycielowi jedynie wykonawstwo, w którym powinien być efektywny”⁶⁴.

Tym sposobem Kujawska zwróciła uwagę na kluczowy problem związany z profesjonalnym kształceniem przyszłych nauczycieli historii, a mianowicie na konflikt między postulowanym przez dydaktyków humanistycznym i interpretatywno-konstruktywistycznym ujmowaniem roli nauczycielskiej i dominującą w ówczesnej polskiej szkole praktyką nawiązującą do paradygmatu normatywno-obiektywistycznego⁶⁵.

W kontynuacji dyskusji na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii na początku wieku XXI głos zabrało także młodsze pokolenie dydaktyków historii.

I tak, Violetta Julkowska rozwinęła refleksję na temat redefinicji myślenia historycznego współczesnych nauczycieli historii, a w konsekwencji ich uczniów, Danuta Konieczka-Śliwińska i Joanna Wojdon na przygotowanie praktyczne do pracy w pozaszkolnym środowisku kultury historycznej, a Izabela Skórzyńska na temat orientacji refleksyjnej w kształceniu przyszłych nauczycieli historii⁶⁶. W tej i innych kwestiach pisali także Wojciech Roszak, Zbigniew Osiński i Maria Stinia, o czym znacznie szerzej piszę w rozdziale III.

W odpowiedzi na postulaty pedeutologów i dydaktyków historii na początku lat 90. przystąpiono w Polsce do tworzenia interdyscyplinarnych zespołów badawczo-dydaktycznych odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli historii, co miało miejsce między

⁶² Tamże.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Zob. m.in.: Julkowska Violetta, Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury O myśleniu historycznym Wojciecha Wrzoska, „Sensus Historiae. Interdyscyplinarne Studia Interdyscyplinarne”, 2010/1, s. 107-118; Konieczka –Śliwińska Danuta, Edukacyjny nurt regionalizmu historycznego w Polsce po 1918 roku, Poznań 2011, ss. 502; Chwieduk Agnieszka, Skórzyńska Izabela, Dydaktyka performatywna dla humanistów. Kwestia przypadków, Poznań 2021, ss. 226.

innymi na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie na kierunku historia powołano Zakład Dydaktyki Historii w poszerzonym składzie: psychologów, pedagogów oraz dydaktyków historii, prowadzący badania interdyscyplinarne w zakresie metodologii historii i dydaktyki historii, retoryki i podręczników szkolnych, problematyki regionalnej, związków literatury pięknej, sztuk plastycznych i teatru z edukacją historyczną, podstaw psychologicznych nauczania i uczenia się historii oraz psychologiczno-pedagogicznych podstaw wychowania w środowisku szkolnym i na lekcjach historii. Z czasem problematykę tę poszerzono o studia pamięciologiczne, przedmioty z zakresu badań edukacyjnych i regionalnych czy problematykę kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli historii, w tym ich wiedzy i umiejętności z zakresu historii międzykulturowej, historii cyfrowej, *coachingu* edukacyjnego czy planowania i realizacji pozaszkolnych form edukacji historycznej⁶⁷.

Podsumowując, w dyskusji środowiskowej na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii, w latach 90. XX wieku wyróżniono takie jego komponenty, jak: kształcenie historyczne (merytoryczne), psychologiczno-pedagogiczne, ogólnodydaktyczne i dydaktyczno-historyczne oraz, wedle nieco innego kryterium: komponent teoretyczny i praktyczny tego kształcenia. Rzadko przy tym zwracano uwagę na charakterystyczną dla polskiej tradycji, służbę społeczną nauczycieli historii, a jeśli już, przyjmowano milcząco, że jeśli jest nauczyciel, to musi służyć. A jeśli służba, to wysokie morale i wzór do naśladowania, autorytet i pasja, empatia i oddanie. Przy czym każda z tych cech służby, jako że jest słabo mierzalna, jest też słabo opłacana. Ale, czy tak powinno być?

Czerpiąc z dorobku pedeutologów, dydaktyków i dydaktyków historii na temat przygotowania do zawodu nauczycielskiego, w pracy postawiłam problem, **jak powołani do pełnienia służby społecznej nauczyciele historii, stają się profesjonalistami i jak rozumieją ten profesjonalizm w kontekście służby społecznej?** Tak sformułowanemu problemowi towarzyszyły pytania badawcze w brzmieniu: (1) jakie były motywacje nauczycieli historii wyboru zawodu?; (2) jakie zasoby wiedzy, umiejętności i jakie kompetencje zdobyli podczas studiów?; (3) jak one zadziały w chwili debiutu w zawodzie?; (4) jak zmieniała się ich wiedza, umiejętności i kompetencje w biegu życia zawodowego i skąd ją czerpali?; (5) jak rozumieją profesjonalizm i służbę społeczną w świetle doświadczeń wyniesionych z wchodzenia i rozwijania roli zawodowej?; (6) co na podstawie rozmów z nauczycielami historii i w kontekście konstruowanych na gruncie pedeutologii i dydaktyki historii modeli

⁶⁷ Bibliografia badaczek i dydaktyczek Zakładu Dydaktyki Historii UAM na ten temat publikowana na <https://historia.amu.edu.pl/strona-glowna/struktura-wydzialu/zaklad-dydaktyki-historii> [dostęp 28.11.2023].

profesjonalizmu nauczycielskiego da się powiedzieć o ich kształceniu w latach 1989-2019 i co to może oznaczać dla tego kształcenia na przyszłość?

Metodą wiodącą w badaniach uczyniłam **wywiad autobiograficzny** częściowo ustrukturyzowany korzystając z metodologii Marty Kurkowskiej - Budzan⁶⁸. Pozyskane w drodze rozmów z nauczycielami i nauczycielkami historii dane, poddałam wielostopniowej analizie opisowej, procesualnej oraz porównawczej czerpiąc z teorii ugruntowanej i stosując kodowanie otwarte jako podstawę analizy kształtowania roli nauczyciela i nauczycielki historii w kierunku jej profesjonalizacji, także w kontekście przypisywanej tej roli służby społecznej. Do badań zaprosiłam dwanaścioro nauczycieli i nauczycielek historii, w trzech grupach, dla których wyróżnikiem uczyniłam ich pokoleniowość z rozróżnieniem na: nauczycieli pokolenia przełomu i transformacji (1989-1999), nowej szkoły (2000-2009) oraz kryzysu zaufania (2010-2019). Wyróżnienie powyższych pokoleń nie było przypadkowe i wiązało się ze zmianami natury historycznej, w tym społeczno-kulturowymi, politycznymi i ekonomicznymi, jakie zaszły w Polsce i w polskiej edukacji na wszystkich jej szczeblach w latach 1989-2019.

Zmiany te opisałam i przedstawiłam w drodze analizy treści literatury przedmiotu oraz dokumentów systemowych, w tym aktów prawnych, szkicując historię kształcenia nauczycieli oraz nauczycieli historii w Polsce po roku 1945 i szczegółowo omawiając ją dla okresu od 1989 do 2019 roku.

Kluczowa dla pracy jest część empiryczna, gdzie przedstawiłam wyniki analiz wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami i nauczycielkami historii, wśród których dziesięcioro ukończyło historię nauczycielską w Instytucie Historii UAM, jeden narrator był absolwentem Uniwersytetu Jagiellońskiego, a jeden uzyskał kwalifikacje w zawodzie w ramach komercyjnego kursu, kończąc uprzednio historię na UAM. Analizy te miały charakter opisowy, porównawczy i interpretacyjny, i przeprowadzone zostały w obrębie każdego z pokoleń nauczycieli historii, którzy wzięli udział w badaniu oraz w ujęciu międzypokoleniowym ze względu na fazy ich rozwoju zawodowego, co pozwoliło mi wypracować model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii i porównać go z modelem teoretycznym.

Model teoretyczny profesjonalizmu nauczycielskiego wypracowałam na podstawie literatury przedmiotu wskazując na kierunek zmian w jego rozumieniu od podejścia tradycyjnego do refleksyjnego i krytycznego w pełnieniu społeczno-zawodowej roli nauczycielskiej.

⁶⁸ Kurkowska-Budzan Marta, Soroko Emilia, Stasiak Marcin, Wywiad historyczny. Propozycja metody badawczej, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej”, Tom 10 (2020), s. 20.

W efekcie uzyskałam obraz nauczycieli historii w kontekście ich rozwoju zawodowego, dla którego wyznacznikami były ich profesjonalizm i służba społeczna (wnioski) oraz zaproponowałam rekomendacje skierowane zarówno pod adresem uczelni wyższych kształcących przyszłych nauczycieli historii, jak i szerzej pod adresem wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za to kształcenie, wreszcie pod adresem samych nauczycieli i nauczycielek historii, którzy kształtując ścieżki rozwoju zawodowego, nie zawsze mają wgląd we własne biografie zawodowe, choć jest to skarbnica wiedzy na temat ich profesjonalizmu i służby społecznej.

Ostatecznie struktura pracy i zawartość rozdziałów i podrozdziałów przedstawiają się następująco: **rozdział I** poświęciłam kwestiom metodologicznym i metodycznym pracy pod wspólnym tytułem „Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii jako problem badawczy” z podziałem na następujące podrozdziały: problem i pytania badawcze, rola społeczno-zawodowa, profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii oraz metodologia badań własnych. **Rozdział II** to ujęte historycznie dzieje kształcenia nauczycieli w Polsce z podziałem na lata 1945-1989 (w zarysie) i lata 1989-2019 (szczegółowo). W tym kontekście opisałam też specyfikę kształcenia nauczycieli historii (**rozdział III**), zachowując ten sam podział chronologiczny ze wskazaniem na następujące kwestie szczegółowe: ideologiczny nacisk na kształcenie, unaukowanie kształcenia przyszłych nauczycieli historii poprzez przeniesienie kształcenia do szkół wyższych, dążenie do integracji dydaktyki historii z historią, metodologią historii oraz integracji dydaktyki historii, ogólnej, psychologii i pedagogiki, w trosce o kształcenie przyszłych historyków, w roli dydaktyków i wychowawców i na koniec, dążenie do równowagi między teoretycznym i praktycznym przygotowaniem do zawodu nauczycielskiego. **Rozdział IV** to analiza opisowa kształtowania roli zawodowej nauczycieli historii według pokoleń tj. pokolenia przełomu i transformacji (1989-1999), pokolenia nowej szkoły (2000-2009) oraz pokolenia kryzysu zaufania (2010-2019). Każde z pokoleń opisałam rozpoczynając od fazy przygotowawczej dotyczącej decyzji o podjęciu roli oraz gromadzenia zasobów, przez fazę debiutu aż po fazę rozwoju tj. gruntowania roli i jej doskonalenia w biegu życia zawodowego. Podstawą analizy były zgromadzone przeze mnie dane dotyczące: społeczno-kulturowych, ekonomicznych oraz systemowych uwarunkowań kształcenia i wykonywania zawodu nauczyciela historii w Polsce w latach 1989-2019 oraz wywiady biograficzne, jakie przeprowadziłam z dwanaściorgiem nauczycieli historii. **Rozdział V** zawiera analizę opisową kształtowania roli zawodowej nauczycieli historii w ujęciu międzypokoleniowym z podziałem na fazy tego rozwoju, dzięki czemu osiągnęłam cel, jakim było zestawienie i wykazanie podobieństw i różnic między pokoleniami nauczycieli historii ze

względu na ich kształcenie i rozwój zawodowy w określonych okolicznościach społeczno-historycznych, w tym systemowych, wobec pytania o ich profesjonalizm i służbę społeczną. W **rozdziale VI** zawarłam analizę opisową profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii z podziałem na pokolenia wyłaniającą się z ich własnych doświadczeń i wypowiedzi na ten temat. W **rozdziale VII** opracowałam model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii, bazując na analizach opisowych rozwoju zawodowego. **Rozdział VIII** to powrót do problemu i pytań badawczych, aby w sposób syntetyczny odpowiedzieć na każde z nich z osobna, a następnie poprzez porównanie modelu idealnego i teoretycznego nauczycielskiego profesjonalizmu, sformułować wnioski i rekomendacje dla osób i instytucji odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli historii.

Pracę zamyka **bibliografia i źródła, wykaz tabel oraz aneksy.**

W tym miejscu chciałabym podziękować moim *Promotorkom* za otwartość, nieocenioną pomoc i wsparcie na każdym etapie pisania pracy. *Narratorom i narratorkom*, którzy obdarzyli mnie zaufaniem i opowiedzieli o biegu ich życia zawodowego, dzięki czemu powstał rozdział empiryczny pracy, bez Was nie byłoby to możliwe. Słowo „dziękuję” to za mało by wyrazić moją wdzięczność.

Dziękuję *Rodzinie i Przyjaciółom* za nieustającą wiarę we mnie, szczególnie w trudnych chwilach zwątpienia. Wasze wsparcie było dla mnie niczym koło ratunkowe w bezmiarze oceanu. Dziękuję, że byliście przy mnie. Dziękuję wszystkim, którzy stanęli na mojej drodze realizacji celu, jakim było spełnienie marzenia o krytycznym namyśle nad kształceniem nauczycieli historii, z którymi także na co dzień pracuję w ramach zajęć dydaktycznych z coachingu edukacyjnego. W sposób szczególny chcę podziękować mojej córce *Karolinie*, która jest dla mnie nieocenionym źródłem inspiracji. Dziękuję.

Rozdział I: Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii jako problem badawczy

Transformacja ustrojowa w Polsce, a następnie wejście Polski do Unii Europejskiej otworzyły w naszym kraju szeroką dyskusję dotyczącą jakości kształcenia przyszłych nauczycieli⁶⁹. Słowa kluczowe w tej dyskusji dotyczyły „społeczeństwa wiedzy”, „społeczeństwa uczącego się”, „edukacji całościowej” i „samokształcenia”⁷⁰. Identyfikowane systemowo, słowa te akcentowały pilną potrzebę, motywowaną gwałtownymi zmianami współczesnego świata, „doskonalenia zawodowego” rozumianego jako „znacząca część ustawicznego rozwoju nauczycieli”⁷¹ oraz „element ich otwartego profesjonalizmu”⁷², który skoro nauczycielem się nie jest, a się nim/nią staje, nie jest im dany z góry, ale jest do wypracowania⁷³.

I.1. Problem i pytania badawcze

Bezpośrednią inspiracją dla sformułowania problemu badawczego był dla mnie artykuł Wandy Dróżki pt.: „Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji”⁷⁴. Dróżka rozważyła w nim problem służby i profesjonalizmu nauczycielskiego w ramach orientacji refleksyjnej w naukach o edukacji, z tą konkluzją, że kształcenie przyszłych nauczycieli powinno wyrastać z koncepcji roli nauczycielskiej jako refleksyjnej praktyki, czemu sprzyja strategia badań w działaniu (*Action Research*) rozumiana jako element nauczycielskiego profesjonalizmu rozszerzonego⁷⁵. W tym ujęciu refleksyjność „jawi się jako całościowa kategoria poznawcza o randze paradygmatu, ukazująca odmienne od tradycyjnych relacje i zależności między wiedzą, myśleniem i działaniem współczesnego człowieka”⁷⁶. Postulowany przez Dróżkę zwrot ku refleksyjności ma określone implikacje nie tylko dla rozwoju zawodowego nauczycieli historii, ale także dla kształcenia ich w zawodzie, a więc w fazie ich wchodzenia w rolę. Wcześniej przygotowanie to dyskutowano przede wszystkim w kontekście pytań o wiedzę historyczną i jej szkolną odmianę oraz w kontekście

⁶⁹ Dróżka Wanda, Profesjonalizm [w:] M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów (red.) Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne, Szczecin 2021, s. 137-153.

⁷⁰ Dróżka, dz. cyt., s. 138.

⁷¹ Day Christopher, Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie. Gdańsk 2004, s. 217, cyt. [za:] Dróżka, s. 145-146.

⁷² Day, dz. cyt., s. 217 [za:] Dróżka, dz. cyt., s. 145-146.

⁷³ Day, [za:] Dróżka, dz. cyt.

⁷⁴ Dróżka, Od pewności ku refleksyjności..., dz. cyt., s. 135-151.

⁷⁵ Dróżka, dz. cyt., s. 139.

⁷⁶ Tamże.

upraktycznienia wiedzy historycznej, czyli o jej obecność i jakość tej obecności na lekcjach historii (transpozycja dydaktyczna).

Problem, który postawiłam w pracy brzmi jednak nieco inaczej i zawiera się w pytaniu o miejsce i rolę profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii w kontekście ich przygotowania i rozwoju zawodowego ze względu na uwarunkowania społeczno-kulturowe, ekonomiczne i polityczne, w tym systemowe, panujące w Polsce w latach 1989-2019.

Lata 1989-2019 dla polskiej akademii były okresem szczególnym, czasem ożywionej, a niekiedy burzliwej dyskusji na temat jej przyszłości, w tym jej modernizacji i autonomii, czemu dałam wyraz w rozdziale II. Dyskusja ta, w jej różnych fazach, dotyczyła także kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycieli historii, w tym historii szkolnej wolnej od „białych plam” i nauczycieli historii uwolnionych od dydaktycznego doktrynerstwa, a w dalszej kolejności kwestii wychowawczych, co znalazło swoje zwieńczenie w postaci, kilkakrotnie zmienianego w latach 2002-2017 Standardu kształcenia w zawodzie nauczyciela (dalej: Standard).

Inaugurując badania wśród nauczycieli historii, którzy wchodzili na rynek pracy w latach 1989-2019, chciałam się zatem dowiedzieć jak, w świetle motywacji wyboru zawodu historyka i nauczyciela historii, doświadczeń wyniesionych ze studiów historycznych i nauczycielskich oraz doświadczeń życia zawodowego, rozumieją oni własną służbę i profesjonalizm? I dalej, jaką rolę w stawaniu się profesjonalistami przypisują oni kształceniu uniwersyteckiemu, a jaką dbałości o własny rozwój zawodowy, w tym uczeniu się przez całe życie? Założyłam przy tym, że miarą profesjonalnego przygotowania do zawodu nauczycielskiego jest refleksyjność oraz, że jakość tej refleksyjności rozwija się w czasie i służy poszerzaniu nauczycielskiego profesjonalizmu, w tym wiedzy na temat jego mocnych i słabych stron. W międzyczasie analizowałam literaturę pedeutologiczną oraz z zakresu dydaktyki historii na ten temat, co skłoniło mnie do przeformułowania nieco problemu i pytań badawczych.

Ostatecznie problem badawczy, jaki sobie postawiłam, dotyczył szeroko rozumianego i wewnętrznie złożonego procesu stawania się nauczycielem historii w brzmieniu: **Jak powołani do pełnienia służby społecznej nauczyciele historii stają się profesjonalistami i jak rozumieją ten profesjonalizm w kontekście tej służby?** Tak sformułowanemu problemowi towarzyszyły cele i pytania badawcze.

Celem moich badań było zdobycie wiedzy dotyczącej kształcenia nauczycieli historii w Polsce, jej weryfikacja a dopiero w oparciu o wyniki badań opracowanie rekomendacji dla Uczelni, które mogą być zaimplementowane w znowelizowanych programach kształcenia.

Moim celem było też to by, wyniki moich badań wpłynęły na holistyczny namysł wszystkich albo większości aktorów społecznych nad kształceniem przyszłych nauczycieli. Chciałam aby, były one równocześnie zaproszeniem do głębokiego namysłu nad wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami jakich potrzebują 'nauczyciele jutra'. Moim celem było również stworzenie modelu idealnego profesjonalizmu i służby społecznej.

W oparciu o cele sformułowałam następujące pytania badawcze: (1) jakie były motywacje nauczycieli historii wyboru zawodu?; (2) jakie zasoby wiedzy, umiejętności i jakie kompetencje zdobyli podczas studiów?; (3) jak one zadziałały w chwili debiutu w zawodzie?; (4) jak zmieniała się ich wiedza, umiejętności i kompetencje w biegu życia zawodowego i skąd ją czerpali?; (5) jak rozumieją profesjonalizm i służbę społeczną w świetle doświadczeń wyniesionych z wchodzenia i rozwijania roli zawodowej?; (6) co na podstawie rozmów z nauczycielami historii i w kontekście konstruowanych na gruncie pedeutologii i dydaktyki historii modeli profesjonalizmu nauczycielskiego da się powiedzieć o ich kształceniu w latach 1989-2019 i co to oznacza dla tego kształcenia na przyszłość?

I.2. Rola społeczno-zawodowa, profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii

Dla tak sformułowanego problemu badawczego i towarzyszących mu pytań wiążące są trzy słowa-klucze, a mianowicie: rola społeczno-zawodowa, profesjonalizm i służba społeczna.

I.2.1. Rola społeczno-zawodowa

W ujęciu socjologicznym w polu uwagi pedeutologów znalazła się rola zawodowa nauczyciela jako pochodna interakcjonizmu symbolicznego i, w pewnym uproszczeniu, przyjęcia metafory teatru, sceny i roli na opisanie życia społecznego i jego aktorów. Pojęcie roli zawodowej rozwinął Robert Merton, który przyjął, że jest to „model, forma i treść, będące czymś, co jest nam dane, rodzajem wzorca lub matrycy, dzięki której możliwe jest wcielanie się w role. Osoba nie tworzy zatem roli sama, ale uczy się jej wedle z góry przyjętego schematu”⁷⁷. W ujęciu Mertona, rola społeczna jest zatem przede wszystkim kwestią rekonstrukcji, czyli przejmowania i dostosowywania się do wzorca w drodze uczenia się⁷⁸.

⁷⁷ Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 37.

⁷⁸ Tamże.

Znacznie bardziej obiecującą koncepcję roli odnajdujemy we wspomnianym interakcjonizmie symbolicznym u takich jego autorów, jak: George H. Mead czy Erving Goffman. Pierwszy z autorów za główny nośnik roli społecznej uznał osobowość człowieka, drugi zdefiniował rolę na podstawie obserwacji i analizy mikrośytuacji życia codziennego.

U Meada proces kształtowania roli społecznej zaczyna się w trakcie rozwoju jaźni jednostki, którą autor nazywa „jaźnią społeczną, ukształtowaną w procesie interakcji, nie zaś daną biologicznie”⁷⁹. Zanim jednostka nauczy się przyjmować role społeczne musi zatem przejść przez kolejne etapy rozwoju jaźni. I tak, niemowlęta i małe dzieci rozwijają się poprzez naśladowanie osób z otoczenia, przeważnie są to osoby ważne/istotne dla dziecka. Kolejny etap to etap zabawy, którą charakteryzuje „spontaniczne działanie, obok innych, jeszcze nieskoordynowane z innymi”⁸⁰. Trzeci etap to udział w grach, gdy dzieci cztero-, pięcioletnie uczą się „pojmwować rolę innego, uczą się jak wejść w skórę innej osoby”⁸¹. Piotr Sztompka dodaje, że dzieci uczą się wtedy „uznawać reguły [gry M.K.]. Ich działania są skoordynowane z działaniami partnerów”⁸². To na tym etapie rozpoczyna się rozwój „własnej jaźni, [gdzie M.K.] uczestnicy gry są odrębnymi podmiotami działania”⁸³. W wieku około dziesięciu lat dzieci zaczynają grać w „zorganizowane gry, gdzie uczą się rozumieć wartości, a w konsekwencji przebieg życia społecznego”⁸⁴. To kolejny, ostatni etap tworzenia jaźni, czyli „uogólnione wyobrażenie, człowiek uczy się reguł własnego postępowania w oderwaniu od konkretnego udziału w grze. Nabywa umiejętność stawiania siebie w wyobraźni w sytuacji partnerów, niejako wirtualnie odgrywa ich role oraz interpretuje je. Są to warunki skutecznej interakcji”⁸⁵. W koncepcji Meada to jednostka kształtuje jaźń poprzez interakcje społeczne, gdzie „interakcje między ludźmi opierają się na symbolach i interpretacji ich znaczeń (które rozumiane są) jako coś, co zastępuje coś innego, słowa, gesty i formy komunikacji niewerbalnej są symbolami”⁸⁶. Mead wyróżnił dwa rodzaje jaźni: „jaźń refleksyjną” [w terminologii Meada *me*] rozumianą jako „zapis reakcji, sądów, oczekiwań innych ludzi, a zwłaszcza istotnych innych” oraz „jaźń spontaniczną” (w terminologii Meada *I*) jako wyraz „niepowtarzalnej indywidualności reagującej na naciski innych”⁸⁷. Dojrzała jaźń według Mead’a skutkuje „świadomością samego siebie, zdolnością uczynienia się przedmiotem dla własnej refleksji i

⁷⁹ Giddens Anthony, Socjologia, Warszawa 2022, s. 83.

⁸⁰ Sztompka Piotr, Socjologia. Analiza społeczeństwa, 2012, s. 54.

⁸¹ Giddens, dz. cyt., s. 286.

⁸² Sztompka, dz. cyt., s. 54.

⁸³ Giddens, s. 287.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ Sztompka, s. 54.

⁸⁶ Giddens, s. 24.

⁸⁷ Sztompka, s. 54.

oceny”⁸⁸. To, jak kształtuje się refleksyjność jednostki, wynika ze wskazówek płynących od zbiorowości⁸⁹. W nawiązaniu do koncepcji Mead’a Dorota Ćwiklińska-Surdyk i Augustyn Surdyk dopowiadają, że „samoświadomość osiąga się tylko wtedy, gdy się przyjmuje – lub gdy jest się pobudzonym do przyjęcia postawy innego. Dopiero wtedy człowiek może reagować na tę postawę innego”⁹⁰.

Erving Goffman opisał proces kształtowania roli społecznej w analogii i przy użyciu metafory teatru. Jego model dramaturgiczny odnosi się do „społecznych mikrostruktur”⁹¹, gdzie każda interakcja rozumiana jest jako rodzaj przedstawienia teatralnego⁹². Słowa-klucze w koncepcji Goffman’a działają zatem w metaforze teatru. Na podstawowym poziomie są to „występ, kulisy, widownia i rola”⁹³. W trakcie realizacji roli społecznej, w interakcji, jednostka występuje na scenie, chce wywrzeć pozytywne wrażenie na partnerach interakcji. Chce odegrać rolę, która przedstawi ją jako ‘aktora’ w jak najlepszym świetle. Stąd też ‘aktorzy’ dbają „o fronton tj. wygląd zewnętrzny, postawę, gesty”⁹⁴. Rola w tym ujęciu to „wzór działania ustalony przed przedstawieniem, który ujawnia się w czasie występu, różne role mogą mieć zastosowanie w różnych sytuacjach”⁹⁵. W swoich późniejszych pracach Goffman odstąpił od uproszczonej, odniesionej wyłącznie do teatru i inscenizacji metafory kształtowania roli na rzecz jej ujęć performatywnych, wyodrębnionych z codzienności, bliskich życiu codziennemu, inscenizowanych, ale także, refleksyjnie kreowanych, tworzonych i przekształcanych przez aktorów społecznych⁹⁶ sytuacji, w tym sytuacji dydaktycznych.

Jedną z popularniejszych definicji roli społecznej we współczesnych naukach społecznych i humanistycznych jest ta zaproponowana przez Anthony Giddensa, który ujmuje ją jako

„(...) społecznie określone oczekiwanie, które ma do spełnienia osoba zajmująca daną pozycję społeczną (...), jest to pewien zespół zachowań odpowiadających roli (...) proces socjalizacji daje jednostkom możliwość działania, nie czekają one biernie aż ktoś je przeszkoli czy zaprogramuje. Przeciwnie pojmują i podejmują role społeczne w trwającym nieprzerwanie procesie interakcji społecznej”⁹⁷.

⁸⁸ Tamże, s. 54.

⁸⁹ Tamże.

⁹⁰ Mead G. H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975, s. 270, cyt. za: Ćwiklińska -Surdyk D. i Surdyk A., *Człowiek jako aktor na scenie życia*, Teorie G. H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne, „Homo Ludens”, 1/(4) (2012), s. 48.

⁹¹ Sztompka, s. 78.

⁹² Tamże, s. 78.

⁹³ Ćwiklińska-Surdyk, Surdyk, *Człowiek ...*, s. 49.

⁹⁴ Sztompka, s. 59.

⁹⁵ Ćwiklińska-Surdyk, Surdyk, s. 50.

⁹⁶ Zob. Goffman, Erving, *Współczesne teorie socjologiczne*, tom XIV. „Spotkania”, Kraków 2019.

⁹⁷ Giddens, *Socjologia*, 2006, s. 51.

Powołując się na Anthony Giddensa, Ryszard Cichocki, dodaje, że w procesie kształtowania roli społeczno-zawodowej kluczowe jest

„(...) refleksyjne monitorowanie działań własnych i tych oczekiwanych od innych. Oznacza to, iż podmioty nie tylko chronicznie monitorują własne czynności i mają oczekiwania tego typu wobec innych aktorów, ale również kontrolują fizyczne, społeczne i kulturowe konteksty sytuacji, w której działanie jest inicjowane i przebiega, jak i warunki interakcji z innymi aktorami. Refleksyjne monitorowanie przez podmiot działania sytuacji, w której się znajduje i w której się porusza, to również kontrola kształtu, warunków towarzyszących realizacji oraz relacji między oczekiwaniami a rezultatami”⁹⁸.

W powyższym kontekście interesująca jest koncepcja roli społecznej zaproponowana przez Piotra Sztompkę, który wskazuje że związana jest ona pozycją⁹⁹ zajmowaną w społeczeństwie, której towarzyszy „swoista pula oczekiwań normatywnych, reguł właściwego dla tej pozycji postępowania (zatem) znajomość pozycji społecznej to klucz, który pozwala nam sformułować wiele różnorodnych oczekiwań, co do reakcji partnera”¹⁰⁰. Przy czym, jak pisze Sztompka, „(...) wraz z rozwojem społecznym zmienia się proporcja pozycji przypisanych i osiąganym” w ten sposób, że „(...) w społeczeństwie nowoczesnym (...) pozycje przechodzą na ogół do kategorii osiąganym. Akcent na indywidualizm, podmiotowość, autonomię jednostki otwiera przed każdym ogromne pole opcji życiowych, edukacyjnych, zawodowych, wariantów kariery, dróg awansu (...)”¹⁰¹.

Swoją specyfikę ma także rola społeczna związana z pozycją nauczyciela. Elżbieta Strutyńska i Maciej Karwowski wskazują, że na rolę nauczyciela możemy spojrzeć z różnych perspektyw. Tradycyjnie „definiuje się ją jako zróżnicowany ‘zestaw’ zadań i działań oczekiwanych wobec osoby zajmującej określoną pozycję społeczną i organizacyjną”¹⁰². Inna perspektywa, to rozpatrywanie roli nauczycielskiej „inspirowane założeniami poszczególnych nurtów teoretycznych pedagogiki: pozytywistycznego, humanistycznego czy krytycznego”¹⁰³. Kolejna, wskazuje na „bogactwo i zróżnicowanie modusów nauczycielskiego funkcjonowania”¹⁰⁴. Mamy zatem: „organizatora, który wyznacza cele i kierunki działania w

⁹⁸ Cichocki Ryszard, *Podmiotowość w społeczeństwie*, Poznań 2003, s. 100., cyt. [za:] Agnieszka Cybal-Michalska, *Podmiot i struktura społeczna w teorii A. Giddensa – rekonstrukcja i krytyka*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2(62) (2013), s. 12.

⁹⁹ Sztompka, dz. cyt., s. 82, pozycja społeczna (status): wyróżnione i nazwane w danej kulturze typowe miejsce w społeczeństwie, które zajmować może wiele różnych osób (np. zawód).

¹⁰⁰ Tamże, s. 69-70.

¹⁰¹ Tamże, s. 71.

¹⁰² Strutyńska Elżbieta, Karwowski Maciej, *Kwestionariusz Roli Zawodowej Nauczyciela – założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne wstępnej wersji narzędzia*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 29 (2/2019), s. 179.

¹⁰³ Tamże, s. 180.

¹⁰⁴ Tamże.

zakresie uczenia się, wybiera strategię i organizuje pracę z uczniami w ramach danego przedmiotu”¹⁰⁵; „mediatora, który opisuje pośredniczenie i pomaganie uczniom w problemach i trudnościach”¹⁰⁶; „stymulatora wspierającego motywację uczniów do nauki, odkrywającego razem z nimi ich zainteresowania”¹⁰⁷; menadżera, który „ustala reguły i procedury działania w klasie, kreuje sprzyjające uczeniu się środowisko klasy, a także efektywnie nim zarządza”¹⁰⁸. Nauczyciel może też być „innovatorem, inspirującym uczniów do nowych poszukiwań i krytycznego oraz twórczego myślenia”¹⁰⁹, ale i „konsultantem, który udziela porad edukacyjnych uczniom”¹¹⁰. Nauczyciel, to wreszcie „obserwator, który wychwytuje, analizuje trudności i problemy uczniów, a następnie pomaga je im rozwiązywać, przekazując sugestie w ramach informacji zwrotnej”¹¹¹. Jest wreszcie nauczyciel jako „refleksyjny praktyk” i badacz, który „koncentruje się na procesie odkrywania, dociekania i usprawniania aktywności poznawczej uczniów, a także badaniu własnej praktyki”¹¹².

Innym, ważnym w kontekście moich badań, podejściem do roli społeczno-zawodowej nauczycieli historii, jest to uwzględniające zmiany społeczne, których charakter i intensywność po roku 1989 była w Polsce bezprecedensowa. Problem ten omówiła obszernie Anna Pogorzelska, która zdiagnozowała społeczeństwo polskie przełomu lat 80. i 90. XX wieku jako społeczeństwo ‘wielkiej zmiany’, zapytała o misję, służbę i zawód nauczyciela na rynku pracy¹¹³. Zachodzące we współczesnym świecie zmiany społeczne opisała Pogorzelska najpierw przy użyciu wielkich kwantyfikatorów takich, jak: „płynne społeczeństwo” (Zygmunt Bauman), „społeczeństwo ryzyka” (Ulrich Beck), „społeczeństwo-sieć” (Manuel Castells), „koniec społeczeństwa publicznego” (Richard Sennet) czy „refleksyjność instytucjonalna” Anthony Giddensa¹¹⁴. Następnie odwołała się do polskiej specyfiki współczesnych przemian społecznych wskazując na płynące z nich niebezpieczeństwa, a wśród nich na społecznie kształtowane i dominujące postawy materializmu i nieufności społecznej, wynikające z doświadczeń historycznych Polaków:

„W trudnym okresie transformacji [pisze Pogorzelska M.K.], społeczeństwo polskie najłatwiej przejęło z ‘zachodu’ najprostsze formy dobrobytu (...). Druga

¹⁰⁵ Tamże.

¹⁰⁶ Tamże.

¹⁰⁷ Tamże.

¹⁰⁸ Tamże.

¹⁰⁹ Tamże.

¹¹⁰ Tamże.

¹¹¹ Tamże.

¹¹² Tamże.

¹¹³ Pogorzelska Anna, Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, Białystok 2021, s. 55-76.

¹¹⁴ Tamże, s. 61-61.

przyczyna, będąca jeszcze w pamięci wielu Polaków, to historyczne doświadczenia, czyli powszechna bieda, gospodarka niedoboru oraz życie w systemie opartym na powszechnym kłamstwie. Jest to poważny problem, ponieważ powszechna nieufność hamuje, m.in. procesy przedsiębiorczości, wykrzywia i deformuje obrazy życia społecznego”¹¹⁵.

Tak więc współcześnie, brak poczucia bezpieczeństwa i zaufania, rzutuje na społeczne postrzeganie roli społeczno-zawodowej nauczycieli w Polsce, a także określa ich autoindyfikacje z rolą.

I.2.2. Profesjonalizm nauczycielski

Jak pisze Przemysław Ziółkowski, profesjonalizacja w zawodzie nauczycielskim dotyczy trzech sfer aktywności nauczycieli. Są to: sfera „wiedzy i kompetencji”, sfera „potrzeb, emocji i wartości” oraz sfera „świadomości kontaktu z drugim człowiekiem”¹¹⁶. Jolanta Szempruch wskazuje na anglosaskie korzenie tak rozumianego profesjonalizmu nauczycielskiego i także definiuje go przy użyciu trzech zmiennych: „profesjonalnej wiedzy”, „profesjonalnego działania” oraz „kwalifikacji etyczno-moralnych”¹¹⁷ i na tej podstawie opisuje cztery modele profesjonalizmu. Pierwszy nazywa modelem „tradycyjnym” i wiąże go ze służbą publiczną. Wiedza akademicka nauczycieli „bazuje na informacji 'wiedzieć jak' i charakteryzuje osoby autonomiczne, ukierunkowane na moralny wymiar praktyk edukacyjnych”¹¹⁸. Drugi model profesjonalizmu to tzw. model „quasi-tradycyjny” zakładający aplikowalność wiedzy teoretycznej do praktyki. Komunikowanie się z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnych „ma tu jednokierunkowy wymiar, charakterystyczny jest specjalistyczny język w kontaktach z klientami oraz ograniczona autonomia i niechętnie podejmowanie zmian”¹¹⁹. Trzeci model to „nowy profesjonalizm – model ten cechuje całościowość i kontekstualizm. Akcentuje on rozumienie, współpracę i otwartą komunikację, a także nieustanne poszukiwanie i przekształcanie osobistej teorii edukacyjnej oraz etyczność”¹²⁰. Czwarty model nazwała Szempruch „mądrym nauczaniem” i odniosła do „politycznego wymiaru praktyk edukacyjnych, który cechuje jedność myślenia i działania oraz badania

¹¹⁵ Tamże, s. 66.

¹¹⁶ Ziółkowski, Pedeutologia, zarys problematyki, Bydgoszcz 2016, s. 7.

¹¹⁷ Szempruch Jolanta, W stronę profesjonalizmu nauczyciela, „Przegląd Pedagogiczny”, 2019/2, s. 29.

¹¹⁸ Tamże, s. 27.

¹¹⁹ Tamże.

¹²⁰ Tamże.

krytyczne typu *praxis*¹²¹. Wśród zaproponowanych przez Szempruch modeli profesjonalizmu, zwłaszcza dwa ostatnie zasługują na szczególną uwagę.

Pierwszy, to model „nowego profesjonalizmu” w odpowiedzi na upadek „autorytetów oraz kryzys zaufania wobec społecznych i kulturowych standardów czy norm postępowania”¹²². Stale nadwyrężany autorytet nauczycieli przyczynił się do redefinicji profesjonalisty¹²³ w ten sposób, że stał się on bliższy ‘fachowcowi’, czyli osobie biegłej technicznie w zakresie roli zawodowej. Rola nauczyciela sprowadzona została zatem do wyspecjalizowanej, wąskiej wiedzy i technicznej umiejętności jej przekazywania. Tymczasem „nowy profesjonalizm” jest apelem o szersze, a przede wszystkim głębsze i całościowe rozumienie roli nauczyciela odniesione do

„(...) wiedzy, autonomii i odpowiedzialności, które są często postrzegane jako ściśle ze sobą powiązane, ponieważ profesjonalisci stają w obliczu złożonych i nieprzewidywalnych sytuacji, zatem potrzebują oni specjalistycznej wiedzy. Jeśli mają zastosować tę wiedzę, potrzebują autonomii w dokonywaniu własnych osądów. Biorąc pod uwagę, że mają tę autonomię, ważne jest, aby działali w sposób odpowiedzialny. By to robić muszą rozwijać odpowiednie wartości zawodowe”¹²⁴.

„Nowy profesjonalizm” w zawodzie nauczyciela nie służy zatem „produkowaniu zunifikowanych uczniów”, ale kształtowaniu ich w kierunku dorosłości, dzięki czemu mogą oni samostanowić o sobie. Aby ten proces stał się faktem, nauczyciele muszą być jednak „autonomiczni w działaniu, myśleniu i odczuwaniu”¹²⁵. Dopowiadając, i jak wskazuje Ewa Wiśniewska, autonomia zawodowa jest zjawiskiem wielopłaszczyznowym w zależności od tego czy będziemy ją definiować językiem pedagogiki, filozofii, psychologii czy też socjologii¹²⁶. Wspólna dla tych zróżnicowanych podejść do autonomii nauczycielskiej jest podmiotowość nauczycieli w relacji ze sobą i z innymi aktorami społecznymi, w tym z instytucjami edukacyjnymi. Realizowanie tak rozumianej autonomii umożliwia nauczycielom partycypowanie w tworzeniu wiedzy, którą przekazują poprzez reinterpretację treści i stosowanie najnowszych odkryć naukowych z uwzględnieniem własnych przekonań i wartości, co dotyczy tego, co jest uczone (treści przedmiotowe) oraz jak i po co jest uczone (cele i metody dydaktyczne). Ostatecznie

¹²¹ Tamże.

¹²² Tamże, s. 29.

¹²³ Wiśniewska Ewa, Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje, „Społeczeństwo Edukacja Język”, 14/2021, s. 55.

¹²⁴ Furlong John, Barton Len, Miles Sheila, Whiting Caroline and Whitty Geoff, Teacher education in transition Re-forming professionalism? Philadelphia, 2000, s. 6.

¹²⁵ Furlong, s. 6.

¹²⁶ Wiśniewska, Autonomia..., dz.cyt., s. 43-44.

„(...) autonomia nauczyciela wyraża się we współdecydowaniu o realizowanych treściach kształcenia, świadomym, samodzielny wyborze strategii nauczania, odpowiednim projektowaniu zajęć, pełnym zaangażowaniem, relacyjnym, twórczym/innovacyjnym, odpowiedzialnym i refleksyjnym realizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Stała refleksja nad własnym działaniem sprzyja poprawie jego efektywności i pozwala na optymalne wykorzystanie potencjału nauczyciela w sytuacji ciągłej zmiany¹²⁷.

Składową autonomii nauczycieli i wyznacznikiem „nowego profesjonalizmu” są zatem ich refleksyjność i autorefleksyjność odniesione do indywidualnego stylu pedagogicznego w powiązaniu z prestiżem i gratyfikacją. Następny wyznacznik, to rozwijanie specjalistycznych i etycznych kwalifikacji. Kolejny, to pełnienie funkcji społeczno-wychowawczych, dawanie osobistego przykładu czy też organizowanie działalności pozalekcyjnej¹²⁸. Mówiąc o profesjonalizmie nauczycieli pytamy zatem nie tylko o techniczną stronę ich działań, ale także o ich społeczne znaczenie i w tym kontekście o etykę zawodową i społeczną.

Drugi model nauczycielskiego profesjonalizmu, na który zwróciła uwagę Szempruch, a który nazwała „mądrym nauczaniem”, w sposób szczególny odnosi się do nauczycieli historii, którzy doświadczają podwójnej „polityczności wymiaru praktyk edukacyjnych” odniesionej i do sfery wychowawczej, i do przedmiotu poznania, jakim jest historia szkolna, gdzie „jedność myślenia i działania” stanowi podstawę rzetelności i zaufania zarówno do samego nauczyciela, jak i do treści historycznych będących przedmiotem nauczania, nie bez przyczyny zdefiniowanych przez Enzo Traverso, jako „pole bitwy” politycznej i ideologicznej¹²⁹.

Do „nowego profesjonalizmu” Szempruch nawiązuje koncepcja „profesjonalizmu otwartego” Wandy Dróźki, która kształtowanie roli nauczycielskiej widzi jako pracę w procesie od inwestowania w „całego nauczyciela, a zwłaszcza w rozwój profesjonalnego „ja”, gdyż uczenie się umiejętności i podążanie za wcześniej określonymi standardami jest niewystarczające, znacznie ogranicza potencjał rozwojowy nauczycieli oraz stawia pod znakiem zapytania podstawy nowego społeczeństwa „uczącego się”¹³⁰ poprzez „korzystanie w kształceniu i rozwoju zawodowym z różnych rodzajów wiedzy i doświadczenia, w tym również płynących z indywidualnej biografii, z własnych emocji i przeżyć oraz przechodzenie z uczenia się powierzchniowego (elementy wiedzy lub fakty) na uczenie głębokie, które łączy wiedzę ze zrozumieniem i uczy myślenia”¹³¹, aż po „partnerskie uczenie się przez całe życie w dialogu i

¹²⁷ Tamże, s. 48.

¹²⁸ Tamże, s. 46.

¹²⁹ Traverso Enzo, Historia jako pole bitwy, Warszawa 2014.

¹³⁰ Dróźka, Profesjonalizm..., dz. cyt., s. 147.

¹³¹ Tamże.

współpracy, w szkole jako organizacji uczącej się¹³². W założeniach „profesjonalizmu otwartego” „centralną kwestią kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli staje się kategoria refleksyjności oraz koncepcja nauczyciela jako refleksyjnego praktyka”¹³³. Tylko umiejętność namysłu nad własną praktyką stwarza nauczycielom szansę uniknięcia „biurokratycznego, technicznego aspektu ich roli (...) w zderzeniu z dążeniem nowej polityki edukacyjnej – nastawionej na wydajność, poprawę ekonomiczną oraz edukacyjną efektywność”¹³⁴. Jest to tym ważniejsze, dla tych, dla których zawód nauczyciela rozumiany jest przede wszystkim w kontekście cywilizacyjnym oraz społeczno-kulturowym. Takie rozumienie roli nauczyciela ma źródła w krytycznej myśli pedeutologicznej, gdzie wiedza i przekonania na temat profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli ewoluowały w kontinuum

„od (...) kategorii osobowości i powołania (...), do kategorii profesjonalizacji otwartej, czyli nieustannego, ustawicznego rozwoju zawodowego (...) i od inteligencko-szlacheckiego etosu służby społecznej, misji i posłannictwa poprzez kategorię zawodu i biurokratycznej standaryzacji, do kategorii profesji jako intelektualnego i moralnego zobowiązania, z uwagi na zajmowaną pozycję i status, bliskiej tradycji roli społecznej i kulturowej”¹³⁵.

Przejście o którym mowa, wskazuje na cel jakim jest „refleksyjna praktyka”, którą Christopher Day, definiuje jako: „(...) samodzielne badanie własnej praktyki i tworzenie na tej podstawie osobistej wiedzy, która uzupełnia wiedzę akademicką i wiąże się z opanowaniem wielu istotnych kompetencji zawodowych”¹³⁶. Zatem jest zaproszeniem do jej całościowego rozumienia tj. w wymiarze etycznym jaki i społecznego zobowiązania.

Bogumiła Dorota Gołębiak badanie własnej praktyki nauczycielskiej określa mianem „rozszerzonego profesjonalizmu” w rozumieniu Eric’a Hoyle’a¹³⁷ i Donalda Alana Schön’a, którzy wprowadzili do dyskursu naukowego pojęcie „refleksyjnej praktyki”¹³⁸ wyróżniając

¹³² Tamże.

¹³³ Tamże.

¹³⁴ Tamże.

¹³⁵ Tamże, s. 152.

¹³⁶ Szempruch, W stronę profesjonalizmu..., s. 31.

¹³⁷ Za Gołębiak Bogumiłą Dorotą, cyt. fragment, s. 118: Eric Hoyle, „Professionalism, professionalism and the control of teaching (Hoyle, 1974), gdzie wyróżnił on ograniczony profesjonalizm i rozszerzony profesjonalizm. „Ograniczony – nauczyciele opierają swoje funkcjonowanie na bazie własnego doświadczenia, nie uwzględniają szerokiego rozumienia edukacji, nie współdziałają z kolegami, wiedza rytualna [za Russellem, jeśli kształcenie wstępne nie daje możliwości nauczania się tego jak można uczyć się przez doświadczenie, rozumienie nauczycieli pozostaje na poziomie praktycznych procedur]. Rozszerzony – nauczanie jako działanie intuicyjne, stale poszukują zrozumienia swojej praktyki, czynią to przez rozważanie teorii i interpretowanie szerszych kontekstów, czytają literaturę, uczestniczą w różnych formach doskonalenia, wysoko cenią sobie współpracę z innymi nauczycielami, dzielą się pomysłami, koncepcjami i metodami, są innowacyjni, raczej nie aplikują gotowych pakietów edukacyjnych”.

¹³⁸ Gołębiak, Zmiana..., s. 119-120.

„refleksję w działaniu“ i „refleksję nad działaniem”¹³⁹. Oba typy refleksji są uruchamiane w odpowiedzi na nieoczekiwane wydarzenie, które stawia nauczyciela - praktyka w sytuacji, w której musi on/ona na nią odpowiedzieć i gdzie pojawia się refleksja, która jest albo refleksją w działaniu tzn. podmiot „postawiony wobec konieczności ogarnięcia, tego co się dzieje kontynuuje działanie i ‘myśląc w biegu’ modyfikuje swoje zachowanie¹⁴⁰, albo rozważa, co się właśnie stało, by wyciągnąć wnioski na przyszłość¹⁴¹. Schön nazywa “refleksję w działaniu” „ponownym obramowywaniem problemów, wskazuje, że sprawny praktyk jest w stanie zmodyfikować swoje działanie już po upływie sekundy od momentu wyboru określonego wariantu i całkowicie zintegrować refleksję z działaniem”¹⁴². Dwaj inni badacze, Tom Rousell i Hugh Munby, przeprowadzili badania nad koncepcją Schön’a wskazując, że „obserwacja refleksji w działaniu ma charakter bardziej interpretacyjny niż analityczny. Zachodzi tu proces myślowy o nielogicznych cechach, wywoływany przez doświadczenie i poddawany kontroli jednostki w ograniczonym zakresie”¹⁴³. Natomiast w trakcie, gdy nauczyciel dokonuje refleksji nad działaniem, formułuje: „serię pytań dotyczących incydentu i próby interpretacji zaistniałej sytuacji. Ten proces dochodzenia do osobistej wersji wydarzeń uwzględnia koncepty wybrane z szerokiego ich wachlarza, przywołanego ze względu na świadomość ich odpowiedniości do interpretowanego fragmentu praktyki, te które wydały mu się najbardziej użyteczne z punktu widzenia uzyskiwanego rozumienia”¹⁴⁴. Sam Schön wskazuje, że do stosowania obu typów refleksji nauczycielskiej można się przygotować w trakcie studiowania. Proponuje powrót do „(...) *coachingu* i konwersatorium, gdzie student pracując pod okiem nauczyciela – *coach’a*, może doświadczyć zjawiska refleksji w działaniu, a prowadząc dialogi z kolegami, nauczycielami, edukatorami, lektorami i innymi źródłami wiedzy, rozwijać refleksję nad działaniem”¹⁴⁵. Oczywiście refleksyjna praktyka ma szerokie znaczenie, nie odnosi się zatem tylko do działań dydaktycznych, ale do wszystkich aspektów społeczno-zawodowej roli nauczycieli historii.

W tym miejscu pozostaje jeszcze do omówienia ten model profesjonalizmu, gdzie nauczyciele rozumiani są jako „transformatywni intelektualisci”, za czym stoi krytyczna myśl

¹³⁹ Tamże.

¹⁴⁰ Tamże, s. 121.

¹⁴¹ Tamże.

¹⁴² Tamże.

¹⁴³ Tamże.

¹⁴⁴ Tamże.

¹⁴⁵ Tamże, s. 122, więcej w książce Schön: Edukacja do refleksyjnej praktyki, USA 1987.

pedagogiczna Henri Giroux¹⁴⁶. Dotyczy ona trzech aspektów kształcenia przyszłych nauczycieli. Pierwszy to, zdaniem Giroux, potrzeba powiązania „myślenia i wdrażania”, innymi słowy powiązania myślenia z działaniem na etapie gromadzenia przez studentów, przyszłych nauczycieli, wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych¹⁴⁷. Jest to postulat uczenia się w działaniu (*Action Learning*), czyli takie nauczanie akademickie, gdzie wiedza profesjonalna studentów wyrasta z ich własnych działań i to one są podstawą tworzenia przez nich wiedzy osobistej. Drugi aspekt, wiązany jest z szeroko rozumianą organizacją i finansowaniem edukacji, gdzie Giroux z jednej strony zwraca uwagę na wynagrodzenie nauczycieli, a z drugiej wskazuje na równoważny aspekt ich warunków pracy np. praca w przepełnionych klasach czy też obciążenie ich dodatkowymi zadaniami¹⁴⁸. Ostatni, trzeci aspekt kształcenia, odnosi się do takiego przygotowania nauczycieli, aby potrafili oni zabierać głos w najważniejszych sprawach współczesnego świata, w skali mikro- (środowisko szkolne, lokalne), mezo- (środowisko lokalne, regionalne) i makro- (środowisko krajowe, globalne)¹⁴⁹.

Trzy aspekty kształcenia nauczycieli podniesione przez Giroux zyskują znaczenie, jak pisze Dominik Bień, gdy działanie edukacyjne uznamy za polityczne, to zaś powiążemy z wartościami, jakimi są „otwarcie się na przyszłość”, a nie tkwienie w „tu i teraz” i kształcenie „w języku nadziei na emancypację”, gdzie podstawą ludzkiej aktywności jest dobro każdego człowieka rozumiane jako dobro wspólne¹⁵⁰.

Podsumowując, profesjonalizm nauczycielski realizowany jest w roli zawodowej w trzech wymiarach: myślenia, działania i odczuwania.

Myślenie to pochodna autonomii nauczycieli rozumiana jako refleksja odniesiona do ich indywidualnego stylu pedagogicznego, dochodzenie do samowiedzy na temat własnych możliwości, przekonań, postaw, indywidualnych teorii na temat świata, refleksja nad praktyką uczenia się i nauczania, refleksja w działaniu i nad działaniem, i wynikająca z tak rozumianej refleksyjności modyfikacja działań w praktyce zawodowej oraz dalsze badanie własnej praktyki.

Działanie, to badanie własnej praktyki i praktyki innych nauczycieli, poddawanie w wątpliwość i testowanie nowych technik i metod dydaktycznych, tworzenie wiedzy osobistej - najnowsze odkrycia, przekonania, wartości, które uzupełniają wiedzę akademicką,

¹⁴⁶ Giroux Henri, Witkowski Lech, *Edukacja i sfera publiczna; idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2018, s. 75., cyt. [za:] Bień Dominik, *Transformatywny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przełomu XIX i XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020/1, s. 13-14.

¹⁴⁷ Bień, s. 13.

¹⁴⁸ Tamże, s. 14.

¹⁴⁹ Tamże.

¹⁵⁰ Tamże.

współdecydowanie o realizowanych treściach kształcenia, świadome i samodzielne wybieranie strategii nauczania oraz rozwijanie się w obszarze rozwiązań dydaktycznych, a zatem odpowiednio zaprojektowane zajęcia, przekazywanie uczniom wiedzy i uczenia ich jej rozumienia, kształtowanie umiejętności uczniów, rozwijanie ich zainteresowań, budowanie pozytywnego stosunku do siebie, do ludzi i do świata, zapobieganie lękom i poczuciu niskiej wartości uczniów, przyjmowanie obok własnej, także ich perspektywy, uzupełnianie specjalistycznych kwalifikacji, modyfikowanie działań w odpowiedzi na „wstrząsy” wynikające z różnorodności, zmienności i złożoności zadań i problemów dydaktycznych i wychowawczych.

Odczuwanie to realizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego z pełnym zaangażowaniem, diagnoza i działania środowiskowe w zakresie potrzeb poznawczych, tożsamościowych i integracyjnych, twórczość i innowacyjność, odpowiedzialność i refleksyjność, wrażliwość etyczna, poczucie własnej wartości i wewnętrzna siła, osobista satysfakcja z nauczania i z sukcesów uczniów, prestiż w zawodzie i adekwatna gratyfikacja¹⁵¹.

I.2.3. Profesjonalizacja służby społecznej nauczycieli?

Piszący o służbie nauczycielskiej Stanisław Bortnowski opisuje nauczycieli, jako osoby „naznaczone misyjnością, posłannictwem, społecznikostwem bez prawa do buntu, do upominania się o normalność, o godne warunki pracy i płacy”¹⁵². Rola nauczyciela w służbie zobowiązuje go, obok nauczania, także do „przygotowania uczniów do życia”¹⁵³. Nauczyciele pełnią zatem rolę przewodników, osób, które mają „uczyć jak poruszać się w wielości prawd”¹⁵⁴. Według Henryki Kwiatkowskiej i z inspiracji Zygmuntem Baumanem, rola przewodnika „wymaga plastyczności istoty ludzkiej i bazuje na jej podatności na kształtowanie czy modelowanie wg zewnętrznie przemyślanego wzoru”¹⁵⁵. Na przeciwległym biegunie lokuje się prawodawca, który działa według wzoru i oczekuje tego samego od uczniów, zatem „wszystko, co jest z wzorem niezgodne uważa się za braki wychowywanej osoby, które trzeba usunąć”¹⁵⁶. W spektrum ról przewodnika i prawodawcy lokuje się rola tłumacza, „osoby, która

¹⁵¹ W ujęciu uprzednio cytowanych autorów: Dróżka Wanda, Giroux Henry, Gołębiak Bogusława Dorota, Szempruch Jolanta, Wiśniewska Ewa.

¹⁵² Bortnowski Stanisław, *Spór ze szkołą*, Kraków 2002, s. 21-28, cyt. [za:] Połoczańska-Godek Sława, *Wartości...*, dz. cyt., s. 108.

¹⁵³ Definicja Wincentego Okonia [za:] Jegier i in., s. 176.

¹⁵⁴ Połoczańska-Godek Sława, dz. cyt., s. 100.

¹⁵⁵ Kwiatkowska, *Pedeutologia*, s. 27.

¹⁵⁶ Tamże.

szanuje autonomię jednostki, jej indywidualność, nie zakłada jej zmiany według własnego pomysłu czy z góry założonego wzoru. Uczy samodzielności, potrzebnej do życia w świecie zmiany i ryzyka”¹⁵⁷.

Jak przekonują Wanda Dróżka¹⁵⁸ i Bogusława Dorota Gołębiak¹⁵⁹ w polskiej myśli pedeutologicznej profesjonalizm nauczycielski rozpatrywany jest w bliskości roli społecznej, zawiera on zatem w sobie komponent służby. Ze służbą wiąże się zwykle, przypisywana nauczycielom, funkcja lokalnych liderów i składanie na nich zadań organizacji pozaszkolnych form popularyzacji wiedzy służących integracji i tożsamości środowiskowej. Kolejny aspekt służby nauczycielskiej to dawanie dobrego przykładu zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym. Jeszcze inny, to przypisanie nauczycielom roli formującej, polegającej na byciu „blisko wychowanka z potrzeby serca spotkania z dzieckiem”¹⁶⁰. Służba społeczna nauczycieli dotyczy zatem osoby o

„(...) niewzruszonych zasadach i szerokich horyzontach, to jednostka wysoce niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca siebie podopiecznym, to uczoney w swojej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży, umysł systematyczny, starannie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy, szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach, bogata osobowość, która całym swoim życiem zarówno publicznym, jak i prywatnym daje przykład wychowawczych cnót”¹⁶¹.

Tak więc, aby być nauczycielem ”nie wystarczą same umiejętności zawodowe. Nauczyciele muszą posiadać wiedzę o społeczeństwie, o procesach społecznych, o interesach społecznych, o potrzebach ludzi. Potrzebna jest zatem ponadzawodowa wiedza o wartościach realizowanych w toku pracy nauczycielskiej, o celach pracy w danej strukturze społecznej szkoły”¹⁶². Wiedza ponadzawodowa pozostaje, jak dowodzi Ewa Wiśniewska, w ścisłej relacji z refleksyjnością nauczycieli. Refleksyjność nauczycielska zawiera zatem w sobie komponent służby społecznej, w tym „gotowość niesienia pomocy uczniom w budowaniu siebie i poczucia własnej wartości”¹⁶³ w konkretnych okolicznościach życia. W tym sensie możemy także mówić o profesjonalizacji służby społecznej nauczycieli, co wymaga jednak spełnienia określonych warunków. Jak bowiem pisze Wanda Dróżka, za bezskuteczną uznać należy taką profesjonalizację, która polega na ograniczaniu „w praktyce szkolnej wychowawczej roli

¹⁵⁷ Tamże , s. 28.

¹⁵⁸ Dróżka, Od pewności.

¹⁵⁹ Gołębiak, Zmiana.

¹⁶⁰ Żegnałek Kazimierz, Gutkowska-Wyrzykowska Ewelina, Nauczyciel - misja czy zawód?, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2016/13, s. 181.

¹⁶¹ Tamże, s. 181.

¹⁶² Tamże, s. 176.

¹⁶³ Wiśniewska, Autonomia..., s. 55.

nauczyciela i jego wpływów formacyjnych”¹⁶⁴. Chodzi o to, że zależnie od rozumienia profesjonalizmu, nauczyciel występuje, albo jako „pragmatyczny instrumentalista” pracujący „nad czymś”, ale nie „z kimś”¹⁶⁵, albo jako „refleksyjny praktyk w działaniu”, gdzie praca „z kimś” określa „jak” i „nad czym pracuje”¹⁶⁶. W tym samym duchu o pragmatycznym profesjonalistcie pisze Bogusława Dorota Gołębiak, a mianowicie, że jest to nauczyciel sprawny w zakresie „kompetentnego nauczania”, ale nie posiada „kompetencji w nauczaniu”¹⁶⁷. „Kompetentne nauczanie” rozumiane jest tu zatem wąsko, jako efektywne, zgodne z ustalonymi, sprawdzonymi i akceptowanymi standardami, działanie techniczne. To podejście jest praktykowane w tradycyjnym systemie kształcenia nauczycieli, gdzie nacisk położony jest na kształtowanie (szkolenie) kompetencji głównie realizacyjnych (metodycznych)”¹⁶⁸. Odpowiedzią na to ograniczenie jest kształtowanie u przyszłych nauczycieli „kompetencji w nauczaniu”, które należy rozumieć szeroko, jako nabywanie

„(...) holistycznej zdolności do dokonywania osądu pedagogicznego, uwzględniającego zarówno wiedzę profesjonalną, jak i własne rozumienie oraz osobistą odpowiedzialność za autorskie świadome działanie. Podejście to rozwija się w ramach filozofii refleksyjnej praktyki. Wynika zeń, iż w procesie kształcenia nauczycieli dąży się do rozwijania całego repertuaru zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw, osobowości oraz gotowości do współpracy w dialogu i partnerstwie”¹⁶⁹.

Problem kompetencji w nauczaniu, a już zwłaszcza stosowania ich w praktyce nauczycielskiej, nie jest jedynie kwestią ich przygotowania do zawodu. Bogusława Dorota Gołębiak wskazuje bowiem także na system szkolny, gdy pisze, że „nauczyciele nie mają bezpośredniej możliwości wpływania w stosunku do kogo będą pełnić służbę”¹⁷⁰. Jest to domeną państwa, podczas, gdy nauczyciele są o tyle autonomiczni, o ile mogą decydować w jakiej, konkretnej szkole będą pracować. Zawód nauczycielski, bardziej niż jakikolwiek inny, jest zatem zależny od kontekstu społeczno-kulturowego i politycznego¹⁷¹ i zmian systemowych zachodzących w szkole i w jej dalszym i bliższym otoczeniu¹⁷². Przyjęty w pedeutologii „model nauczyciela wynikał zawsze z charakteru stosunków społeczno-politycznych. Kształtował się

¹⁶⁴ Dróżka, *Od pewności ...*, s. 137.

¹⁶⁵ Tamże, s. 137.

¹⁶⁶ Tamże, s. 148.

¹⁶⁷ Tamże, s. 138.

¹⁶⁸ Tamże.

¹⁶⁹ Tamże.

¹⁷⁰ Gołębiak, *Zmiana...*, s. 117.

¹⁷¹ Tamże.

¹⁷² Tamże.

na wzór epoki – raz nauczyciel miał być pokornym sługą, raz człowiekiem świątym i wszechstronnym, to znów posłusznym urzędnikiem”¹⁷³.

Służba społeczna nauczycieli wiąże się zatem ściśle z ich rolą społeczno-zawodową, co stanowi z jednej strony o prestiżu w zawodzie, ale z drugiej może być polem do nadużyć systemowych, w tym w zakresie prawa, ekonomii czy polityki, czego w sposób szczególny od dziesięcioleci doświadczają nauczyciele historii.

Ponieważ profesjonalizm nauczycielski w przedstawionych powyżej ujęciach, bliski jest roli społeczno-zawodowej, ta zaś opisywana jest przez pryzmat służby społecznej, służba ta ostatecznie stanowi o jakości nauczycielskiego profesjonalizmu rozumianego jako „nowy profesjonalizm” (Szempruch), „profesjonalizm otwarty” (Dróżka) i „rozszerzony” (Gołębiak), odniesionych do stawania się nauczycielami, w tym nauczycielami historii w zakresie wiedzy, działania, emocji i etyki nauczycielskiej, będących podstawą „mądrego nauczania” (tabela 1).

Tabela 1 – Modele profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli we współczesnej pedeutologii

Model profesjonalizmu	Rola społeczno-zawodowa	Cechy roli	Kierunek zmian
Tradycyjny	Osoba autonomiczna, działanie ukierunkowane na moralny wymiar praktyk edukacyjnych argumentujących za prawem do nauczania wspólnie z wiedzą i umiejętnościami, jak to robić wobec innych.	- wynika z mocnego moralnego uzasadnienia - z przekonania, że tylko on/ona wie, jak działać - ze służby wobec innych, którzy tego nie wiedzą.	OD UJĘCIA TRADYCYJNEGO DO MĄDREGO NAUCZANIA
Quasi-tradycyjny	Osoba o ograniczonej autonomii i niskiej akceptacji dla zmian, preferująca jednokierunkową komunikację z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnych, stosująca w kontaktach z nimi język specjalistyczny, charakterystyczny dla relacji z aktorami edukacyjnymi jako klientami.	- mocne uzasadnienie w surowo przestrzeganych procedurach i technikach działania - wyraża się w komunikacji jednokierunkowej i jej specjalistycznym języku - nie dopuszcza zmian - polega na reprodukcji kulturowej.	

¹⁷³ Żegnałek, Gutkowska-Wyrzykowska, dz. cyt., s. 180, Słuszne wydaje się w tym miejscu stwierdzenie J. Legowicza: „Nauczyciel wyrasta z obiektywnego podłoża społecznego i jest określony jego obiektywnie rozwojowymi prawami”, [za:] Denek Kazimierz, Ku dobrej edukacji, Toruń.2005, s. 69.

Nowy profesjonalizm	Osoba etyczna, myśląca i działająca całościowo, ukierunkowana na rozumienie, współpracę i otwartą komunikację, nieustannie poszukująca i przekształcająca osobistą teorię edukacyjną pod wpływem refleksji i autorefleksji.	- proces kształtowania roli zawodowej pod wpływem refleksji i autorefleksji obejmujących całość wiedzy i doświadczeń edukacyjnych, w tym innych nauczycieli - w drodze rozpoznawania i przekształcania osobistej teorii edukacyjnej we współpracy z innymi.
Otwarty profesjonalizm	Osoba ukierunkowana na rozwój profesjonalnego ja, ucząca się przez całe życie, traktująca szkołę jako instytucję i środowisko uczące się.	- wiedza osobista, jako pochodna uczenia się przez całe życie przebiegającego według schematu: - od osobowości i powołania przez biurokrację i techniczne wykonywanie roli po edukowanie jako zobowiązanie intelektualne i moralne.
Rozszerzony profesjonalizm	Osoba, która w sposób nierozdzielny łączy refleksję i praktykę ucząc się i doskonaląc rolę w działaniu.	- pochodna trwającej całe życie zawodowe i obejmującej wszystkie jego aspekty: - refleksji w działaniu - refleksji nad działaniem.
Transformacyjny intelektualista	Osoba, która łączy myśl i działanie w jednym, zabiera głos w najważniejszych sprawach współczesnego świata, w skali mikro- (środowisko szkolne, lokalne), mezo- (środowisko lokalne, regionalne) i makro- (środowisko krajowe, globalne).	- umiejętności tworzenia wiedzy w działaniu - tworzenie uwarunkowań organizacyjno – finansowych edukacji sprzyjających stałemu rozwojowi w zawodzie - pozycja autorytetu w zakresie najważniejszych problemów współczesnego świata.

Opracowanie własne na podstawie koncepcji: Wandy Dróźki, Henri Giroux, Henryki Kwiatkowskiej, Bogumiły Doroty Gołębniak, Jolanty Szempruch.

I.3. Metodologia badań własnych

Pytając o to, jak nauczyciele historii stają się profesjonalistami i jak rozumieją służbę społeczną, sięgnęłam po metody jakościowe, w tym analizę dokumentów, wywiad biograficzny częściowo ustrukturyzowany oraz analizę procesu kształtowania roli społeczno-zawodowej

nauczycieli historii, sporządzając analizy opisowe i analizę porównawczą idealnego (doświadczenia i wypowiedzi nauczycieli historii) i teoretycznego (wypracowanego przeze mnie na podstawie współczesnych koncepcji pedeutologicznych) modelu profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii.

Praca ma charakter teoretyczno-empiryczny. W badaniach zastosowałam następujące, wzajemnie uzupełniające się metody badawcze:

- 1) **analiza historyczna** uwarunkowań społeczno-politycznych i kulturowych kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, w tym nauczycieli historii w Polsce, poprzedzona kwerendą, interpretacją i opracowaniem danych z zachowaniem podziału na okres PRL (1945-1989), który został omówiony w zarysie i okres Rzeczypospolitej Polskiej (1989-2019), który został omówiony szczegółowo (**rozdział II, III**);
- 2) **analiza dokumentów**, ponieważ praca ma charakter historyczny i odnosi się do kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Polsce w latach 1989-2019 podjęłam się rekonstrukcji historii tego kształcenia we wskazanym czasie na podstawie dokumentów systemowych (**rozdział II i III**), w tym:
 - a) **aktów prawnych** odnoszących się do uwarunkowań działania szkolnictwa wyższego w Polsce w relacji do dokumentów oficjalnych, w tym ustaw i rozporządzeń resortu nauki i resortu edukacji na temat przygotowania do zawodu nauczyciela oraz kształtujących akademicką kulturę dydaktyczną, w tym przygotowanie do zawodu nauczyciela, takich jak: System Boloński, Europejskie i Polskie Ramy Kwalifikacji oraz minima i standardy kształcenia nauczycieli. Kontekstowo problem ten opisałam także w odniesieniu do okresu od 1945 do 1989 roku wskazując na najważniejsze różnice, jakie zaszły w tym względzie w Polsce po roku 1989 (**Aneks 1**).
 - b) **programów kształcenia** przyszłych nauczycieli historii na UAM za lata 1989-2019, co stanowiło materiał porównawczy dla opracowania pogłębionych studiów przypadku z wykorzystaniem danych pozyskanych metodą wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Z uwagi na ogromną ilość danych uwzględnionych i pozyskanych w wyniku analizy programów kształcenia ich opracowanie zamieściłam na końcu pracy jako **Aneks 2**, natomiast wnioski płynące z w/w analizy przedstawiłam w **rozdziale III** omawiając specyfikę kształcenia nauczycieli – historyków w Polsce i w Poznaniu w latach 1945-2019;
- 3) **wywiad biograficzny częściowo ustrukturyzowany** - przedmiotem wywiadu uczyniłam bieg życia zawodowego dwanaściorga nauczycieli i nauczycielek

reprezentujących trzy pokolenia absolwentów i absolwentek kierunków historycznych dla nauczycieli (1989-1999; 2000-2009; 2010-2019).

I.3.1. Wywiad biograficzny częściowo ustrukturyzowany

Kluczowa dla moich badań była praca metodą wywiadu biograficznego. Wybór tej metody umożliwił mi wejście w głąb badanych zjawisk oraz lepsze zrozumienie, w jaki sposób moi narratorzy i narratorki, rozumieją proces profesjonalizacji służby społecznej w zawodzie nauczycielskim w zakresie historii, co osiągnęłam pytając o to, jak realizowali oni i realizują rolę społeczno-zawodową w biegu życia zawodowego¹⁷⁴.

Praca metodą wywiadu częściowo ustrukturyzowanego przewiduje budowanie takiej sytuacji rozmowy poznawczej, aby narrator czy narratorka, umożliwili badającemu dostęp do informacji na temat biegu ich życia zawodowego, aby następnie poddać treść rozmowy „rudymenarnej analizie historycznej, tzn. skonfrontowaniu lub/i weryfikacji [tego, co zostało powiedziane M.K.] z informacjami z innych źródeł”¹⁷⁵. Jak pisze Marta Kurkowska – Budzan „o naukowej jakości, czyli przydatności badawczej materiału uzyskiwanego drogą wywiadu decydują: umiejętne ‘zakontraktowanie’ badania oraz umiejętności komunikacyjne badacza”¹⁷⁶. Stąd też moją rolą jako badaczki było zadbanie o to, aby relacja z rozmówcami była profesjonalna. Oznaczało to, że podczas wywiadów przyjąłam postawę „biernej słuchaczki”¹⁷⁷, która wsłuchując się w opowieści narratorów o ich motywacjach wyboru zawodu, kształceniu w zawodzie i rozwoju zawodowym, przechodziła do „zadawania określonych pytań, które wynikają z tematu badań i rozwiązywanego problemu badawczego”¹⁷⁸, jednak przede wszystkim w kontekście tego, co oni sami mówili. Jak pisze dalej cytowana autorka, „regułą każdego wywiadu częściowo ustrukturyzowanego jest to, że prowadzący pozostaje otwarty na to, co pojawia się w odpowiedziach respondenta, jest w stanie zmieniać kolejność pytań lub stawiać nowe, ale nadal kontroluje tok rozmowy”¹⁷⁹. Tak rozumiany wywiad ma określoną strukturę komunikacyjną składającą się z trzech faz: „(I) bodziec początkowy – pytanie/sekwencja pytań otwierających wywiad; (II) prowadzenie

¹⁷⁴ Flick Uwe, Projektowanie badania jakościowego, Warszawa 2010.

¹⁷⁵ Kurkowska-Budzan Marta, Soroko Emilia, Stasiak Marcin: Wywiad ustrukturyzowany w badaniach historycznych. Propozycja procedury badawczej. „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej Rocznik” 2020/10, s. 10.

¹⁷⁶ Kurkowska-Budzan i in., s. 14.

¹⁷⁷ Tamże, s. 19.

¹⁷⁸ Tamże.

¹⁷⁹ Tamże.

wywiadu – utrzymywanie komunikacji; (III) zamknięcie sytuacji badawczej”¹⁸⁰. Zgodnie z powyższą dyrektywą zakontraktowałam wywiady na trzech etapach ich prowadzenia: „(I) rozmowa wstępna (o charakterze nieformalnym i niewiążącym; przed nagraniem); (II) wstęp (przed nagraniem); (III) właściwy kontrakt (nagranie ustaleń osób biorących udział w wywiadzie)”¹⁸¹, co przedstawia **tabela 2**.

Tabela 2 - Kontraktowanie wywiadów z nauczycielami historii

Etap	Forma	Badaczka	Przykład
I	- przez telefon - następnie wysłanie maila z uzgodnieniami [metryczka, formularz wywiadu-załączniki]	- autoprezentacja - afiliacja - temat badania [bieg życia zawodowego nauczyciela]	„Przygotowuję pracę doktorską na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W obszarze moich zainteresowań naukowych leży bieg życia zawodowego nauczyciela/ki na linii czasu: przeszłość – terażniejszość – przyszłość. Interesuje mnie życie i doświadczenie zawodowe w kontekście przygotowania do zawodu oraz rozwoju zawodowego nauczycieli historii...”
II	- rozmowy były przeprowadzone on-line - platforma MS Teams - przed włączeniem nagrywania	- przypomnienie ustaleń z rozmowy telefonicznej i maila - uzyskanie zaufania	„Dziękuję za zgodę na spotkanie...” „Celem badań jest poznanie biegu życia zawodowego...” „Metoda badawcza jaką wybrałam...” „Proszę o zgodę na nagranie i wykorzystanie wywiadu do badań naukowych...” „Jeśli będzie Pani/Pan potrzebować przerwy to proszę o informację...” „Spotkanie będzie trwało ok...” „Dziękuję za przesłanie wypełnionych dokumentów...” „W trakcie wywiadu, będę sporządzała notatki...”
III	- po rozpoczęciu nagrywania	- krótkie przypomnienie ustaleń z wcześniejszych etapów	- uzyskanie zgodny na nagranie i wykorzystanie materiałów do doktoratu „Proszę o potwierdzenie, że wyraża Pan/Pani zgodę na wykorzystanie...” Zadane pytania otwierającego „Czy pamięta Pani/Pan moment, gdy podjęła decyzję o studiowaniu historii?...”

Źródło: Koncepcja metodologiczna Marty Kurkowskiej – Budzan.

Rozpoczynając wywiad pytałam narratorki i narratorów o motywacje studiowania historii w konkretnym miejscu i czasie. Kolejne pytanie dotyczyło wyboru specjalności

¹⁸⁰ Tamże.

¹⁸¹ Tamże, s. 14.

nauczycielskiej, zgodnie z dyrektywą „precyzyjnego skorelowania początku wywiadu z osobistą osią czasu respondenta” i kluczowym dla biografii zawodowej doświadczeniem, które w tym przypadku dotyczyło wyboru przyszłego zawodu¹⁸². Pytania zawarte w dyspozycjach bezpośrednio wynikały z pytań badawczych, jakie sobie postawiłam.

Te podzieliłam na trzy obszary. Pierwszy dotyczył motywu wyboru studiów historycznych i specjalności nauczycielskiej. Drugi, debiutu w roli nauczycielki/nauczyciela historii i zasobów, jakie posiadali narratorzy w czasie, gdy rozpoczynali pracę w szkole. Trzeci, pracy zawodowej w kontekście ich rozwoju ze względu na całościowo kształtowane profesjonalizm i służbę społeczną. Prowadząc rozmowę byłam bardzo czujna na to, co mówią narratorzy, w czym ma swój udział fakt, że jestem praktykującą *coach*, posiadam certyfikat i akredytację¹⁸³ w tym zakresie, a także uczę studentów i studentki specjalności nauczycielskiej *coachingu* edukacyjnego. Umożliwiało mi to świadome prowadzenie dialogu, również, gdy konieczne było pominięcie kolejności pytań sformułowanych w dyspozycjach lub rozwinięcie wątków, na których zależało samym narratorom (stąd wywiad częściowo ustrukturyzowany). W ten sposób i zgodnie ze wskazaniem Marty Kurkowskiej-Budzan zminimalizowałam „ryzyko błędów i przeczeń, które mogą się pojawić w trakcie spotkania”¹⁸⁴.

W trakcie wywiadów, które przeprowadziłam *on-line* (czas moich badań przypadł na okres pandemiczny związany z Covid-19, korzystałam z platformy Microsoft TEAMS, miałam włączoną kamerę, moi rozmówcy i rozmówczynie również), dawałam moim rozmówcom i rozmówczynom niewerbalne komunikaty, które świadczyły o tym, że ich aktywnie słucham. Czasami, kiedy decydowały o tym kwestie techniczne, przechodziłam na komunikację werbalną, podtrzymując uwagę słowami potwierdzającymi, że nadal słucham uważnie. W trakcie rozmów używałam też parafrazy i klaryfikacji. Dodam, że żaden z moich rozmówców nie udzielał wcześniej wywiadu na temat biegu życia zawodowego.

Podczas rozmów dbałam o szacunek, dobrą atmosferę, dawałam rozmówcom czas i przestrzeń na zebranie myśli i wypowiedź korzystając ze znanej z *coachingu* techniki pracy ciszą. Unikałam naciskania rozmówców celem uzyskania odpowiedzi na zadane pytanie.

W ostatniej fazie wywiadu, dbałam też o domknięcie wypowiedzi rozmówców i rozmówczyń, czasami prosząc ich o wyjaśnienie, co mieli na myśli mówiąc określone rzeczy, oczywiście dla nich, ale nie zawsze jednoznaczne dla mnie. Kończąc rozmowę wyraźnie

¹⁸² Tamże, s.21.

¹⁸³ Akredytacja na poziomie Associate Certified Coach, International Coaching Federation, ważna do dnia 31.12.2024 r.; [Akredytacja - ICF POLSKA](#).

¹⁸⁴ Kurkowska-Budzan i in., s. 23.

informowałam narratorów, że wyłączam mikrofon i kamerę. Równocześnie prosiłam ich, aby zostali jeszcze chwilę na wirtualnym spotkaniu. Po wyłączeniu kamery dziękowałam za zaangażowanie, za poświęcony czas, za chęć podzielenia się historią życia zawodowego.

Wywiady przeprowadziłam w okresie od czerwca 2021 roku do marca 2022 roku. Trwały średnio 2 godziny i 30 min, co może budzić wątpliwości w świetle metodologii pracy metodą wywiadu, gdzie mowa jest o tym, że rozmowa nie powinna trwać dłużej niż 90 minut¹⁸⁵. Jednocześnie dopytywałam narratorów i narratorki czy są gotowi rozmawiać dłużej, jeśli zajdzie taka potrzeba oraz, że istnieje możliwość spotkania po raz kolejny. Moi narratorzy nie widzieli takiej potrzeby, stąd też najkrótszy wywiad trwał 1 godzinę i 45 minut, a najdłuższy 2 godziny 42 minut.

I.3.2. Charakterystyka próby badawczej

Ze względu na środowisko naukowe, w którym podjęłam badania, poznańskie, historyczne, dydaktyczne, i możliwą aplikowalność wyników badań do praktyki kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Poznaniu ale także w całej Polsce, w porozumieniu z promotorkami pracy zdecydowałam, że badaniami obejmę przede wszystkim absolwentów i absolwentki Instytutu Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (dalej: IH UAM) kierunku/specjalności nauczycielskiej. Taki wybór środowiska badań dał mi gwarancję dostępności narratorów i dokumentów, tak ważnych dla zbadania postawionego w pracy problemu, na co otrzymałam zgodę władz uczelni w osobie dziekana Wydziału Historii UAM¹⁸⁶. Jednocześnie i na podstawie rekonstrukcji systemu kształcenia nauczycieli historii w Polsce w latach 1989-2019 mogłam stwierdzić czy i na ile kształcenie to na UAM różni się od propozycji programowych w innych ośrodkach w Polsce, a także czy i, jak bardzo zasadne jest badanie absolwentów jednego ośrodka akademickiego, aby odnieść wyniki tego badania także do innych uczelni i jednostek kształcących przyszłych nauczycieli.

Badaniami objęłam dwanaścioro nauczycieli historii w trzech grupach, dla których wyróżnikiem była ich pokoleniowość. Jedenaścioro narratorów pracuje w szkołach różnego stopnia i typu na terenie Wielkopolski, a jedna osoba na terenie Małopolski. Tych jedenaście osób ukończyło studia historyczne na UAM, a dziesięcioro tamtejszą specjalność nauczycielską. Jeden narrator zdobył kwalifikacje w zawodzie nauczyciela historii na studiach podyplomowych, a jeden ukończył historyczne studia nauczycielskie na Uniwersytecie

¹⁸⁵ Tamże, s. 24.

¹⁸⁶ Od 2019 roku Wydział Historii, [O Wydziale | Wydział Historii \(amu.edu.pl\)](https://www.amu.edu.pl) [dostęp 01.06.2023].

Jagiellońskim, co przynajmniej potencjalnie dało mi szansę porównania wpływu konkretnego środowiska akademickiego i konkretnych programów kształcenia na formowanie przyszłej roli społeczno-zawodowej nauczyciela/nauczycielki historii w kontekście pytań o profesjonalizm i służbę społeczną.

Charakterystykę ogólną grupy badawczej ze wskazaniem na pokoleniowość, płeć, czas debiutu w zawodzie, staż pracy oraz stopień awansu zawodowego osiągnięty w czasie, gdy prowadziłam wywiady, przedstawia **tabela 3**.

Tabela 3 - Charakterystyka próby badawczej

Narratorzy wg pokoleń	Nauczyciele historii – narratorzy	K	M	Początek pracy zawodowej	Staż pracy W roku szkolnym 2019-2021	Stopień Awansu Zawodowego w roku szkolnym 2019-2021
1989-1999 <i>Przełom i transformacja</i>	Iza 1/1996	x		1996	25 lat	dyplomowany
	Jerzy 1/1992		x	1992	29 lat	dyplomowany
	Kinga 1/1996	x		1996	26 lat	dyplomowany
	Ludwik 1/1991		x	1991	31 lat	dyplomowany
2000-2009 <i>Nowa szkoła</i>	Elżbieta 2/2008	x		2008	13 lat	dyplomowany
	Filip 2/2002		x	2002	19 lat	dyplomowany
	Grażyna 2/2002	x		2002	19 lat	kontraktowy
	Henryka 2/2003	x		2003	3 lata	rezygnacja z awansu
2010-2019 <i>Kryzys zaufania</i>	Andrzej 3/2016		x	2016	5 lat	kontraktowy
	Barbara 3/2018	x		2018	3 lata	kontraktowy
	Celina 3/2019	x		2019	2 lata	kontraktowy
	Dawid 3/2013		x	2013	8 lat	kontraktowy

Opracowanie własne.

W doborze narratorów i narratorek korzystałam z rekomendacji, pracowałam zatem metodą kuli śniegowej. Osoby, z którymi przeprowadziłam wywiady tworzyły zróżnicowaną grupę, jeśli chodzi o poziom edukacyjny, na którym pracowali. I tak, wszyscy mieli za sobą pracę w szkole podstawowej, siedem osób pracowało w gimnazjum, a cztery osoby w liceum. Także siedem osób pracowało w więcej niż jednej szkole. W czasie, gdy prowadziłam wywiady trzy osoby miały doświadczenie pracy w szkole wiejskiej, pięć osób w małym mieście, dziesięć osób w średnim lub dużym mieście. Tylko jedna osoba miała dłuższą przerwę w pracy zawodowej. W chwili przeprowadzania wywiadu była jednak czynną nauczycielką historii.

I.3.3. Dyspozycje do wywiadu

W czasie wywiadu korzystałam z dyspozycji. Pytania zawarte w dyspozycjach bezpośrednio wynikały z pytań badawczych, jakie sobie postawiłam, co pozwoliło mi uzyskać wiedzę na temat analizowanego tematu.

Rozpoczęcie wywiadu:

- 1) Czy pamięta Pani/Pan moment, gdy podjęła Pani/Pan decyzję o studiowaniu historii?
Czy może Pani/Pan o tym opowiedzieć?
- 2) Czy pamięta Pani/Pan moment, gdy podjęła Pani/Pan decyzję o studiowaniu historii nauczycielskiej? Czy może Pani/Pan o tym opowiedzieć?

Spontaniczna narracja:

- 3) Co Panią/Panem powodowało przy wyborze specjalności nauczycielskiej?
- 4) Co Panią/Pana motywowało do studiowania specjalności nauczycielskiej?
- 5) Jak wspomina Pani/Pan studia historyczne?
- 6) Jak wspomina Pani/Pan studiowanie specjalności nauczycielskiej?
- 7) Jak Pani/Pan to pamięta w kontekście późniejszej pracy zawodowej (studia okazały się pomocne, miał/a Pani/Pan podstawy do rozpoczęcia pracy w szkole; merytoryczne, metodyczne, czego zabrakło podczas studiów)?
- 8) Czy otrzymał Pani/Pan wychowawstwo klasy (co to oznaczało, jak się Pani/Pan z tym czuł/a)?
- 9) Czy miał/a Pani/Pan poczucie, że jest Pani/Pan przygotowana/y do zawodu?
- 10) W jakich okolicznościach podjął/a Pani/Pan pracę w zawodzie?
- 11) Co zdecydowało, że otrzymał/a Pani/Pan pracę w zawodzie (jakie były warunki przyjęcia, czy była konkurencja)?
- 12) Jak wypadł Pani/Pana debiut w szkole (co Pani/Panu sprawiło największą trudność, co Pani/Panu sprawiło największą radość, co było wyzwaniem, skąd czerpał/a Pani/Pan satysfakcję w pierwszych latach pracy)?
- 13) Czy miał/a Pani/Pan jakiś wzór do naśladowania (jeśli tak, kto to był/a)?
- 14) Co Panią/Pana motywowało w codziennej pracy w szkole?
- 15) Co się zmieniło w Pani/Pana pracy na przestrzeni lat?
- 16) Jaki kierunek rozwoju Pani/Pan obrał/a?
- 17) Jak rola nauczycielki/nauczyciela przystawała do nowych/innych ról, jakie pełnił/a Pani/Pan w życiu?
- 18) Jak pamięta Pani/Pan siebie z pierwszych miesięcy pracy? A jak, to jest teraz?
- 19) Jak się pracowało w szkole w tamtym czasie?

- 20) Jak Pani/Pan pamięta, co było ważne w pracy w tamtym czasie?
- 21) Jak Pani/Pan pamięta, co utrudniało pracę?
- 22) Na ile czuł/a Pani/Pan konieczność rozwoju zawodowego?
- 23) Czy sprawuje Pani/Pan opiekę nad stażystami/praktykantami? (Jeśli tak, co Pani/Pana zdaniem jest najważniejsze dla ich dobrego przygotowania do zawodu)?

Domknięcie narracji:

- 1) Czy możemy jeszcze wrócić do wątku 1,2, n... (czy mogłabym zapytać, co miał/a Pani/Pan na myśli mówiąc..., czy mogę dopytać o szczegóły, jestem ciekawa jak zakończyła się ta historia...)?
- 2) Czy chciałby/a Pani/Pan coś dodać, uzupełnić, o coś zapytać?

Zakończenie:

- 1) Czy mogłaby/mógłby Pani/Pan skomentować następujące zdanie:

„Zawód nauczycielki/nauczyciela historii to profesjonalizm i służba rozwijane i praktykowane przez całe zawodowe życie”.

Podczas wywiadów korzystałam z przygotowanego w formie graficznej ogólniejszego schematu (**Infografika 1, Aneks 5**).

I.3.4. Analiza danych biograficznych

Osobną kwestią w badaniach metodą wywiadu była analiza pozyskanych tą drogą danych. W pracy odwołałam się do **trzech modeli** takiej analizy umożliwiających mi krok po kroku udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze postawione w pracy.

Pierwszy zaczerpnęłam z teorii ugruntowanej, gdzie mowa jest o **analizie procesów z wykorzystaniem kodowania otwartego wywiadów** jako podstawa konstrukcji, rozłożonego w czasie procesu kształtowania roli społeczno-zawodowej obejmującej w moim przypadku, kolejne fazy stawania się nauczycielem i nauczycielką historii, w tym: (1) **fazę przygotowawczą** obejmującą refleksję na temat wyboru zawodu historyka i historyczki oraz wyboru nauczycielskiej ścieżki kształcenia oraz gromadzenie zasobów niezbędnych do pełnienia roli nauczyciela i nauczycielki historii; (2) **fazę debiutu** obejmującą ocenę własnych zasobów w chwili przystąpienia do pracy w szkole i w pierwszym okresie jej trwania; (3) **fazę**

gruntowania i doskonalenia roli zawodowej nauczyciela i nauczycielki historii¹⁸⁷, co szczegółowo przedstawiam w **tabeli 4**.

Tabela 4 – Fazy procesu kształtowania roli społeczno-zawodowej nauczycieli historii w kontekście pytań o profesjonalizm i służbę społeczną

Proces kształtowania roli nauczyciela historii: fazy biegu życia edukacyjnego i zawodowego					
Faza przygotowawcza		Faza debiutu	Faza rozwoju	Metarefleksja	
Projektowanie roli	Gromadzenie zasobów do podjęcia roli	Doświadczenie wchodzenia w rolę	Gruntowanie roli i jej doskonalenie	Rozumienie roli „tu i teraz”	Nauczyciele historii: modelowanie profesjonalizmu i służby społecznej
Jakie były motywacje nauczycieli historii wyboru zawodu?	Jakie zasoby wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobyli podczas studiów?	Jak zasoby posiadane przez nauczycieli zadziałały w chwili ich debiutu w zawodzie?	Jak zmieniały się zasoby nauczycieli w biegu życia zawodowego i jak z nich korzystali?	Jak nauczyciele rozumieli profesjonalizm i służbę społeczną w świetle własnych doświadczeń edukacyjnych i zawodowych w czasie prowadzenia badań	
Przyczyny wyboru zawodu: Oczekiwania Doświadczenia Tradycje i wzorce	Wiedza, umiejętności i kompetencje wyniesione ze studiów	Wiedza, umiejętności i kompetencje, które zadziałały	Źródła rozwoju: wykształcenie doświadczenia refleksja samokształcenie kształcenie formalne	Definicje własne nauczycieli	
Wybór zawodu: Historyk Nauczyciel historii	Wiedza, umiejętności i kompetencje wyniesione z innych	Braki w wiedzy, kompetencji i umiejętności niezbędnych w działaniu	Ramy rozwoju: Zmiany nastawienia Zmiany systemowe	Odnoszenie roli do własnych doświadczeń	

¹⁸⁷ Konecki Krzysztof, Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej, „Przegląd Socjologii Jakościowej” Tom IV, Numer 3 – Listopad 2008, s. 92. cyt. autor: Glaser Barney (1992) Basics of Grounded Theory Analysis. Mill Valley, CA: The Sociology Press. s 74-75.

Skutki wyboru: studia w zawodzie debiut w zawodzie rozwój zawodowy	źródło/od innych osób		Zmiany społeczno-kulturowe		
			Nastawienia Entuzjazm Dojrzewanie Regres Zniechęcenie Wypalenie zawodowe		

Opracowanie własne.

Uzyskane w polu analizy procesu kształtowania roli społeczno-zawodowej nauczycieli historii dane, opracowane przeze mnie dla każdego z narratorów z osobna, wers po wersie, zdanie po zdaniu, akapit po akapicie z uwzględnieniem powiązań między danymi (**Aneks 3**), **umieściłam** w mocnych **kontekstach**, w jakich moi rozmówcy i rozmówczynie budowali, rozwijali i doskonalili role te, w tym w kontekście: (1) systemowym (państwo, szkoła, uniwersytet, kształcenie przyszłych nauczycieli historii), (2) społeczno-kulturowym i politycznym (nastawienia i oczekiwania społeczne związane z reformami, demokratyzacją i wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej, kształtowane również przez kolejne ekipy rządzące, w tym w ramach polityki historycznej) oraz (3) ekonomicznym (urynkowanie gospodarki w konkurencyjnych porządkach państwa socjalnego i liberalizmu ekonomicznego).

Rozpoznanie powyższych kontekstów pozwoliło mi wyróżnić **roczniki absolwentów** historycznych studiów nauczycielskich ze względu na czas i okoliczności ich wchodzenia na rynek pracy odpowiednio w latach: 1989-1999, 2000-2009, 2010-2019 i rozpisać okoliczności historyczne ich debiutu i rozwoju w zawodzie dookreślające ich pokoleniowość w ujęciu historycznym. W ten sposób pierwsze pokolenie (1989-1999) zidentyfikowałam przez pryzmat przełomu społeczno-politycznego, jaki miał miejsce w Polsce po Okrągłym Stole i będącej jego efektem transformacji, co w odniesieniu do szkoły i historii szkolnej oznaczało przede wszystkim wypełnianie „białych plam” w treściach nauczania historii oraz dyskusje nad przyszłą reformą systemu oświaty. To pokolenie nazwałam **pokoleniem przełomu i transformacji**. Drugie pokolenie (2000-2009) powiązałam z kompleksową reformą systemu oświaty w Polsce w roku 1999 przebiegającą pod hasłem „Nowej Szkoły” czemu towarzyszyło wchodzenie Polski do Unii Europejskiej (2004), stąd **pokolenie nowej szkoły**. Trzecie pokolenie (2010-2019), powiązałam z kryzysem zaufania społecznego zdefiniowanym z dwóch przeciwstawnych perspektyw. Z perspektywy kryzysu zaufania nauczycieli do rządzących oraz z perspektywy podważania przez tych ostatnich zaufania do nauczycieli wobec ich żądań

podwyżek płac, co zwłaszcza w kryzysowym momencie strajku nauczycieli w roku 2019, doprowadziło do ostatecznego podważenia ich prestiżu zawodowego, a zdaniem niektórych, przesadnie, do upadku autorytetu nauczycieli i szkoły w społeczeństwie. To pokolenie nazwałam **pokoleniem kryzysu zaufania**.

Przyjmując za wyróżnik pokoleniowość nauczycieli historii biorących udział w badaniu przeprowadziłam: **analizę opisową procesu kształtowania roli zawodowej** według faz dla każdego z trzech pokoleń z osobna (rozdział IV) oraz dla wszystkich pokoleń razem (rozdział V). A następnie w ten sam sposób, czyli z podziałem na pokolenia i międzypokoleniowo, **analizę opisową profesjonalizmu i służby społecznej** nauczycieli historii wyłaniającą się z ich własnych doświadczeń i wypowiedzi (rozdział VI i VII), **opracowując ich model idealny**. Model ów porównałam następnie z modelem teoretycznym profesjonalizmu nauczycieli historii, formułując na tej podstawie wnioski i rekomendacje ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia przyszłych nauczycieli historii (rozdział VIII)¹⁸⁸.

I.4. Etyczne aspekty badań własnych

Decydując się na badania metodą wywiadu częściowo ustrukturyzowanego miałam świadomość, że nawiązane przeze mnie relacje mają charakter etyczny. Jako badaczka stałam się odpowiedzialna za skutki upowszechniania wyników badań oraz informacji o uczestnikach¹⁸⁹. W trakcie badań stosowałam się do zasad etycznych zaproponowanych przez Jolantę Lisek - Michalską¹⁹⁰, w tym do zasady godności i autonomii. Na etapie przygotowywania się do rozmów wysyłałam potencjalnym narratorom formularz archiwizacyjny wywiadu (**Aneks 4**) zapewniając ich o dobrowolności udziału w badaniach. Dodatkowo, po wejściu w tryb nagrywania rozmowy, prosiłam ich raz jeszcze o zgodę na udział w badaniu i na wykorzystanie pozyskanego materiału badawczego do doktoratu. Taki dwustopniowy proces uzgadniania stanowisk pozwolił narratorom na świadomy udział w

¹⁸⁸ Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii rozumiem jako uogólnione cechy takiego modelu wynikające z doświadczeń i wypowiedzi na temat tych doświadczeń samych zainteresowanych, będące uogólnionym obrazem profesjonalizmu i służby społecznej dla każdego pokolenia nauczycieli historii z osobna oraz dla wszystkich pokoleń razem. Model teoretyczny rozumiem jako model idealny wypracowany na gruncie teorii nauk pedagogicznych, zwłaszcza pedeutologii, będący reprezentacją cech (wskaźników) pożądanych profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii. Podaję za: Zeidler Paweł, Status poznawczy modeli teoretycznych, „Filozofia Nauki” 1996/15/3, s. 73-96.

¹⁸⁹ Lisek-Michalska Jolanta, Badania Fokusowe. Problemy Metodologiczne i Etyczne. cyt. [za:] Sułkowski Ł., Lenart-Gansiniec R. (red.), Rozprawa doktorska w naukach społecznych. Poradnik doktoranta i promotora pracy doktorskiej, Łódź 2021, s.173.

¹⁹⁰ Cyt. za Lisek-Michalska: „godności i autonomii; dobrowolności i świadomej; zgody uczestników; przejrzystości; poufności danych i zapewnienia prywatności; uczciwości i bezstronności”, s. 173.

projekcie badawczym. Ponadto wszystkich narratorów informowałam o celu badania, jego zakładanym przebiegu oraz o sposobach wykorzystania wyników badań, wypełniając obowiązek przejrzystości prowadzenia badań, czyli „konieczności autoidentyfikacji badacza i prawdziwego celu badania” przez narratorów¹⁹¹. Rozmówcy wiedzieli też, że na każdym etapie rozmowy mogą się wycofać. Byłam też bardzo elastyczna jeśli chodzi o termin rozmowy, a także informowałam rozmówców ile może ona potrwać oraz w jakiej formie się ona odbędzie (zdalnie, platforma MS Teams). Rozmówcy wiedzieli też, że będę nagrywała zarówno obraz jak i dźwięk oraz, że w trakcie rozmowy będę sporządzała notatki. Zachęcałam ich także do notowania, jeśli będą mieli taką potrzebę.

Mając świadomość przepisów dotyczących ochrony danych osobowych¹⁹² zadbałam o to, aby przesłane mi arkusze archiwizacyjne osób badanych były zdeponowane w bezpiecznym miejscu.

W procesie opracowania danych ważnym aspektem była anonimizacja badanych w taki sposób, aby niemożliwa była ich identyfikacja. Dlatego też wszyscy narratorzy i narratorki występują w badaniach pod zmienionymi imionami, a ich charakterystyki pozostają na tyle uogólnione, aby czuli się bezpiecznie we własnym miejscu pracy i środowisku.

W realizacji badań kierowałam się obiektywizmem odnosząc pozyskane w trakcie rozmów wyniki do zastanej w danym czasie, dla konkretnego pokolenia, okoliczności zewnętrznych określających warunki ich pracy zawodowej.

Narratorzy i narratorki wyrazili formalną zgodę na udział w badaniach oraz wykorzystanie ich wyników w ściśle określonym celu¹⁹³.

¹⁹¹ Lisek-Michalska, s. 174.

¹⁹² RODO, Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych <https://uodo.gov.pl/pl/404>.

¹⁹³ Wszystkie dokumenty wytworzone i potwierdzone przez narratorów, w tym nagrania, transkrypcje i zgody, są w posiadaniu autorki niniejszej pracy.

Rozdział II: Historia kształcenia nauczycieli w Polsce (1945-2019)

Nowoczesne koncepcje kształcenia nauczycieli w Polsce sięgają dwudziestolecia międzywojennego, gdy rozwijana wcześniej myśl pedagogiczna i dydaktyczna znalazła wsparcie instytucjonalne niepodległego państwa. Autorem jednej z takich koncepcji, w tym przypadku kształcenia nauczycieli szkół średnich, był Jan Władysław Dawid, choć studia takie, po raz pierwszy w historii Polski, powołano na trzech krajowych uczelniach, na Uniwersytecie Jagiellońskim, Poznańskim i Warszawskim¹⁹⁴.

Podstawą kształcenia przyszłych nauczycieli były zatem w tamtym czasie przede wszystkim seminaria nauczycielskie, które zgodnie z ideologią propaństwową i pronarodową „kładły nacisk na kształtowanie postawy służby dla państwa, odpowiedzialności za niepodległe państwo i przygotowywały do pracy w środowisku i dla niego. Rozwijano w nich takie cechy, jak: pracowitość, sumiennosc, rzetelne wypełnianie obowiązków, rozbudzały potrzebę nieustannego doksztalcania i pracy społecznej”¹⁹⁵.

W latach 1939-1945, podobnie, jak cała polska inteligencja, także nauczyciele byli mocno doświadczonymi ofiarami okupantów niemieckiego i sowieckiego. Aktywni, jako między innymi, członkowie Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, objęli nauczaniem ogromną liczbę uczniów i uczennic. Jednocześnie straty wojenne wśród prowadzących to nauczanie – według różnych szacunków – wyniosły od 6 do 10 tys., do czego dodać należy straty poniesione w wyniku działań militarnych, ofiary obozów i więzień, robót przymusowych i chorób¹⁹⁶.

Brak nauczycieli w Polsce po II wojnie światowej był dojmujący, a potrzeba ich kształcenia dla nowej, socjalistycznej władzy, priorytetowa.

W latach 1945-1989 „praca dydaktyczno-wychowawcza szkoły stała się częścią propagandy ideowo-politycznej komunistów, a nauczyciele - zwłaszcza historii - mieli prowadzić indoktrynację młodzieży”¹⁹⁷. Liczył się także cel praktyczny umasowienia edukacji, w tym likwidacji analfabetyzmu.

Najtrudniejszy dla nauczycieli był okres stalinizmu, po czym z różnym skutkiem władza liberalizowała lub ponownie ograniczała autonomię szkół pedagogicznych, nieco oszczędzając

¹⁹⁴ Mazur Piotr, Zawód nauczyciela – rys historyczny, [w:] Akimjaková B., Famuła-Jurczak A., Mazur P., Račková O. (red.), Nauczyciel kreatorem zmiany, Ružomberok 2013, s. 34.

¹⁹⁵ Mazur, s. 34.

¹⁹⁶ Wierzbicki Piotr, Bojownicy niepodległości. Tajna Organizacja Nauczycielska – kryptonim Związku Nauczycielstwa Polskiego (1939-1945), „Głos Nauczycielski”, 30.09.2021, s.1.

¹⁹⁷ Osiński Zbigniew, Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944-1989. Uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne, Lublin 2010, s. 17.

w tym względzie nieco uczelnie wyższe, gdzie, jak planowano, docelowo miało się odbywać kształcenie nauczycieli zarówno pod kątem zawodowym, jak i badawczym.

Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1989-2019 przeszło kolejne reformy, co dotyczyło także kształcenia przyszłych nauczycieli. Po roku 1989 kształcili się oni w programach wypracowanych jeszcze w latach 70. i 80. i w odpowiedzi na doraźne oczekiwania stawiane nauczycielom przez uczelnie i pracodawców, aby po roku 2002 kształcić się w odgórnie wypracowanych standardach w zawodzie nauczyciela.

II.1. Kształcenie nauczycieli w latach 1945-1989

Już w ostatnich miesiącach trwania działań wojennych rozpoczęto w Polsce odbudowę systemu szkolnictwa¹⁹⁸, stosując rozwiązania wypracowane w ramach reformy jędrzejewiczowskiej wprowadzonej ustawą z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnym¹⁹⁹. Podobnie rzecz się miała, gdy idzie o kształcenie nauczycieli odbywające się w systemie wypracowanym jeszcze przed wojną i uregulowanym ustawą z 1 lipca 1926 r. „O stosunkach służbowych nauczycieli (wraz z późniejszymi zmianami z lat 1932, 1933 i 1938)”²⁰⁰.

W roku 1944 na ziemiach wyzwolonych spod okupacji niemieckiej uruchomiono pierwsze seminaria nauczycielskie²⁰¹. Z potrzeby szybkiego odbudowania kadry nauczycielskiej, edukacja trwała w nich dwa lata²⁰². Ponadto zorganizowano roczne kursy nauczycielskie dla osób z maturą, a także sześć- i trzymiesięczne kursy dla przyszłych nauczycieli szkół podstawowych, którzy ukończyli gimnazja²⁰³.

W latach 1945 – 1949 rozpoczął się proces przebudowy polskiej oświaty i szkolnictwa wyższego na wzór radziecki. Wraz z powstaniem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w roku 1948, nadzór nad szkolnictwem przejął Komitet Centralny PZPR. Na czele władz oświatowych stał minister właściwy do spraw oświaty i wychowania²⁰⁴. Na reformę oświaty

¹⁹⁸ Szeroko na ten temat: Walczak Marian, *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego 1939-1945*, Wrocław 1987.

¹⁹⁹ Ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, Dz. U. 1932 nr 38 poz. 389; Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego.

²⁰⁰ Dz. U. RP 1926, nr 92, poz. 530; tekst jednolity po nowelizacjach: Dz.U. RP 1932, nr 104, poz. 873; Ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli (pragmatyka), zest. T. Serafin, Warszawa 1927. Szerzej na ten temat: Sanojca Karol, *Szkoła jako instytucja pracy: pozycja prawna i problemy zawodowe nauczycieli szkół państwowych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej „Metamorfozy Społeczne”*, 2014/9, s. 277-291.

²⁰¹ Ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, art. 40 b) 2-letnie pedagogia.

²⁰² Ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, art. 40 a) 3-letnie licea pedagogiczne.

²⁰³ Jarowiecki J., Nowecki B., Ruta Z., (red.), *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945—1975)*, Kraków 1983, s. 22.

²⁰⁴ Popiński Krzysztof, *System szkolnictwa wyższego w II RP i jego wpływ na funkcjonowanie uczelni polskich po 1945 r.*, „Społeczeństwo i ekonomia”, 2018/1/9, s. 40-41.

nałożył się „sześćoletni plan budowy podstaw socjalizmu w Polsce”, w wyniku czego „wzrosło zapotrzebowanie na nauczycieli wszystkich specjalności”²⁰⁵. W dziennikach urzędowych ministra oświaty regularnie ogłaszano nowe podmioty mające ich kształcić.

W 1946 roku połączono dwuletnie kursy przygotowawcze z dwuletnim liceum pedagogicznym. W przyszłości miały to być wyższe szkoły pedagogiczne (dalej: WSP/PWSP). Póki, co jednak w roku szkolnym 1947/1948, rozpoczęły działalność czteroletnie licea pedagogiczne²⁰⁶. Dziesięć lat później naukę w liceach tych wydłużono do pięciu lat, a od roku szkolnego 1966/1967 rozpoczęto ich, trwające kolejne pięć lat, wygaszanie. W miejsce liceów pedagogicznych utworzono WSP/PWSP²⁰⁷.

Od roku 1946 licea pedagogiczne pracowały według ujednoczonego programu, a kształcenie nauczycieli podporządkowane zostało ideologii marksistowsko-leninowskiej, co obowiązywało do roku 1956 i dotyczyło także nauczycieli historii²⁰⁸. Program liceów pedagogicznych przewidywał „przedmioty ogólnokształcące (...) zajęcia z psychologii, nauczania i wychowania”²⁰⁹. W roku szkolnym 1947/1948 „dodano historię wychowania i higienę szkolną”²¹⁰. Dwa lata później program został poszerzony o metodyki wszystkich przedmiotów szkolnych, aby absolwenci byli gotowi do nauczania w klasach 1 - 7 szkoły podstawowej²¹¹. Lata 1946-1956 to zatem okres odchodzenia od polskiej tradycji i myśli pedagogicznej i dydaktycznej okresu międzywojnia, czemu towarzyszyło zrywanie z nowymi trendami w psychologii, pedagogice i dydaktyce zachodnioeuropejskiej i anglosaskiej na rzecz nauki radzieckiej.

Uczniami liceów pedagogicznych, kształconych na wzór radziecki, była tuż po wojnie przede wszystkim „młodzież chłopska i robotnicza, co umożliwiło jej awans społeczny. (...)

²⁰⁵ Grzybowski Romuald, Społeczno-polityczne uwarunkowania rozwoju systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-1956, „Prace naukowe. Pedagogika”, 2003/12, s. 177.

²⁰⁶ Paragraf 1. „Wprowadzone instrukcją o organizacji roku szkolnego 1946/47 połączenie podbudowy z właściwym liceum pedagogicznym ulega w roku szkolnym 1947/48 dalszemu pogłębieniu przez stworzenie 4-letniego liceum pedagogicznego”. Instrukcja z dnia 19 maja 1947 o organizacji roku szkolnego 1947/48 w zakresie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Poz. 103.

²⁰⁷ Jarowiecki i in., Kształcenie nauczycieli..., dz. cyt., s. 23-28.

²⁰⁸ Osiński, dz. cyt., s. 30-31. Jak pisze cytowany autor: „Nowa Szkoła prawie w każdym numerze z lat 1949-1956 drukowała przegląd publikacji pedagogicznych z prasy radzieckiej. Na język polski przetłumaczono najważniejsze dzieła pedagogów radzieckich - Makarenki, Kairowa i Tieptowa. Polscy pedagodzy omawiali w swoich publikacjach dorobek szkoły i pedagogiki radzieckiej w bardzo pochlebnym tonie. Przodowali w tym A. Lewin, W. Okoń, B. Suchodolski, T. Tomaszewski i A. Kamiński. Radzieckie myśli i zasady pedagogiczne próbowano zaszczyć do szkoły polskiej. Zalecano je nauczycielom jako obowiązkowe do stosowania w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Najbardziej popularnym pomysłem radzieckim w okresie stalinowskim było traktowanie wychowania jako procesu kolektywnego, w myśl zasady - przez kolektyw i dla kolektywu”, s. 30-31.

²⁰⁹ Tamże, s. 29-31.

²¹⁰ Tamże.

²¹¹ Tamże.

Nauka kończyła się egzaminem dojrzałości. Uprawniał on do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, jak również do wstępu na wyższe uczelnie²¹².

Ważnym elementem kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych były szkoły ćwiczeń²¹³. W dzienniku urzędowym ministra oświaty z dnia 4 stycznia 1946 w § 1 wskazano, że „szkoła ćwiczeń jest (...) normalną szkołą powszechną. (...) w § 3 dodano, że zadaniem szkoły jest stworzenie dla uczniów [przyszłych nauczycieli M.K.] właściwego terenu obserwacji nad dzieckiem i nad jego pracą szkolną oraz warsztatu praktycznych ćwiczeń w nauczaniu i prowadzeniu innych zajęć szkolnych. A w § 6, że szkoła ćwiczeń podlegała bezpośrednio dyrektorowi zakładu kształcenia nauczycieli zarówno pod względem organizacyjnym jak i dydaktycznym i wychowawczym²¹⁴.

Obok liceów pedagogicznych w Polsce działały także, powołane zarządzeniem ministra oświaty²¹⁵, Wyższe Kursy Nauczycielskie (dalej: WKN). W § 6 zarządzenia ministra oświaty w sprawie uruchomienia WKN²¹⁶ wskazano na ich program, który obejmował działy: A - psychologia, filozofia, pedagogika i socjologia, ekonomia, metodyka wraz z praktykami oraz B - dwa przedmioty ogólne²¹⁷. W § 8 wskazano, że „na WKN powinny być stosowane metody oparte na aktywności i samodzielnej pracy słuchaczy oraz na samodzielnym uczeniu się (...). Metodę wykładu należy ograniczyć do minimum²¹⁸. Kandydatów do WKN rekrutowano spośród „czynnych nauczycieli, którzy mieli pełne kwalifikacje do uczenia w szkole podstawowej oraz trzyletnią praktykę nauczycielską²¹⁹. WKN zostały zlikwidowane w 1954 roku. W ich miejsce powołano dwuletnie Studia Nauczycielskie (SN), które działały do 1972 roku²²⁰.

W marcu 1946 roku minister oświaty wydał zarządzenie w sprawie statusu WSP/PWSP²²¹. W świetle zarządzenia ich celem było kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym z przeznaczeniem do pracy w szkołach powszechnych. WSP/PWSP były szkołami nieakademickimi, podlegającymi bezpośrednio ministrowi oświaty. W § 25 cytowanego zarządzenia wskazano, „że na program studiów składają się następujące grupy przedmiotów:

²¹² Jarowiecki i in., dz. cyt., s. 48-49.

²¹³ Ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, art. 42.

²¹⁴ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1946, nr 1 poz. 7, w sprawie organizacji szkół ćwiczeń przy zakładach kształcenia nauczycieli.

²¹⁵ Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1945, nr 4 poz. 136 w sprawie uruchomienia wyższych kursów nauczycielskich (I roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej).

²¹⁶ Tamże.

²¹⁷ Tamże.

²¹⁸ Tamże.

²¹⁹ Jarowiecki i in., s. 70-75.

²²⁰ Tamże, s. 70-75.

²²¹ Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty z 1946, nr 2 poz. 47.

(1) pomocnicze tj. filozofia, biologia wychowawcza, socjologia wychowawcza i ekonomia oraz nauka o Polsce współczesnej; (2) pedagogiczne: psychologia, pedagogika, dydaktyka, historia wychowania, ustawodawstwo szkolne, higiena szkolna i społeczna; (3) praktyka pedagogiczna²²² wraz z metodyką elementarnego nauczania poszczególnych przedmiotów; (4) przedmioty studium specjalnego, w tym: sekcja humanistyczna, przyrodnicza i matematyczna; (5) wychowanie fizyczne; (6) przedmioty dodatkowe, nadobowiązkowe m.in. języki obce, przedmioty artystyczne²²³. Nauka miała trwać trzy lata²²⁴.

Zapowiadając powstanie WSP/PWSP, w początkowym okresie odbudowy państwa, władze oświatowe organizowały krótkie formy przygotowujące do pracy w zawodzie nauczycielskim, były to Państwowe Kursy Nauczycielskie (dalej: PKN). Trwały one jeden semestr i dotyczyły absolwentów liceów ogólnokształcących lub zawodowych. Drugą formą były Kursy Przygotowawcze (dalej: KP) roczne lub dwuletnie dla osób w wieku od 18 do 30 lat nieposiadających świadectwa gimnazjum²²⁵.

W maju 1954 roku Prezydium Rządu przyjęło uchwałę nr 276 w sprawie ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Uchwała realizowała wytyczne PZPR dotyczące podniesienia poziomu nauczania i wychowania w szkołach podstawowych z argumentacją, że „zachodzi konieczność lepszego przygotowania ideologicznego, naukowego i pedagogicznego nauczycieli”, co oznaczało, że kształcenie nauczycieli szkół podstawowych miało się odbywać: (1) w czteroletnich liceach pedagogicznych; (2) w pięcioletnich liceach pedagogicznych zaocznych; (3) na dwuletnich studiach nauczycielskich; (4) na trzyletnich zaocznych studiach nauczycielskich. W § 3 uchwały przyjęto, że liceum przygotowuje do nauki w klasach I-IV szkoły podstawowej, a w § 4, że studia nauczycielskie przygotowują nauczycieli do pracy w klasach V-VII, a szkoły wyższe do pracy na kolejnych etapach kształcenia²²⁶. Uchwała regulowała także kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół średnich, co miało się odbywać: (1) w uniwersytetach i akademiach (na wydziałach odpowiadających przedmiotom nauczania w szkołach średnich); (2) w czteroletnich WSP; (3) na pięcioletnich studiach zaocznych WSP²²⁷.

²²² Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty, 1946, nr 2 poz. 47, § 5, przy szkole istniała szkoła ćwiczeń.

²²³ Tamże.

²²⁴ Tamże, § 4.

²²⁵ Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1946, nr 5 poz. 138 w sprawie organizacji roku szkolnego 1946/1947 w szkolnictwie ogólnokształcącym i zakładach kształcenia nauczycieli.

²²⁶ Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1954 nr 7 poz. 57 w sprawie ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich, preambuła.

²²⁷ Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1954 nr 7 poz. 57 § 2.

Studia nauczycielskie (dalej: SN) początkowo przygotowywały do pracy w wyższych klasach szkoły podstawowej. Studenci tych szkół otrzymywali wykształcenie „polityczne, filozoficzne, pedagogiczne oraz do nauki jednego lub dwóch przedmiotów w szkole podstawowej”²²⁸. Ważnym elementem kształcenia w SN była praktyka pedagogiczna, gdzie student „kształcił umiejętności pedagogiczne, tzn. uczył się kształtowania kolektywu klasowego, sprawowania funkcji wychowawcy, prowadzenia lekcji, zajęć pozalekcyjnych, współpracy z rodziną oraz planowania pracy nauczycielskiej”²²⁹. W procesie tym istotną rolę odegrały szkoły ćwiczeń, gdzie studenci, z jednej strony realizowali wstępne przygotowanie do zawodu, a z drugiej brali udział w ciągłej praktyce terenowej²³⁰. Nauczycieli szkół średnich przygotowywano w Instytutach Pedagogicznych (dalej: IP), w WSP i na uniwersytetach²³¹.

Kolejna zmiana systemowa dotycząca kształcenia przyszłych nauczycieli miała miejsce w roku 1961 wraz z wejściem w życie ustawy z dnia 15 lipca O rozwoju systemu oświaty i wychowania²³². Ustawą tą ostatecznie uchylono ustawę z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa powszechnego²³³. Nowa ustawa sankcjonowała ośmioletnią szkołę podstawową. W dokumencie wskazano także, że nauka w liceach pedagogicznych ma trwać 5 lat. Za tym poszły zmiany w dotychczasowym modelu kształcenia nauczycieli. I tak, w dziale 8 ustawy „Kształcenie nauczycieli i wychowawców” w art. 32 wskazano, że ich „kształcenie odbywa się w liceach pedagogicznych, na studiach nauczycielskich i w szkołach wyższych. (...) nauka w liceach trwa 5 lat, natomiast określenie czasu trwania kształcenia w studiach nauczycielskich i w szkołach wyższych zostało ustawowo delegowane na ministra oświaty”²³⁴. W art. 34 ustawy zapisano, że „nauczycielami i wychowawcami mogą być osoby mające odpowiednie kwalifikacje naukowe, zawodowe, pedagogiczne, moralne, ideowe i fizyczne określone przez ministra oświaty w drodze rozporządzenia”²³⁵.

W dniu 12 kwietnia 1962 roku minister oświaty, zgodnie z ustawową delegacją, wydał rozporządzenie w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych podległych ministrowi oświaty. Zgodnie z rozporządzeniem w § 7 wskazano, że kwalifikacje naukowo-pedagogiczne do nauczania w szkołach podstawowych posiada osoba, która ukończyła: studia wyższe

²²⁸ Jarowiecki i in., s. 86-87.

²²⁹ Tamże, s. 97.

²³⁰ Tamże, s. 99.

²³¹ Kulpa Jan, *Kształcenia Nauczycieli w Polsce Ludowej*, Kraków 1969, s. 17-18.

²³² Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku O rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz. U. 1961 nr 32 poz. 160.

²³³ Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku O ustroju szkolnictwa powszechnego, Dz. U. 1932 nr 38 poz. 389.

²³⁴ Dz. U. 1961 nr 32 poz. 160.

²³⁵ Tamże.

magisterskie lub zawodowe ze specjalizacją pedagogiczną albo studia wyższe magisterskie lub zawodowe bez specjalizacji pedagogicznej i studium pedagogiczne lub kurs pedagogiczny, albo studium nauczycielskie, albo liceum pedagogiczne. Kwalifikacje naukowo-pedagogiczne do nauczania w szkołach wymienionych w ust. 1 rozporządzenia posiadała osoba mająca kwalifikacje do nauczania w liceach ogólnokształcących lub w szkołach zawodowych, jeżeli przedmioty, do których nauczania posiadała kwalifikacje, występowały w planie nauczania szkoły podstawowej. W okresie ustalonym przez ministra oświaty kwalifikacje naukowo-pedagogiczne do nauczania w szkołach podstawowych można było uzyskać również przez ukończenie szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej i kursu pedagogicznego. W § 8 wskazano, że kwalifikacje naukowo-pedagogiczne do nauczania w liceach ogólnokształcących ma osoba, która w zakresie specjalności odpowiadającej jednemu z przedmiotów nauczania w liceum, ukończyła studia wyższe magisterskie ze specjalizacją pedagogiczną albo studia wyższe magisterskie bez specjalizacji pedagogicznej i studium pedagogiczne lub kurs pedagogiczny²³⁶.

Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach wprowadzono na szeroką skalę w latach 70. XX wieku²³⁷. Miała to być zachęta do wyboru zawodu nauczycielskiego, co wynikało ze stale obniżającego się prestiżu i niskich wynagrodzeń nauczycieli, a w konsekwencji braków kadrowych w polskich szkołach²³⁸. Jak pisał Jan Kulpa, mimo wprowadzenia kształcenia przyszłych nauczycieli na uniwersytetach, „nie można zanotować większych osiągnięć (...) ich wydziały nauczycielskie poświęcają za mało uwagi przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego”²³⁹.

Kształcenie w szkołach wyższych akademickich i nieakademickich regulowały odrębne przepisy. W roku 1947 był to dekret „O organizacji nauki i szkolnictwa wyższego”, a w latach

²³⁶ Rozporządzenie w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych podległych ministrowi oświaty, Dz. U. 1962 nr 30 poz. 141.

²³⁷ Karta praw i obowiązków nauczyciela z 1972 roku, (Dz.U. 1972 nr 16 poz. 114, art. 10: „na stanowisko nauczyciela może być powołana osoba, która ukończyła studia wyższe), która wprowadziła nowe przepisy dotyczące wykształcenia nauczycieli. Odtąd wykształcenie wyższe uznawane było za niezbędny warunek uzyskania kwalifikacji do pracy w zawodzie nauczycielskim. Tak jak w okresie wcześniejszym przyjęto, że na stanowisko nauczyciela można powołać osobę posiadającą kwalifikacje: naukowe, pedagogiczne (lub odpowiednią praktykę zawodową), ideowo-moralne (Dz.U. 1972 nr 16 poz. 114; art. 9 1)-jako niezbędne do wykonywania funkcji nauczyciela i wychowawcy”.

²³⁸ Kulpa Jan, *Kształcenie Nauczycieli w Polsce Ludowej*, Kraków 1969, s. 22.

²³⁹ Tamże, s. 28.

1947 - 1982 kolejne ustawy wraz z kluczowymi dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego zmianami w roku 1951²⁴⁰, 1958²⁴¹, 1965²⁴² i 1968²⁴³.

Osobną kwestią było kształcenie nauczycieli w zakresie przedmiotów praktycznych. W dekreście z 1947 roku „O organizacji nauki i szkolnictwa wyższego”²⁴⁴ przyjęto, że szkoły wyższe akademickie mają „kształcić kandydatów do zawodów praktycznych”. W art. 77 dekretu wskazano, że nauczanie w szkołach wyższych obejmuje wykłady, ćwiczenia i kierownictwo pracami samodzielnymi. W dekreście nie było zapisów dotyczących kształcenia nauczycieli w uczelni²⁴⁵. Podobnie funkcjonowała ustawa z 1951 roku „O szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki”²⁴⁶, gdzie w art. 1 ustawy zapisano, „że szkoły wyższe, kształcąc i wychowując kadry inteligencji ludowej w duchu ofiarnej służby ojczyźnie, walki o pokój i socjalizm m.in. przygotowują pracowników o najwyższym poziomie kwalifikacji zawodowych”²⁴⁷. W art. 31 określono obowiązki studenta wskazując, że „ma brać udział w zajęciach, zdawać kolokwia i egzaminy oraz odbywać praktyki przewidziane w planie studiów”²⁴⁸. Także tutaj nie było mowy o kształceniu przyszłych nauczycieli. Ustawa z 1958 roku o szkołach wyższych²⁴⁹ nie wniosła w tym względzie żadnych nowych rozstrzygnięć. Ustawy zmieniające ustawę z 15 grudnia 1951 roku o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki²⁵⁰ tj. ustawy z 1965 roku²⁵¹ i 1968 roku²⁵² dotyczyły szeroko rozumianych zmian organizacyjnych uniwersytetów. Ponownie nie wnosiły one nic do zagadnienia kształcenia nauczycieli w uczelniach²⁵³. Dopiero w ustawie z 1982 roku O szkolnictwie wyższym²⁵⁴ w art. 8 zapisano, że nauczanie jest prowadzone w ramach kierunków studiów. Nadal nie wzmiankowano jednak na temat specyfiki kształcenia nauczycieli²⁵⁵.

²⁴⁰ Ustawa z dnia 15 grudnia 1951 roku O szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki, Dz. U. 1951 nr 6 poz. 38.

²⁴¹ Ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. O szkołach wyższych, Dz. U. 1958 nr 68 poz. 336.

²⁴² Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. O zmianie ustawy o szkołach wyższych, Dz. U. 1965 nr 14 poz. 98.

²⁴³ Ustawa z dnia 20 grudnia 1968 o zmianie ustawy o szkołach wyższych, Dz. U. 1968 nr 46 poz. 334.

²⁴⁴ Dekret z dnia 28 października 1947 roku O organizacji nauki i szkolnictwa wyższego, Dz. U. 1947, nr 66 poz. 415.

²⁴⁵ Dz. U. 1947, nr 66 poz. 415, art. 5.

²⁴⁶ Dz. U. 1951 nr 6 poz. 38.

²⁴⁷ Tamże.

²⁴⁸ Tamże.

²⁴⁹ Dz. U. 1958 nr 68 poz. 336.

²⁵⁰ Dz. U. 1951 nr 6 poz. 38.

²⁵¹ Dz. U. 1965 nr 14 poz. 98.

²⁵² Dz. U. 1968 nr 46 poz. 334.

²⁵³ Obwieszczenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 10 lipca 1973 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 5 listopada 1958 o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 1973 nr 33 poz. 191, uwaga autorki, w ustawie zmieniającej ustawę z 1958 roku w 1968 roku wkradł się błąd zamiast “o szkołach wyższych” jest “o szkolnictwie wyższym” ten błąd pojawia się w tekście jednolitym z 1973.

²⁵⁴ Ustawa z dnia 4 maja 1982 r. o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 1982 nr 14 poz. 113.

²⁵⁵ Tamże.

W latach 1951-1982 jedyny zapis w polskim ustawodawstwie dotyczącym kształcenia nauczycieli w ramach szkolnictwa wyższego akademickiego dotyczył kwestii praktycznego przygotowania absolwentów do zawodu. Stąd od 1951 roku²⁵⁶ zobligowano uczelnie wyższe do realizacji praktyk. Ich organizacja regulowana była odrębnymi zarządzeniami, w tym zarządzeniem prezesa Rady Ministrów z 1952 roku w sprawie czasu trwania, trybu odbywania, planowania oraz zasad opłacania praktyk zawodowych, wakacyjnych i dyplomowych uczniów szkół zawodowych i studentów szkół wyższych²⁵⁷. To samo zarządzenie zawierało paragrafy wskazujące, że praktyki [nauczycielskie M.K.] odbywały się w terminach wyznaczonych w planach nauki (§ 4). Rozdziału praktyk dokonywał właściwy minister. Studenci byli kierowani na podstawie imiennych skierowań (§ 8). Rektorzy wysyłali dyrektorom szkół do wiadomości plan praktyki (§ 9). Studenci mieli obowiązek prowadzenia dziennika praktyki (§ 10). Praktykanci otrzymywali wynagrodzenie (§ 15 ust. 1 pkt 3)²⁵⁸. W 1956 roku prezes Rady Ministrów wydał zarządzenie w sprawie odbywania i finansowania praktyk studentów podległych ministrom Szkolnictwa Wyższego i Oświaty oraz Głównemu Komendantowi Kultury Fizycznej²⁵⁹. W zarządzeniu była mowa, że nadzór nad praktyką ma dyrektor szkoły lub wyznaczony przez niego nauczyciel (§ 12). W załączniku do zarządzenia zawarto wzór umowy o praktykę studencką, gdzie wskazano, że „praktyka odbywa się zgodnie z programem praktyki i pod kierunkiem wykwalifikowanych specjalistów”²⁶⁰. Kolejne rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie praktyk ukazało się w 1972 roku²⁶¹. Tylko o miesiąc poprzedziło ono publikację Karty praw i obowiązków nauczyciela²⁶², która wprowadziła obowiązek posiadania tytułu magistra by podjąć pracę w szkole. W rozporządzeniu wprowadzono zapis, że to nauczyciele poszczególnych przedmiotów będą kierownikami praktyk (§3). Absolutnym novum było wprowadzenie zapisów dotyczących obowiązków szkół wyższych w obszarze organizacji i realizacji praktyk. Tutaj po raz pierwszy pojawiły się zapisy dotyczące roli opiekuna praktyk w uczelniach (§ 13-16)²⁶³ oraz praw i obowiązków studentów – praktykantów

²⁵⁶ Ustawa z 15 grudnia 1951 roku O szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki, Dz. U. 1951 nr 6 poz. 38.

²⁵⁷ Zarządzenie Prezesa Rady Ministrów w sprawie czasu trwania, trybu odbywania, planowania oraz zasad opłacenia praktyk zawodowych, wakacyjnych i dyplomowych uczniów szkół zawodowych i studentów szkół wyższych, Monitor Polski, 1952 A-9 poz. 83, art. 31, w zw. z art. 23.

²⁵⁸ Monitor Polski, 1952 A-9 poz. 83.

²⁵⁹ Zarządzenie nr 361 Prezesa Rady Ministrów z dnia 6 grudnia 1956 r. w sprawie odbywania i finansowania praktyk studentów szkół wyższych podległych Ministrowi Szkolnictwa Wyższego i Oświaty oraz Głównemu Komitetowi Kultury Fizycznej, Monitor Polski, 1956 nr 105 poz. 1208.

²⁶⁰ Monitor Polski, 1956 nr 105 poz. 1208, załącznik.

²⁶¹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 1972 r. w sprawie praktyk studentów szkół wyższych, Dz. U. 1972 nr 14 poz. 94.

²⁶² Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela, Dz. U. 1972 nr 16 poz. 114.

²⁶³ Dz. U. 1972 nr 14 poz. 94, §15. opiekun dydaktyczny praktyk: 1. zapoznaje studentów z programem praktyk, 2. odpowiada za zgodność przebiegu praktyk z ich programem, 3. ustala plan zajęć dla poszczególnych

(§ 17-18)²⁶⁴. Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie praktyk studenckich z 1983²⁶⁵ roku zostało wydane w oparciu o ustawę z 1982 roku. W § 1 wskazano, że studenci odbywają praktyki przewidziane planem studiów na zasadach określonych w rozporządzeniu. Praktyki odbywały się na podstawie skierowania studenta przez szkołę wyższą zgodnie z programem praktyk (§ 2. ust. 5 pkt.1) jako część procesu dydaktyczno-wychowawczego i podlegały obowiązkowemu zaliczeniu poprzez wpisanie oceny do indeksu (§ 4). Rozporządzenie określało obowiązki szkoły, szkół wyższych i studentów²⁶⁶. Po trzech latach ukazało się kolejne rozporządzenie (1 grudnia 1986 roku) w sprawie praktyk studenckich, robotniczych i zawodowych²⁶⁷. Rozporządzenie regulowało obowiązki szkół wyższych, obowiązki studentów oraz obowiązki zakładu pracy. Wpis do indeksu następował na podstawie zaświadczenia zakładu pracy o odbyciu praktyki oraz opinii opiekuna praktyk (§ 2 ust. 2). Kierownikami praktyk byli wyznaczeni przez dyrektora szkoły nauczyciele poszczególnych przedmiotów posiadający długoletnie doświadczenie pedagogiczne (§ 27 ust.1). Rozporządzenie to zostało zmienione w marcu 1989 roku w związku z wprowadzeniem praktyk zawodowych do programu studiów²⁶⁸.

Mimo wysiłku wkładanego w ustanowienie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, na przełomie lat 70. i 80. XX wieku doszło do drastycznego ich braku na rynku pracy. Jak pisał Edward Dereń, „wymusił on reaktywowanie SN, które w latach 1982-1992 przejęły na siebie w szerokim stopniu funkcję uzupełniającą wobec niedostatecznie wydolnego systemu akademickiego”²⁶⁹.

Podsumowując, system kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-1989 był upolityczniony (zwłaszcza w latach 1948-1956), zideologizowany i podporządkowany idei człowieka socjalistycznego, strukturalnie niespójny i reaktywny (w całym omawianym okresie), a także instrumentalny, sprowadzający nauczycieli do funkcjonariuszy państwowych realizujących państwową wykładnię wiedzy. Jeśli więc w tym czasie można mówić o

studentów, 4. udziela pomocy i porad; wyjaśnia zasady teoretyczne na przykładach procesów i czynności praktycznych, 5. współdziała z zakładowym kierownikiem praktyk, 6. dokonuje zaliczenia praktyk, 7. przedkłada władzom szkoły wyższej sprawozdanie z praktyk wraz z oceną przebiegu praktyk.

²⁶⁴ Tamże, np. § 18 studenci otrzymywali świadczenia pieniężne.

²⁶⁵ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 czerwca 1983 r. w sprawie praktyk studenckich, Dz. U. 1983 nr 44 poz. 205.

²⁶⁶ Dz. U. 1983 nr 44 poz. 205.

²⁶⁷ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 1 grudnia 1986 r. w sprawie praktyk studenckich robotniczych i zawodowych, Dz. U. 1987 nr 1 poz. 1.

²⁶⁸ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 marca 1989 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie praktyk studenckich robotniczych i zawodowych, Dz. U. 1989 nr 17 poz. 96.

²⁶⁹ Dereń Edward, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970)*, Mysłowice 2010, s. 213-214.

intelektualnej i formacyjnej roli nauczycieli, wynikała ona przede wszystkim z ich osobistych wyborów, w tym z szacunku dla wiedzy i odwagi w jej nauczaniu pomimo silnej ideologizacji szkoły. W sposób szczególny dotyczyło to nauczycieli historii, którzy pozostawali pedagogami pod specjalnym nadzorem ideologicznym.

II.2. Kształcenie nauczycieli w latach 1989-2019

Budowanie nowego ładu ustrojowego w Polsce po roku 1989 było wyzwaniem dla rządzących. Z jednej strony należało uwzględnić oczekiwania obywateli, a z drugiej, zmierzyć się ograniczeniami pogrążonej w kryzysie gospodarki. Po 1989 roku zmieniły się zatem wartości i interesy zarówno rządzących jak i obywateli, ukierunkowane na budowanie demokratycznego państwa prawa i społeczeństwa obywatelskiego. W każdym przypadku potrzebnymi byli dobrze wykształceni nauczyciele, gotowi do życia i pracy w warunkach szybko, a niekiedy gwałtownie, zmieniającego się świata. Jak zauważa Łukasz Michalski, za prodemokratycznymi zmianami na polskich uczelniach wyższych u progu lat 90. Stała „(...) antykomunistyczna opozycja. Wywodziła się ona w większości spośród elity polskiej inteligencji i dostrzegała rzeczywisty poziom zbolszewizowania polskiego społeczeństwa, a co za tym idzie – rozumiała potrzebę działania na rzecz odnowienia poczucia narodowej wspólnoty oraz przystosowania Polaków do wyzwań współczesności”²⁷⁰. Uniwersytet i szkoła były w tym planie odnowy kluczowe.

Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1989-2019 przechodziło zatem kolejne reformy, co dotyczyło także kształcenia przyszłych nauczycieli z uwzględnieniem ich statusu zawodowego. W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery etapy reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku: (1) pierwszy miał miejsce w latach 1990-2005; (2) drugi w latach 2005-2011; (3) trzeci w latach 2011-2015 i (4) czwarty w latach 2018-2019²⁷¹.

II.2.1. Kształcenie nauczycieli w ustawach o szkolnictwie wyższym

Wywodzące się z opozycji demokratycznej polskie elity, o których pisał Michalski, miały przemożny wpływ na kształt pierwszej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce po roku

²⁷⁰ Michalski Łukasz, Kronika zaniechań. Polityka państwa wobec szkolnej edukacji historycznej 1989-2005, [w:] Skibiński P., Wiścicki T., Wysocki M. (red.), Historycy i politycy: polityka pamięci w III RP, Warszawa 2011, s. 109.

²⁷¹ Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, Reformy w polskim szkolnictwie wyższym po 1990 r. w świetle nauki o polityce publicznej, „Studia z Polityki Publicznej” 2018/2/18, s. 15.

1989. Wyrazem tej reformy była ustawa O szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku²⁷². Na jej podstawie wprowadzone zostały: „(...) zasady autonomii instytucjonalnej, niezależność szkół wyższych wobec administracji państwowej, wolność akademicka (swoboda badań i nauczania), zasada kierowania szkolnictwem wyższym poprzez pośrednie mechanizmy (system konkurencyjnego finansowania)”²⁷³. W tym czasie nastąpił gwałtowny rozwój samorządności wewnętrznej uczelni wyższych oraz umocowano prawnie rolę Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w ustalaniu polityki państwa w tym zakresie²⁷⁴. Ustawa, o której mowa powyżej, wywołała, jak zauważył Michalski, prawdziwy *boom* edukacyjny i „erupcję szkół wyższych (...) oraz gwałtowny wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie szkoły wyższej”²⁷⁵. Dotyczyło to również kształcenia nauczycieli.

W ustawie o szkolnictwie wyższym z roku 1990 tylko kilka artykułów, a było ich w sumie 210, poświęcono kształceniu studentów - przyszłych nauczycieli. I tak, w art. 3 ust. 2 wskazano, że „podstawowymi zadaniami uczelni są: kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów (między innymi nauczycielskiego)”²⁷⁶. W ust. 3. dodano, że zadaniami uczelni jest również: „wychowanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za losy społeczeństwa i państwa”. W art. 4. ust. 5. zapisano, iż „nauczanie w uczelni odbywa się w ramach kierunków studiów”, a w art. 146. 1., że „plan studiów może przewidywać obowiązek odbycia przez studenta praktyk zawodowych”²⁷⁷. Pozostałe kwestie dotyczące kształcenia akademickiego rozstrzygano w drodze rozporządzeń. Dotyczyły one obowiązków organów uczelni i zakładów pracy związanych z odbywaniem przez studentów praktyk²⁷⁸. Omawiana ustawa nie zawierała wskazań na jakiej podstawie, w jakich warunkach i jak ma odbywać się kształcenie przyszłych nauczycieli w Polsce. Natomiast przywróciła ona uczelniom wyższym autonomię będąc „przykładem symbolicznego uwolnienia tego sektora spod władz państwowych (partyjnych) i oddania go w ręce wolnego rynku”²⁷⁹. Szkoły wyższe z jednej strony dążyły do pozyskania jak największej liczby studentów, co miało swoje uwarunkowania ekonomiczne, a z drugiej i w kwestii kształcenia nauczycieli, nawiązywały do

²⁷² Ustawa O szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku, Dz. U. nr 65, poz. 385.

²⁷³ Tamże.

²⁷⁴ Dziedziczak-Foltyn Agnieszka: O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej, „Przegląd Socjologiczny”, 2009/58/3, s. 54.

²⁷⁵ Tamże, s. 55.

²⁷⁶ Dz. U. nr 65, poz. 385.

²⁷⁷ Tamże.

²⁷⁸ Wszystkie cytaty pochodzą z ustawy O szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku, Dz. U. nr 65, poz. 385.

²⁷⁹ Dziedziczak-Foltyn, Reformy w polskim..., dz. cyt., s. 15.

dotychczasowej tradycji programowania studiów uwzględniających komponent psychologiczno-pedagogiczny i dydaktyczny oraz praktyczny, gdzie ścisłej regulacji prawnej podlegał przede wszystkim ten ostatni. Jednocześnie kierunki studiów programowane w dyscyplinach realizowały merytorycznie tzw. minima programowe²⁸⁰.

Do kwestii reformy szkolnictwa wyższego powrócono ponownie w roku 2005 (II etap reformy), gdy ukazała się ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym²⁸¹ jako reakcja na niezadowolenie z konsekwencji urynkowienia kształcenia wyższego, a jednocześnie potrzeba zmiany prawa w kontekście wejścia Polski do Unii Europejskiej (2004). Ustawa umożliwiła uczelniom oddolne dostosowanie się do zmian dyktowanych przez proces boloński. Doczekała się też ona nowelizacji w roku 2011 i w latach następnych²⁸². Zawierała, odbierane przez niektórych jako naruszenie autonomii uczelni wyższych w Polsce, zapisy o ewaluacji zewnętrznej jednostek dydaktyczno-naukowych²⁸³.

Ustawa z 2005 roku zawierała 276 artykułów. Tylko trzy z nich odnosiły się do kształcenia przyszłych nauczycieli. W art. 2. w tzw. słowniczku, mowa była o studiach, o ich formach, trybach, organizacji i, co ważne, o kierunkach studiów. W dokumencie wskazano, że student (studiów pierwszego i drugiego stopnia) ma uzyskać, wiedzę i umiejętności przygotowujące do pracy w określonym zawodzie. W art. 8. ust 2. zapisano, że „studia w uczelni są prowadzone w ramach kierunku studiów; przyjęcie studenta na określony kierunek studiów następuje nie później niż po upływie pierwszego roku akademickiego”²⁸⁴. W ust 5. tego samego artykułu wskazano, że „w uczelni prowadzącej kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela studenci studiów pierwszego stopnia specjalności nauczycielskiej uzyskują przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć), z których jeden stanowi przedmiot główny, a drugi dodatkowy. Warunek ten nie dotyczy studiów pierwszego stopnia specjalności nauczycielskiej, prowadzonych w zakresie religii, które mogą przygotowywać studentów do nauczania jednego przedmiotu”²⁸⁵. W art. 13 ustawodawca przewidział, że „jednym z podstawowych zadań uczelni jest kształcenie studentów w celu ich

²⁸⁰ Gołębiak, Zmiany..., dz. cyt., s. 34.

²⁸¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 nr 164 poz. 1365.

²⁸² Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455.

²⁸³ Dziedziczak-Foltyn, dz. cyt., s. 16.

²⁸⁴ Dz. U. z 2005 nr 164 poz. 1365.

²⁸⁵ Tamże.

przygotowania do pracy zawodowej. W art. 160. ust. 2. przyjęto, że studia w uczelni są prowadzone według planów studiów i programów nauczania”²⁸⁶.

W roku 2003²⁸⁷, a następnie w roku 2004²⁸⁸, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wydało w trybie rozporządzenia dokument pt. „Standardy kształcenia nauczycieli” (szerzej piszę na ten temat w kolejnym podrozdziale). Do zapisów rozporządzenia nawiązano w Ustawie o szkolnictwie wyższym z roku 2005, gdzie zdefiniowano je, jako „zbiór reguł kształcenia na studiach wyższych, prowadzonego w różnych formach w ramach kierunków studiów, makrokierunków lub studiów międzykierunkowych”²⁸⁹. W art. 6. ust 1. ustawodawca nałożył na uczelnie obowiązek (pkt. 6) „ustalania planów studiów i programów kształcenia, z uwzględnieniem standardów kształcenia określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 9 pkt 2 i 3”²⁹⁰. Z punktu widzenia problematyki pracy, szczególnie ważny okazał się zapis w art. 9 pkt. 3., który dawał delegację ustawową ministrowi (właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego), aby w drodze rozporządzenia określił „Standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniające: kwalifikacje absolwenta, przedmioty kształcenia pedagogicznego, w tym w zakresie wychowania, przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć), przygotowanie w zakresie technologii informacyjnej, w tym wykorzystanie jej w wyuczonych specjalnościach, naukę języka obcego w wymiarze zajęć umożliwiającym uzyskanie zaawansowanej znajomości języka obcego, czas trwania studiów oraz wymiar i sposób organizacji praktyk, treści programowe i wymagane umiejętności - mając na uwadze zapotrzebowanie rynku pracy”²⁹¹.

Trzeci etap reformy szkolnictwa wyższego, który rozpoczął się w roku 2009, cechował się, jak pisze Agnieszka ko-Foltyn, „wieloetapowością i dużo bardziej postępowym sposobem jej przeprowadzania (projekty, pakiety, kilkukrotne konsultacje społeczne, konferencje na temat rozwoju szkolnictwa wyższego, publikacje poświęcone bezpośrednio tej reformie)”²⁹². W rezultacie złożonej procedury legislacyjnej powstała Ustawa o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i

²⁸⁶ Wszystkie cytaty pochodzą z ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 nr 164 poz. 1365.

²⁸⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. Nr 170, poz. 1655.

²⁸⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2004 Nr 207, poz. 2110.

²⁸⁹ Dz. U. z 2005 nr 164 poz. 1365.

²⁹⁰ Tamże.

²⁹¹ Tamże.

²⁹² Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2011/2/38, s. 97.

tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, która została przyjęta przez Sejm RP 18 marca 2011 roku²⁹³. Ustawa przeddefiniowała wybrane obszary szkolnictwa wyższego. W zakresie kształcenia nauczycieli programy kształcenia zintegrowano z Krajowymi Ramami Kwalifikacji w art. 2 poprzez dodanie pkt 14 b) zapis w brzmieniu: „program kształcenia [zawiera M.K.] opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS”²⁹⁴. W punkcie 18 dokumentu zdefiniowano także „standardy kształcenia [jako M.K.] zbiór reguł kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej”²⁹⁵. Następujące po sobie, dodane ustawą, punkty od 18a do 18g definiowały Krajowe Ramy Kwalifikacji, kwalifikacje, efekty kształcenia, punkty ECTS, profil kształcenia i kwalifikacje pierwszego oraz drugiego stopnia studiów. Prawodawca rozwinął także i sprecyzował (art. 13 w ust. 1: a) pkt 1: „kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej”²⁹⁶. W artykule 160 ustęp 2 zmieniono określenie „programy nauczania” na „programy kształcenia”²⁹⁷.

Jak wynika z powyższego, ustawa z 2011 roku w art. 1 w 156 punktach zmieniła zapisy dotyczące Prawa o szkolnictwie wyższym i tylko w kilku regulowała kwestię kształcenia studentów do przyszłej roli zawodowej nauczyciela. Doprecyzowaniem w tym względzie był Standard przygotowujący do zawodu nauczyciela.

Po dwóch latach od wprowadzenia zmian przewidzianych ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym” z roku 2011 rozpoczęły się prace nad jej nowelizacją. Jej celem było przede wszystkim „(...) ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie, zapewnienie lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni, dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego oraz doprecyzowanie niektórych rozwiązań w oparciu o doświadczenia z

²⁹³ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw Dz.U. 2011 nr 84 poz. 455. Por. Dziedziczak-Foltyn: Imperatyw rozwoju..., s. 97.

²⁹⁴ Dz.U. 2011 nr 84 poz. 455.

²⁹⁵ Tamże.

²⁹⁶ Tamże.

²⁹⁷ Wszystkie cytaty pochodzą z ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2011 nr 84 poz. 455.

wdrażania nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym przeprowadzonej z roku 2011”²⁹⁸.

Znowelizowana ustawa wprowadziła podział kształcenia na 2 profile: praktyczny lub ogólnoakademicki (art. 2 ust. 1. Pkt 18e). Ustawodawca zdefiniował też oba profile: „18e a) profil praktyczny – profil programu kształcenia obejmującego moduły zajęć służące zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych, realizowany przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia praktyczne kształtujące te umiejętności i kompetencje, w tym umiejętności uzyskiwane na zajęciach warsztatowych, które są prowadzone przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią; 18e b) profil ogólnoakademicki – profil programu kształcenia obejmującego moduły zajęć powiązane z prowadzonymi w uczelni badaniami naukowymi, realizowany przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia służące zdobywaniu przez studenta pogłębionej wiedzy”²⁹⁹.

Dla kształcenia przyszłych nauczycieli przewidziano profil praktyczny. Ponadto w artykule 11 ustęp 1. znowelizowanej ustawy nałożono na uczelnie obowiązek, aby w „uchwale senatu (uczelni) określić efekty kształcenia, do których są dostosowane programy studiów, w tym plany studiów, odpowiednio do poziomu i profilu kształcenia”³⁰⁰. W przypadku kierunków studiów wymienionych w art. 9b uchwała uwzględnia standardy kształcenia określone dla tych kierunków”³⁰¹. W trakcie wdrażania znowelizowanej ustawy odstąpiono od wymogu kształcenia przyszłych nauczycieli wyłącznie na kierunkach o profilu praktycznym. Argumentem było między innymi to, że przyszli nauczyciele nie powinni być ‘upośledzeni’ względem treści merytorycznych i przedmiotowych oraz, że kompetencje metodyczne czy techniczne są niewystarczające do wykonywania tego zawodu.

Po 2015 roku, wraz ze zmianą obozu władzy w Polsce, rozpoczęto prace nad nową ustawą, tzw. Ustawą 2.0 (nazywaną też Konstytucją dla nauki)³⁰². Prace nad dokumentem rozpoczęły się w lutym 2016 roku ogłoszeniem konkursowym, w którym udział wzięło 15 zespołów ekspertów. Trzy najlepsze projekty, które miały być podstawą wypracowania ustawy,

²⁹⁸ Druk nr 2085, Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, s. 1.

²⁹⁹ Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455.

³⁰⁰ Tamże.

³⁰¹ Tamże.

³⁰² Dziedziczak - Fołtyn, Reformy w polskim..., dz. cyt., s. 16.

wyłoniła specjalna komisja³⁰³. Jesienią tego samego roku, „ogłoszono strategię rozwoju dla polskich uczelni i nauki”³⁰⁴.

W „Konstytucji dla nauki” w zakresie kształcenia studentów zaszła zasadnicza zmiana, gdyż przypisano je do dziedzin i dyscyplin naukowych (art. 5. ust. 2), a w art. 53. 1., wręcz wskazano, że: „uczelnia prowadzi kształcenie na studiach na określonym kierunku, poziomie i profilu. Uczelnia przyporządkowuje kierunek do co najmniej 1 dyscypliny”³⁰⁵. W zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli istotną rolę odegrał art. 68. ust. 1. pkt 11), który wskazywał, że „w programach studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela uwzględnia się standardy kształcenia”³⁰⁶. Ustawodawca zdefiniował w ust. 2. „standard kształcenia jako zbiór reguł i wymagań w zakresie kształcenia dotyczących sposobu organizacji kształcenia, osób prowadzących to kształcenie, ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się, a także sposobu weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się”³⁰⁷. Ustawa zawiera także zapis o delegacji w związku z kształceniem nauczycieli dla „ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania mając na uwadze konieczność zapewnienia wysokiej jakości kształcenia i właściwego doboru efektów uczenia się w celu odpowiedniego przygotowania do wykonywania zawodu z uwzględnieniem jego specyfiki, a w przypadku kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela – również czas trwania i właściwy dobór efektów uczenia się na studiach podyplomowych”³⁰⁸.

„Konstytucja dla Nauki” otworzyła nowy rozdział w historii polskiego szkolnictwa wyższego. Była to pierwsza ustawa, która łączyła dotychczasowe zapisy, w wielu przypadkach w nowym brzmieniu, dotyczące szkolnictwa wyższego i nauki z dążeniem do jego głębszej restrukturyzacji. Ustawa zawierała również przepisy dotyczące finansowania nauki³⁰⁹.

Podsumowując należy zauważyć, że kolejne reformy szkolnictwa wyższego w Polsce obok kwestii natury aksjologicznej, w tym dekomunikacji polskich uczelni, zmierzały do prawnego umocowania uniwersytetu liberalnego czyniąc z akademii uczestnika wolnorynkowej gry na arenie krajowej, europejskiej i globalnej. Ten proces wieńczyła „Konstytucja dla nauki”, która na poziomie intencji i deklaracji, miała przygotować polskie uczelnie do udzielania coraz bardziej przemyślanych odpowiedzi na gwałtownie zmieniające

³⁰³ <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/prace-nad-reforma> [dostęp 20.04.2020].

³⁰⁴ Tamże.

³⁰⁵ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018 poz. 1668.

³⁰⁶ Tamże.

³⁰⁷ Tamże.

³⁰⁸ Tamże.

³⁰⁹ Tamże.

się potrzeby rynku krajowego, europejskiego i globalnego. W kontekście kształcenia nauczycieli, takie czynniki jak, rewolucja 5.0., sztuczna inteligencja czy edukacja zdalna (co po roku 2019 zweryfikowała pandemia COVID-19), także określiły potrzebę przyszłościowego, otwartego i innowacyjnego przygotowania ich do zawodu³¹⁰.

Mimo, że „Konstytucja dla nauki” miała być nowym otwarciem w historii polskiej akademii, od początku budziła ona wątpliwości środowisk akademickich, a jej treść od dnia wejścia w życie do roku 2022 była wielokrotnie zmieniana³¹¹.

II.2.2. Kształcenie nauczycieli a proces boloński

Inauguracja dyskusji na temat procesu bolońskiego, miała miejsce w 1998 roku z inicjatywy środowisk akademickich Włoch, Niemiec, Francji i Wielkiej Brytanii. W rozumieniu pomysłodawców europejskiej regulacji w obszarze edukacji i nauki „u podstaw procesu bolońskiego leżało przekonanie, że niska mobilność zasobów pracy, mała konkurencyjność absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, wzrost poziomu bezrobocia związane są przede wszystkim z brakiem przejrzystości i różnorodności kwalifikacji oferowanych przez europejskie uczelnie”³¹². W ocenie inicjatorów procesu bolońskiego uczelnie europejskie „zdecydowały się odgrywać główną rolę w budowaniu europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, również w związku z przyjęciem podstawowych zasad określonych w tzw. Karcie Bolońskiej (*Bologna Magna Charta Universitatum*) z 1988 r.”³¹³. Karta Bolońska zakładała dobrowolną rezygnację uniwersytetów z części autonomii i zobowiązywała je do dostosowywania krajowych „systemów szkolnictwa wyższego i nauki do zmieniających się potrzeb, wymagań społeczeństwa oraz postępu wiedzy naukowej”³¹⁴. Deklaracja Bolońska została przyjęta 19 czerwca 1999 r. przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe z 29 państw europejskich. Do grona tego dołączały kolejne kraje. Dla państw – sygnatariuszy stała się ona „podstawą wspólnej polityki” i „wspólną reakcją członków

³¹⁰ Szmidt Jan, Dyskusja przed Narodowym Kongresem Nauki – refleksje, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2017/2/50, s. 318.

³¹¹ Wykładnię przeprowadzenia kompleksowej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce przedstawił Marek Kwiek, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017/2/50, s. 11, gdzie argumentował, że „Musimy nauczyć się żyć z reformami, ponieważ okresy stabilności są w Europie bardziej wyjątkiem niż regułą, a okresy reform w większości krajów trwają nieprzerwanie”.

³¹² Jeż Radosław, Proces Boloński a system szkolnictwa wyższego w Polsce, „Studia Ekonomiczne” 2013/131, s. 91, [w:] Rączaszek A., Koczur W. (red.), Problem edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego, Katowice, 2013, s. 91.

³¹³ Deklaracja Bolońska, <https://brjk.amu.edu.pl/akty-prawne,-wzory-dokumentow/europejskie/dokumenty-procesu-bolonskiego> [dostęp 10.07.2020].

³¹⁴ Tamże.

Unii Europejskiej na zmiany w światowym środowisku edukacyjnym³¹⁵. Zmiany te uwzględniały „narastającą świadomość efektywnego funkcjonowania innych modeli edukacyjnych (amerykańskiego i azjatyckiego) niż model europejski” i były reakcją na „niską efektywność narodowych systemów edukacyjnych w Europie”³¹⁶.

Zapisy deklaracji bolońskiej „postawiły na porządku dziennym pytanie o trwałość europejskiej kultury”³¹⁷. Odpowiedzią na to pytanie - udzieloną w dokumencie – była propozycja „połączenia wysiłków edukacyjnych krajów europejskich we wzmocnieniu i ‘współbrzmieniu’ narodowych systemów edukacyjnych. Propozycja ta sprowadzała się do ukierunkowania wysiłków zmierzających do: podniesienia jakości kształcenia, zwiększenia mobilności studentów i pracowników, a także promowania wymiaru europejskiego w kształceniu”³¹⁸.

Deklaracja zawierała zadania prowadzące do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich. Głównym jej celem było stworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (dalej: EOSW) według trójstopniowego systemu LMD (licencjat = matura + 3 lata studiów; magisterium = matura + 5 lat studiów; doktorat = matura + 8 lat studiów), a także wprowadzenie porównywalnych dyplomów, punktów ECTS i wdrażanie mobilności studentów³¹⁹. EOSW wprowadzał system przejrzystych i porównywalnych stopni poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu; system kształcenia oparty na dwóch/trzech poziomach kształcenia; powszechne stosowanie systemu punktów kredytowych (tj. ECTS - *European Credit Transfer System*); promocję mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców, personelu administracyjnego; promocję współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego; promocję europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań³²⁰.

Akcesja Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku oznaczała włączenie się naszego kraju w proces realizacji postulatów Strategii Lizbońskiej, w której jako kluczowe dla rozwoju społeczno-gospodarczego Unii uznano edukację i kształcenie. Modernizacja szkolnictwa wyższego stała się zatem jednym z priorytetów polityki edukacyjnej Europy, o czym świadczy

³¹⁵ Szapiro Tomasz, Proces Boloński: nowe szanse, czy nieznane zagrożenia, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, online: http://www.szapiro.net/images/proces_bolonski.pdf, s. 1.

³¹⁶ Tamże.

³¹⁷ Tamże.

³¹⁸ Tamże.

³¹⁹ Tamże, s. 2.

³²⁰ Wszystkie zapisy dotyczące przebiegu procesu bolońskiego pochodzą z: <https://www.archiwum.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html>, [dostęp 03.03.2019].

szereg dokumentów Komisji Europejskiej akcentujących rolę szkolnictwa wyższego w realizacji tego wieloletniego europejskiego programu reform i zmian strukturalnych³²¹.

W ramach wdrażania procesu bolońskiego w 2005 roku odbyła się w Bergen Konferencja Ministrów Edukacji krajów w nim uczestniczących. Ministrowie przyjęli dwa dokumenty stanowiące podstawę do kształtowania krajowych systemów szkolnictwa wyższego: standardy i wskazówki dot. zapewnienia jakości kształcenia (*Standards and Guidelines for Quality Assurance*) oraz ramową strukturę kwalifikacji i umiejętności absolwentów w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*Qualification Framework for EHEA*). W komunikacie konferencji wskazano również priorytety rozwoju procesu na kolejne lata, jakimi były: (1) rozwój studiów doktoranckich; (2) powiązanie szkolnictwa wyższego ze sferą badań; (3) wymiar społeczny procesu bolońskiego, w tym zapewnienie dostępności do studiów szczególnie studentom z grup o niższym statusie społecznym oraz (4) usuwanie barier w mobilności studentów oraz pracowników uczelni³²².

Nowa organizacja kształcenia w Polsce, mająca na celu „synchronizację (ale nie unifikację) systemów szkolnictwa wyższego (...) przy zachowaniu autonomii poszczególnych państw”³²³ spowodowała, niekiedy bardzo głębokie, reformy programów studiów.

W dniach 17-18 maja 2007 roku odbyła się Konferencja Ministrów ds. szkolnictwa wyższego w Londynie. W komunikacie londyńskim podkreślono wagę wypracowanych rozwiązań oraz wskazano na dalsze kierunki rozwoju procesu bolońskiego. Stwierdzono między innymi, iż „tworzone w poszczególnych państwach Krajowe Ramy Kwalifikacji winny bazować na zasadach Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a jednocześnie winny być jak najbardziej kompatybilne z zaleceniem UE w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji. Jako priorytety do roku 2009 przyjęto: dalsze usuwanie barier w rozwoju mobilności; tworzenie krajowych strategii w zakresie wymiaru społecznego szkolnictwa wyższego; gromadzenie baz danych w zakresie mobilności; zwrócenie uwagi na zatrudnialność absolwentów na wszystkich poziomach szkolnictwa wyższego, a także szeroką promocję założeń procesu bolońskiego w innych częściach świata”³²⁴.

Na etapie wdrażania procesu bolońskiego konferencje dotyczące edukacji i szkolnictwa wyższego odbywały się w Europie średnio co dwa lata. Kolejna Konferencja Ministrów miała

³²¹ Dziedziczak-Foltyn, O reformowaniu szkolnictwa..., dz. cyt., s. 55.

³²² Tamże, <https://www.archiwum.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html>.

³²³ Wilczyński Marek, Roszak Stanisław, Programy kształcenia historyków w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji, „Klio, Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2012/21/2, s. 31.

³²⁴ Dokumenty konferencji ministrów, <https://www.gov.pl/web/nauka/dokumenty-konferencji-ministrow-od-1999-do-2012>, European Higher Education Area and Bologna Process (eha.info) [dostęp 20.07.2020].

zatem miejsce w Leuven/Louvain-la-Neuve w dniach 28-29 kwietnia 2009 roku. W komunikacie końcowym podsumowano dotychczasowe osiągnięcia w realizacji procesu bolońskiego oraz wskazano priorytety na kolejne lata. Były to między innymi: „(1) wymiar społeczny szkolnictwa wyższego; (2) uczenie się przez całe życie, w tym wdrożenie krajowych ram kwalifikacji; (3) zatrudnialność i współpraca uczelni z rynkiem pracy; umiędzynarodowienie studiów; (4) wzrost mobilności, tak by w 2020 roku 20% absolwentów szkół wyższych Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego uczestniczyło w pobycie zagranicznym w ramach studiów”³²⁵. Kolejna Konferencja Ministrów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA) odbyła się w Bukareszcie w dniach 26-27 kwietnia 2012 roku. W komunikacie spotkania określono trzy główne priorytety we wdrażaniu procesu bolońskiego na kolejne trzy lata. Były to: „zapewnienie wysokiej jakości szkolnictwa wyższego dla wszystkich; zwiększenie zatrudnialności absolwentów i poprawa skali oraz jakości w zakresie mobilności”³²⁶. W kontynuacji, w roku 2015 odbyła się konferencja, tym razem w Erywaniu. W komunikacie z konferencji napisano, że: „szerszy dostęp do szkolnictwa wyższego stwarza uczelniom możliwość wykorzystywania coraz bardziej zróżnicowanych doświadczeń indywidualnych. Reagowanie na różnorodność i rosnące oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego wymaga fundamentalnej zmiany w kształceniu – podejścia do uczenia się i nauczania bardziej zorientowanego na studenta, obejmującego elastyczne ścieżki uczenia się i uznawania kompetencji zdobytych poza formalnymi programami kształcenia. Zapewnianie jakości odgrywa tu kluczową rolę ponieważ wspierając systemy i instytucje szkolnictwa wyższego w procesie reagowania na te zmiany, równocześnie przyczynia się do tego by kwalifikacje zdobywane przez studentów i doświadczenie, jakim są dla nich studia w odbywane w szkole wyższej znajdowały właściwe odzwierciedlenie w uczelnianych misjach”³²⁷.

W standardach dotyczących zapewniania jakości kształcenia zawarto zapisy na czym polega i czemu ma służyć jakość tego kształcenia. Miała ona polegać „na wspieraniu rozwoju osobistego studentów. Jakość, którą niełatwo zdefiniować, jest przede wszystkim funkcją interakcji między nauczycielami, studentami i uczelnianym środowiskiem kształcenia. Zapewnianie jakości powinno tworzyć takie środowisko kształcenia, w którym treści kształcenia, możliwości uczenia się i baza dydaktyczna są dopasowane do celu”³²⁸.

³²⁵ Tamże.

³²⁶ Tamże.

³²⁷ Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (z angielskiego „*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*” – skrót ESG) zatwierdzone przez Konferencję Ministerialną w maju 2015, <https://www.gov.pl/web/nauka/konferencja-ministrow-w-erywaniu-2015-rok>, s. 1, [dostęp 09.04.2020].

³²⁸ Standardy i wskazówki..., s. 5.

Wskazówki, jakie otrzymały uczelnie w zakresie jakości kształcenia dotyczyły w pierwszym rzędzie programów kształcenia, które miały: „zapewnić studentom wiedzę akademicką i umiejętności, w tym „umiejętności przechodnie, niezwiązane z kierunkiem studiów, które mogą mieć wpływ na ich rozwój osobisty i być wykorzystywane w ich przyszłej pracy zawodowej”³²⁹. W standardach i wskazówkach dotyczących zapewnienia jakości w EOSW znalazł się również zapis o dalszej indywidualizacji procesu kształcenia i dydaktyce ukierunkowanej na studentów w brzmieniu: „kształcenie (uczenie się i nauczanie) zorientowane na studenta odgrywa istotną rolę w stymulowaniu motywacji, autorefleksji i zaangażowania studentów w proces uczenia się. Oznacza to konieczność starannego namysłu nad procesami projektowania i realizowania programów kształcenia oraz oceniania efektów. Prowadzenie kształcenia zorientowanego na studenta zakłada: stymulowanie rozwoju autonomii studenta, przy jednoczesnym zapewnieniu odpowiednich wskazówek i wsparcia ze strony nauczyciela; promowanie wzajemnego szacunku w relacji student-nauczyciel”³³⁰.

Proces boloński dotyczył w sposób szczególny kształcenia przyszłych nauczycieli. W 2014 roku Rada Unii Europejskiej w swoich konkluzjach w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli uznała, że: „w szybko zmieniającym się świecie zmieniają się także rola nauczycieli oraz oczekiwania względem nich – nauczyciele stają przed wyzwaniami w postaci zapotrzebowania na nowe umiejętności, szybkich zmian technologicznych oraz rosnącej różnorodności społecznej i kulturowej, a także konieczności zapewnienia bardziej zindywidualizowanego nauczania i zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych”³³¹. Rada Unii sformułowała także rekomendację dotyczącą kształcenia przyszłych nauczycieli, a mianowicie zapewnienie im „podstawowych kompetencji, niezbędnych, by mogli zaoferować wysokiej jakości nauczanie (...). Motywować ich do nabywania i uaktualniania kompetencji w trakcie całej kariery zawodowej. W pełni uwzględniając konteksty krajowe, kształcenie takie powinno nie tylko obejmować wiedzę przedmiotową i kompetencje pedagogiczne uzupełniane przewidzianymi w nim okresami zdobywania praktycznego doświadczenia zawodowego, lecz także sprzyjać autorefleksji i współdziałaniu, adaptacji do klas wielokulturowych oraz podejmowaniu roli lidera”³³².

³²⁹ Tamże, s. 8.

³³⁰ Tamże.

³³¹ Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli, 2014/C/183/05 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ed7084c8-f389-11e3-831f01aa75ed71a1/language-pl.s.l-2> [dostęp 09.07.2020].

³³² Tamże.

Tibor Navracsics - komisarz ds. edukacji, kultury, młodzieży i sportu - w przedmowie do Raportu *Eurydice*, pisał:

„(...) edukacja przekazuje ważne wartości, takie jak wolność, swoboda wyrażania własnych poglądów i tolerancja, a także ma wkład w rozwój aktywnego obywatelstwa, spójności i integracji społecznej. Systemy edukacji w całej Europie podlegają zmianom strukturalnym, które są silniej widoczne w obliczu kryzysu gospodarczego i objawiają się nadmierną fragmentacją, niedoinwestowaniem, brakami kadrowymi nauczycieli, w sytuacji gdy rozwój technologii wymaga opracowania nowych modeli uczenia się. Wyzwania te powinny nas inspirować do wprowadzania innowacji i reformowania systemów edukacji i szkoleń, tak aby dostosować je do oczekiwań i potrzeb społecznych. W czasach przemian, edukacja stanowi ważny czynnik o długofalowym działaniu”³³³.

Dwadzieścia lat po podpisaniu Deklaracji z Sorbony, ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe, w komunikacie z konferencji w Paryżu w 2018 roku wskazali, że „pragną (...) podjąć mocne i ambitne zobowiązania dotyczące (...) dalszego rozwoju. Inicjatywy te obejmą dalszy rozwój i pełne wdrożenie: (1) uczenia się skoncentrowanego na studencie oraz (2) otwartą edukację w kontekście uczenia się przez całe życie. Programy studiów, które zapewniają różnorodne metody uczenia się oraz elastyczność, mogą sprzyjać mobilności społecznej i stałemu rozwojowi zawodowemu, pozwalając uczącym się podjąć i ukończyć studia wyższe na każdym etapie życia”³³⁴.

W zakresie porównywalności efektów uczenia się w procesie bolońskim przewidziano wypracowanie „konkretnych instrumentów umożliwiających porównania efektów edukacyjnych w postaci suplementu do dyplomu i definicji struktur kompetencji oraz określanie z ich pomocą standardów kształcenia”³³⁵. Założono także „zapewnienie dostępu do informacji o kompetencjach absolwentów”³³⁶.

Wraz z wchodzeniem w życie kolejnych dyrektyw wynikających z procesu bolońskiego ponownie stanęła kwestia spójności EOSW w kontekście regionalnych odrębności systemów kształcenia oraz autonomii uczelni wyższych. Fundowana na postulatach szacunku dla różnicy i odmienności, deklaracja zakładała bowiem coś przeciwnego, a mianowicie regulację i unifikację³³⁷. Ten problem wciąż jest żywy w państwach, które przedkładają wartości i interesy

³³³ Zawód nauczyciela. Polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport Eurydice. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016, s. 3, [The-Teaching-Profession-in-Europe-PL.pdf \(edukacjaialog.pl\)](#) [dostęp 06.07.2020].

³³⁴ Konferencja ministrów, s. 3, <https://www.gov.pl/web/nauka/konferencja-ministrow-w-paryzu-2018-rok>, [dostęp 07.07.2020].

³³⁵ Szapiro, Proces Boloński..., dz. cyt., s. 9.

³³⁶ Tamże.

³³⁷ Tamże.

narodowe nad europejskie, ale także w tych, gdzie przez dziesiątki lat wypracowywano własne, oryginalne i dobrze działające lokalnie polityki, systemy i standardy edukacyjne, które o ile miałyby się ostać jako takie, pozostają niekiedy w sprzeczności z deklaracją bolońską. Środowisko naukowe i menadżerskie wyższych uczelni podzieliło się zatem w opiniach na temat EOSW zgłaszając obawy, że projekt ten jest przeregulowany. Zwolennicy systemu tych obaw nie podzielali wskazując na autonomię krajowych rządów i ministrów nauki oraz prestiż systemu szkolnictwa wyższego w Europie, który zależy od kompleksowej reformy tegoż. Ostatecznie wszyscy zgodzili się, że „podpisy składane pod kolejnymi dokumentami wyznaczającymi kierunki ewolucji procesu bolońskiego mają charakter dobrowolnego zobowiązania ministra do realizacji we własnym kraju postulatów zawartych w treści tych dokumentów. Inicjatywy i działania zbieżne z tymi postulatami podejmowane są przede wszystkim przez uczelnie, natomiast rolą ministra jest wspomaganie ich”³³⁸. Tymczasem system boloński to nie tylko unifikacja i standaryzacja systemów kształcenia, ale także promocja zmian paradygmatycznych w obszarze dydaktyki akademickiej z akcentem położonym na kształcenie w duchu neoliberalizmu³³⁹.

Kwestia wprowadzania i efektów działania procesu bolońskiego interesuje nas zwłaszcza ze względu na miejsce i zadania polskich uczelni wyższych w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli. Są to pytania o to, jak kształcenie to wygląda w świetle deklaracji bolońskiej, Europejskiej (dalej: ERK) i Polskiej Ramy Kwalifikacji (dalej PRK)? A także, jakie są powiązania między ERK i PRK a procesem kształcenia nauczycieli w Polsce, którego regulacje zawierają standardy ich kształcenia?

II.2.3. Europejskie i Krajowe/Polskie Ramy Kwalifikacji

Prace nad Krajową (po zmianie: Polską Ramą Kwalifikacji) zaczęły się wraz z przystąpieniem Polski do Procesu Bolońskiego w wyniku wstąpienia Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku. Europejskie Ramy Kwalifikacji (dalej: ERK) zostały wstępnie opracowane w roku 2004 roku. Przyczynkiem do rozpoczęcia prac nad nimi była potrzeba „stworzenia wspólnego punktu odniesienia w celu zwiększenia przejrzystości kwalifikacji (...)”³⁴⁰. W tym celu Komisja Europejska przygotowała plan proponujący ośmiopoziomowy

³³⁸ Kraśniewski Andrzej, *Proces boloński, to już 10 lat*, Warszawa 2009, s. 13.

³³⁹ Jeż, *Proces Boloński...*, dz. cyt., s. 92.

³⁴⁰ Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK) Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2009, s. 3.

system ramowy oparty na efektach uczenia się, mający na celu zwiększenie przejrzystości i możliwości przenoszenia kwalifikacji oraz wsparcie dla uczenia się przez całe życie³⁴¹. Wstępnie przygotowane ramy zostały poddane intensywnej dyskusji. Uczestniczyli w niej członkowie Komisji Europejskiej oraz eksperci z państw członkowskich. W wyniku tych rozmów, do inicjatorów napłynęły uwagi z ponad 30 państw. Członkowie Komisji wraz z grupą ekspercką, uwzględnili, w pierwotnie przygotowanej ramie, zgłoszone poprawki i w 2006 roku „poprawiony tekst ERK został przyjęty przez Komisję jako wniosek”³⁴². Przyjęcie wniosku w sprawie ERK, utorowało drogę do dalszego jej procedowania i umożliwiło przedstawienie ERK na sesji Parlamentu Europejskiego, który wraz z Radą Europy w roku 2007 zainicjował szerokie konsultacje projektu³⁴³. W konsekwencji ERK została przyjęta z początkiem roku 2008 przez kraje członkowskie³⁴⁴, jako „zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”³⁴⁵. Dokument zawiera 16 punktów. Parlament Europejski i Rada zaleciły państwom członkowskim stosowanie ERK „jako narzędzia odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji w różnych systemach kwalifikacji oraz wspieranie zarówno uczenia się przez całe życie, jak i równych szans w społeczeństwie opartym na wiedzy, a także dalszą integrację europejskiego rynku pracy, w poszanowaniu dla bogactwa różnorodności krajowych systemów edukacji”³⁴⁶. W zaleceniach PE ustanowił też harmonogram działań dla państw członkowskich, w których wskazał, że „do 2010 roku należało odnieść krajowe systemy kwalifikacji do ERK do wypracowanych krajowych ram kwalifikacji; do 2012 roku należało w świadectwach, dyplomach i dokumentach Europass” potwierdzających zdobyte kwalifikacje uwzględnić odniesienia ERK do odpowiedniego poziomu ERK³⁴⁷. Opis kwalifikacji zawierał odniesienia do efektów uczenia się z uwzględnieniem walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego według wytycznych Rady z dnia 28 maja 2004 r.³⁴⁸.

³⁴¹ Tamże.

³⁴² Tamże.

³⁴³ Tamże.

³⁴⁴ Tamże.

³⁴⁵ Tamże, s. 5.

³⁴⁶ Tamże, s. 8.

³⁴⁷ „Europass wprowadza portfel dokumentów do stosowania przez jednostki w celu opisanego swoich kwalifikacji i kompetencji. Europass jednak nie porównuje poziomów kwalifikacji. W przyszłości wszystkie stosowne dokumenty Europass, a w szczególności suplement do dyplomów Europass oraz suplement do zaświadczeń Europass, powinny zawierać wyraźne odniesienie do właściwego poziomu europejskich ram kwalifikacji”. <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/60e6f691-9b38-472e-beee-5020a0f639ef>, s. 4, [dostęp 11.07.2020].

³⁴⁸ Europejskie ramy kwalifikacji..., dz. cyt., s. 8.

W procesie porównywalności efektów kształcenia Europejskimi Ramami Kwalifikacji objęto: „kształcenie ogólne i osób dorosłych, kształcenie i szkolenie zawodowe oraz kształcenie wyższe”. Kwalifikacje określone zostały dla ośmiu poziomów „od kwalifikacji uzyskanych po zakończeniu kształcenia obowiązkowego do kwalifikacji przyznawanych na najwyższym poziomie kształcenia i szkolenia akademickiego oraz profesjonalnego lub zawodowego”³⁴⁹.

W 2005 roku w Bergen ustalono, że „poszczególne cykle studiów (poziomy kwalifikacji 6 i 7) przewidziane ERK są określone poprzez wyrażony w punktach ECTS nakład pracy studenta oraz oczekiwane efekty kształcenia, opisane przez odpowiednie wskaźniki (tzw. Deskryptory Dublińskie)³⁵⁰, czyli ogólne stwierdzenia, które charakteryzują poziomy wyróżnione w ramach kwalifikacji. Deskryptory definiujące poziomy europejskich ram kwalifikacji charakteryzują trzy główne rodzaje efektów uczenia się: wiedzę, umiejętności oraz pozostałe kompetencje. Deskryptory te odnoszą się do wszystkich kwalifikacji, dlatego nie zawierają treści wymagań programowych właściwych dla poszczególnych dziedzin kształcenia lub szkolenia”³⁵¹. Ponadto, jak zaznaczono w definicji, deskryptory są przypisane do dyscypliny naukowej, a nie do przedmiotu. Autorzy zaleceń³⁵² podkreślali ponadto, że ERK powinny uwzględniać różnorodność systemów edukacji, a zatem, że nie służą one regulowaniu treści kształcenia w obszarze wiedzy. Wskazują tylko, co dany absolwent/absolwentka ma wiedzieć, umieć i jakie ma mieć kompetencje. Nie pokazują też drogi jaką ma przejść, nie prowadzą po śladzie. Dają dużą autonomię uczelniom w wypracowywaniu tzw. sylwetki absolwenta z uwzględnieniem specyfiki środowiskowej i naukowej konkretnego kraju, regionu i uczelni. Taka interpretacja pokazuje jak duża jest rola osób, które wypełniają ramy ERK treściami i tych, którzy je realizują.

Parlament Europejski i Rada Europy w 2017 roku, a więc po dziewięciu latach od ogłoszenia pierwszych zaleceń, utrzymały charakterystykę i celowość ERK, w tym „podejście ukierunkowane na efekty uczenia się, określenie charakterystyk poziomów oraz ustanowienie kryteriów odnoszenia opracowanych przez grupę doradcą ds. ERK, stanowiące źródło inspiracji dla opracowywania krajowych i regionalnych ram kwalifikacji na całym świecie”³⁵³.

³⁴⁹ Tamże, s. 4.

³⁵⁰ Kraśniewski, Proces boloński..., dz. cyt., s. 37.

³⁵¹ Sławiński Stanisław, Mała encyklopedia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, Warszawa 2017, Wydanie I, s. 12. W 2013 r. w Polsce podczas prac nad raportem referencyjnym termin deskryptor zastąpiono określeniem składnik opisu poziomu PRK. Chodziło o zastosowanie określenia, które w sposób pełny oddawałoby istotę angielskiego wyrażenia *level descriptor*, ale nie było kalką z języka angielskiego. Tenże, s. 12.

³⁵² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2008/C/111/01.

³⁵³ Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2017/C/189/03, s. 3.

Wraz z przyjęciem ERK przez Parlament Europejski, także w Polsce rozpoczęły się prace nad ich uwzględnieniem w procesie planowania i realizacji kształcenia na wszystkich jego poziomach. Wyrazem tego były kolejne zapisy i zmiany ustawowe wprowadzające najpierw Krajową, a potem Polską Ramę Kwalifikacji.

W założeniach do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z 2009 roku znalazły się zapisy wskazujące na dążenie do przygotowania polskiego systemu kształcenia z uwzględnieniem wytycznych ERK. W zapisach tych położono nacisk na „wiedzę i umiejętności nabyte w trakcie studiów przez absolwenta, a nie na ilość ukończonych przez niego kursów”³⁵⁴. Autorzy założeń do ustawy zwrócili uwagę na bardzo istotny aspekt dla powodzenia tego przedsięwzięcia, a mianowicie, na czas i strategię wprowadzania KRK z uwzględnieniem podmiotowości kadry akademickiej, co oznaczało także przekonanie jej do zmian we współpracy z przyszłymi pracodawcami³⁵⁵. Aspekt ten został podniesiony i mocno odniesiony zwłaszcza do krajów Europy Środkowo-Wschodniej, gdzie jak diagnozowano, jakość kształcenia wymaga szczególnej troski po okresie komunizmu³⁵⁶. Stąd potrzeba zmiany, innego myślenia o edukacji jako procesie uwzględniającym wszystkich uczestników gry i ich odmienne doświadczenia historyczne odniesione do tworzenia i działania systemów edukacyjnych w warunkach reżimu komunistycznego.

Proces przechodzenia od edukacji ilościowej do jakościowej w Polsce rozpoczął się wraz z inauguracją prac nad KRK. Był to także początek współpracy między uczelniami a pracodawcami, w tym szkołami, instytucjami zatrudniającymi przyszłych nauczycieli historii. Był to proces trudny, wymagający zmiany myślenia o edukacji i ukonstytuowania się liderów zmiany w środowisku akademickim. Od początku dużą rolę w jego wdrażaniu odegrali eksperci bolońscy, których zadaniem było promowanie idei uczenia się przez całe życie i edukowanie w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji w uczelniach wyższych oraz w tworzeniu programów uwzględniających założenia KRK. Założenia te zostały zrealizowane w ustawie z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw w brzmieniu, gdzie „w art. 2 ust. 1 po pkt 18 dodano się pkt 18a–18c

³⁵⁴ http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/a77439f526899374e5924d6156f35dc3.pdf , s. 32, [dostęp 11.07.2020].

³⁵⁵ Tamże.

³⁵⁶ Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/a77439f526899374e5924d6156f35dc3.pdf s. 84 [dostęp 23.07.2020].

w brzmieniu: 18a) Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego – opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego; 18b) kwalifikacje – efekty kształcenia, poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia; 18c) efekty kształcenia – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się”³⁵⁷.

Definicja ustawowa efektów kształcenia została zmieniona w 2014 roku. I tak w art. 1. wprowadzono następujące zmiany: „w art. 2: a) w ust. 1: – pkt 18c otrzymuje brzmienie: 18c) efekty kształcenia – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów oraz studiów trzeciego stopnia”³⁵⁸. Efekty kształcenia przededefiniowano ponownie w 2016 roku, gdy w ustawie pojawił się zapis: „w art. 2: a) w ust. 1 b) (...) 18a) Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego – ogólne charakterystyki efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6 i 7 Polskiej Ramy Kwalifikacji, o której mowa w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r. poz. 64 i 1010); c) pkt 18n otrzymuje brzmienie: „18n) efekty uczenia się – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie uczenia się”³⁵⁹.

Ustawa z 2016 roku wprowadziła zmianę w nazwie efektów kształcenia, odtąd będących efektami uczenia się. Odpowiedzialność za efekty uczenia się została zatem przeniesiona w większym niż dotychczas stopniu, na uczniów i studentów. Odtąd to oni/uczący się mieli aktywnie kształtować własny proces zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji, podobnie jak brać odpowiedzialność za własne uczenie się. W tym kontekście zmieniała się też rola kadry badawczo-dydaktycznej i dydaktycznej, której zadaniem w większym stopniu było/jest wspieranie uczących się w ich wysiłkach, a nie przekazywanie im i egzekwowanie gotowej wiedzy. Nacisk położony na efekty uczenia się miał w założeniu wspierać podmiotowość studentów, jednak pod warunkiem zmian w obszarze akademickich praktyk dydaktycznych, przede wszystkim w zakresie form i metod prowadzenia zajęć. Przeniesienie akcentu z kształcenia na uczenie się było też zaproszeniem do całościowej edukacji, co w

³⁵⁷ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2011 nr 84, poz. 455.

³⁵⁸ Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2014 . poz. 1198.

³⁵⁹ Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016, poz. 1311.

sposób szczególnie dotyczyło nauczycieli. Tymczasem w roku 2018 ponownie zmieniono zapis ustawy dotyczący Polskiej Ramy Kwalifikacji³⁶⁰. Dwie ostatnie ustawy, z roku 2016³⁶¹ i 2018³⁶², konsekwentnie odsyłały do ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (z późniejszymi zmianami)³⁶³, ta zaś zawierała definicję charakterystyki poziomów 6–8 typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach systemu szkolnictwa wyższego i nauki odniesionych do: „wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych”, gdy w zakresie wiedzy charakterystyka efektów uczenia się dla danego poziomu PRK określiła „a) zakres i głębię – kompletność perspektywy poznawczej i zależności; b) kontekst – uwarunkowania, skutki. W odniesieniu do umiejętności, charakterystyka efektów uczenia się określa: a) w zakresie wykorzystania wiedzy – rozwiązywane problemy i wykonywane zadania; b) w zakresie komunikowania się – odbieranie i tworzenie wypowiedzi, upowszechnianie wiedzy w środowisku naukowym i posługiwanie się językiem obcym; c) w zakresie organizacji pracy – planowanie i pracę zespołową; d) w zakresie uczenia się – planowanie własnego rozwoju i rozwoju innych osób. W odniesieniu do kompetencji społecznych charakterystyka efektów uczenia dotyczyła: a) w zakresie ocen – krytyczne podejście; b) w zakresie odpowiedzialności – wypełnianie zobowiązań społecznych i działanie na rzecz interesu publicznego; c) w odniesieniu do roli zawodowej – niezależność i rozwój etosu”³⁶⁴.

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego ustawą z 2011 roku³⁶⁵, a następnie z 2016 roku³⁶⁶ i z 2018 roku³⁶⁷ otrzymał delegację do wydania rozporządzeń w obszarze efektów kształcenia i uczenia się. Wydane zostały trzy rozporządzenia: rozporządzenie ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego³⁶⁸; rozporządzenie ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8³⁶⁹; rozporządzenie ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z

³⁶⁰ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce; Dz. U. 2018 poz. 1668.

³⁶¹ Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw; Dz. U. z 2016, poz. 1311.

³⁶² Dz. U. 2018 poz. 1668.

³⁶³ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji; Dz. U. 2016 poz. 64, z późn. zm.

³⁶⁴ Dz. U. 2016 poz. 64.

³⁶⁵ ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2011, nr 84, poz. 455.

³⁶⁶ Dz. U. z 2016, poz. 1311.

³⁶⁷ Dz. U. 2018 poz. 1668, z późn. zm.

³⁶⁸ Rozporządzenie ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. 2011 nr 253.

³⁶⁹ Dz. U. 2016, poz. 1594.

dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji³⁷⁰.

Prace nad PRK rozpoczęto po przyjęciu przez Parlament Europejski ERK. W Polsce proces ten uwzględniał specyfikę historyczną i społeczno-kulturową, w tym systemowe i strukturalne ramy kształcenia wraz z ich językowymi odpowiednikami. Tym należy tłumaczyć zmianę zapisu o efektach kształcenia na efekty uczenia się. Językiem Unii Europejskiej (UE) jest język angielski. Przyjęte przez PE dokumenty/zalecenia dotyczące ERK w języku angielskim tłumaczone są następnie na języki poszczególnych krajów. Różnice w ramie kwalifikacji wynikały m.in. z niuansów językowych z jednej strony i z różnych systemów edukacji, z drugiej. Celem ram kwalifikacji nie było jednak ujednoczenie systemów edukacji, wręcz przeciwnie, UE na każdym etapie podkreślała różnorodność systemów i traktowała ten aspekt jako naturalny. Celem powołania ERK było raczej uspoźnienie kluczowych treści (wiedza), umiejętności i kompetencji, które na danym poziomie absolwent/absolwentka (bez względu na kraj ukończenia szkoły, studiów) będzie posiadał/a jako kwalifikacje porównywalne w całej UE. W PRK „dla kategorii wiedza użyto zwrotu ‘zna i rozumie’, dla kategorii umiejętności – wyrazu ‘potrafi’, dla kompetencji społecznych przyjęto konstrukcję ‘jest gotów do’. Ten ostatni zapis łączył w sobie dwa istotne aspekty: aksjologiczny i psychologiczny”³⁷¹. W aksjologii KRK chodziło o to, aby absolwenci mieli pewność, co do ochrony wspólnych europejskich wartości, w tym wartości wiedzy naukowej rozwijanej następnie w toku całościowego uczenia się.

Tymczasem lektura raportu dotyczącego PRK³⁷² pozwala spojrzeć na nią także z innej strony, to znaczy nie tylko z perspektywy przepisów prawa, ale także z perspektywy specyficznego polskiego ich wdrażania. Autorzy raportu, podkreślili, że efekty uczenia się mają być punktem wyjścia przy ustalaniu programów kształcenia, szkoleń czy warsztatów. Oznaczało to, że każda instytucja edukacyjna powinna była znać efekty uczenia się, powinna wiedzieć jak je przełożyć na język przedmiotów, zajęć, wykładów czy konwersatoriów. Obok efektów uczenia się zwrócono uwagę na kwestię rzetelnego oznaczenia dyplomów numerem poziomu kwalifikacji, do którego odnoszą się te efekty. Autorzy raportu podnieśli też kwestię poświadczeń instytucji pozostających poza systemem oświaty czy szkolnictwa wyższego. Wreszcie apelowali o „lepsze powiązanie krajowej oferty edukacyjnej z potrzebami

³⁷⁰ Dz. U. 2018, poz. 2218.

³⁷¹ Raport referencyjny - Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Warszawa 2013, s. 38.

³⁷² Tamże.

społeczeństwa obywatelskiego i gospodarki”³⁷³. W tym kontekście widziano także kształcenie przyszłych nauczycieli, zdefiniowanych jako „podmioty uczące się, rozwijające swoje kompetencje społeczne poprzez udział w życiu społecznym i politycznym, i dające świadectwo oraz propagujący obywatelskość jako podstawę kształcenia europejskiego”³⁷⁴.

Za ocenę zewnętrzną jakości kształcenia od roku 2004 odpowiada w polskim systemie szkolnictwa wyższego Polska Komisja Akredytacyjna (dalej: PKA), która zgodnie z „Art. 48 a. 1. jest instytucją działającą niezależnie na rzecz doskonalenia jakości kształcenia”³⁷⁵. Wewnętrzne systemy zapewniania jakości, w ramach autonomii, uczelnie wyższe zapewniają same. Odnosi się to także do jakości kształcenia przyszłych nauczycieli.

Efekty uczenia się dla szóstego³⁷⁶ i siódmego³⁷⁷ poziomu dotyczą studiów wyższych. To w trakcie trwania tych studiów studenci specjalności nauczycielskiej przygotowują się do pełnienia roli nauczyciela. Efekty uczenia się, wzorem ramy kwalifikacji, informują z jednej strony uczelnię, a z drugiej samych studentów o tym, co powinni wiedzieć, potrafić oraz jakie kompetencje społeczne posiadać po ukończeniu studiów.

W zaleceniach PE z 2017 roku³⁷⁸ zaproponowano nowe ujęcie efektów uczenia się, zdefiniowanych jako to, „co uczący wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, dokonywane w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz odpowiedzialności i autonomii (...) i dalej oznaczają zdolność osoby uczącej się do stosowania wiedzy i

³⁷³ Tamże, s. 22-23.

³⁷⁴ Tamże.

³⁷⁵ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym; Dz. U. 2005 Nr 164 poz. 1365, z późn. zm. Art.48. – 53 a.

³⁷⁶ Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, s. 20.

Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 6:

- >zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad
- >zaawansowane umiejętności, wykazywanie się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki
- >zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowanie decyzji w nieprzewidywalnych kontekstach
- >związanych z pracą lub nauką ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup.

³⁷⁷ Europejskie ramy kwalifikacji..., s. 20.

Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 7:

- >wysoko wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowszą wiedzę w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia lub badań
- >krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin
- >specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin
- >zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych
- >ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądu strategicznych wyników zespołów.

³⁷⁸ Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2017/C 189/03).

umiejętności w sposób autonomiczny i odpowiedzialny”³⁷⁹. Zgodnie z intencją autorów zaleceń³⁸⁰ o autonomii uczących się decyduje wiedza rozumiana jako zbiór faktów (w kontekście roli nauczyciela/ki historii oznacza to wiedzę historyczną aktualizowaną w procesie uczenia się przez całe życie oraz wiedzę humanistyczną i społeczną, która wyposaża nauczyciela w kompetencje wychowawcze. Zalecenia zawierają także definicję umiejętności rozumianych jako „zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście ERK umiejętności określa się jako poznawcze (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne)”³⁸¹.

ERK i w ślad za nimi PRK zawierają postulaty całościowej edukacji bez względu na rolę społeczną, co w przypadku nauczycieli jest kluczowe i na co wskazuje zapis Zintegrowanej Strategii Umiejętności, w brzmieniu:

„Upowszechnianie kultury uczenia się zaczyna się już na najwcześniejszych etapach edukacji i wymaga przedefiniowania roli nauczyciela i ucznia. Osoba ucząca staje się ‘przewodnikiem (...), towarzyszem doświadczeń poznawczych, emocjonalnych, społecznych’, uczeń zaś definiowany jest jako podmiot procesu kształcenia. Przy tak zdefiniowanych rolach odpowiedzialność za efekty edukacyjne spoczywa w równej mierze zarówno na nauczycielu, jaki i na uczniu, który staje się aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się i nauczania, a nie jedynie biernym odbiorcą podawanych treści. Wzmacniając czynną rolę osoby uczącej się, edukatorzy powinni w większym zakresie uwzględniać metody i techniki aktywizujące, motywując uczniów do podejmowania działań samokształceniowych. Kluczowe jest urzeczywistnienie w praktyce silnego przekonania, że uczenie nie polega na prostym rejestrowaniu informacji, ale jest procesem twórczym, opartym na budowaniu przez osoby uczące się struktur nowej wiedzy w oparciu o wiedzę już posiadaną oraz własne doświadczenia. Promocja aktywnych postaw uczenia się wymaga także zmiany kultury organizacyjnej w miejscach, w których nabywa się umiejętności. Aby tworzyć środowiska i doświadczenia, które pozwalają osobom uczącym się odkrywać i konstruować wiedzę, potrzebna jest edukacja skoncentrowana na uczniu w oparciu o współpracę i wsparcie”³⁸².

W podobnym duchu wypowiedzieli się autorzy Raportu na temat ERK, którzy wskazali, że edukacja „powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego (...). Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji, postrzeganej jako koniecznej drogi do osiągnięcia określonych rezultatów (umiejętności,

³⁷⁹ Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2017 r...., s. 20.

³⁸⁰ Tamże.

³⁸¹ Tamże.

³⁸² Zintegrowana strategia umiejętności 2030, Warszawa 2019, s. 63-64.

nabycie różnych zdolności, cele o charakterze ekonomicznym) i traktowanie jej funkcji w sposób integralny: spełnienie jednostki, która uczy się, aby być”³⁸³.

II.2.4. Standardy kształcenia w zawodzie nauczycielskim

Standard należy rozumieć jako model, kanon, schemat, z jednej strony ograniczający swobodę kształcenia nauczycieli, a z drugiej definiujący najbardziej pożądane cechy tego kształcenia wraz ze wskazaniem warunków, w jakich mają być one osiągnane i efektów, jakie mają przynieść. Standard to zatem zagwarantowane prawem, systemowe ramy planowania, zapewniania, monitorowania i doskonalenia programów studiów w zakresie przygotowania do wykonywania zawodu nauczycielskiego.

Standard pozostaje w ścisłym związku z ustawami i rozporządzeniami regulującymi cały system kształcenia akademickiego w Polsce. Dla ich historii w polskim systemie znaczące były po roku 1989: liberalizacja i demokratyzacja prawa krajowego o szkolnictwie wyższym (od 1990), dostosowanie polskiego systemu kształcenia do systemu bolońskiego (po roku 2004) oraz do Europejskich i Polskich Ram Kwalifikacji (po roku 2012). Aktualnie obowiązujący Standard (2019)³⁸⁴ realizuje zmiany, jakie po roku 2012 zaszły w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego oraz krajowe wytyczne dotyczące ‘unarodowienia’ edukacji uniwersyteckiej czyli uwzględnienia polskiej specyfiki tego kształcenia wynikającej z Ustawy 2.0.

W historycznych już okolicznościach polskiej transformacji ustrojowej w jej początkowym okresie nie obowiązywał Standard kształcenia nauczycieli. Kształcenie to przebiegało jednak według ogólnych wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej, które określała Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r. (Dz. U. 1990 nr 65 poz. 385 z późn. zm.)³⁸⁵. Wyjąwszy ścisłe regulacje dotyczące praktyk zawodowych, kształcenie akademickie nauczycieli czerpało z wzorców wypracowanych jeszcze w PRL, w tym z programów kształcenia PWSP.

³⁸³ Ziewiec-Skokowska Gabriela, Znaczenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Instytut Badań Edukacyjnych, [w:] Chmielecka, E., Saryusz-Wolski, T., Sławiński, S., Stęchły, W. (red.), Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie. Warszawa 2019, s. 35-36.

³⁸⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450.

³⁸⁵ <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19900650385> [dostęp 01.08.2020].

Standard w polskim systemie pojawił się po raz pierwszy w roku 2002³⁸⁶ (zapowiedziane w ustawie z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2001 nr 85 poz. 924) i wszedł w życie w roku 2003³⁸⁷.

Diagnozę szkolnictwa wyższego i kształcenia w trakcie trwania transformacji ustrojowej przedstawił Dominik Antonowicz³⁸⁸. Autor ten wskazał, że *boom* edukacyjny, jako efekt ustawy liberalizującej system szkolnictwa wyższego w roku 1990, z jednej strony korzystał z tego liberalnego potencjału, ale z drugiej przyniósł ze sobą zjawiska niepożądane. To czego nie można zignorować w kontekście przemiany ustrojowej, to fakt że nastąpiło „przekształcenie studiów wyższych z dziedziny konsumpcji społecznej finansowanej przez państwo, w dziedzinę przemysłu usług edukacyjnych udziałowo finansowanych przez konsumenta”³⁸⁹. Dodatkowo, do czasu powstania Państwowej Komisji Akredytacyjnej (dziś Polskiej Komisji Akredytacyjnej) w 2002 r., nie prowadzono oceny jakości kształcenia, nie było procedur, zasad, jeśli któraś uczelnia to robiła, wynikało to raczej z tradycji i dbałości o jakość, a nie z konieczności jej zapewnienia. Niewątpliwie studenci podejmowali studia z różnymi motywacjami. Często takim motywem był sam dyplom, a niekoniecznie wiedza i umiejętności³⁹⁰.

Ogólniejszy trend pogorszenia się jakości kształcenia dotyczył też przyszłych nauczycieli. Stąd diagnoza, dyskusja i pojawienie się Standardu przygotowania do zawodu.

Na kanwie tej zmiany, jak pisze Kazimierz Denek, kluczowe okazało się

„(...) przygotowanie nauczyciela o wysokich kwalifikacjach zawodowych, umiejętnościach gromadzenia i przetwarzania nowych informacji i podejmowania decyzji, skutecznego działania. Nie mogą mu być obce: rozwinięta zdolność komunikowania się, nawiązywanie kontaktów i wpływanie na otoczenie, poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji oraz intelektualna i moralna gotowość głoszenia prawdy. Powinien także umieć wychowywać dzieci i młodzież w duchu pokoju, wolności, tolerancji, odpowiedzialności ekologicznej, norm prawnych, potrzeb humanistycznych i prozdrowotnych; zgodności z ogólnoeuropejskimi oraz społecznymi standardami i normami. Wizja Europy bez granic, możliwości swobodnego przemieszczania się, wyboru miejsca zatrudnienia i zamieszkania nakłada na nauczyciela obowiązek pomagania młodemu pokoleniu w przygotowaniu się do życia w zintegrowanej Europie”³⁹¹.

³⁸⁶ Wcześniej wyznacznikiem były zalecenia Rady Głównej.

³⁸⁷ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20010850924> [dostęp 01.08.2020].

³⁸⁸ Antonowicz Dominik, Pan Miyagi i transformacja szkolnictwa wyższego, „Kultura i Edukacja”, 2014/4/104, s. 5-7.

³⁸⁹ Najwyższa Izba Kontroli, Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania nadzoru państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi, Warszawa 2000, s. 23.

³⁹⁰ Dominik Antonowicz, dz. cyt., s. 6.

³⁹¹ <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/ksztalcenie2.htm>, Denek Kazimierz, 2000 r.

W uzasadnieniu do ustawy z 2001 roku³⁹² (Druk sejmowy nr 2877, kadencja III) zapisano, że przyczynkiem do wprowadzenia standardów była potrzeba kontroli przez Ministra Edukacji Narodowej procesu przygotowania nauczycieli do zawodu³⁹³. Zmiany w zarządzaniu nt. kształcenia przyszłych nauczycieli wymusił też raport NIK z 2001 r.³⁹⁴. W raporcie wykazano szereg nieprawidłowości w kształceniu nauczycieli m.in. dotyczących stanu zatrudnienia i kwalifikacji nauczycieli akademickich w jednostkach organizacyjnych uczelni kształcących nauczycieli, niezgodności realizowanych w uczelniach na kierunkach kształcących nauczycieli planów i programów studiów z wymaganiami określonymi przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego³⁹⁵ oraz z przepisami normującymi kwalifikacje wymagane od nauczycieli, w tym niezgodności w organizacji praktyk nauczycielskich dla studentów oraz nadzoru nad przebiegiem tych praktyk ze strony uczelni³⁹⁶. Wobec powyższego, autorzy raportu NIK w „wystąpieniu do Ministra Edukacji Narodowej” wnioskowali o podjęcie działań zmierzających „do określenia standardów przygotowania pedagogicznego i wymogów kwalifikacyjnych dla nauczycieli zreformowanego szkolnictwa oraz standardów kształcenia nauczycieli, a także przyspieszenia prac legislacyjnych nad projektem ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym”³⁹⁷.

Wskutek zaleceń zawartych we wspomnianym raporcie, MNiSW znowelizowało projekt ustawy o szkolnictwie wyższym. „Jednym z celów (...) nowelizacji było stworzenie podstaw do utworzenia systemu akredytacji i oceny jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów, w tym kształcenia nauczycieli. W projekcie tym przewidziano również upoważnienie Ministra Edukacji Narodowej do określenia standardów kształcenia nauczycieli”³⁹⁸. Cele te znalazły odzwierciedlenie w art. 4 a. w ust. 1 pkt. 3) znowelizowanej ustawy O szkolnictwie wyższym, gdzie „Nauczanie w uczelni odbywa się w ramach kierunków studiów, zgodnie z ustalonymi standardami nauczania: (A) standardy nauczania dla

³⁹² [http://orka.sejm.gov.pl/RejestrD.nsf/wgdruku/2877/\\$file/2877.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/RejestrD.nsf/wgdruku/2877/$file/2877.pdf) [dostęp 03.08.2020].

³⁹³ [http://orka.sejm.gov.pl/RejestrD.nsf/wgdruku/2877/\\$file/2877.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/RejestrD.nsf/wgdruku/2877/$file/2877.pdf) [dostęp 03.08.2020].

³⁹⁴ Informacja o wynikach kontroli, Kształcenie nauczycieli w państwowych szkołach wyższych, Warszawa czerwiec 2001.

³⁹⁵ Tamże.

³⁹⁶ <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/okreslenie-minimalnych-wymagan-programowych-dla-studiow-magisterskich-33641719> [dostęp 03.08.2020]. Uchwała nr 494/99 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 czerwca 1999 r. w sprawie określenia minimalnych wymagań programowych dla studiów magisterskich na kierunkach a także określenia "dodatkowych wymagań w zakresie przygotowania zawodowego do minimalnych wymagań programowych dla kierunków kształcących nauczycieli". Załącznik nr 10: 1) blok przedmiotów psychologicznych i pedagogicznych – 150 godzin; 2) dydaktyka przedmiotowa – 120 godzin; 3) przedmioty uzupełniające - 60 godzin, 4) praktyki - przynajmniej 150 godzin.

³⁹⁷ Informacja o wynikach kontroli..., dz. cyt., s. 63-64.

³⁹⁸ Tamże, s. 59-60.

poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, uwzględniając sylwetkę absolwenta, ramowe treści nauczania dla poszczególnych przedmiotów, zarówno w grupie przedmiotów ogólnych, podstawowych, jak i kierunkowych”³⁹⁹. Delegację ustawową Minister Edukacji Narodowej i Sportu zawarł w rozporządzeniu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia⁴⁰⁰ i wydanym w oparciu o ten zapis załączniku nr 27, gdzie zdefiniowane zostały standardy nauczania między innymi dla kierunku studiów historia⁴⁰¹. W rozporządzeniu określono wymiary godzinowe dla studiów magisterskich na kierunku historia, które trwają 5 lat, a łączna liczba godzin zajęć wynosiła +/- 2500, w tym 1290 godzin, jako przygotowanie do zawodu⁴⁰². Ustawodawca dodatkowo sformułował zalecenia, w których wskazał, że „w związku z częstym podejmowaniem przez absolwentów pracy w szkołach objętych systemem oświaty zalecane jest umożliwienie studentom zaliczania przedmiotów kształcenia nauczycielskiego”⁴⁰³. W standardach nie znalazł się wymiar godzin dla specjalności nauczycielskiej odniesionych do dyscyplin. Takie uregulowanie pojawiło się jedynie w odniesieniu do bloku kształcenia pedagogicznego (załącznik nr 46)⁴⁰⁴.

W roku 2003, w oparciu o art. 4a 2. 4⁴⁰⁵ ustawy z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw⁴⁰⁶ Minister Edukacji Narodowej i Sportu określił w rozporządzeniu z dnia 23 września w sprawie standardów kształcenia nauczycieli⁴⁰⁷. W § 2 rozporządzenia znalazł się zapis, który stanowił, że „standardy kształcenia nauczycieli, dotyczą studiów rozpoczynających się od roku akademickiego 2003/2004”⁴⁰⁸. Rozporządzenie w sprawie standardów weszło w życie z rocznym opóźnieniem tj. we wrześniu 2003 roku ze wskazaniem, że dotyczy ono

³⁹⁹ Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. 2001 nr 85 poz. 924.

⁴⁰⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, Dz. U. 2002 nr 116 poz. 1004.

⁴⁰¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego, Dz. U. 2002 nr 46 poz. 432, s. 86.

⁴⁰² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, Dz. U. 2002 nr 116 poz. 1004.

⁴⁰³ Tamże.

⁴⁰⁴ Tamże.

⁴⁰⁵ „Art. 4a. 2. Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, w porozumieniu z ministrami właściwymi do spraw: zdrowia, kultury i ochrony dziedzictwa narodowego oraz transportu i gospodarki morskiej, określa, w drodze rozporządzenia: 4) standardy kształcenia nauczycieli, uwzględniając sylwetkę absolwenta, przedmioty kształcenia nauczycielskiego, wymiar praktyk oraz treści programowe i wymagane umiejętności.”

⁴⁰⁶ Dz. U. 2001 nr 85 poz. 924.

⁴⁰⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. 2003 nr 170 poz. 1655.

⁴⁰⁸ Tamże.

kształcenia nauczycieli już od 1 października tego samego roku. Ustawodawca dał zatem uczelniom kilka dni na wdrożenie przepisów prawa. Rozporządzenie, o którym mowa, ma 4 strony. Standardy kształcenia opisane są w nim w kilku grupach obejmujących „wymagania ogólne, przygotowanie do zawodu nauczyciela (kształcenie kierunkowe, kształcenie nauczycielskie, praktyki pedagogiczne), sylwetkę absolwenta, wymagane umiejętności, grupy przedmiotów (przedmioty kształcenia ogólnego, przedmioty podstawowe, przedmioty kierunkowe, przedmioty kształcenia nauczycielskiego), treści programowe przedmiotów i praktyki pedagogiczne”⁴⁰⁹.

Z punktu widzenia przyszłych nauczycieli historii, poza kształceniem przedmiotowym w dyscyplinie, w Standardzie wskazano przedmioty niezbędne do uzyskania kwalifikacji zawodowych. Standard z 2002 roku⁴¹⁰ dotyczył kształcenia wszystkich nauczycieli bez względu na specyfikę przedmiotową studiów. Każdy nauczyciel kształcony od roku akademickiego 2003/2004 miał otrzymać te same treści, w tym samym wymiarze godzin odniesione do: (1) dydaktyki ogólnej; (2) pedagogiki; (3) psychologii i praktyk dydaktycznych. Pierwsi absolwenci, którzy ukończyli studia zgodnie ze Standardem z 2003 r. opuścili mury uczelni w 2008 r. W Standardzie z 2003 roku dużą rolę w programowaniu studiów nauczycielskich nadal odgrywała uczelnia. Szkoły wyższe nie tylko zatem wypełniały Standard w sensie organizacyjnym i merytorycznym odniesione do przedmiotów pedagogicznych i praktyk, ale także same proponowały programy kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotowej, która była niezbędna do ukończenia studiów.

We wrześniu 2004 roku ukazało się kolejne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli⁴¹¹. Nowy Standard wszedł w życie z dniem 1 października 2004 roku i dotyczył studentów I roku. Po raz kolejny ustawodawca dał uczelniom kilka dni na dostosowanie dopiero co zmienionych programów kształcenia. W znowelizowanych przepisach uwzględniono awans zawodowy nauczycieli i treści wspierające ich w wypełnianiu zadań związanych z awansem, w tym wymóg umiejętności refleksyjnego i twórczego kształtowania roli zawodowej, co zapisano jako

„(...) działania nauczyciela na rzecz własnego rozwoju – badanie własnej praktyki oraz poddawanie jej krytyce przez własne publikacje. Tworzenie własnych koncepcji pedagogicznych na podstawie krytycznej refleksji nad aktualnym stanem wiedzy. Tworzenie projektów i planów własnego rozwoju, działania na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły”⁴¹².

⁴⁰⁹ Tamże.

⁴¹⁰ Tamże.

⁴¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2004 poz. 2110.

⁴¹² Tamże, s. 3.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku⁴¹³ dała ministrowi delegację do określenia w drodze rozporządzenia standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, uwzględniające kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent tych studiów, ramowe treści kształcenia, czas trwania studiów i wymiar praktyk oraz wymagania dla poszczególnych form studiów, a także tryb tworzenia i warunki, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, uwzględniając zakres treści programowych poszczególnych kierunków studiów wchodzących w skład makrokierunku lub studiów międzykierunkowych oraz dbając o jakość kształcenia. Minister uczynił to dopiero po 2 latach tj. rozporządzeniem z dnia 12 lipca 2007 r.⁴¹⁴. W § 1. pkt 1. tegoż rozporządzenia określił standardy kształcenia dla kierunku historia w załączniku nr 42. Załącznik ten podzielony jest na część A i część B. W części A wskazane są wymagania ogólne dla pierwszego stopnia tj. „studia pierwszego stopnia trwają nie krócej niż 6 semestrów. Liczba godzin zajęć nie powinna być mniejsza niż 1.800. Liczba punktów ECTS (*European Credit Transfer System*) nie powinna być mniejsza niż 180”⁴¹⁵. Załącznik definiował również kwalifikacje absolwenta. I tak „absolwent powinien posiadać ogólne wykształcenie humanistyczne i wszechstronną wiedzę w zakresie historii Polski i historii powszechnej. Rozumie i umie analizować zjawiska i procesy historyczne w skali globalnej, regionalnej, państwowej i lokalnej. Powinien znać język obcy na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego oraz umie posługiwać się językiem specjalistycznym z zakresu historii. Absolwent jest przygotowany do pracy w placówkach muzealnych, oświatowych, kulturalnych, archiwach, organach administracji państwowej i samorządu lokalnego oraz szkolnictwie - po ukończeniu specjalności nauczycielskiej (zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela). Absolwent jest przygotowany do podjęcia studiów drugiego stopnia”⁴¹⁶. Ramowe treści kształcenia, definiują grupę treści podstawowych tj. 1. Kształcenie w zakresie języka łacińskiego; 2. Kształcenie w zakresie vademecum studiów historycznych; 3. Kształcenie w zakresie nauk pomocniczych historii. W części B zdefiniowana jest grupa treści kierunkowych tj. 1. Kształcenie w zakresie historii starożytnej; 2. Kształcenie w zakresie prahistorii ziem polskich;

⁴¹³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm., Art. 9. 2).

⁴¹⁴ Dz. U. 2007.164.1166, rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki

⁴¹⁵ Dz. U. 2007.164.1166, załącznik 42.

⁴¹⁶ Tamże.

3. Kształcenie w zakresie historii średniowiecznej; 4. Kształcenie w zakresie historii nowożytnej; 5. Kształcenie w zakresie historii XIX wieku; 6. Kształcenie w zakresie historii XX wieku. Dodatkowo programy nauczania powinny zawierać treści poszerzające wiedzę humanistyczną (szczególnie z zakresu filozofii, socjologii, logiki, psychologii) w wymiarze nie mniejszym niż 60 godzin; 3. Programy nauczania powinny przewidywać zajęcia z zakresu ochrony własności intelektualnej;. 4. Za przygotowanie do egzaminu dyplomowego (w tym także za przygotowanie pracy dyplomowej, jeśli przewiduje ją program nauczania) student otrzymuje 10 punktów ECTS. Natomiast część B odnosiła się do studiów drugiego stopnia. Tutaj również zdefiniowane zostały wymagania ogólne tj. „studia drugiego stopnia trwają nie krócej niż 4 semestry. Liczba godzin zajęć nie powinna być mniejsza niż 800. Liczba punktów ECTS nie powinna być mniejsza niż 120. Zdefiniowany został również wizerunek absolwenta, który „posiada gruntowną wiedzę pozwalającą na rozumienie i interpretację procesów historycznych, a także rozszerzone umiejętności, sprawności i wiedzę w zakresie ogólnego wykształcenia humanistycznego oraz przygotowania merytorycznego i warsztatowego do badań historycznych. Posiada wiedzę i umiejętności pozwalające na samodzielne rozwiązywanie problemów zawodowych. Absolwent jest przygotowany do wykonywania pracy w archiwach, wydawnictwach, szkołach objętych systemem oświaty (po ukończeniu specjalności nauczycielskiej - zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela) oraz podjęcia studiów trzeciego stopnia (doktoranckich). Zasób uzyskanych umiejętności, sprawności i wiedzy pozwala pełnić absolwentowi rolę animatora badań historycznych oraz popularyzacji tradycji i dziedzictwa kulturowego w środowiskach lokalnych. Rozporządzenie definiowało grupę treści podstawowych tj. 1. Statystyki i demografii historycznej; 2. Translatatorium z języka łacińskiego lub nowożytnego oraz grupę treści kierunkowych tj. 1. Warsztatu naukowego historyka; 2. Metodologii historii i historii historiografii⁴¹⁷.

Standardy z roku 2007 zostały znowelizowane z inicjatywy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, co miało miejsce 17 stycznia 2012 r. Dokument opublikowano 6 lutego i wszedł w życie 21 lutego (Dz. U. z 2012, poz. 131)⁴¹⁸. Podstawą prawną do wydania rozporządzenia był art. 9c ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy — Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i

⁴¹⁷ Tamże.

⁴¹⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012, poz. 131.

tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw⁴¹⁹. Tym razem Standard skorelowano z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 roku ze zmianami⁴²⁰. W ten sposób zmieniono kontekst standaryzacji kształcenia nauczycieli w powiązaniu z systemem bolońskim oraz w kolejnych latach, z Europejskimi, Krajowymi i Polskimi Ramami Kwalifikacji. Ponadto, w art. 9c w/w ustawy minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego otrzymał delegację do określenia Standardu, mając na uwadze wymagania rynku pracy i uwzględniając: efekty kształcenia w zakresie wiedzy merytorycznej i metodycznej, wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przygotowania w zakresie stosowania technologii informacyjnej, poziomu znajomości języka obcego, a także czasu trwania studiów oraz studiów podyplomowych, wymiaru i sposobu organizacji praktyk⁴²¹.

Problem standaryzacji kształcenia przyszłych nauczycieli w świetle zmiany standardów z roku 2012 i w związku z zapewnieniem osiągalności efektów kształcenia na studiach nauczycielskich, omówiła trójka autorów: Amadeusz Krause, Bożena Muchacka i Sławomir Przybyliński, czyniąc to na podstawie wyników ewaluacji Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Jako punkt wyjścia przyjęli analizę Standardu z roku 2012 zakładającego modułowy model kształcenia. W jego świetle przyszli nauczyciele mieli obowiązek zrealizowania w toku kształcenia akademickiego następujących modułów: merytorycznego z brakiem określenia minimum godzinowego; pedagogiczno-psychologicznego z określonym minimum godzinowym; dydaktycznego z określonym minimum godzinowym⁴²². W praktyce prowadziło to do zbytniego oderwania studiów nauczycielskich od studiowanej dyscypliny, a także zbyt ogólne, nie uwzględniające specyfiki studiowanego przedmiotu, przygotowanie dydaktyczne i metodyczne⁴²³. Inny model kształcenia przyszłych nauczycieli obowiązujący na wybranych polskich uczelniach zakładał wyodrębnienie, w ramach jednego kierunku, specjalności nauczycielskiej. Oznaczało to jednak konieczność wypracowania kontekstowych lub wręcz osobnych, specjalnościowych efektów kształcenia/uczenia się dla przyszłych nauczycieli danego przedmiotu, bowiem efekty kierunkowe były niewystarczające dla uwzględnienia

⁴¹⁹ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2011, poz. 455.

⁴²⁰ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw; Dz. U. Nr 84, poz. 455.

⁴²¹ Tamże, s. 6.

⁴²² Krause Amadeusz, Muchacka Bożena, Przybyliński Sławomir, Kształcenie nauczycieli - analiza na podstawie eksperckich doświadczeń z ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej, „Rocznik Pedagogiczny”, 2017/40, s. 1-15.

⁴²³ Krause, i in., tamże.

interdyscyplinarnych, odniesionych do dydaktyki przedmiotowej, ogólnej, pedagogiki i psychologii, efektów uczenia się akademickiego przyszłych nauczycieli⁴²⁴. Do krytyki Standardu kształcenia z roku 2012 dołączyło środowisko pedagogów i psychologów podnoszące, że przedmiotowe studia nauczycielskie nie dość dobrze przygotowują przyszłych nauczycieli do roli wychowawcy.

Tak więc Standard kształcenia z roku 2012 okazał się, przynajmniej zdaniem ekspertów, słabo regulować specyfikę kształcenia nauczycieli w zakresie wybranego przedmiotu. A jednocześnie pozostawiał niedosyt w zakresie kształcenia ogólnodydaktycznego i pedagogiczno-psychologicznego. Rozwiązania formalno-prawne, w tym będąca punktem wyjścia do określenia merytorycznego przygotowania nauczycieli do realizacji poszczególnych przedmiotów szkolnych, podstawa programowa wraz z licznymi zmianami, jakie zaszły na tym polu po roku 1999 oraz kolejny Standard, były też jednak kwestią interpretacji ich zapisów przez zespoły programujące szkół wyższych. Na wielu uczelniach sprawa ta zwykle rozwiązywana była w sposób korzystny dla przyszłych nauczycieli, choć nadal zdarzały się sytuacje, że ich kształcenie było ograniczane i instrumentalizowane.

Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela straciło moc wraz z wejściem w życie rozporządzenia ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁴²⁵. Rozporządzenie to jest aktem prawnym wydanym w oparciu o znowelizowaną ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2018 poz. 1668)⁴²⁶.

Rozporządzenie określa osobny Standard dla trzech grup nauczycieli: (1) nauczyciela, stanowiący załącznik nr 1 do rozporządzenia; (2) nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej), stanowiący załącznik nr 2 do rozporządzenia; (3) nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, stanowiący załącznik nr 3 do rozporządzenia⁴²⁷. Zgodnie z opisem odniesiony do pkt. 1 „standard ma zastosowanie do kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotu, nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych, nauczyciela praktycznej nauki zawodu, nauczyciela

⁴²⁴ Tamże.

⁴²⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450.

⁴²⁶ Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. 2018 poz. 1668.

⁴²⁷ Standard z 2019 r., Dz.U. 2019 poz. 1450, s. 1.

prowadzącego zajęcia i nauczyciela psychologa⁴²⁸. W związku z takim zapisem, w oparciu o Standard kształci się nauczycieli w Polsce od roku akademickiego 2019/2020. Kształcenie akademickie nauczycieli przedmiotów szkolnych obejmuje cykl 2+3 i daje kwalifikacje do pracy w szkole podstawowej, średniej i branżowej. W nawiązaniu do ERK i PRK standardy określają wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, które ma osiągnąć absolwent/absolwentka kierunku nauczycielskiego. Poza przygotowaniem merytorycznym⁴²⁹ i pedagogicznym, w rozporządzeniu zdefiniowano przygotowanie ogólnodydaktyczne, obejmujące „podstawy dydaktyki i emisję głosu” oraz przygotowanie przedmiotowe – „dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć”⁴³⁰.

Ustawodawca rozwinął moduł przygotowania przyszłych nauczycieli do prowadzenia danego przedmiotu ze względu na przygotowanie praktyczne, wskazując że celem praktyk na studiach nauczycielskich jest „zdobywanie doświadczenia związanego z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej z rzeczywistością pedagogiczną. Jeżeli przedmiot jest nauczany lub rodzaj zajęć jest prowadzony zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej, praktyki zawodowe odbywają się w obu typach szkół. Praktyki zawodowe są zintegrowane z realizacją zajęć z zakresu dydaktyki przedmiotu nauczania lub rodzaju zajęć”⁴³¹.

Prawodawca określając Standard był bardzo skrupulatny. Rozporządzenie ma 129 stron w tym, obok rozstrzygnięć organizacyjnych i merytorycznych, zawiera także wskazania dotyczące infrastruktury niezbędnej do prowadzenia zajęć. Enumeratywnie w rozporządzeniu z roku 2019 wskazano osoby prowadzące kształcenie przyszłych nauczycieli dzieląc je na trzy grupy: nauczyciele akademicy ogółem, osoby prowadzące badania naukowe w obszarze pedagogiki lub psychologii⁴³² oraz osoby prowadzące działalność naukową w dyscyplinie naukowej odpowiadającej przedmiotowi nauczania⁴³³ lub prowadzonym zajęciom.

Wskazanie na konieczność kształcenia na studiach w obszarze dydaktyki nauczania danego przedmiotu jest niewątpliwie wyraźnym ukłonem w stronę odbudowania, wzmocnienia i zauważenia roli dydaktyk przedmiotowych w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Reasumując, Standard zmieniał się w okresie od 2002 do 2021 roku pięciokrotnie (2002, 2004, 2007, 2012 i 2019). Osadzony też był w różnych porządkach prawnych tj. w ustawach o

⁴²⁸ Tamże, s. 2.

⁴²⁹ Brak wskazania liczby godzin.

⁴³⁰ Standard 2019, s. 3.

⁴³¹ Standard 2019, s. 5.

⁴³² Przedmioty z przygotowania psychologiczno-pedagogicznego.

⁴³³ Nowość: przygotowanie dydaktyczne do nauczania pierwszego przedmiotu lub prowadzenia pierwszych zajęć.

szkolnictwie wyższym z roku 2005 i 2018 uwzględniających zmiany w ustawodawstwie europejskim, w tym odniesione do systemu bolońskiego i ERK oraz KRK i PRK. Ponadto regulacje dotyczące kształcenia nauczycieli w całym okresie objętym badaniem (1989-2019) znalazły zapisy w ustawach o systemie oświaty (1991⁴³⁴, 2017⁴³⁵, 2018⁴³⁶ i 2021⁴³⁷) i w rozporządzeniach dotyczących podstawy programowej kształcenia ogólnego (1999; 2008, 2017).

Standaryzacja kształcenia przyszłych nauczycieli, działa jako podsystem systemu kształcenia akademickiego. Jej ewolucja postępowała od niemal całkowitej autonomii uczelni w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli, poprzez wytyczne, a potem Standard wypracowywany i zmieniany w Ministerstwie Edukacji Narodowej, a następnie w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zasadniczym celem wdrożenia podsystemu kształcenia przyszłych nauczycieli było podniesienie jego jakości poprzez powiązanie wiedzy i kompetencji kierunkowych przyszłych nauczycieli z kompetencjami wychowawczymi; troska o wysokie kompetencje przedmiotowe, w tym dydaktyczne przyszłych nauczycieli w zakresie nauczanego przedmiotu; powiązanie teorii z praktyką dydaktyczną poprzez nadanie rangi im obu; powiązanie wiedzy i kompetencji kierunkowych z nauczaniem przedmiotem i kompetencji pedagogiczno-psychologicznych z rolą wychowawcy, wreszcie badawczych będących podstawą kształcenia przez nauczycieli konkretnych przedmiotów szkolnych. Stosunkowo najslabiej, wraz z rosnącymi wymaganiami wobec przyszłych nauczycieli, przedstawiała się/przedstawia ich sytuacja ekonomiczna oraz brak troski władz centralnych o prestiż szkoły i nauczycieli, jako osób które w sposób szczególny odpowiadają za przyszłość pokoleń młodych polskich obywateli. Na przestrzeni 30 lat zmieniły się zatem zapisy prawa, ale nie zmieniło się postrzeganie nauczycieli jako tych, którzy choć „w znacznym stopniu rzutują na przyszłość”, nadal czekają na wzmocnienie ich pozycji ekonomicznej, a w konsekwencji ich prestiżu⁴³⁸.

II.2.5. Awans Zawodowy Nauczycieli

⁴³⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty, Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425.

⁴³⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59.

⁴³⁶ Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy - Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2018 poz. 2245.

⁴³⁷ Ustawa z dnia 19 listopada 2020 r. o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2021 poz. 4.

⁴³⁸ <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/ksztalcenie2.htm>, Kazimierz Denek, 2000 r. [dostęp 30.08.2020].

Przełom, jaki dokonał się w Polsce pod koniec lat 80. XX wieku zobligował nowopowstały rząd solidarnościowy do zreformowania systemu oświaty. Prace nad ustawą pokazały, że władza „nie dysponowała dostatecznym zapleczem programowym, organizacyjnym, materiałowym i co ważne ludzkim”⁴³⁹, aby wprowadzić szybkie i skuteczne zmiany systemowe. Jedynie w wyniku oddolnych inicjatyw czy uzgodnień, nowe elity zreformowały system oświatowy (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425), mając jednak świadomość, że jest to początek długiej drogi tworzenia nowej demokratycznej szkoły z właściwym jej potrzebom finansowaniem⁴⁴⁰. To, co przede wszystkim umożliwiła nowa, pierwsza w demokratycznej Polsce ustawa to, że dała ona szansę „na tworzenie szkół niepublicznych w wyniku rejestracji bez uzyskania zgody Ministra Edukacji Narodowej. W związku z rozbiciem monopolu państwa w zarządzaniu oświatą nastąpiła stopniowa likwidacja monopolu wydawniczego na podręczniki oraz zwiększyła się swoboda w realizowaniu programów szkolnych”⁴⁴¹. Reforma z roku 1991 otworzyła nawet nauczycielom drogę do tworzenia własnych programów szkolnych w oparciu o autorskie materiały, w czasie gdy dopiero przygotowywano nowe podręczniki do historii. Nowy system umożliwił uczniom korzystanie z edukacji w szerszym niż dotąd zakresie. Równocześnie zaczęły rosnąć oczekiwania wobec szkoły w kontekście rozwijającej się w Polsce gospodarki wolnorynkowej.

Zmiana przyszła po kilku latach wraz z rządowym projektem ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty (1998). Celem projektu było „wprowadzenie nowego ustroju szkolnego czyli sześciolletniej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych: trzyletnich liceów profilowanych, dwuletnich szkół zawodowych, dwuletnich liceów uzupełniających i szkół policealnych; wydłużono też okres obowiązkunauki do lat 18 lat i obowiązkunauki do ukończenia gimnazjum (ale, nie dłużej niż do 18 roku życia); wprowadzono także zmiany przepisów związane z reformą administracyjną kraju, w tym przekazano prowadzenie szkół i innych placówek oświatowych odpowiednim szczeblom samorządu terytorialnego”⁴⁴². Tę reformę ustroju szkolnego dekretowała ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty⁴⁴³. Celem ówczesnej reformy, jak pisze Małgorzata Szyszka, „była poprawa jego funkcjonowania. Zmianom uległa struktura

⁴³⁹ Gołębiak, *Zmiany edukacji ...*, dz. cyt., s. 22.

⁴⁴⁰ Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425.

⁴⁴¹ Zahorska Marta, *Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania* [w:], Kolarskiej – Bobińskiej L. (red.), *Druga fala polskich reform*, Warszawa 1999, s. 134.

⁴⁴² <http://orka.sejm.gov.pl/proc3.nsf/opisy/389.htm>.

⁴⁴³ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759.

organizacyjna szkolnictwa, programy nauczania, zarządzanie i nadzorowanie oświatą, sposób oceniania i egzaminowania uczniów, ale również kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz system ich awansowania i finansowania”⁴⁴⁴. Zmiany dotyczyły także statusu i pozycji zawodowej nauczycieli, a to dzięki wprowadzeniu Awansu Zawodowego (dalej Awans)⁴⁴⁵, co znalazło swoje odzwierciedlenie w Karcie Nauczyciela. Rządowy projekt miał także na celu dostosowanie Karty do wymogów nowej Konstytucji RP⁴⁴⁶.

Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2000 nr 19 poz. 239)⁴⁴⁷ w art. 9a ust. 1 wskazała na następujące stopnie awansu zawodowego nauczycieli: 1) nauczyciel stażysta, 2) nauczyciel kontraktowy, 3) nauczyciel mianowany, 4) nauczyciel dyplomowany⁴⁴⁸. Jeszcze w 2000 roku opublikowano Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, które na podstawie art. 9g ust. 10 ustawy Karta Nauczyciela określiło sposób odbywania stażu, rodzaj dokumentacji załączanej do wniosku nauczyciela o postępowanie kwalifikacyjne lub egzaminacyjne, zakres wymagań kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla uzyskania poszczególnych stopni awansu zawodowego, z uwzględnieniem zróżnicowania grup nauczycieli oraz tryb działania komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych, wreszcie wzory zaświadczeń o akceptacji lub zdaniu egzaminu i wzór aktu nadania stopnia awansu zawodowego⁴⁴⁹. Minister w poszczególnych artykułach wskazał literalnie, jakie stawia przed nauczycielami chcącymi awansować, wyzwania. W „§ 3. ust.1. nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności: 1) poznawać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły, w tym: a) sposób prowadzenia obowiązującej w szkole dokumentacji, b) przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy; 2) uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli, w wymiarze co najmniej dwóch zajęć w miesiącu i omówić z prowadzącym obserwowane zajęcia; 3) prowadzić zajęcia z uczniami, w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły, w wymiarze co najmniej jednego

⁴⁴⁴ Szyszka Małgorzata, Edukacja w Polsce - konieczność reformy i nowe wyzwania, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2010/2/38, s. 261-262.

⁴⁴⁵ Tamże, s. 261-262.

⁴⁴⁶ Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, druk nr 1447 wpłynął 18.10.1999.

⁴⁴⁷ Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. 2000 nr 19 poz. 239.

⁴⁴⁸ Tamże, s. 3.

⁴⁴⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2000 nr 70 poz. 825, s.10.

zajęcia w miesiącu. W „§ 4.1. nauczyciel kontraktowy ubiegający się o awans na stopień nauczyciela mianowanego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności: 1) uczestniczyć w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu oraz potrzeb szkoły; 2) samodzielnie lub przez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności zawodowe; 3) poznawać przepisy dotyczące systemu oświaty; wymagania egzaminacyjne umożliwiające uzyskanie awansu na stopień nauczyciela mianowanego obejmują w szczególności: 1) umiejętność organizacji i doskonalenia własnego warsztatu pracy, analizowania i dokumentowania własnych działań, a także oceniania skuteczności i dokonywania stosownych korekt w tym działaniu; 2) umiejętność uwzględnienia w swojej pracy problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych; 3) uczestnictwo w realizacji zadań ogólnoszkolnych, edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu i specyfiki typu i rodzaju szkoły; 4) umiejętności wykorzystywania w swojej pracy technologii komputerowej i informacyjnej; 5) wiedzę z wybranych zagadnień psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych problemów oświatowych; 6) znajomość przepisów dotyczących systemu oświaty. W § 5 ust. 1. nauczyciel mianowany ubiegający się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności: 1) podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy; 2) uczestniczyć w realizacji zadań wykraczających poza wykonywane obowiązki służbowe; 3) uczestniczyć w różnych formach doskonalenia, służących własnemu rozwojowi oraz podniesieniu poziomu pracy szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony; 2. Wymagania kwalifikacyjne umożliwiające uzyskanie awansu na stopień nauczyciela dyplomowanego obejmują w szczególności: 1) opracowywanie i wdrażanie przedsięwzięć i programów na rzecz doskonalenia swojej pracy i podwyższania jakości pracy szkoły w tym wykorzystywanie i doskonalenie umiejętności stosowania technologii komputerowej i informacyjnej; 2) umiejętność dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi pracownikami szkoły; 3) realizację co najmniej czterech z następujących zadań: a) opracowanie i wdrożenie programu dotyczącego działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych odpowiednio z oświatą, pomocą społeczną, b) opracowanie co najmniej 2 publikacji, referatów lub innych materiałów związanych z wykonywaną pracą, c) prowadzenie otwartych zajęć, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych lub podejmowanie działań związanych z wewnątrzszkolnym doskonaleniem zawodowym, d) aktywna i systematyczna współpraca ze strukturami samorządowymi lub innymi organizacjami

działającymi na rzecz edukacji, e) wykonywanie zadań egzaminatora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, f) pełnienie funkcji doradcy metodycznego, uzyskiwanie kwalifikacji edukatora, g) uzyskanie dodatkowych kwalifikacji zawodowych umożliwiających poszerzenie zakresu działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z zadaniami szkoły”⁴⁵⁰.

Rozporządzenie o awansie zawodowym nauczycieli zostało znowelizowane w 2002 roku⁴⁵¹. Zmiany były jednak niewielkie i nie naruszały zasadniczych założeń przebiegu ścieżki awansowej. Kolejne zmiany i nowelizacje miały miejsce w roku: 2004⁴⁵², 2007⁴⁵³, 2010⁴⁵⁴, 2013⁴⁵⁵, 2018⁴⁵⁶ oraz 2019⁴⁵⁷.

W 2020 roku minister Edukacji i Nauki obwieszczeniem z dnia 17 listopada ogłosił jednolity tekst rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2020 poz. 2200)⁴⁵⁸.

W wyniku wielokrotnych zmian przepisów dotyczących awansu zawodowego i śledząc te zmiany, mogę stwierdzić, że służyły one nakładaniu na nauczycieli kolejnych zadań, które powinni oni spełniać ubiegając się o awans, a jednocześnie nie wpływały na zmianę warunków zewnętrznych pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W świetle aktualnie obowiązujących (z roku 2019) przepisów dotyczących Awansu, nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego zobowiązany jest dodatkowo: „§ 6. ust 1. 4) uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym, zwłaszcza w zakresie doskonalenia metod i form pracy. 2. Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego obejmują: 1) znajomość przepisów prawa dotyczących organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż; 2) umiejętność prowadzenia

⁴⁵⁰ Tamże, s. 1-3.

⁴⁵¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 maja 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. 2002 nr 82 poz. 744.

⁴⁵² Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2004, nr 260 poz. 2592.

⁴⁵³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2007 nr 214 poz. 1580.

⁴⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli Dz. U. 2010 nr 235 poz. 1543.

⁴⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2013 poz. 393.

⁴⁵⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2018 poz. 1574.

⁴⁵⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz.U. 2019 poz. 1650.

⁴⁵⁸ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz.U. 2020 poz. 2200.

zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w szczególności realizację podstawy programowej; 3) umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów oraz indywidualizowania nauczania; 4) umiejętność stosowania w pracy wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki; 5) umiejętność wykorzystania w pracy wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie doskonalenia zawodowego; 6) umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych; 7) umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć; 8) znajomość środowiska uczniów i ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem lokalnym”⁴⁵⁹. Na uwagę zasługuje także zapis „§ 5. ust 1. pkt 1), iż „do zadań opiekuna stażu należą inspirowanie i zachęcanie nauczyciela odbywającego staż do podejmowania wyzwań zawodowych”⁴⁶⁰. Czytając literalnie ten zapis można zauważyć, że ustawodawca dodaje, do i tak długiej listy, kolejne zadania, które powinien zrealizować stażysta, tym razem inspirowany przez opiekuna. Przepis ten dobrze czytać z zapisem „§ 5. ust 2 pkt 2), gdzie mowa jest o tym, że „opiekun stażu, w terminie 7 dni od dnia zakończenia stażu, przedstawia dyrektorowi szkoły projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu, ze szczególnym uwzględnieniem obserwowanych zajęć prowadzonych przez nauczyciela⁴⁶¹ oraz stopnia zaangażowania w realizację wymagań koniecznych do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego”⁴⁶². Zwłaszcza zapis o „stopniu zaangażowania”, nie wydaje się mieć miernika ilościowego, a jakościowo może być oceniony jedynie względnie, by nie rzecz uznaniowo. Stopień zaangażowania koresponduje tymczasem z zachęcaniem nauczycieli do podejmowania wyzwań zawodowych, co z kolei wskazuje na formującą rolę opiekuna stażu. Zaangażowanie i podejmowanie wyzwań zawodowych wiąże się tymczasem z dość krótkim czasem inicjowania tego typu działań i ich obserwacji. Zgodnie bowiem z ustawą Karta Nauczyciela „Art. 9c. ust. 1. Pkt 1) staż trwa w przypadku ubiegania się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego tylko 9 miesięcy”⁴⁶³. W świetle cytowanego rozporządzenia wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego, poza określonymi w 2000 roku, są następujące: ”§ 7. 1. Nauczyciel kontraktowy (powinien) powinien: uczestniczyć w pracach wynikających z potrzeb środowiska lokalnego; doskonalić kompetencje w związku

⁴⁵⁹ Tamże.

⁴⁶⁰ Tamże.

⁴⁶¹ Tamże, § 6. 1 3) prowadzić zajęcia w obecności opiekuna stażu w wymiarze co najmniej jednej godziny w miesiącu oraz dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednej godziny w okresie stażu oraz omawiać je z osobą, w której obecności zajęcia zostały przeprowadzone; tj. łącznie maksymalnie 10 godzin zajęć w trakcie trwania stażu (1 rok szkolny).

⁴⁶² Dz.U. 2020 poz. 2200.

⁴⁶³ Ustawa Karta Nauczyciela, Dz. U. 2000, nr 19 poz. 239.

z wykonywanymi obowiązkami, zwłaszcza w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych; prowadzić zajęcia w obecności opiekuna stażu w wymiarze co najmniej 4 godzin w roku szkolnym oraz dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednej godziny w okresie stażu oraz omawiać je z osobą, w której obecności zajęcia zostały przeprowadzone; przeprowadzić co najmniej 2 godziny zajęć otwartych dla nauczycieli szkoły, w której odbywa staż, oraz dokonać ich ewaluacji, w obecności, w miarę możliwości, nauczyciela-doradcy metodycznego w zakresie tych zajęć. 2. Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego obejmują: 1) uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły, 2) umiejętność rozpoznawania potrzeb rozwojowych uczniów i uwzględniania ich w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej; 3) umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia; 4) umiejętność dokonywania ewaluacji własnej pracy i wykorzystywania jej wyników do doskonalenia warsztatu pracy; 5) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego⁴⁶⁴. Co warto podkreślić, zgodnie z „Art. 9d. ust. 4. nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na stopień nauczyciela mianowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej 2 lat”⁴⁶⁵.

Podobnie jak wyżej, także w zakresie obowiązków nauczyciela kontraktowego w drodze do mianowania, wprowadzono kolejne zmiany, w tym dodano następujące zapisy: „§ 7. 1. Nauczyciel kontraktowy ubiegający się o awans na stopień nauczyciela mianowanego w okresie odbywania stażu powinien: 1) uczestniczyć w pracach związanych z realizacją zadań wynikających z potrzeb środowiska lokalnego; 2) doskonalić kompetencje w związku z wykonywanymi obowiązkami, zwłaszcza w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych; 3) prowadzić zajęcia w obecności opiekuna stażu w wymiarze co najmniej 4 godzin w roku szkolnym oraz dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednej godziny w okresie stażu oraz omawiać je z osobą, w której obecności zajęcia zostały przeprowadzone; 4) przeprowadzić co najmniej 2 godziny zajęć otwartych dla nauczycieli szkoły, w której odbywa staż, oraz dokonać ich ewaluacji, w obecności, w miarę możliwości, nauczyciela-doradcy metodycznego w zakresie tych zajęć. 2. Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego obejmują: 1) uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek

⁴⁶⁴ Dz.U. 2020 poz. 2200.

⁴⁶⁵ Ustawa – Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19.

wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły, 2) umiejętność rozpoznawania potrzeb rozwojowych uczniów i uwzględniania ich w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej; 3) umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia; 4) umiejętność dokonywania ewaluacji własnej pracy i wykorzystywania jej wyników do doskonalenia warsztatu pracy; 5) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego; 6) umiejętność uwzględniania w pracy problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych”⁴⁶⁶. Zgodnie z ustawą Karta Nauczyciela „art. 9c. ust. 1. pkt 2) staż trwa w przypadku ubiegania się o awans na stopień nauczyciela mianowanego 2 lata i 9 miesięcy”⁴⁶⁷. Opiekun stażu ma takie same zadania wobec nauczyciela kontraktowego jak i wobec nauczyciela stażysty. Zgodnie z „art. 9d. ust 4. nauczyciel mianowany może rozpocząć staż na stopień nauczyciela dyplomowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej roku od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego”⁴⁶⁸.

Ostatnim stopniem awansu jest stopień nauczyciela dyplomowanego. W przypadku tego stopnia awansu, minister zasadniczo zdefiniował oczekiwania wobec nauczycieli od nowa: „§ 8. ust. 1. Nauczyciel mianowany ubiegający się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego w okresie odbywania stażu powinien: 1) podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu pracy, w tym umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej; 2) realizować zadania służące podniesieniu jakości pracy szkoły; 3) pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły, samodzielnie lub przez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego; 4) przeprowadzić co najmniej 3 godziny zajęć otwartych dla nauczycieli oraz dokonać ich ewaluacji, w obecności, w miarę możliwości, nauczyciela-doradcy metodycznego w zakresie tych zajęć lub nauczyciela-konsultanta lub przedstawiciela organu sprawującego nadzór pedagogiczny. W ust. 3., dotyczącym wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego, wskazano na: 1) umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia oraz narzędzi multimedialnych i informatycznych, sprzyjających procesowi uczenia się; 2) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego

⁴⁶⁶ Dz.U. 2020 poz. 2200.

⁴⁶⁷ Ustawa Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19.

⁴⁶⁸ Tamże.

lub innych zajęć dla nauczycieli; 3) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych; 4) realizację co najmniej dwóch z następujących zadań: a) opracowanie i wdrożenie programu, innowacji lub innych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, powiązanych ze specyfiką szkoły, w szczególności na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, b) wykonywanie zadań opiekuna stażu, opiekuna praktyk pedagogicznych, nauczyciela-doradcy metodycznego, przewodniczącego zespołu nauczycieli, koordynatora wolontariatu, koordynatora projektu, kuratora społecznego, egzaminatora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, rzeczoznawcy do spraw podręczników, a w przypadku nauczycieli szkół artystycznych – także nauczyciela-konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej, c) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie podstawowym, a w przypadku nauczycieli języków obcych – umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie podstawowym, d) opracowanie autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji”⁴⁶⁹.

Przepisy zmieniały się wielokrotnie i w wyniku tych zmian kreśliły nowe wymagania wobec nauczycieli. Zmieniały się też czasookresy i wymagania w obszarze dokumentacji. I tak § 9 rozporządzenia wylicza enumeratywnie, jakie dokumenty ma złożyć nauczyciel wnioskujący o awans. Wobec, każdego w/w oczekiwania, które stawia przed stażystą minister, należy przedstawić dokument potwierdzający wypełnienie zapisu rozporządzenia. Zatem „dążąc do osiągnięcia kolejnego szczebla (nauczyciele) gromadzą sporo dokumentacji, będącej ich dorobkiem zawodowym. Zdaniem nauczycieli, odbywa się to niejednokrotnie kosztem pracy dydaktyczno-wychowawczej, co jest zjawiskiem negatywnym”⁴⁷⁰.

Systemowe podnoszenie kwalifikacji nauczycieli kończy się na osiągnięciu najwyższego szczebla awansu tj. nauczyciela dyplomowanego. A „nauczyciele są finansowo zależni od przechodzenia na kolejne szczeble drabiny awansowej. To oczywiście oznacza także współzawodnictwo i konkurencję oraz powoduje pojawienie się nowych zjawisk – często napięć i konfliktów – w gronach pedagogicznych szkół”⁴⁷¹. Co więcej, osoba, która osiągnie najwyższy szczebel kariery i nadal będzie się rozwijała za własne środki, nie otrzyma kolejnego awansu (takiego nie przewidują przepisy), a co za tym idzie nie otrzyma podwyżki uposażenia.

⁴⁶⁹ Tamże.

⁴⁷⁰ Zalewska-Bujak Małgorzata, *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*, Katowice 2010, s. 84.

⁴⁷¹ Niezgoda M. (red.), *Společne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków 2011, s. 15.

Jest jednak rozwiązanie, które obowiązuje od początku funkcjonowania w Polsce awansu zawodowego. Otóż ustawa Karta Nauczyciela „w art. 9 i. ust 1. wskazuje, że nauczycielowi dyplomowanemu, posiadającemu co najmniej 20-letni okres pracy w zawodzie nauczyciela, w tym co najmniej 10-letni okres pracy jako nauczyciel dyplomowany, oraz znaczący i uznany dorobek zawodowy, na wniosek Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty może być nadany przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania tytuł honorowy profesora oświaty”⁴⁷². Osobie, która otrzyma tytuł honorowy profesora oświaty należy się zgodnie z art. 31 ustawy „jednorazowa gratyfikacja pieniężna w wysokości 18 tys. zł”⁴⁷³. Zapis ten dobrze czytać ustępem 2. w/w artykułu tj. „w części budżetu państwa, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, na wypłatę gratyfikacji, o której mowa w ust. 1, wyodrębnia się corocznie środki w wysokości do 450 tys. zł”⁴⁷⁴. Nadanie tytułu profesora oświaty nie zwiększa zatem trwale uposażenia nauczycieli i wiąże się z jednorazową gratyfikacją, która musi się mieścić w reżimie budżetowym ministra właściwego oświaty (edukacji).

Długa ścieżka awansu zawodowego budzi sprzeczne emocje u młodych nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy dopiero wchodzi na ścieżkę zawodową. Zaczynają oni pracę w zawodzie z bardzo niską pensją i już na początku tej drogi wiedzą, że będzie ona długa i, że jakiegokolwiek satysfakcjonujące zarobki osiągną po kilkunastu latach pracy. Jednocześnie ustawodawca cały czas i nie bacząc na komfort ekonomiczny, stawia nauczycielom coraz to nowe wymagania, podobnie jak manipuluje warunkami czasowymi realizacji kolejnych stopni awansu. Najtrudniejsza jest jednak sytuacja tych nauczycieli, którzy osiągnąwszy najwyższy stopień awansu, natrafiają na ‘szklany sufit’. Ich dalszy rozwój zawodowy lub doskonałość dydaktyczna nie wpływają bowiem na ich uposażenie.

Z drugiej strony warunki Awansu, w sensie formalno-prawnym określają model profesjonalizmu polskich nauczycieli, któremu trudno zaprzeczyć, że może wpływać na jakość kształcenia w szkołach. Pytaniem otwartym pozostaje czy sami nauczyciele rzeczywiście tak to rozumieją.

II.3. Krytyka współczesnych modeli kształcenia nauczycieli w Polsce

⁴⁷² Ustawa Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19.

⁴⁷³ Tamże.

⁴⁷⁴ Ustawa Karta Nauczyciela, przy budżecie 450 000 zł Minister może raz w roku nadać maksymalnie 25 nauczycielom tytuł profesora oświaty.

Jak zauważa Stanisław Dylak „realizowane koncepcje kształcenia [nauczycieli M.K.] w Polsce różnią relacje między praktyką a teorią. W zależności od znaczenia nadawanego teorii, wyodrębnia się dwie przeciwstawne koncepcje, pierwszą, „opartą na racjonalności technologicznej”⁴⁷⁵ i drugą, „opartą na samodzielności poznawczej podmiotu”⁴⁷⁶. W innym miejscu Dylak poddaje obie koncepcje krytyce, gdy pisze, że „współczesny system uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli oparty jest na „przekazywaniu wiadomości, najczęściej definicji” i „studiowaniu literatury – przekaz językowy”⁴⁷⁷. Konsekwencją stosowania takiego modelu jest to, że „absolwenci posiadają znajomość teorii i praktyki pedagogicznej, ale w konkretnych sytuacjach mają problemy z wykorzystaniem zdobytej na studiach wiedzy”⁴⁷⁸. Ostatecznie, „nauczyciele uczą tak, jak ich uczono, a co gorsza odrzucają teorie pedagogicznego działania oraz refleksję nad własnym działaniem i jego kontekstem”⁴⁷⁹. Do podobnych wniosków dochodzi Ryszard Pęczkowski, który widzi proces kształcenia przyszłych nauczycieli jako dwie różne ścieżki, z których pierwsza dotyczy treści przedmiotowych, a druga „wiadomości z obszaru wiedzy psychologiczno-pedagogicznej oraz umiejętności metodycznych poprzez ćwiczenie w formie lekcji próbnych”⁴⁸⁰. Pęczkowski wskazuje na nieefektywność takiego kształcenia w zderzeniu z realiami szkoły. „Szkoła, klasa szkolna, uczeń i nauczyciel to teren nieprzewidywalny. Budowanie gotowych recept skazane jest na niepowodzenie (...). Podmiot uczący się w sposób aktywny konstruuje własną wiedzę, a nie przyswaja ją jako gotowy produkt podany przez nauczyciela”⁴⁸¹. Tymczasem nauczyciele nie zawsze gotowi są do elastyczności i kreatywności. W tym kontekście ważny jest głos Henryki Kwiatkowskiej, a mianowicie, że kształcenie akademickie przyszłych nauczycieli „czyni nadal przedmiotem troski wiedzę uogólnioną, a na ogół oczekuje się, by nauczyciel umiał działać w sytuacji konkretnej”⁴⁸².

Dorota Bogusława Gołębnik wymienia trzy różne modele kształcenia nauczycieli w Polsce. Pierwszy ma charakter „symultaniczny, czyli równoległe realizowanie studiów w zakresie wybranej dyscypliny i studiów profesjonalnych. (...) Program przygotowania profesjonalnego ma zazwyczaj zatomizowany charakter; realizowany jest w ramach

⁴⁷⁵ Dylak Stanisław, Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI w. Tom III, Pilch T. (red.), s. 561-562.

⁴⁷⁶ Tamże, s. 562.

⁴⁷⁷ Tamże.

⁴⁷⁸ Dylak, Wizualizacja, dz. cyt., s. 143.

⁴⁷⁹ Dylak, dz. cyt.

⁴⁸⁰ Pęczkowski Ryszard, Kształcenie nauczycieli przez praktykę, [w:] Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe, Dylak S., Pęczkowski R., Denicolo Pan (red.), Poznań-Rzeszów, 2006, s. 161-163.

⁴⁸¹ Tamże.

⁴⁸² Kwiatkowska, Pedeutologia, dz. cyt., s. 71.

oddzielnych przedmiotów akademickich: psychologii, pedagogiki i metodyki (...). Praktyki na poszczególnych kierunkach są zróżnicowane zarówno pod względem merytorycznym jak i form oraz czasu ich trwania⁴⁸³. W ramach tego modelu działa też „model przedmiotowo-wydziałowy”, gdzie podmioty odpowiedzialne za kształcenie przyszłych nauczycieli, obok kształcenia przedmiotowego na przykład z historii, matematyki, języka polskiego itd., zapewniają realizację Standardu⁴⁸⁴. Drugi model zakłada scentralizowane kształcenie przyszłych nauczycieli. Uczelnie powołują w nim centra lub ośrodki kształcenia nauczycieli dla wszystkich studentów zamierzających być nauczycielami. Centra takie odpowiadają za przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i ogólnodydaktyczne studentów, a niekiedy także za przygotowanie dydaktyczne związane z przedmiotem nauczania. Tylko zatem przygotowanie merytoryczne pozostaje w gestii wydziałów prowadzących dany kierunek studiów⁴⁸⁵. Trzeci model ma charakter „pedagogiczno-wydziałowy” i dominuje na kierunkach pedagogicznych⁴⁸⁶. Gołębiak krytykuje te aspekty kształcenia przyszłych nauczycieli, które wynikają z ‘mozaikowości’ koncepcji programowych, to znaczy, że kształcenie to odbywa się bez powiązania wiedzy przedmiotowej, dydaktycznej i psychologiczno-pedagogicznej. Takie przygotowanie, pisze cytowana autorka, jest połowiczne i „pozostawia absolwenta samego z problemem integracji i wypracowania spójnych kompetencji nauczycielskich – dydaktycznych i wychowawczych”⁴⁸⁷. Do tego dodać należy, że przyszły „nauczyciel zdobywa wykształcenie zawodowe z dala od szkoły, ucznia i problemów wychowawczo-dydaktycznych”⁴⁸⁸. Debiut w zawodzie jest zatem dla niego/niej wyzwaniem, zupełnie nową sytuacją, której teoretyczne rozpoznanie konfrontowane jest z praktycznymi potrzebami działania w realiach konkretnej szkoły i klasy szkolnej.

Do grona krytyków współczesnej edukacji dołącza Piotr Sztompka, który podkreśla, że „aby wprowadzić nowe pokolenie do godnego i skutecznego uczestnictwa w nowoczesnym świecie” należy kształtować dwa rodzaje kompetencji: „kompetencje intelektualne” i „kompetencje moralne”⁴⁸⁹. W tym sensie Sztompka nawiązuje do koncepcji „transformatywnego intelektualisty” Giroux, o której szerzej piszę w kolejnych rozdziałach⁴⁹⁰.

⁴⁸³ Gołębiak, *Zmiany ...*, dz. cyt., s. 35-36.

⁴⁸⁴ Gołębinak Bogusława Dorota, Krzychała Sławomir, *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce, raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015/38, s. 101-104.

⁴⁸⁵ Tamże.

⁴⁸⁶ Tamże.

⁴⁸⁷ Tamże.

⁴⁸⁸ Kautz Tomasz, *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, 2011/2/185, s. 194.

⁴⁸⁹ Sztompka Piotr, *Normy społeczne i ich respektowanie* [w:] Mazurkiewicz G. (red.) *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s. 180.

⁴⁹⁰ Bień, *Transformatywny ...*, dz. cyt., s. 13-14.

Powyższe diagnozy i postulaty wskazują na potrzebę wypracowania nowych modeli kształcenia nauczycieli w Polsce w kontekście tych, które już istnieją, ale także być może jako propozycje zupełnie nowe. Tak więc, wobec krytyki koncepcji kształcenia przyszłych nauczycieli na polskich uczelniach, w literaturze przedmiotu pojawiają rekomendacje zmierzające do pozytywnego rozwiązania tego problemu. Wanda Dróżka proponuje podporządkowanie tego kształcenia koncepcji nauczyciela - „refleksyjnego praktyka”, „nauczyciela badacza” i rekomenduje ”badania w działaniu” jako komponent tzw. „profesjonalizmu rozszerzonego”⁴⁹¹. W tym ujęciu refleksyjność „jawi się jako całościowa kategoria poznawcza o randze paradygmatu, ukazująca odmienne od tradycyjnych, relacje i zależności między wiedzą, myśleniem i działaniem współczesnego człowieka”⁴⁹². Okolicznością zastosowania się do rekomendacji Dróżki było przystąpienie Polski do Unii Europejskiej i przyjęcie założeń o swobodnym przepływie wykwalifikowanej kadry w obrębie Unii, co wymusiło kształcenie nauczycieli w standardzie unijnym w obrębie państw członkowskich. Polscy pedagodolodzy zaczęli wtedy baczniej przyglądać się europejskim modelom kształcenia nauczycieli. Jeden z takich modeli został wypracowany przez Association for Teacher Education in Europe (ATEE), gdzie przyjęto, że:

„(...) kryterium wyodrębnienia orientacji w kształceniu nauczycieli (...) uwarunkowania nauczycielskich osiągnięć. Powodzenie działania pedagogicznego można określić opisując pozycję, jaką zajmuje nauczyciel na skali podmiotowość - przedmiotowość, przy czym zadania i sposób ich wykonania to zależność nauczyciela, a przeświadczenie o możliwościach osobistego sprawstwa, to podmiotowość nauczyciela”⁴⁹³.

W warunkach europejskich model kształcenia nauczycieli zmieniał się zatem na linii czasu od orientacji funkcjonalnej do konstruktywistycznej, a nawet krytycznej⁴⁹⁴. Ta ostatnia otworzyła drogę do kształcenia nauczyciela refleksyjnego, „określając trzy grupy celów kształcenia zawodowego nauczycieli. Są to: (1) „cele dotyczące przygotowania zawodowego (sens zawodowy)”, (2) „cele dotyczące rozwoju i zaspokojenia indywidualnych potrzeb i oczekiwań (sens egzystencjalny)” oraz (3) „cele dotyczące ujmowania własnych ról zawodowych i egzystencjalnych w kontekście spraw globalnych”⁴⁹⁵. Podążając tym tropem, Jan Łysak, pisze że:

„(...) jakość funkcjonowania nauczyciela zależy nie tyle od wykształcenia sprawnościowego, co od ukształtowania harmonijnej całości, którą tworzą:

⁴⁹¹ Dróżka Wanda, *Od pewności...*, dz. cyt., s. 139.

⁴⁹² Tamże.

⁴⁹³ Łysak Jan, *Europejskie tendencje w kształceniu nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2001/3-4/12-13, s. 9.

⁴⁹⁴ Tamże.

⁴⁹⁵ Tamże, s. 16.

wiedza, umiejętność działania oraz system wartości. Wymienione trzy grupy celów kształcenia zawodowego nauczycieli przyjmują aktualnie postać współczesnych tendencji edukacyjnych, których możliwości realizacji w sensie potencjalnym wyznaczają wartości, cele, materiał kształcenia oraz wymagania programowe, a w sensie operacyjnym (realizacyjnym) — stosowane metody kształcenia”⁴⁹⁶.

W trybie komentarza, w tym miejscu chciałabym przytoczyć wyniki badań Joanny Madalińskiej-Michalak, która korzystając z danych ilościowych, podjęła próbę sportretowania zbiorowości nauczycieli w Polsce ze względu na ich prestiż i pozycję w świetle badań opinii publicznej, ze wskazaniem, że zawód nauczycielski: „ciągle lokuje się wysoko w rankingu zawodów, które poważa polskie społeczeństwo, a największy wzrost tego prestiżu został odnotowany w roku 2019”⁴⁹⁷. Badani uważają też, „że nauczyciele mają wysokie kwalifikacje i chętnie je podnoszą oraz mają poczucie misji. Jednocześnie wynagrodzenie nauczycieli nie zawsze odzwierciedla to społeczne uznanie dla nich”⁴⁹⁸.

⁴⁹⁶ Tamże.

⁴⁹⁷ Centrum Badania Opinii Społecznej, Komunikat z badań: Które zawody poważamy?, 157/2019.

⁴⁹⁸ Madalińska – Michalak Joanna, *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Warszawa 2021, s. 263. W hierarchii zawodów, jak podaje cytowana autorka, zawód nauczycielski ze wskazaniem na poziomie 77% sytuuje się za takimi zawodami, jak strażak [94%], pielęgniarka [89%], górnik [84%], robotnik wykwalifikowany [84%], profesor uniwersytetu [83%].

Rozdział III: Specyfika kształcenia nauczycieli historii (1945-2019)

Opisane powyżej polityczne, systemowe i organizacyjne ramy kształcenia nauczycieli w Polsce po II wojnie światowej aż do współczesności, dotyczyły także i dotyczą nauczycieli historii. W niniejszym rozdziale interesuje mnie więc jedynie to, co dla tego kształcenia było specyficzne w różnych okresach i formach w jego powojennej historii. Jest to pięć cech wyróżniających kształcenie historyków w roli nauczycieli. Najpierw jest to silny ideologiczny nacisk na to kształcenie wynikający ze specyfiki przedmiotu, jakim jest historia i jej funkcji legitymizacyjnej (władza) i tożsamościowej (społeczeństwo). Następnie jest to dążenie do unaukowania kształcenia przyszłych nauczycieli historii poprzez przeniesienie kształcenia tego do szkół wyższych. Dalej jest to dążenie do integracji dydaktyki historii z historią i metodologią historii, jako podstawa rozwijania, specyficznej dla tego przedmiotu studiów, umiejętności myślenia historycznego i krytycznego. Wreszcie jest to integracja dydaktyki historii, ogólnej, psychologii i pedagogiki, w trosce o kształcenie przyszłych historyków, także w roli dydaktyków i wychowawców. I na koniec, jest to dążenie do równowagi między teoretycznym i praktycznym przygotowaniem do zawodu nauczycielskiego. Powyższe kwestie odniesione do kształcenia przyszłych nauczycieli historii podnoszone były w różnym czasie jako oś dyskusji rządzących, historyków i dydaktyków historii.

III.1. Kształcenie nauczycieli historii w latach 1945-1989

Jak pisze Czesław Nowarski, kształcenie nauczycieli historii w Polsce Ludowej, zwłaszcza w pierwszym okresie po II wojnie światowej, było wypadkową teorii i praktyk wypracowanych jeszcze w okresie międzywojennym, a następnie nowych, wzorowanych na Rosji Sowieckiej. Nowarski wyróżnił cztery etapy rozwoju zawodowych studiów historycznych dla nauczycieli: 1945-1948; 1949-1956; 1957-1968 i 1969-1980⁴⁹⁹.

Tuż po wojnie, w latach 1945-1948, obowiązywał model i programy kształcenia nauczycieli historii wypracowane jeszcze w międzywojniu⁵⁰⁰. Po roku 1948 doszło jednak do istotnej zmiany w kierunku „marksistowskiego modelu nauk społecznych i humanistycznych, mającego - jak zapowiadała propaganda partyjna - służyć rozwojowi społeczeństwa socjalistycznego. Rozpoczęło się gruntowne przewartościowanie tradycji historycznych i walka

⁴⁹⁹ Nowarski Czesław, *Akademickie kształcenie nauczycieli historii w Polsce (1945-1980)*, Kraków 1999, s. 85.

⁵⁰⁰ Tamże, s. 186.

o pełny, marksistowski kształt historiografii⁵⁰¹, za czym poszły reformy kształcenia historyków i nauczycieli historii. Jak pisał Czesław Nowarski,

„(...) w 1947 roku (...) zalecano utrzymanie studiów 4-letnich, niezbędnych do uzyskania magisterium, przygotowującego do zawodu i stanowiącego zarazem niższy stopień naukowy. Program dwóch pierwszych lat studiów miał mieć charakter ogólnohistoryczny, wyrażający się encyklopedycznym cyklem kształcenia z obowiązkowymi ćwiczeniami i egzaminami końcowymi. Następne dwa lata były poświęcone wybranej przez studenta specjalizacji. Postulowano także unifikację - w skali kraju - programu wykładów i ćwiczeń. Kreślona wówczas wizja zmian programowych opierała na założeniach utylitarnych, odpowiadających nowym zasadom ustrojowym. Rysowane przeobrażenia planów i programów studiów miały mieć charakter ewolucyjny, a ich apogeum przewidywano na przełomie lat 40-ych i 50-ych⁵⁰².

W pierwszym okresie po wojnie kształcenie nauczycieli historii przebiegało zatem „pod czujnym nadzorem ideologicznym (...). Jednocześnie historia jako dyscyplina naukowa i przedmiot szkolny poddana została weryfikacji pod kątem zgodności z założeniami metodologii marksistowskiej⁵⁰³.

Drugi okres kształcenia akademickiego nauczycieli historii przypadł na lata 1949-1956 i był najtrudniejszy wzięwszy pod uwagę stalinizację, w tym ideologiczny nacisk kładziony na kształcenie historyczne na wszystkich szczeblach edukacji. Na uczelniach wyższych i w szkołach pedagogicznych pojawiły się wtedy „centralnie opracowywane plany i programy zajęć, które określały ramy merytoryczne i formy organizacyjne kształcenia⁵⁰⁴. Od początku tego okresu „zaczął obowiązywać dwustopniowy model kształcenia (I^o obejmował trzy lata studiów, II^o - dwa lata). Po ukończeniu drugiego stopnia można było przystępować do egzaminu magisterskiego. Do planu studiów I stopnia na kierunkach nauczycielskich wprowadzone zostały wykłady i ćwiczenia z elementów nauk pedagogicznych, metodyki nauczania przedmiotu głównego oraz dwutygodniowa praktyka pedagogiczna na III roku studiów. Równocześnie nowe programy nauczania uwzględniały w szerokim zakresie elementy teorii marksizmu-leninizmu⁵⁰⁵. W programach pojawiły się cztery grupy przedmiotów: (1) „przedmioty bloku kierunkowego”, gdzie „wyodrębniano podstawowe przedmioty historyczne o charakterze erudycyjnym i przedmioty historyczne posiłkujące, metodologiczno-warsztatowe”; (2) „przedmioty ogólnohumanistyczne”; (3) „przedmioty kształcenia zawodowego, w tym pedagogika, psychologia i metodyka przedmiotu specjalizacji”; (4)

⁵⁰¹ Tamże, s. 100-101.

⁵⁰² Tamże, s. 188-189.

⁵⁰³ Tamże, s. 329.

⁵⁰⁴ Tamże, s. 102.

⁵⁰⁵ Tamże, s. 190.

przedmioty dodatkowe, w tym „lektoraty językowe, wychowanie fizyczne, szkolenie wojskowe, zajęcia świetlicowe”⁵⁰⁶. Ponadto w programach studiów pojawiły się obligatoryjne praktyki pedagogiczne, które także, jak pisze Nowarski, przebiegały pod szczególnym nadzorem władz partyjnych. Wszystkie zajęcia kierunkowe przygotowujące do zawodu nauczyciela „miały służyć, zgodnie z zapewnieniami władz w urzędowych pismach i dokumentach, promowaniu właściwie wykształconych nauczycieli, zdolnych do realizacji założeń i celów polityki oświatowej PRL”⁵⁰⁷.

Trzeci okres kształcenia akademickiego nauczycieli historii, przypadł „na koniec odwilży i początek małej stabilizacji (1957-1968). Zmiany w ich kształceniu przebiegały pod wpływem zmian politycznych” i miały charakter nieco bardziej liberalny, niż w poprzednich okresach⁵⁰⁸. Przede wszystkim dowartościowano historię jako blok przedmiotów kierunkowych w ujęciu chronologicznym i epokowym, rzeczowym i geograficznym (przestrzennym) z podziałem na historię powszechną i Polski oraz osobno historię ZSRR. Ponadto, przyszli nauczyciele historii realizowali blok przedmiotów z zakresu nauk pomocniczych historii, wreszcie przedmioty ogólne, w tym

„(...) logikę, historię filozofii, wybrane zagadnienia z materializmu historycznego i dialektycznego, ekonomię polityczną, zaś do przedmiotów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego należały: dydaktyka i elementy pedagogiki. Studia obejmowały kurs wiedzy historycznej, realizowany przez wszystkie lata zajęć dydaktycznych i zakładał pogłębianie wiedzy specjalizacyjnej na dowolnym seminarium i podczas wykładów monograficznych”⁵⁰⁹.

⁵⁰⁶ Tamże, s. 111.

⁵⁰⁷ Tamże, s. 283. Jak pisał cytowany autor: „Szczególnie okres 1949-1956 zapisał się negatywnie w dziejach polskiej nauki historycznej oraz edukacji z tego zakresu. Wtedy właśnie w dużym stopniu zablokowany został wolny dostęp badaczy do źródeł i materiałów archiwalnych, sprzecznych z oficjalną wykładnią i zatwierdzoną odgórnie wersją przebiegu różnych wydarzeń i zjawisk dziejowych. Niektóre postaci historyczne znalazły się na liście „skazanych na przemilczenie” lub stale negatywnie ocenianych. Również w programach szkolnych i akademickich oraz na kartach podręczników i w skryptach uczelnianych szybko rosły zniekształcenia i zafałszowania, natomiast tzw. białe plamy w obrazie przeszłości, rodzimej i obcej, powoli zwiększały swoje rozmiary. Nauczycielom nie wolno było ukazywać pełnej prawdy historycznej. W codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej zostali po prostu ubezwłasnowolnieni. Musieli się podporządkować wymaganiom i oczekiwaniom nowych władz. W latach 1949-1956 podczas uczelnianych zajęć dydaktycznych z historii w zasadzie nie było warunków do samodzielnej pracy studentów, przy wykorzystaniu odpowiednich zasobów pomocy naukowych. Ocenzone materiały źródłowe lub liczne ich luki prowadziły do deformacji wiedzy i świadomości historycznej przyszłych nauczycieli tego przedmiotu. Negatywne skutki takiego stanu rzeczy nie dały na siebie długo czekać. Poziom edukacji historycznej uczniów, głównie w latach 50-ych, zaczął raptownie spadać. Równocześnie wobec historii nauczanej w szkole coraz głośniejszą zaczęto wysuwać różnego rodzaju zastrzeżenia i wątpliwości. Podważano jej miarodajność i wiarygodność”, tenże, s. 283.

⁵⁰⁸ Tamże, s. 138.

⁵⁰⁹ Tamże, s. 198.

W latach 60. zmienił się nie tylko program studiów, ale także poszerzono wiedzę z zakresu przedmiotów nauczycielskich i zwiększono limit zajęć przygotowujących do zawodu nauczyciela z 60 na 90 godzin w programie studiów, co dotyczyło także praktyk zawodowych⁵¹⁰.

W latach 1969-1980 powróciło pytanie o cele uniwersyteckich studiów historycznych. W odpowiedziach stwierdzano, iż każdy student historii powinien wynosić z uczelni, obok wiedzy, także „określone umiejętności twórcze i ideowość”⁵¹¹. W tym kontekście podniesiono problem przygotowania historyków do prowadzenia badań, co miało dotyczyć także przyszłych nauczycieli. Jak pisał Nowarski, „orientacja badawcza studiów historycznych, chętnie podnoszona przez różnych autorów w latach 70., brała się zapewne z przekonania, iż ‘historyk stale doskonali metody badań i ciągle się ich uczy, nawet niezależnie od wieku i stopnia doświadczenia’”⁵¹². Osobnym wątkiem było doskonalenie pedagogizacji przyszłych historyków. W tym względzie zaproponowano 4-etapowe wdrażanie studentów

„(...) w procedury i techniki pedagogicznego oddziaływania na uczniów, głównie w środowisku szkół wiejskich. Zarazem upowszechniany był obraz pedagogiki jako dyscypliny humanistycznej, badającej mechanizm procesów wychowawczych i kreatywnych. Poważne konsekwencje praktyczne niósł ze sobą postulat jedności metodyki, dydaktyki i pedagogiki - trzech filarów skutecznej pedagogizacji studentów-kandydatów na nauczycieli”⁵¹³.

W latach 80. kontynuowano dyskusję na temat badawczego wymiaru studiów historycznych i kształcenia pedagogicznego, ale ich reformy zostały przyhamowane ze względu na trudną sytuację polityczną, gospodarczą, a w końcu też społeczną panującą w kraju i na uczelniach wyższych. Dążenie społeczności akademickiej do samorządności i jednocześnie próby pacyfikowania tych dążeń przez rządzących sprawiły, że w sensie programowym kształcenie przyszłych nauczycieli historii przeżywało stagnację, zamrożone w programach i wymiarach godzin specjalności nauczycielskiej wypracowanych w poprzednim okresie.

Ten stan rzeczy trwał do początku lat 90., gdy wraz z przygotowaniem do reformy oświaty w Polsce, zmieniały się też programy kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, w tym w PWST, które z czasem stały się uniwersytetami oraz na samych uniwersytetach⁵¹⁴. W tym sensie dosłownie kształcenie przyszłych nauczycieli historii stało się domeną

⁵¹⁰ Tamże, s. 300.

⁵¹¹ Tamże, s. 202.

⁵¹² Tamże, s. 58, s. 187-188, s. 302.

⁵¹³ Tamże, s. 197-188, s. 302.

⁵¹⁴ Takie zmiany zaszły między innymi w Krakowie, Rzeszowie, Zielonej Górze czy Opolu.

uniwersytetów, gdzie obok studiów stacjonarnych i zaocznych, rozwijano także nauczycielskie studia podyplomowe.

III.2. Kształcenie nauczycieli historii w latach 1989-2019

Zarówno w okresie po II wojnie światowej, jak i po roku 1989, kształcenie nauczycieli historii nie odbiegało od modelu przewidzianego dla wszystkich studiów nauczycielskich. Jednocześnie, o czym pisałam wcześniej, jego specyfika mocno osadzona była w związkach dydaktyki historii z samą historią i jej metodologią, a w dalszej kolejności powiązana z kształceniem ogólnopedagogicznym i ukierunkowana tyłuż na badania, co przede wszystkim na praktyczne przygotowanie historyków do zawodu nauczycielskiego.

W sensie społeczno-kulturowym i politycznym rok 1989 i lata po nim następujące, były doniosłe dla polskiej edukacji historycznej. Pojawiające się już od kilku lat postulaty autonomii szkoły i jej nauczycieli, zyskały wtedy rozgłos dzięki dydaktykom historii optującym za reformą kształcenia współgrającą z przygotowywaną właśnie gruntowną reformą szkolnej edukacji historycznej. Takie głosy padały podówczas podczas licznych konferencji, seminariów i zjazdów środowiskowych o zasięgu ogólnopolskim, których efekty publikowano najczęściej w branżowych „Wiadomości Historycznych”.

Był to między innymi głos Jerzego Maternickiego, który dowodził, że szkolna edukacja historyczna jest przede wszystkim nauczaniem „o powstawaniu i przemianach wartości społecznych w czasie”⁵¹⁵. Był to ważny argument w kontekście pospiesznego oczyszczenia edukacji z pozostałości peerelowskiej propagandy wskazujący jednak, że szkolna edukacja historyczna, a zatem także kształcenie nauczycieli historii, bez dyskusji o wartościach obejść się nie może. W tamtym czasie, wśród wartości tych wskazał Maternicki na tradycję humanistyczną postulując obok historii konfliktów, także historię współpracy między państwami i narodami, a obok ujęcia monokulturowego także wielokulturowe, polegające na rozpoznawaniu kultury własnej i kultur Innego w ich różnicach, nie po to, aby różnice te zacierać czy wartościować, ale „aby rozumieć ich istotę i wykazać dla nich życzliwe zainteresowanie w imię szacunku i tolerancji dla odmienności”⁵¹⁶. W ten sposób, w kwestii kształcenia przyszłych nauczycieli historii, upomniał się Maternicki nie tylko o wymiar dydaktyczny tego kształcenia, ale także, z całą mocą, o jego wymiar etyczny⁵¹⁷.

⁵¹⁵ Maternicki Jerzy, Historia jako przekaz wartości z rozważań nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej, „Wiadomości Historyczne” marzec – kwiecień 1989/2, s. 110.

⁵¹⁶ Maternicki, s. 110.

⁵¹⁷ Tamże.

Inny dydaktyk historii, Alojzy Zielecki, dostrzegł problem relacji metodyki historii i historii akademickiej wiążąc kwestie metodyczne ze zobowiązaniem nauczycieli wobec historii jako przedmiotu badań i poznania. Stąd postulat, aby dobór metod kształcenia, środków dydaktycznych i podręczników do nauczania historii, odbywał się przede wszystkim ze względu na metodologiczne i warsztatowe wymogi historii jako nauki. Tak określoną kompetencję przyszłego nauczyciela powiązał Zielecki z kształtowaniem krytycznej postawy wobec historii samej w sobie (świadomość historyczna), jak i historii szkolnej (świadomość dydaktyczna)⁵¹⁸. „Rozwinięcie świadomości historycznej [pisał Zielecki M.K.] na elementach z dziejów historiografii i metodologii historii pozwala nauczycielowi dokonać oceny przydatności środków dydaktycznych dla realizacji założonych celów nauczania historii, projektować własne pomoce naukowe, poprawiać w nich układ wiadomości, podkreślać podczas lekcji niezbędne w myśleniu historycznym relacje między elementami układu wiadomości”⁵¹⁹.

W bliskości czasowej publikacji Maternickiego i Zieleckiego ukazał się artykuł Henryka Samsonowicza, który zawierał kluczowe, z punktu widzenia autonomii nauczycieli historii, kwestie, w tym ich prawo do „(...) wyrażania na lekcjach osobistego poglądu na dzieje. Przecież każdy z nas tworzy własną historiozofię i metodologię (...). Nie może to być jednak historia antykwaryczna, ukierunkowana wyłącznie na przeszłość. Ważne są również cele kształcące i użyteczne, ale wolne od prymitywnej indoktrynacji i nadużywania kształcenia historycznego dla propagowania urzędowej ideologii oraz dla usprawiedliwiania działań politycznych”⁵²⁰. Samsonowicz podkreślał też, że historia szkolna to „ukazywanie genezy współczesności, (...) dziedzictwa przeszłości” oraz, jak to ujął, „dopingowanie do przekształcania otaczającej rzeczywistości”⁵²¹. Kształtowanie świadomości historycznej młodzieży rozumiał zatem jako „wyrabianie krytycznej postawy wobec stereotypów, mitów i różnych przekazów wiedzy historycznej”, aby „przywrócić nauczaniu historii jej szczególną rolę w kształtowaniu osobowości młodych Polaków jako członków wspólnoty europejskiej”⁵²². Głos Samsonowicza mocno współgrał z głosem Maternickiego, zwłaszcza w zakresie kształtowania świadomości historycznej przyszłych nauczycieli historii jako przede wszystkim myślenia krytycznego przy zachowaniu autonomii w procesie tworzenia szkolnej narracji

⁵¹⁸ Zielecki Alojzy, *Możliwości kształtowania w toku studiów świadomości dydaktyczno-historycznej nauczycieli*, „Wiadomości Historyczne” maj – czerwiec 1989/3, s. 239–240.

⁵¹⁹ Tamże, s. 240.

⁵²⁰ Samsonowicz Henryk, *O nowy model edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 1990/1–2.

⁵²¹ Tamże, s. 2.

⁵²² Tamże.

historycznej do czego powinni być jednak oni bardzo dobrze przygotowani w toku studiów historycznych.

Niezwykle ważny w dyskusji polskich dydaktyków historii odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli był artykuł francuskiego dydaktyka, współpracującego z polskim środowiskiem historycznym – Henri Moniot’a⁵²³. W jego wykładni horyzont nauczycielskiego profesjonalizmu określać miała umiejętność aktywnego nauczania historii powiązana z kształtowaniem myślenia historycznego i krytycznego najpierw przyszłych nauczycieli, a potem ich uczniów. Wtedy istotnie można mówić o historii jako wiedzy społecznej nauczanej z zachowaniem wierności historii jako nauce⁵²⁴.

Kolejny dydaktyk historii biorący udział w dyskusji na temat kształcenia nauczycieli historii u początków III Rzeczypospolitej, Czesław Nowarski, podnosił kwestię ich refleksyjności, w wyniku czego nauczyciele historii będą zdolni systematycznie oceniać „własny warsztat pracy i codzienne czynności dydaktyczne na lekcjach historii (...) z punktu widzenia nadrzędnych celów nowoczesnej szkoły i zwyczajnych oczekiwań uczniów”⁵²⁵.

W roku 1995 na łamach „Wiadomości Historycznych” pojawił się trójgłos polskich dydaktyków historii jako pokłosie Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczyciel historii – ku nowej formacji dydaktycznej”, przygotowanej i zrealizowanej przez środowisko poznańskie. Dwoje dydaktyków zaprezentowało wtedy wyniki badań własnych na temat nowego modelu nauczyciela historii.

Pierwszy z nich, J. Maternicki, przedstawił „perspektywiczny model nauczyciela historii”⁵²⁶ wskazując na pożądane elementy nauczycielskiego profesjonalizmu, z jednej strony zwracając uwagę na to, w jakie kompetencje należy wyposażyć nauczycieli historii, a z drugiej, podkreślając, że bycie nauczycielem jest służbą społeczną, gdyż historyk pełni w środowisku szkolnym, lokalnym, we wspólnocie obywatelskiej i narodowej rolę „strażnika wiedzy i pamięci narodowej (...), jednego z głównych architektów świadomości patriotycznej młodego pokolenia”⁵²⁷. Takie podejście jest możliwe, pisał J. Maternicki, (...) gdy nauczyciel tworzy warunki dla dociekliwości i samodzielności myślenia uczniów, pracuje nad ich [uczniów M.K.] refleksyjnością, traktuje historię jako księgę otwartą, jest zaangażowany we współczesne życie

⁵²³ Moniot Henri, Rozmaitość krajobrazów dydaktyki historii, „Wiadomości Historyczne” 1990/5, s. 246., za Klimorowska, Skórzyńska, dz. cyt., s. 82.

⁵²⁴ Moniot, dz. cyt., s. 246., za Klimorowska, Skórzyńska, s. 82.

⁵²⁵ Nowarski Czesław, Problem błędów dydaktycznych w pracy nauczyciela historii, „Wiadomości Historyczne”, styczeń-luty 1991 1/190, s. 47.

⁵²⁶ Maternicki Jerzy, Historia jako przekaz wartości z rozważań nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej, „Wiadomości Historyczne” marzec – kwiecień 1989/2, za: Klimorowska, Skórzyńska, s. 80.

⁵²⁷ Maternicki, dz. cyt., za: Klimorowska, Skórzyńska, s. 83.

społeczne, przygotowuje uczniów do samodzielnego, dynamicznego, twórczego, krytycznego myślenia i do działania, pobudza ich aktywność, wyzwala energię i zachęca do doskonalenia siebie i zastanej rzeczywistości społecznej⁵²⁸, słowem gdy jest „polihistorem” zachowującym „krytyczną postawę wobec własnych poczynań”⁵²⁹.

Drugi z uczestników debaty, Alojzy Zielecki, postulat reformy kształcenia przyszłych nauczycieli historii powiązał z nurtem refleksyjnym w dydaktyce, pisząc, że „wiedza historyczna i dydaktyczna są podstawą intelektualnej refleksji nauczyciela historii nad własną pracą i osobowością. Natomiast główne składniki jego osobowości kształtują się podczas procesów realizacyjnych, w pracy dydaktyczno-wychowawczej”⁵³⁰. Zielecki postawił tezę, że nauczyciel historii pełni służbę społeczną, a jednocześnie, że musi on być profesjonalistą w zakresie znajomości treści, form i metod nauczania i uczenia się historii. Mocno podkreślił też etyczny wymiar profesjonalizmu, wskazując że przyszły nauczyciel historii winien mieć „silny charakter by mógł skutecznie oprzeć się (...) naciskom reprezentantów aktualnej ideologii, którzy wymagają od nauczycieli sprzeniewierzenia się regule obiektywizmu narracji historyczno-dydaktycznych. (...) Nauczyciel historii powinien mieć sumienie (...), dokonywać konfrontacji stawianych mu wymagań i własnego postępowania z regułami metodologii historii i teorii wiedzy historycznej”⁵³¹.

Trzeci głos w debacie należał do Marii Kujawskiej, która zwracała uwagę na „konieczny, wysoki poziom wykształcenia oraz odpowiednią pozycję społeczną i ekonomiczną”⁵³² nauczycieli historii, jako gwarancję ich profesjonalizmu. Kujawska zwróciła także uwagę, że „w najnowszych studiach nad modelem pracy pedagogicznej nauczyciela spotyka się dwie koncepcje: model nauczyciela „twórczego” i „technicznego”⁵³³ lub inaczej nauczyciela „kompetentnie nauczającego” („technicznego”) lub posiadającego „kompetencje w nauczaniu” („twórczego”)⁵³⁴. Postawę twórczą nauczycieli historii definiowała Kujawska przez pryzmat ich zdolności do „szybkiego przystosowania się do nowych okoliczności, (...) do posługiwania się uogólnieniami” ze wskazaniem na „pomysłowość, wynalazczość, umiejętność dokonywania syntezy, zdolność do odrzucania tego, co nieistotne i drugorzędne, zdolność do analizy i myślenia dywergencyjnego”⁵³⁵. Inne cechy wyróżniające dobrych

⁵²⁸ Tamże, s. 84.

⁵²⁹ Tamże.

⁵³⁰ Tamże.

⁵³¹ Tamże.

⁵³² Kujawska Maria, W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii, „Wiadomości Historyczne” 1996/5, s. 268. za: Klimorowska, Skórzyńska, s. 84-85.

⁵³³ Tamże.

⁵³⁴ Tamże.

⁵³⁵ Tamże.

nauczycieli historii to, zdaniem Kujawskiej: „intuicja, dynamika, energia, ekspresyjność, zaangażowanie, spontaniczność, entuzjazm, dojrzałość emocjonalna, konsekwencja, upór, niezależność, otwartość na nowe doświadczenia, pracowitość, odwaga, zdolność podejmowania ryzyka, skłonność do okresowego nieporządku, umiejętność trwania przy swoich poglądach w warunkach niepewnych”⁵³⁶. Tym sposobem Kujawska zwróciła uwagę na kluczowy problem związany z profesjonalnym kształceniem przyszłych nauczycieli historii, a mianowicie na dydaktykę akademicką przygotowującą przyszłych nauczycieli historii do pracy w szkole przede wszystkim w duchu paradygmatu normatywno-objektywistycznego⁵³⁷.

Wraz ze zbliżającą się reformą polskiego systemu oświaty, w Polsce toczyły się prace nad nowymi programami akademickimi kształcenia nauczycieli historii, co w środowisku poznańskim przyniosło zintegrowany program współtworzony przez interdyscyplinarny zespół Zakładu Dydaktyki Historii, w którym obok historyków i dydaktyków, znaleźli się także psychologowie i pedagodzy. Była to konstruktywna odpowiedź na postulat kształtowania w sensie szerokim i holistycznym profesjonalizmu przyszłych nauczycieli historii. Reformy programowe wprowadzano też w pozostałych ośrodkach akademickich w Polsce.

W roku 2001 J. Maternicki podsumował dziesięcioletni proces reformowania szkolnictwa wyższego w zakresie kształcenia historycznego przyszłych nauczycieli (1989-2002) wskazując, na główne kierunki zmian, do których zaliczył: (1) dążenie, aby student rzeczywiście studiował historię, a nie tylko uczył się jej (...). Można powiedzieć tak: staramy się teraz kształcić nie tyle konsumentów, ile twórców wiedzy historycznej”; (2) elastyczność programów kształcenia nauczycieli historii i „położenie nacisku na samodzielną pracę studenta [czemu M.K.] towarzyszy (...) ograniczanie zajęć obowiązkowych, poszerzanie zaś listy zajęć fakultatywnych, a więc wybieranych przez samego studenta”; (3) zapewnianie studentom „możliwości głębszego poznania wybranej przez niego dziedziny historii”; (4) dążenie do „wydatnego wzbogacenia treści kształcenia historycznego” i (5) różnicowania form przekazu, zgodnie z założeniem, że „nauczyciel akademicki powinien być dla studenta nie tyle źródłem wiedzy, co inspiratorem i organizatorem jego samodzielnych poszukiwań w dziedzinie historii”⁵³⁸. Wobec zmian zachodzących na gruncie studiów historycznych J. Maternicki ponownie zwrócił uwagę na ich uprofesjonalnienie, zwłaszcza ze względu na kształtowanie nowych kompetencji przyszłych historyków, w tym samodzielnej pracy, twórczego, refleksyjnego i krytycznego myślenia, badania i rozwijania wybranych problemów wiedzy

⁵³⁶ Tamże.

⁵³⁷ Tamże.

⁵³⁸ Klimorowska, Skórzyńska, s. 86.

historycznej w ramach specjalizacji. „Ogólny [...] kierunek reformy [pisał J. Maternicki] jest dobry, chodzi przecież o to, aby uniwersytety kształciły twórców, a nie odtwórców wiedzy historycznej”⁵³⁹. Dotyczyło to także przyszłych nauczycieli historii, którzy jako twórcy mieli posiadać zdolność w zakresie refleksji „analitycznej”, „syntetycznej”, „historiozoficznej” i „metodologicznej”⁵⁴⁰. Apelując o refleksyjne kształcenie historyczno-dydaktyczne przyszłych nauczycieli historii, J. Maternicki nawoływał do potraktowania dydaktyki historii także jako nauki refleksyjnej, tak by nie utraciła ona „statusu dyscypliny naukowej” sprowadzona do technicznego kształcenia historyków jako nauczycieli i pedagogów⁵⁴¹.

Obawy te były o tyle słuszne, że po roku 2001 na łamach „Wiadomości Historycznych”, zaczęła słabnąć dyskusja na temat szerokiego i wieloaspektowego kształcenia przyszłych nauczycieli historii, przyrastało natomiast tekstów o charakterze metodycznym (technicznym), przede wszystkim dotyczących starych i nowych metod nauczania, środków dydaktycznych, rzadziej celów kształcenia historycznego, jeszcze rzadziej teorii dydaktycznej odniesionej do historii⁵⁴². Co więcej w tę samą stronę, zmierzała oferta dydaktyczna licznych kursów doskonalących i studiów podyplomowych dla nauczycieli historii, wywołana reformą oświaty z roku 1999, co przeczyło postulatom refleksyjnego kształcenia przyszłych nauczycieli historii⁵⁴³. Reforma szkolna roku 1999 była oceniana przez polskich dydaktyków historii raczej krytycznie. Wiązała się ona bowiem „z drastyczną redukcją liczby godzin poświęconych kształceniu historycznemu, deprecjacją pozycji szkolnej przedmiotu na rzecz promowanych przedmiotów użytkowych oraz poważną redukcją treści historycznych, połączoną ze zmianami programowymi wyraźnie redukującymi zakres treści historii narodowej na rzecz powszechnej”⁵⁴⁴. Alojzy Zielecki pisał wprost, że w „postmodernistycznym modelu neoliberalnym, traktującym edukację jako przede wszystkim rodzaj oferty towarowej czy usługi” historia szkolna traci walory moralne i wychowawcze, kluczowe „dla właściwego rozwoju całej wspólnoty” i działa jak każdy inny produkt edukacyjny⁵⁴⁵. W konsekwencji doszło do konfliktu interesów między dydaktykami historii a reformatorami szkoły, zwłaszcza

⁵³⁹ Tamże.

⁵⁴⁰ Tamże.

⁵⁴¹ Maternicki Jerzy, Profesjonalizacja polskiej dydaktyki historii w XX wieku, „Wiadomości Historyczne” 2001/2, s. 94.

⁵⁴² Zielecki Alojzy, Możliwości kształtowania w toku studiów świadomości dydaktyczno-historycznej nauczycieli, „Wiadomości Historyczne”, 1989/3, s. 239.

⁵⁴³ Szempruch Jolanta, Doskonalenie zawodowe nauczycieli w okresie przemian, „Prace Naukowe. Pedagogika”, 1999-2000-2001, tom 8-9-10, s. 789-796.

⁵⁴⁴ Michalski Łukasz, Kronika zaniechań. Polityka państwa wobec szkolnej edukacji historycznej 1989-2005, w: Historycy i politycy: polityka pamięci w III RP, Skibiński P., Wiślicki T., Wysocki M. (red.), Warszawa 2011, s. 109.

⁵⁴⁵ Tamże, s. 114.

ze względu na miejsce i rolę, jaką ci ostatni wyznaczyli historii w całym programie szkolnym. Nie zmienia to faktu, że za sprawą reform programów kształcenia w szkołach wyższych, na szeroką skalę wprowadzono do polskich szkół nowe metody dydaktyczne odwołujące się do paradygmatu humanistycznego i konstruktywistycznego, co należy ocenić pozytywnie.

Zmiany systemowe, organizacyjne ale też w myśleniu o szkolnej edukacji historycznej, w kontekście dokonujących się po 1999 roku zmian, wpłynęły też na formułowanie nowych oczekiwań wobec nauczycieli i nauczycielek historii. Niestety szkoła częściej oczekiwała od nich dojrzałości metodycznej i skutecznego działania na lekcjach, a rzadziej dojrzałości dydaktycznej i etycznej wspierającej uczniów w odpowiedzialnym wchodzeniu w dorosłe życie ze zrozumieniem jego mechanizmów o podłożu historycznym. Inna sprawa, że zadania formowania świadomości historycznej i społecznej uczniów w myśl reformy, były kwestią indywidualnych wyborów nauczycieli i wpisywały się w porządek ich osobistej autonomii, co zwłaszcza na początku wdrażania reformy było całkiem możliwe, nie było bowiem wyraźnej presji na wyniki osiągane przez uczniów w ramach egzaminów zewnętrznych, nie było też przymusu, a i ograniczeń w zakresie działań formujących. Te zaś miały być pochodną studiów nauczycielskich. Tu jednak pojawiła się kolejna przeszkoda. Nawet bowiem jeśli uczelnia przygotowywała przyszłych nauczycieli historii do tej roli, sztywny gorset szkolnej siatki godzin i treści kształcenia oraz jej postępująca biurokratyzacja, nie pozostawiały zbyt wiele pola dla twórczej inwencji nauczycieli, choć, trzeba zastrzec, że bardzo wiele zależało od konkretnej szkoły i jej środowiska. Tymczasem w roku 2008 światło dzienne ujrzały nowe podstawy kształcenia ogólnego, które rozumieć należy jako próbę naprawy niektórych przynajmniej niekorzystnych skutków reformy z roku 1999. Gdy idzie o historię było to, ponownie oprotestowane przez środowisko dydaktyków historii, przesunięcie szkolnego wykładu historii najnowszej z 3 klasy gimnazjum do 1 klasy szkoły ponadgimnazjalnej (odciążono w ten sposób program gimnazjalny historii i podniesiono rangę dziejów najnowszych) oraz specjalizacja przedmiotowa w szkołach średnich ogólnokształcących, gdzie humaniści realizowali znacząco poszerzony program historii, ale uczący się w klasach o profilu matematyczno-przyrodniczym i zawodowym już tylko interdyscyplinarny przedmiot „historia i społeczeństwo”⁵⁴⁶.

W międzyczasie doszło do istotnych zmian w zakresie organizacji studiów wyższych, w tym nauczycielskich w związku z procesem bolońskim. Nowa organizacja kształcenia w

⁵⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17.

Polisce wymusiła stworzenie dwustopniowego systemu przygotowania do zawodu nauczycielskiego, przy czym pierwszy stopień był konieczny, aby uzyskać kwalifikacje do pracy w szkole podstawowej i gimnazjum (licencjat) a drugi w szkole ponadgimnazjalnej (magisterium). W konsekwencji, realizowane w ramach spójnego pięcioletniego programu kształcenia cele i efekty uczenia się w ramach przygotowania do zawodu nauczycielskiego rozbito na dwa różne programy. Ponadto wprowadzono efekty kierunkowe kształcenia, z których większość odnosiła się do przygotowania przedmiotowego nauczycieli historii i tylko niektóre lub wcale do przygotowania pedagogiczno-dydaktycznego. Te kwestie próbowano rozwiązać opracowując Standard kształcenia nauczycieli czemu towarzyszyła kontrowersja, kto powinien za niego odpowiadać – minister edukacji czy nauki i szkolnictwa wyższego. Pierwsze standardy z roku 2002 pojawiły się z inicjatywy ministra edukacji. Dopiero standardy z roku 2012 były wynikiem współpracy międzyresortowej.

Standardy kształcenia nauczycieli i te wcześniejsze z roku 2002, i ich późniejsze korekty, okazały się słabo regulować specyfikę kształcenia nauczycieli w zakresie wybranego przedmiotu. Tak więc nadal to same uczelnie poszukiwały mniej lub bardziej skutecznych sposobów programowania studiów, aby pogodzić Krajowe Ramy Kwalifikacji z wymogami szczegółowymi kształcenia nauczycieli. Przy tej okazji zadziało się wiele złego, gdy idzie o kształcenie przyszłych nauczycieli historii. Choć bowiem środowisko polskich dydaktyków historii wypracowało, o czym pisałam powyżej, optymalny model ich kształcenia to rozwiązania formalno – prawne, w tym Podstawa Programowa w zakresie historii wraz z jej licznymi zmianami po roku 1999 oraz Standard, usztywniły programy, zwłaszcza tam, gdzie historia nauczycielska była jedną ze studiowanych specjalności, a nie odrębnym kierunkiem studiów. Największym mankamentem były/są jednak ograniczenia dotyczące wymiaru godzin kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli historii, dwustopniowość studiów nauczycielskich i zachwiane proporcje między teoretycznym i praktycznym przygotowaniem do zawodu, a także między przygotowaniem pedagogiczno-psychologicznym oraz z zakresu dydaktyki historii, wreszcie między przygotowaniem merytorycznym i dydaktycznym w dyscyplinie. Równie niekorzystnie na kształcenie przyszłych nauczycieli historii wpłynęły kolejne zmiany programów kształcenia i ignorowanie głosu dydaktyków historii, którzy z powodzeniem rozwinęli dyskusję na temat historii szkolnej jako wyspecjalizowanej formy kultury historii wymagającej nowego typu edukatorów⁵⁴⁷.

⁵⁴⁷ Chmura-Rutkowska Iwona, Głowacka-Sobiech Edyta, Skórzyńska Izabela, „Niegodne historii”? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum, Poznań 2015, s. 20–41.

Szerokie forum tej dyskusji do dziś stanowią, mające ponad stuletnią tradycję, Powszechne Zjazdy Historyków Polskich⁵⁴⁸. Ze względu na dyskusje o kształceniu nauczycieli historii ważny okazał się już Zjazd poznański w roku 1984 i debata na temat „Etyki nauczyciela historii”⁵⁴⁹. Kontekst historyczny tej debaty był znaczący, a problematyka prowokująca w obliczu doświadczenia stanu wojennego i późniejszej odnowy ruchów prodemokratycznych w kraju. W debacie dyskutowano kwestię systemowej opresyjności wobec nauczycieli historii diagnozując ich pozycję jako „funkcjonariuszy aparatu państwowego”, których obowiązywały „rygory dyscypliny państwowej”⁵⁵⁰. Znaczący głos w debacie należał do Anny Radziwiłł, która wskazała główne cele szkolnej edukacji historycznej, której sygnatariuszem miał być dobrze wykształcony nauczyciel. Były to: wieloperspektywiczność, kompleksowość, ciągłość i krytycyzm w myśleniu, przedstawianiu i rozumieniu historii⁵⁵¹. Jakkolwiek, jak pisał Andrzej Stępnik⁵⁵², poznański Zjazd przebiegał pod czujnym okiem służb, inaugurował on, głosami jego uczestników, szczególnie dla historyków, etyczny i polityczny wątek wykonywania zawodu nauczycielskiego. Kontynuacja debaty poznańskiej miała miejsce podczas obrad Sekcji Dydaktyki Historii w Łodzi (1989), gdzie podniesiono kwestię „przestarzałej koncepcji dydaktycznej” kształcenia nauczycieli, z tą konkluzją, którą wyraził Jerzy Centkowski, że ich dobre kształcenie dotyczy elastyczności w doborze treści i realizacji programu nauczania, podczas gdy „nauczyciele niewykwalifikowani żądają programów sztywnych i szczegółowych”⁵⁵³. Był to komentarz do obowiązującego w Polsce na przełomie lat 80. i 90., dość powszechnego i ubożego programu kształcenia nauczycieli, wobec ich braku na rynku pracy. XV PZHP w Gdańsku (1994) w części dydaktyczno-historycznej poświęcony był regionalizmowi i edukacji regionalnej oraz międzykulturowości w edukacji historycznej, w tym edukacji o Holokauście i nauczaniu w językach mniejszości etnicznych i narodowych. Wątki dotyczące nauczycieli historii pojawiły się podczas obrad przede wszystkim w kontekście lokalnych liderów dziedzictwa historycznego⁵⁵⁴. XVI PZHP (1999) we Wrocławiu w części dydaktyczno-historycznej traktował o reformie systemu oświaty i miejscu oraz roli edukacji historycznej w nowej strukturze szkolnej. Wobec głosów krytyki, wyrażonej przede wszystkim

⁵⁴⁸ Dla interesującego mnie tematu ważne okazały się XIII PZHP w Poznaniu (1984), XIV PZHP w Łodzi (1989), XV PZHP w Gdańsku (1994), XVI PZHP we Wrocławiu (1999), XVII PZHP w Krakowie (2004), XVIII PZHP w Olsztynie (2009), XIX PZHP w Szczecinie (2014) oraz XX PZHP w Lublinie (2019).

⁵⁴⁹ Stępnik Andrzej, *Problematyka dydaktyczno-historyczna na Powszechnych Zjazdach Historyków Polskich (1880–2019)*, „Klio Polska, Studia i Materiały z Dziejów Historiografii Polskiej”, 2020/12, s. 214.

⁵⁵⁰ Tamże, s. 214.

⁵⁵¹ Tamże.

⁵⁵² Tamże, s. 215.

⁵⁵³ Tamże.

⁵⁵⁴ Tamże, s. 216.

przez Jerzego Maternickiego, podczas Zjazdu dyskutowano na temat poszerzania pola nauczycielskiej autonomii i w tym kontekście, nowych kompetencji nauczycieli historii niezbędnych w zreformowanej szkole⁵⁵⁵. Kolejny, XVII PZHP (2004), odbył się w Krakowie i dotyczył europejskiego wymiaru edukacji historycznej i obywatelskiej⁵⁵⁶. Podczas Zjazdu w Olsztynie (2009) w części dydaktyczno-historycznej, z jednej strony podsumowano 10 lat reformy kształcenia historycznego (na ogół krytycznie), z drugiej podjęto kwestię demokratyzacji historii szkolnej i wyzwań, jakie wiążą się z tym faktem dla nauczycieli⁵⁵⁷. XVIII PZHP w Szczecinie (2014), poświęcony był Bałtykowi w polskiej historiografii i badaniach pamięciologicznych, w tym w edukacji historycznej, nie wniósł on jednak wiele nowego do dyskusji na temat nauczycieli historii, tym bardziej na temat ich kształcenia akademickiego⁵⁵⁸. Dopiero więc XIX PZHP w Lublinie (2019) przyniósł nowe wątki w tej sprawie, gdy zastanawiano się nad statusem szkolnej edukacji historycznej oraz nad udziałem nauczycieli historii w kształtowaniu współczesnej kultury historycznej w szkole i poza nią, w placówkach muzealnych i ośrodkach lokalnej i regionalnej kultury historycznej. Głos wiodący w tej sprawie zabrali Stanisław Roszak i Joanna Wojdon wskazując na szereg nowych kompetencji przyszłych nauczycieli historii w kontekście badań i rozwoju zróżnicowanych form historii w przestrzeni publicznej⁵⁵⁹.

Podjęmowane z różną częstotliwością przez polskich dydaktyków kwestie kształcenia przyszłych nauczycieli historii miały i mają też swoich orędowników w innych środowiskach i gremiach⁵⁶⁰, w tym w ramach konferencji, z których jedna z najważniejszych, cykliczna, odbywa się od roku 2013 na Uniwersytecie Wrocławskim. I tak, w roku 2013 przedmiotem konferencji była kondycja dydaktyki historii w Polsce na tle europejskim oraz wtórnie system kształcenia nauczycieli, zwłaszcza w kontekście przygotowania do nauczania dwóch przedmiotów w efekcie wejścia w życie zmienionego Standardu w roku 2012⁵⁶¹.

W roku 2016 Danuta Konieczka – Śliwińska opublikowała tekst przeglądowny na temat „Współczesnego środowiska dydaktyków historii w Polsce”, gdzie prześledziła, jak wygląda

⁵⁵⁵ Tamże, s. 216-217.

⁵⁵⁶ Tamże, s. 217.

⁵⁵⁷ Tamże, s. 219-220.

⁵⁵⁸ Tamże, s. 223-224.

⁵⁵⁹ Tamże, s. 224.

⁵⁶⁰ Należą do nich organizowane od 2004 do 2018 roku przez Polskie Towarzystwo Historyczne, Instytut Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Ogólnopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli Historii w Toruniu, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, których łącznie odbyło się dwanaście, a także organizowana corocznie od 2012, wspomniana już Konferencja „Edukacja – Kultura - Społeczeństwo” wspierana od roku 2020 poprzez czasopismo pod tym samym tytułem.

⁵⁶¹ Debata: „Dzień dzisiejszy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce na tle europejskim”, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 26/3/2013, s. 209–235.

kształcenie przyszłych nauczycieli historii ze względu na miejsce i rolę dydaktyki historii w uczelnianych programach kształcenia. Jak wyliczyła, na 19 uczelni publicznych, które po roku 1989 kształciły przyszłych nauczycieli historii, w 10 z nich nadal „działają zakłady odwołujące się w swojej nazwie do dydaktyki historii”, w „4 uczelniach zakłady zmieniły nazwę: na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie powstał Zakład Historii Kultury i Edukacji Historycznej, na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie – Katedra Edukacji Historycznej, na Uniwersytecie Łódzkim – Pracownia Dydaktyki i Technologii Informacyjnej, a na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – Zakład Edukacji Historycznej i Dziedzictwa Kulturowego. W 5 uczelniach (...) nie funkcjonują już odrębne zakłady/pracownie formalnie zajmujące się dydaktyką historii”, choć nadal kształcą się tam nauczycieli historii „najczęściej w ramach międzywydziałowych, ogólnouczelnianych jednostek (centrów kształcenia nauczycieli), które oferują studentom różnych kierunków przedmioty psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne, zgodnie z ministerialnymi standardami”⁵⁶².

Problem funkcjonowania dydaktyki historii na uczelniach wyższych w Polsce kontynuowano podczas obrad IX Konferencji wrocławskiej na temat: „Nie tylko edukacja szkolna - spory o dydaktykę historii”. Uczestnicy spotkania zwrócili uwagę, że dydaktykę historii nadal traktuje się w Polsce jako dodatkowe zadanie, zwykle poboczne i sprowadzające się do realizacji zajęć kursowych, podczas gdy właściwe zainteresowania badawcze dydaktyków muszą być ulokowane gdzie indziej, nie można bowiem habilitować się z dydaktyki historii. Ponadto podkreślili, że brakuje współpracy z pedagogami i dydaktykami ogólnymi, a w konsekwencji wspólnych badań, do czego przyczynia się postępujące rozproszenie i separacja środowiska historyczno-dydaktycznego oraz jego liczebne kurczenie się⁵⁶³. Karol Sanojca i Danuta Konieczka-Śliwińska wskazali, że zwłaszcza po 2018 roku, po wejściu w życie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce⁵⁶⁴, dydaktyka historii została zepchnięta na margines badań historycznych, co wyraża się w strukturach organizacyjnych poszczególnych uczelni w Polsce, gdzie pozamykano pracownie czy zakłady dydaktyki historii, również dlatego, że dokonano nowego i bardziej restrykcyjnego przyporządkowania kierunków

⁵⁶² Konieczka-Śliwińska Danuta, Współczesne środowisko dydaktyków historii w Polsce „Historica Revue pro historii a příbuzné vědy” 2016/1, s. 98.

⁵⁶³ Stinia Maria, Dydaktyka historii – wyzwania, dylematy, szanse [w:] Edukacja-Kultura-Społeczeństwo, Rocznik II/2021, Wojdon Joanna, Sanojca Karol, Instytucjonalne i pozainstytucjonalne pola działalności środowiska dydaktyków historii w Polsce w: Edukacja-Kultura-Społeczeństwo, Rocznik II/2021.; Konieczka-Śliwińska Danuta, Współczesna dydaktyka historii – próba diagnozy w: Edukacja-Kultura-Społeczeństwo, Rocznik II/2021; Lewandowska Izabela: O kondycji polskiej dydaktyki historycznej ad. 2017-przyczynek do dyskusji Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, XII 2018r. , Glimos-Nadgórska Anna: Debata, dzień dzisiejszy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce na tle Europy, w: Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechny, 26/3/2013, s. 209–235.

⁵⁶⁴ Dz. U. 2018 poz. 1668 z późn. zm.

studiów do dyscyplin prowadzonych w jednostkach uczelnianych⁵⁶⁵. Stąd ponawiane przez środowisko dydaktyków historii postulaty współpracy naukowej i dydaktycznej o charakterze interdyscyplinarnym, a także międzynarodowym, w tym w powiązaniu z myślą ogólnodydaktyczną i pedagogiczną z jednej strony i metodologiczno-historyczną oraz historiografią z drugiej⁵⁶⁶. W tym duchu współcześni dydaktycy historii piszą także o starych i nowych problemach teoretyczno-dydaktycznych na styku uniwersytetu, gdzie kształci się przyszłych nauczycieli historii i szkoły, której oblicze gwałtownie się w ostatnich latach zmienia, choć niekoniecznie w kierunku, jaki dydaktycy uznaliby za satysfakcjonujący.

Maria Stinia zwraca uwagę, że zwłaszcza w odniesieniu do edukacji szkolnej postępuje „krytyka szkoły humanistycznej, progresywnej, nowoczesnej, następuje też wygaszanie krytycznego myślenia”⁵⁶⁷. W zamian wraca i dominuje „tradycyjna forma narracji”, co uniemożliwia nauczanie wieloperspektywiczne czy międzykulturowe⁵⁶⁸. Ten odwrót od nowoczesnej dydaktyki powoduje rozdźwięk między nowatorską ofertą kształcenia nauczycieli historii na uczelniach wyższych i rzeczywistością szkoły jako miejsca pracy. W tym kontekście tym ważniejsze jest pytanie o współczesny model kształcenia nauczycieli historii.

Próbę jego opisanie podjęła Elżbieta Biesiadecka, która na podstawie analizy programów kształcenia przyszłych nauczycieli historii zauważyła, że coraz ważniejsze jest „kształcenie w zakresie wykorzystania w edukacji nowoczesnych mediów i technologii. Istotne jest również (...) kształcenie kompetencji badawczych nauczycieli, etycznego wymiaru historii i edukacji w zakresie historii lokalnej i regionalnej, a także poznawanie alternatywnych form edukacji historycznej. Wyzwaniem jest przygotowanie studentów historii do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz rozwijanie w większym zakresie kompetencji wychowawczych i językowych. Nauczyciele historii (...) powinni być również przygotowywani do pracy w środowiskach wielokulturowych”⁵⁶⁹.

Inna dydaktyczka historii, Joanna Wojdon wskazała, że szkolna edukacja historyczna coraz bardziej przypomina politykę historyczną, co wymusza potrzebę kształcenia takich nauczycieli historii, którzy zdolni będą obiektywizować historię szkolną nie tylko stosując, ale

⁵⁶⁵ Konieczka-Śliwińska, Sanojca, „Edukacja-Kultura-Społeczeństwo”, Rocznik II/2021, s. 10.

⁵⁶⁶ Tamże.

⁵⁶⁷ Tamże, s. 11.

⁵⁶⁸ Tamże.

⁵⁶⁹ Biesiadecka, Współczesny model kształcenia nauczycieli historii i WOS – oczekiwania a rzeczywistość, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, 2021/II, s. 107.

także rozwijając u uczniów zdolności interpretacyjne i myślenie krytyczne bez względu na cele polityczne agentów władzy⁵⁷⁰.

Większość dydaktyków historii wskazuje też, że w nowy sposób trzeba myśleć o kształceniu nauczycieli. Coraz głośniejsze mówi się zatem o dydaktyce akademickiej, wiążąc jej nowe otwarcie z „nowym modelem kształcenia nauczycieli”⁵⁷¹. W tym kontekście Izabela Skórzyńska i Agnieszka Chwieduk wskazują na korzyści płynące z rzeczywistego, a nie tylko postulowanego, włączania do programu studiów nauczycielskich dla historyków nowych strategii kształcenia, w tym uczenia się w badaniu (*Research-Based Learning*) i badań w działaniu (*Action Research*). Te ostatnie sprzyjają unaukowieniu kształcenia poprzez inspirowanie studentów, przyszłych nauczycieli historii, do badania własnej praktyki, czemu służą zajęcia z metodologii badań edukacyjnych, dydaktyka performatywna czy biograficzna⁵⁷².

Aktualny problem kształcenia przyszłych nauczycieli historii, dydaktycy historii widzą w słabości relacji badania naukowe – dydaktyka historii - edukacja historyczna, co wynika z marginalizacji samej dydaktyki na uniwersytetach, a także braku interdyscyplinarności w badaniach kultury historycznej i edukacji lub braku uznania dla takich badań w środowisku historyków. Ostatecznie więc najsilniejszy i potwierdzony tradycją jest związek dydaktyki i metodologii historii, który owocuje teorią tyleż wiążącą dla tej pierwszej, co także dość odległą od praktyki szkolnej edukacji historycznej, w przypadku tej drugiej. Tymczasem myśl dydaktyczno-historyczna wydaje się być szczególnie twórcza właśnie na styku teorii i praktyki, a więc tam gdzie przyszli nauczyciele historii operacjonalizują zdobytą podczas studiów wiedzę i umiejętności, scalają myśl i działanie, i przekuwają je w konkretne rozwiązania dydaktyczne, których źródłem jest pospołu i wiedza historyczna, i teoria historii ściśle powiązane z dydaktyką ogólną, pedagogiką czy psychologią. Robią zatem to, czego dydaktycy historii nie robią, lub raczej z czym się zmagają jako badacze przyporządkowani do dyscypliny historia, dobrze rozumiejąc, że nauczają lub powinni nauczać interdyscyplinarnie. Aktualne pozostają zatem jedynie mocne związki dydaktyki i metodologii historii.

Jak pisze Violetta Julkowska, dzięki metodologom historii i historykom historiografii w refleksji dydaktyczno-historycznej końca lat 80. na plan pierwszy wysunęła się kwestia

⁵⁷⁰ Wojdon Joanna, Debata, dzień dzisiejszy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce na tle Europy, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 26/3/2013, s. 169. Por. uczestnik tej samej debaty, Halczak Bogdan, s. 215.

⁵⁷¹ Biesiadecka, s. 107.

⁵⁷² Chwieduk Agnieszka, Skórzyńska Izabela, Dydaktyka performatywna dla humanistów. Kwestia przypadków, Poznań 2021, s. 227.

„społecznej funkcji historii” w jej związkach z „myśleniem historycznym”, dzięki czemu „dydaktyka historii konsekwentnie buduje swoją refleksję ‘na skale’, którą jest szeroko rozumiana materia historyczna, czerpiąc jedynie w wymiarze niezbędnym z obszarów należących do myśli psychologicznej i pedagogicznej. Współczesna dydaktyka historii to zdecydowanie dziedzina refleksji historycznej i kulturowej”⁵⁷³.

Dydaktyczny namysł nad myśleniem historycznym rozumieć należy historycznie, jako przegląd teorii i paradygmatów, w ramach których definiowano i redefiniowano „naukowy status historii szkolnej”⁵⁷⁴ od ujęcia scjentyistycznego poczynając i na ujęciu kulturowym kończąc. Jak pisze Julkowska to przesunięcie w obrębie myślenia historycznego rozumianego jako kompetencja kluczowa kształcenia historycznego odnosi się do uczniów, ale przede wszystkim do studentów specjalności nauczycielskiej na kierunku historia i zakłada ściśle powiązanie historycznie rozumianych paradygmatów humanistyki ze szkołą i szkolną edukacją historyczną zarówno ze względu na jej treści i ich ujęcia, jak i także ze względu na jej cele i sposób ich realizacji⁵⁷⁵. Uchwycona w historycznej zmienności umiejętność myślenia historycznego koresponduje zatem z szerszą wiedzą na temat roli nauczycieli historii w szkole.

Drugim, stosunkowo trwałym elementem kształcenia nauczycieli historii jest ich aktywność badawczo-dydaktyczna odniesiona zarówno do szkoły i środowiska szkolnego, jak i do historii i środowiska lokalnego. Innymi słowy nauczyciele historii to także regionaliści, aktywni uczestnicy życia mikro- i mezospołecznego. Ten wymiar ich roli podkreślany jest od dziesięcioleci, włącznie z wprowadzeniem elementów historii lokalnej i regionalnej do podstawy programowej kształcenia ogólnego w roku 1999. Szeroko zagadnieniem tym zajmują się Danuta Konieczka-Śliwińska⁵⁷⁶, Andrzej Stępnik⁵⁷⁷, a w kontekście historii w sferze publicznej Joanna Wojdon⁵⁷⁸. Jak pisze pierwsza z autorek, po roku 1999 oczekiwano od nauczycieli różnych przedmiotów szkolnych „spontanicznego, twórczego doboru treści, dostosowanego do potrzeb i zdolności uczniów oraz do wyzwań stojących przed szkołą w konkretnym środowisku”⁵⁷⁹. Stąd już blisko było do autorskich przedmiotów w programie

⁵⁷³ Julkowska Violetta, Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury O myśleniu historycznym Wojciecha Wrzoska, „Sensus Historiae. Studia Interdyscyplinarne” 2010/1, s. 108-109, także też Myślenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencja kulturowa w obszarze dydaktyki historii, [w:] Współczesna edukacja historyczna: doświadczenia, oczekiwania, Poznań 2015, s. 153-162.

⁵⁷⁴ Tamże, s. 110.

⁵⁷⁵ Tamże, s. 116-117.

⁵⁷⁶ Zob. m.in.: Konieczka-Śliwińska Danuta, Edukacja regionalna wobec wyzwań przyszłości. Modernizacja treści w świetle najnowszych podstaw programowych, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne”, 2015/1/142, s. 309-328.

⁵⁷⁷ Stępnik, Problematyka dydaktyczno-historyczna..., dz. cyt., s. 214.

⁵⁷⁸ Wojdon, Debata, dzień dzisiejszy..., dz. cyt., s. 169.

⁵⁷⁹ Konieczka-Śliwińska, Edukacja regionalna..., dz. cyt., s. 316.

studiów nauczycielskich poświęconych edukacji regionalnej, lokalnemu lub regionalnemu dziedzictwu kulturowemu czy kulturze historycznej. Przy czym o ile pierwotnie, to znaczy w ramach reformy z roku 1999, zagadnienia te pozostawały w ścisłej korelacji ze szkolnym planem nauczania (ścieżki międzyprzedmiotowe, w tym regionalna), o tyle po roku 2008 w grę wchodziły raczej pozaszkolne instytucje kultury historycznej, w tym muzea, archiwa, izby pamięci czy centra interpretacji historycznej, gdzie wiedza historyczna i kompetencje nauczycielskie są szczególnie wysoko cenione i gdzie przede wszystkim rozwija się edukacja regionalna⁵⁸⁰.

Trzeci komponent wyróżniający kształcenie nauczycieli historii mocno podkreślany przez Izabelę Skórzyńską, to założenie, że pracujący w szkole historycy to badacze własnej praktyki. Aby to było możliwe, to znaczy, aby nauczyciele badali historię i w tym kontekście własną praktykę nauczycielską, zasadne jest wprowadzanie do programów studiów przedmiotów *stricte* badawczych, spośród których przedmioty z zakresu badań historycznych mają długą tradycję, ale te drugie, z zakresu badań edukacyjnych, już nie koniecznie. Tymczasem z inspiracji dydaktyką transformatywną i jej nurtem krytycznym, w kwestii badań, w programie kształcenia przyszłych nauczycieli historii, doszedł jeszcze jeden wątek, a mianowicie umiejętność wykorzystania na lekcjach historii metod badawczych w ich funkcji dydaktycznej. Jest to założenie, że w miejsce symulowania tworzenia wiedzy historycznej, uczniowie mieliby ją rzeczywiście badać pracując pod okiem nauczycieli i rozwiązując realne problemy poznawcze, choć oczywiście na miarę własnych możliwości⁵⁸¹.

Podsumowując, każda z powyższych koncepcji kształcenia zawodowego nauczycieli historii, wskazuje na powiązania dydaktyki historii z historią i jej teorią (status badań i wiedzy historycznej, cele i metody edukacji historycznej, myślenie historyczne) oraz z dydaktyką ogólną, psychologią i pedagogiką (rola i miejsce nauczyciela historii w praktyce dydaktycznej i wychowawczej szkoły, rola dydaktyki w kształtowaniu wiedzy i umiejętności nauczycielskich). Nie da się zatem oddzielić od siebie wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych historyka od namysłu nad jego rolą nauczycielską, w tym wychowawczą. Z tego samego powodu rola ta powinna być rozpatrywana z różnych punktów widzenia, jako proces stawania się profesjonalnymi nauczycielami historii. I jeszcze, nauczyciele nie działają w próżni. O ich profesjonalizmie decydują zatem różnego rodzaju uwarunkowania, od

⁵⁸⁰ Por. J. Wojdon, *Historia w sferze publicznej*, Warszawa 2018.

⁵⁸¹ W 2016 roku w poznańskim środowisku dydaktycznym zorganizowano konferencję pt.: „Metody badawcze w dydaktyce historii”, a w 2021 ukazała się książka Izabeli Skórzyńskiej i Agnieszki Chwieduk, pt.: *Dydaktyka performatywna dla humanistów*.

systemowych poczynając i na ekonomicznych kończąc. Ogromne znaczenie ma także misja i wizja szkoły, w tym jej cele, określone od nowa w roku 1989, 1999, w 2008 i w 2017.

Współcześnie kształcenie nauczycieli historii zorganizowane jest na polskich uczelniach na trzy różne sposoby. W przypadku historyków są to: (1) zakłady i pracownie dydaktyki historii odpowiadające także za całościowy program kształcenia nauczycieli historii; (2) kierunki historyczne, które wspomagane są przez kadre spoza jednostki; (3) uniwersyteckie centra kształcenia nauczycieli⁵⁸². Jednocześnie wiele uwagi poświęca się kształceniu dydaktyczno-historycznemu, co wymaga tworzenia bardziej realistycznych, niż zakłada to Standard z roku 2019, programów. I tak na przykład na krakowskim Uniwersytecie Pedagogicznym w ramach studiów licencjackich studenci historii, przyszli nauczyciele, mają w ofercie programowej „13 kursów doskonalących kompetencje zawodowe, spośród których studenci wybierają trzy. Propozycje są następujące: 1) Kierownik wycieczek i kolonii; 2) Metodyka oprowadzania wycieczek historycznych; 3) Korzystanie z darmowych aplikacji i narzędzi internetowych w pracy nauczyciela; 4) Planowanie rozwoju zawodowego nauczyciela; 5) Przygotowanie ucznia do samokształcenia i samooceny; 6) Ocenianie kształtujące na lekcjach historii i wiedzy o społeczeństwie; 7) Kontrola i ocena ucznia – teoria dydaktyczna i praktyka szkolna; 8) Praca z uczniem zdolnym; 9) Przygotowywanie i prowadzenie projektów historycznych – badawczych i popularyzatorskich; 10) Inkluzja – edukacja włączająca w szkole; 11) Nauczanie indywidualne na lekcjach historii i WOS; 12) Nauczyciel jako wychowawca; 13) Przygotowanie do udziału ucznia i nauczyciela w kulturze⁵⁸³. Co więcej, w ramach studiów nauczycielskich na UP pojawiły się także, takie przedmioty, jak: Media w edukacji historycznej, Planowanie pracy nauczyciela historii i WOS, *Tutoring* i personalizacja, Etyka zawodu nauczyciela historii i WOS, Problemy i wyzwania początkującego nauczyciela historii i WOS; Wizyty w małopolskich archiwach i miejscach historycznych, *Mentoring* nauczycielski, Wizyty studyjne, Gry i zabawy algorytmiczne lub Projekt edukacyjny; Wystąpienia publiczne – komunikacja werbalna i pozawerbalna oraz Praktyka psychologiczno-pedagogiczna ze studium przypadku, Media w edukacji społecznej, Metodyka pracy edukacyjnej w muzeum miejscu pamięci, Lekcje muzealne w krakowskich muzeach, *Mentoring* nauczycielski, Wirtualne środowisko uczenia się lub Innowacyjne metody nauczania, a także Cyfrowe narzędzia pomiaru edukacyjnego. Część z tych przedmiotów jest

⁵⁸² Techmańska Barbara, Kształcenie psychologiczno-pedagogiczne na specjalizacji nauczycielskiej w opiniach studentów Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, 2021/II, s. 128.

⁵⁸³ Biesiadecka, Współczesny model..., dz. cyt., s.101-102.

obligatoryjna, inne fakultatywne, niektóre to 10-godzinne kursy. Do tego dodać należy wyjazdy i objazdy dydaktyczne oraz *Tutoring akademicki*⁵⁸⁴.

Na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu kształcenie nauczycieli historii przewiduje na studiach licencjackich obok przedmiotów obowiązkowych wynikających ze Standardu, także autorskie, w tym: Współczesne koncepcje świadomości historycznej, Sztuki wizualne w edukacji historycznej, Myślenie historyczne w dydaktyce historii, *Coaching* edukacyjny dla nauczycieli historii i Historię w sferze publicznej, a na studiach drugiego stopnia: Etyczny wymiar historii, Edukację historyczną – badania w działaniu, Historię cyfrową dla nauczycieli, Dydaktykę performatywną dla historyków, Edukację historyczno-regionalną – projekt badawczy, Retorykę w edukacji historycznej, Literackie reprezentacje przeszłości oraz Wizualne reprezentacje przeszłości⁵⁸⁵.

Na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu wśród dodatkowych przedmiotów dla przyszłych nauczycieli historii wymienia Biesiadecka: Projekt edukacyjny z zakresu historii, Teksty kultury w nauczaniu historii, Symbole i miejsca pamięci w teorii i praktyce szkolnej, Metodę problemową, Historię w przestrzeni publicznej⁵⁸⁶.

We wszystkich programach kształcenia, które przeanalizowała Elżbieta Biesiadecka, na którą się tu między innymi powołuję, zwiększyła się liczba ćwiczeń i warsztatów, pojawiły się także laboratoria czy objazdy naukowe, wszystko w trosce o praktyczny wymiar przygotowania do zawodu nauczycielskiego w zakresie historii. Pytaniem otwartym pozostaje, czy właśnie w ten sposób widzą to studenci i absolwenci kierunków nauczycielskich na historii. Nie ulega bowiem wątpliwości, że same uczelnie doskonale zdają sobie sprawę z niedostatków Standardu w zakresie dydaktyki historii i, wynikających z rozwoju tej ostatniej, nowych wiedzy i umiejętności oraz kompetencji, niezbędnych na rynku pracy w sektorze edukacji i popularyzacji wiedzy historycznej.

III.3. Kształcenie nauczycieli historii w Poznaniu

Zmiany systemu kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Polsce po II wojnie światowej dobrze widać na przykładzie kształcenia nauczycieli w Poznaniu.

⁵⁸⁴ Biesiadecka, s. 102.

⁵⁸⁵ Tamże, s. 103, w tym badania własne analizy programów kształcenia na WH UAM, zob. Aneks 2.

⁵⁸⁶ Tamże, s. 103.

W roku szkolnym 1947/1948 w mieście było aż 7 liceów pedagogicznych⁵⁸⁷, a w 1954 roku powstało jedno z pierwszych Studiów Nauczycielskich⁵⁸⁸. Miało ono charakter szkoły zawodowej, której zadaniem było, jak pisze Jan Hellwig, „przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego, do prawidłowego realizowania programu nauczania i wychowania w szkołach w celu wszechstronnego rozwijania uczniów i wychowania ich na świadomych i świątłych obywateli PRL”⁵⁸⁹. W chwili powstania poznański SN przygotowywał nauczycieli do pracy w klasach początkowych. Ale już w 1957 roku „przyjęto zasadę, że SN powinno przygotować absolwentów do całej szkoły podstawowej”⁵⁹⁰, a zatem także nauczycieli historii. Niemal dziesięć lat później, w roku 1968, obok SN utworzono w Poznaniu Wyższe Studium Nauczycielskie i powiązано je z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza. Studium zajęło miejsce SN przejmując jego budynki. Jego historia nie była długa, bo już w roku szkolnym 1973/1974 rozpoczął się proces włączania WSN w struktury UAM⁵⁹¹, co miało związek ze wspomnianym już wejściem w życie Karty praw i obowiązków nauczycieli. Dotychczasowi studenci WSN automatycznie stali się studentami UAM według kryterium przedmiotowego, do nauczania którego przygotowywali się w WSN, zatem słuchacze przygotowujący się do nauczania historii stali się studentami kierunku historia, gdzie już wcześniej organizowane były kursy metodyki⁵⁹².

Pozostając przy przykładzie poznańskim i, aby pokazać, jak wyglądało kształcenie przyszłych nauczycieli historii, proponuję prześledzić proces jego akademizacji od decyzji władz centralnych o likwidacji SN i WSN, aż po utworzenie na UAM i na kierunku historia Zakładu Metodyki Nauczania Historii.

W roku 1957 przy Katedrze Historii Powszechnej Nowożytnej i Najnowszej UAM otwarto wspomniany już kurs z metodyki nauczania historii⁵⁹³. Samodzielny Zakład Metodyki Nauczania Historii powstał dopiero jednak w roku akademickim 1968/1969, gdy w struktury UAM włączono SN i WSN. Współtworzyli go nauczyciele akademicy i nauczyciele specjaliści ze szkół średnich, wcześniej zaangażowani w działalność Studium Nauczycielskiego i doktoryzujący się na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UAM.

⁵⁸⁷ Dereń Edward, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970)*, Mysłówice 2010, s. 148.

⁵⁸⁸ Dz. U. Min. Oświaty nr 7 poz. 57, dz. cyt.

⁵⁸⁹ Hellwig Jan, *Kształcenie nauczycieli w Studium Nauczycielskim w Poznaniu*, por. J. Hellwig, *Studia Nauczycielskie w Poznaniu (1954-1971)* “Kronika Miasta Poznania 1973/2, s. 46.

⁵⁹⁰ Hellwig, s. 48.

⁵⁹¹ Hellwig, s. 52.

⁵⁹² Hellwig, s. 52.

⁵⁹³ Bugajewski Maciej o Janu Stoińskim, *Historia na Uniwersytecie Poznańskim. Od Seminarium Historycznego do Instytutu Historii (1919-2019)*, Balbuza K., Dobosz J., Konieczka-Śliwińska D., Kościelniak K., Matusik P. (red.), Poznań, 2019, s. 117.

Kształcenie nauczycieli od początku realizowane było drogą wyboru odrębnej ścieżki i według wytycznych dwóch ministerstw, oświaty i nauki. Absolwenci studiów otrzymywali uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela historii posiadając jednocześnie tytuł zawodowy historyka.

Tryb i warunki kształcenia przyszłych nauczycieli historii na UAM wyglądały jak wyżej aż do roku 1991, gdy Zakład Metodyki Nauczania Historii został przekształcony w Zakład Dydaktyki Historii⁵⁹⁴ z zadaniem rozwoju badań i dydaktyki akademickiej kompleksowo przygotowującej do zawodu nauczyciela historii, co miało związek ze zwrotem w myśleniu o roli i zadaniach Uniwersytetu w kształceniu przyszłych nauczycieli. W 1991 r. Jak pisze Izabela Skórzyńska, w najważniejszym dla historii Zakładu Dydaktyki Historii okresie reform programowych, powstał

„Zintegrowany program specjalności nauczycielskiej. Przewidywał on ścisłą współpracę naukową, dydaktyczną, metodyczną i organizacyjną specjalistów z zakresu historii, dydaktyki historii, psychologii i pedagogiki. Dzięki wdrożeniu tego projektu studenci zyskali spójny program kształcenia zmierzający do ich pełnej profesjonalizacji w zawodzie nauczyciela historii, wiedzy o społeczeństwie oraz wychowawcy. Zintegrowany program kształcenia przyszłych nauczycieli historii był ściśle powiązany z realizowanymi przez pracowników naukowo-dydaktycznych Zakładu badaniami naukowymi i projektami dydaktycznymi”⁵⁹⁵.

O ile w latach 1969 – 1991 badania kadry naukowo-dydaktycznej odpowiedzialnej za kształcenie przyszłych nauczycieli historii w Instytucie Historii UAM dotyczyły przede wszystkim historii oświaty oraz historii lokalnej i regionalnej odniesionej do Poznania i Wielkopolski, a dopiero w dalszej kolejności zagadnień związanych z szeroko rozumianą metodyką historii, o tyle po roku 1991 były to zagadnienia z pogranicza „metodologii i dydaktyki historii oraz psychologii i pedagogiki, niekiedy jako projekty interdyscyplinarne”⁵⁹⁶. Już wkrótce w polu badawczym Zakładu znalazły się problemy związane „z reformą szkolnej edukacji historycznej i kształceniem przyszłych nauczycieli historii w warunkach demokratyzującego się państwa”⁵⁹⁷. Należały do nich badania stosowania w szkolnej edukacji historycznej „niekonwencjonalnych metod nauczania/uczenia się historii”; „optymalizacji podręcznika do nauczania/uczenia się historii”; „kształcenia przyszłych nauczycieli historii”;

⁵⁹⁴ Skórzyńska Izabela, por. Zakład Dydaktyki Historii, [w:] Historia na Uniwersytecie Poznańskim..., dz. cyt., s. 142.

⁵⁹⁵ Tamże, s. 142-143.

⁵⁹⁶ Tamże, s. 244-245.

⁵⁹⁷ Tamże.

„wykorzystania źródeł literackich, wizualnych i teatru w szkolnej edukacji historycznej”; „regionalizmu i szkolnej historii lokalnej i regionalnej”; „pedagogicznego i psychologicznego wymiaru szkolnej i akademickiej edukacji historycznej”⁵⁹⁸. Po roku 2000 wiele z podjętych wcześniej problemów badawczych było kontynuowanych, pojawiły się także jednak nowe takie, jak: „historia historiografii i metodologia historii w ich związkach z kulturą historyczną”; „historia wizualna w jej związkach z kulturą historyczną społeczeństwa i szkolną edukacją historyczną”; „szkolna narracja historyczna w jej związkach z literaturą”; „podręczniki do nauczania/uczenia się historii, ich modele, retoryka, podręczniki dwunarodowe i do historii regionalnej”; „wymiar równościowy i emancypacyjny szkolnej narracji historycznej”; „wykorzystanie źródeł ikonograficznych na lekcjach historii oraz narracji muzealnych w kontekście tożsamości narodowej Polaków”; kształcenie psychopedagogiczne przyszłych nauczycieli historii i rozwój ich kompetencji wychowawczych”; „studia nad pamięcią i kulturą historyczną”⁵⁹⁹.

Uwzględniając wymogi formalno-prawne i systemowe kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Instytucie Historii UAM, zespół Zakładu Dydaktyki Historii rozwijał autorski program tego kształcenia niezależnie od tego czy historia nauczycielska była specjalnością (1989 – 2004; po 2019) czy kierunkiem z osobnym naborem (2004-2019).

W okresie od 1989 do 2002 w Instytucie Historii UAM liczba godzin na specjalności nauczycielskiej wyglądała następująco: w roku akademickim 1990/1991 było to: 90 godzin psychologii, w tym 60 godzin konwersatoriów, 60 godzin pedagogiki, w tym 30 godzin wykładu i 30 godzin ćwiczeń, 90 godzin dydaktyki przedmiotowej, w tym 60 godzin ćwiczeń i 30 godzin wykładów oraz trwająca 4 tygodnie praktyka w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. W latach 1991-1993 zwiększyła się liczba godzin pedagogiki i było ich 90 godzin, w tym 60 godzin konwersatoriów, a liczba godzin dydaktyki historii wyniosła 105. W latach 1993-2000 siatka godzin na specjalności nauczycielskiej wyglądała następująco: psychologia, pedagogika miała 90 godzin, w tym 60 godzin ćwiczeń, i 30 godzin wykładów, dydaktyka historii 105 godzin, w tym 60 godzin ćwiczeń i 45 godzin wykładów. Praktyki trwały 10 tygodni⁶⁰⁰.

W roku akademickim 2000/2001 zwiększył się wymiar godzin dydaktyki przedmiotowej do 135 godzin, w tym 90 godzin ćwiczeń, a liczba praktyk zwiększyła się do 200 godzin. Pojawiły się też przedmioty uzupełniające: Edukacja regionalna, Literatura i teatr,

⁵⁹⁸ Tamże.

⁵⁹⁹ Tamże.

⁶⁰⁰ Por. Analiza programów kształcenia przyszłych nauczycieli historii w IH/WH UAM, Aneks 2.

Emisja głosu i Psychodrama w wymiarze 75 godzin, w tym 65 godzin wykładów i 10 godzin ćwiczeń. Analiza programów z tego okresu wskazuje, że rosła liczba zajęć z psychologii i pedagogiki oraz dydaktyki przedmiotowej, a także że zmieniała się forma prowadzenia zajęć w uczelni z formy wykładowej na konwersatoria i ćwiczenia. W IH UAM realizowano także zajęcia autorskie przygotowujące do pracy w szkole, w tym nieobowiązkową w tamtym czasie emisję głosu i zajęcia z dramy oraz psychodramy.

Od roku akademickiego 2002/2003 wpływ na program kształcenia przyszłych nauczycieli historii w IH UAM miał Standard kształcenia (2002), gdzie wskazano liczbę godzin przedmiotów kształcenia ogólnego na 360 oraz podstawowego i kierunkowego na 930 - łącznie było to 1290 godzin kształcenia nauczycielskiego⁶⁰¹. Pod wpływem Standardu zmienił się także program specjalności nauczycielskiej w IH UAM, który w roku akademickim 2002/2003 obejmował: Psychologię - 90 godzin w tym 60 godzin ćwiczeń (67%), Pedagogikę - 90 godzin w tym 60 godzin ćwiczeń (67%), Dydaktykę historii i edukacji obywatelskiej - 135 godzin, w tym 90 godzin ćwiczeń (67%), Praktykę - 200 godzin oraz przedmioty uzupełniające takie, jak: Edukacja regionalna; Literatura i teatr; Emisja głosu i Psychodrama - łącznie 55 godzin w tym 15 godzin wykładów i 40 godzin ćwiczeń (73%). Ostatecznie przyszłych nauczycieli historii obowiązywało 370 godzin przedmiotów specjalnościowych, w tym 120 godzin wykładów, 250 godzin ćwiczeń (68%) i dodatkowo 200 godzin praktyk. Analiza programu z roku akademickiego 2002/2003 pokazała też, że był to program, w którym przeważały aktywne formy zajęć, w tym przede wszystkim ćwiczenia⁶⁰².

Od roku akademickiego 2003/2004 obowiązywał zreformowany Standard⁶⁰³, który enumeratywnie wskazywał liczbę godzin zajęć dla przedmiotów kształcenia nauczycielskiego dzieląc je na cztery bloki: (1) blok przedmiotów psychologiczno - pedagogicznych – 150 godzin; (2) dydaktyka przedmiotowa - 120 godzin; (3) przedmioty uzupełniające - 60 godzin (np. emisja, kultura, hist. regionu, wiedza o sztuce) (4) praktyka - 150 godzin. W programie należało zatem łącznie zapewnić studentom 330 godzin zajęć specjalnościowych oraz 150 godzin praktyk. W zakresie liczby godzin przedmiotów kształcenia ogólnego oraz podstawowego i kierunkowego Standard odsyłał do wytycznych nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i do poziomów kształcenia. Ustawodawca w rozporządzeniu „dał uczelniom możliwość zaproponowania studentom kom innych przedmiotów uzupełniających

⁶⁰¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, Dz. U. 2002, poz. 1004.

⁶⁰² Tamże.

⁶⁰³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. 2003, poz. 1655.

tj.: etyki, kultura języka, historii i kultura regionu czy przedmiotów z zakresu sztuki i wiedzy o sztuce⁶⁰⁴.

W programie kształcenia w IH UAM od roku akademickiego 2003/2004 przedmioty ze Standardu i uzupełniające przedstawiały się następująco: Psychologia - 105 godzin, w tym 60 godzin ćwiczeń (57%), Pedagogika - 105 godzin, w tym 60 godzin ćwiczeń (57%), Dydaktyka historii i wiedzy o społeczeństwie - 105 godzin, w tym 60 godzin ćwiczeń (57%), Praktyka - 150 godzin na trzech poziomach szkół oraz przedmioty uzupełniające w kształceniu nauczycieli: Edukacja regionalna, Literatura i teatr, Emisja głosu, łącznie 55 godzin, w tym 45 godzin konwersatoriów i 10 godzin ćwiczeń, a także moduł dodatkowy, w którym przewidziano: Wychowanie obywatelskie, Wychowanie do życia w rodzinie, Wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym w liczbie 220 godzin dla zdobycia kwalifikacji do nauczania wiedzy o społeczeństwie. Łącznie, bez ostatniego modułu, w ramach specjalności nauczycielskiej studenci realizowali 370 godzin, w tym 135 godzin wykładów, 190 godzin ćwiczeń (51%), 45 godzin konwersatoriów (12%) plus 150 godzin praktyk. W odniesieniu do Standardu kształcenia nauczycieli z 2003 roku zwiększeniu uległa liczba godzin psychologii i pedagogiki do 150 godzin. Z kolei z dydaktyki historii było to 150 godzin przy wymogu Standardu by było ich 120. Zatem studenci IH UAM studiowali specjalność nauczycielską w większym wymiarze niż przewidywał to Standard. Ponadto w programie realizowano 63% zajęć w formie aktywnej, w tym 51% w formie ćwiczeń i 12% w formie konwersatoriów⁶⁰⁵.

Standardy kształcenia nauczycieli z 2004 roku⁶⁰⁶ podobnie jak te z 2003 roku enumeratywnie wskazywały liczbę godzin zajęć dla przedmiotów kształcenia nauczycielskiego: (1) Psychologia - 60 godzin, (2) Pedagogika - 60 godzin, (3) Dydaktyka przedmiotowa - 150 godzin (4) przedmioty uzupełniające - 60 godzin (w tym 30 godzin Emisji głosu, pozostałe 30 godzin ustalała szkoła wyższa i mogły to być dodatkowo: Psychologia, Pedagogika czy Dydaktyka), (5) zapewnienie czasu na przygotowanie studentów do praktyki oraz jej omówienie (dokumentowanie praktyki plus ocena z uwzględnieniem opinii opiekuna praktyk w szkole), (6) praktyka - 180 godzin. Łącznie Standard przewidywał 330 godzin dydaktycznych na uczelni oraz 180 godzin praktyk i w takim kształcie obowiązywał do roku 2012⁶⁰⁷. W tamtym czasie program kształcenia przyszłych nauczycieli historii w IH UAM

⁶⁰⁴ Dz. U. 2003, poz. 1655.

⁶⁰⁵ Tamże.

⁶⁰⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. 2004, poz. 2110.

⁶⁰⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131.

spełniał wszystkie wymogi Standardu, po tym jak dodano do niego, zgodnie z rozporządzeniem z roku 2004, 45 godzin dydaktyki historii oraz 30 godzin praktyki. Łącznie w ramach specjalności nauczycielskiej studenci poznańskiej uczelni realizowali zatem 415 godzin, w tym 180 godzin wykładów, 190 godzin ćwiczeń (46%) i 45 godzin konwersatoriów (11%), a także 180 godzin obowiązkowych praktyk⁶⁰⁸.

Od roku akademickiego 2006/2007 obowiązywał dwustopniowy program kształcenia przyszłych nauczycieli historii w związku z wejściem Polski do Unii Europejskiej i systemem bolońskim. Na pierwszym stopniu studenci IH UAM realizowali wtedy 420 godzin zajęć specjalnościowych, w tym 180 godzin wykładów, 180 godzin ćwiczeń (43%), 60 godzin konwersatoriów (14%) oraz 180 godzin praktyk, w tym 60 godzin w szkole podstawowej i 120 godzin w gimnazjum. Dodatkowo realizowali przedmioty uzupełniające: Prawo oświatowe i Zasady bezpieczeństwa pracy. Podkreślenia wymaga fakt, że na pierwszym stopniu studenci realizowali po 60 godzin zajęć z psychologii i pedagogiki oraz 150 godzin dydaktyki historii. Natomiast na drugim stopniu realizowali po 45 godzin zajęć z psychologii i pedagogiki oraz dydaktyki historii. Łącznie na drugim stopniu realizowali 150 godzin zajęć, w tym 45 godzin wykładów, 90 godzin ćwiczeń (60%) i 15 godzin konwersatoriów (10%) oraz 60 godzin praktyk w szkole ponadgimnazjalnej. Zatem osoba, która zrealizowała pierwszy i drugi stopień w Instytucie Historii UAM łącznie zaliczyła 570 godzin zajęć specjalnościowych, w tym 225 godzin wykładów (40%), 270 godzin ćwiczeń (47%), 75 godzin konwersatoriów (13%) oraz 240 godzin praktyki⁶⁰⁹.

Od roku akademickiego 2010/2011 w IH UAM obowiązywał nowy program. Był on realizowany przez dwa kolejne lata. Jeżeli chodzi o zajęcia na drugim stopniu to był on taki sam jak w latach wcześniejszych i obejmował 150 godzin zajęć specjalnościowych, w tym 45 godzin wykładów, 90 godzin ćwiczeń i 15 godzin konwersatoriów oraz 60 godzin praktyk w szkole ponadgimnazjalnej. Natomiast różnił się jeśli chodzi o kształcenie na pierwszym stopniu, studenci realizowali bowiem wtedy dodatkowo kilka przedmiotów uzupełniających, takich jak: Literatura w edukacji historycznej, Historia i antropologia dziecka, Europejski wymiar edukacji, Sztuki wizualne w edukacji historycznej i obywatelskiej, Komunikacja interpersonalna w edukacji, Podstawy wiedzy o prawie oraz Wielokulturowość i dialog międzykulturowy. Wszystkie te zajęcia były realizowane w formie konwersatoriów, łącznie 195 godzin. Zatem wymiar godzin specjalnościowych na pierwszym stopniu wynosił 540 godzin, w tym 150 godzin wykładów (28%), 195 godzin ćwiczeń (36%), 195 godzin

⁶⁰⁸ Tamże.

⁶⁰⁹ Tamże.

konwersatoriów (36%) oraz 180 godzin praktyk - 60 godzin w szkole podstawowej i 120 godzin w gimnazjum. Zatem osoba, która zrealizowała pierwszy i drugi stopień studiów nauczycielskich w Instytucie Historii łącznie zaliczała 690 godzinach zajęć ze specjalności nauczycielskiej, w tym 195 godzin wykładów (29%), 285 godzin ćwiczeń (41%), 210 godzin konwersatoriów (30%) oraz 240 godzin praktyki⁶¹⁰.

Podsumowując w okresie od 2004 roku do 2012 roku program kształcenia nauczycieli historii w WH zmieniał się trzy razy. Znaczącą zmianą była ta dzieląca studia nauczycielskie na dwustopniowe. Od 2006 roku liczba godzin kształcenia wzrosła prawie o 25 % w stosunku do wcześniej obowiązujących programów. Zmieniała się także forma zajęć z formy wykładowej (z 30% na 28%) na ćwiczenia (z 32% na 33%) i konwersatoria (z 8% na 9%). Na przestrzeni lat zmieniała się też liczba godzin praktyk od 180 godzin do 240 godzin, a także pula i tematyka zajęć uzupełniających. Analiza programów wykazała, że liczba godzin psychologii i pedagogiki przez te lata była taka sama - 105 godzin w tym 60 godzin ćwiczeń (57%) natomiast rosła liczba godzin dydaktyki historii ze 150 godzin, w tym 60 godzin ćwiczeń (40%), przez 195 godzin, w tym 120 godzin ćwiczeń (61%), aż do 225 godzin, w tym 150 godzin ćwiczeń (67%). Liczba godzin dydaktyki przedmiotowej wzrosła zatem przez osiem lat o 33%. Zmieniały się też formy prowadzenia zajęć z wykładowej (60⁶¹¹%) na początku, na formy aktywne i praktyczne (67 %) w latach 2010-2012.

Od 2006 roku, w odniesieniu do Standardu kształcenia nauczycieli z roku 2004, zwiększeniu uległa liczba godzin Psychologii, gdzie Standard przewidywał 60 godzin, a program kształcenia w IH UAM 105 godzin, dokładnie tak samo jak w przypadku Pedagogiki. Dydaktyka historii przewidziana w Standardzie na 150 godzin w programie studiów na IH wynosiła 150, po zmianach 195 godzin, by ostatecznie wynosić 225 godzin w programie kształcenia.

W roku 2012 wszedł w życie zreformowany Standard⁶¹², wyraźnie już zintegrowany z unijnymi przepisami, w tym z KRK/PRK i zawierający ogólnie i szczegółowe efekty kształcenia przyszłych nauczycieli. Na przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach składały się trzy moduły obejmujące obowiązkowe zajęcia: (1) merytoryczne do nauczania pierwszego przedmiotu zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego

⁶¹⁰ Tamże.

⁶¹¹ Tamże.

⁶¹² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131.

kierunku studiów (2) psychologiczno-pedagogiczne - 150 godzin zajęć oraz praktyka - 30 godzin; (3) dydaktyczne - 120 godzin oraz praktyka - 120 godzin⁶¹³.

W okresie od 2012 roku do 2019 roku program kształcenia przyszłych nauczycieli historii zmieniał się pięć razy. Na początku na pierwszym stopniu obowiązywała następująca siatka godzin: Psychologia - 75 godzin w tym 45 godzin ćwiczeń (60%), Pedagogika - 60 godzin, w tym 30 godzin ćwiczeń (50%), Dydaktyka historii - 120 godzin, w tym 60 godzin ćwiczeń (50%), praktyka pedagogiczna - 30 godzin, praktyka dydaktyczna - 120 godzin, Bhp i pierwsza pomoc -5 godzin wykładu oraz Emisja głosu - 15 godzin ćwiczeń. Szeroka pozostała oferta zajęć uzupełniających, w tym: Technologia informacyjna, Perswazja w edukacji historycznej, Literatura w edukacji historycznej, Regionalizm w edukacji historycznej, Europejski wymiar edukacji, Sztuki wizualne w edukacji historycznej oraz Komunikacja interpersonalna w edukacji - łącznie było to 165 godzin, w tym 150 w formie konwersatoriów (90%). Z podziałem na stopnie studiów wymiar zajęć na pierwszym stopniu wynosił: 440 godzin zajęć, w tym 140 godzin wykładów, 150 godzin ćwiczeń (34%), 150 godzin konwersatoriów (34%) oraz 150 godzin praktyk, w tym 30 godzin praktyki pedagogicznej. Podsumowując na pierwszym stopniu przeważały zajęcia w formie ćwiczeń i konwersatoriów (68%)⁶¹⁴.

Natomiast na drugim stopniu były realizowane następujące zajęcia: Psychologia - 30 godzin ćwiczeń, Pedagogika - 30 godzin ćwiczeń, dydaktyka przedmiotowa - 90 godzin, w tym 60 godzin ćwiczeń, praktyka - 60 godzin oraz podstawy prawa oświatowego - 15 godzin konwersatorium. Przedmiotem uzupełniającym była Technologia kształcenia dorosłych - 15 godzin konwersatorium. Natomiast wymiar zajęć na drugim stopniu wynosił 180 godzin zajęć, w tym 30 godzin wykładów, 120 godzin ćwiczeń (67%), 30 godzin konwersatoriów (17%) oraz 60 godzin praktyk⁶¹⁵.

⁶¹³ Dz. U. 2012, poz. 131.

⁶¹⁴ Tamże.

⁶¹⁵ Tamże.

Rozdział IV: Analiza opisowa kształtowania roli zawodowej według pokoleń

W rozdziale przedstawiam wyniki analizy opisowej procesu kształtowania roli społeczno-zawodowej nauczycieli historii uwzględniając kolejne fazy tego procesu: przygotowawczą, debiutu oraz rozwoju zawodowego, dla każdego z trzech badanych pokoleń nauczycieli osobno.

Podstawą analizy były dane zgromadzone przeze mnie i dotyczące: społeczno-kulturowych, ekonomicznych oraz systemowych uwarunkowań kształcenia i wykonywania zawodu nauczyciela historii w Polsce w latach 1989-2019, które obszernie omówiłam w rozdziałach II i III oraz wywiady biograficzne, jakie przeprowadziłam z dwanaściorgiem nauczycieli historii, o których metodologii piszę szczegółowo w rozdziale I.

IV.1. Nauczyciele historii pokolenia przełomu i transformacji (1989-1999)

W czasie, kiedy moi rozmówcy i rozmówczynie studiowali i/lub debiutowali w roli zawodowej nauczyciela i nauczycielki historii, w Polsce miał miejsce przełom ustrojowy, który zapoczątkował proces budowania państwa demokratycznego, społeczeństwa obywatelskiego i gospodarki wolnorynkowej. Aby osiągnąć ten cel potrzebni byli dobrze wykształceni nauczyciele, gotowi do życia i pracy w warunkach gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości⁶¹⁶. Gdy mowa jest o historii i szkolnej edukacji historycznej na plan pierwszy wysunęła się wtedy kwestia „białych plam”, w tym zmiana treści lekcji historii, a potem także programów i podręczników szkolnych w ramach przygotowań do kompleksowej reformy kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji⁶¹⁷.

W 1990 roku weszła w życie ustawa o szkolnictwie wyższym i nauce⁶¹⁸, która zapoczątkowała proces reformowania uczelni wyższych. Zapewniła ona uczelniom autonomię programową. W ustawie zabrakło jednak wytycznych, w jakim kierunku ma rozwijać się kształcenie nauczycieli. Jedyne wskazanie ustawowe dotyczyło warunków odbywania praktyk przez studentów. Poza tym nauczycieli kształcono według wzorców wypracowanych jeszcze w PRL (minimum programowe) przewidujących zajęcia z psychologii, pedagogiki i dydaktyki przedmiotowej. Zdając sobie sprawę z przemian zachodzących w kraju, władze uczelni

⁶¹⁶ Kwatera Anna, Społeczno-polityczne orientacje nauczycieli, Kraków 2011, s. 27.

⁶¹⁷ Zob. Rozdział III.2.

⁶¹⁸ Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku, Dz. U. nr 65, poz. 385.

wyższych reformowały kształcenie nauczycieli unowocześniając dydaktykę z inspiracji i na wniosek samych dydaktyków historii, zwłaszcza w kontekście zbliżającej się reformy oświaty.

W Instytucie Historii UAM znalazło to wyraz w pierwszym autorskim programie kształcenia nauczycieli, gdzie obok przedmiotów przewidzianych minimum programowym pojawiły się nowe, realizowane w nowych formach, i gdzie ściślej powiązano ze sobą zajęcia z dydaktyki historii, metodologii historii, pedagogiki i psychologii⁶¹⁹.

W rok po ogłoszeniu ustawy o szkolnictwie wyższym ukazała się ustawa o systemie oświaty⁶²⁰. Sankcjonowała ona w większości wcześniejsze rozwiązania przyjęte w szkołach, choć można ją też rozumieć jako przygotowanie do przyszłych kompleksowych zmian w oświacie. Jak pisze Anna Kwatera,

„Ministerstwo Edukacji Narodowej podejmowało [wtedy M.K.] wiele decyzji mających na celu przybliżenie systemu szkolnictwa do potrzeb społeczeństwa, np. wprowadzenie religii do szkół, rezygnację z kierunków i zadań w pracy wychowawczej szkół realizowanych pod silnym naciskiem władz politycznych i oświatowych pod koniec okresu realnego socjalizmu, wdrażanie uniwersalnych deklaracji i paktów praw człowieka z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka z 1948 roku, przesłaną do wszystkich szkół w 1989 roku (...) organizowania procesu wychowania na podstawie ogólnoludzkich wartości etycznych, uznania prawa pierwszeństwa rodziców do kierunku wychowania ich dzieci w szkołach”⁶²¹.

Zmiany dotyczyły też prawa do tworzenia nowych, prywatnych i społecznych szkół⁶²², a nauczycielom pozwolono na tworzenie autorskich programów nauczania. Dyrektorom zapewniono z kolei większą autonomię w kształtowaniu treści nauczania⁶²³. Na radykalną reformę trzeba było jednak poczekać do roku 1999, gdy ośmioletnią szkołę podstawową przekształcono w szkołę sześcioklasową, powołano trzyletnie gimnazja oraz trzyletnie szkoły ponadgimnazjalne, ogłoszono podstawę programową kształcenia ogólnego i przygotowano bogatą ofertę nowych podręczników i szkolnych pakietów edukacyjnych dla nauczycieli i uczniów⁶²⁴.

Tak przedstawia się kontekst, w jakim do szkół wkraczali absolwenci i absolwentki nauczycielskich studiów historycznych z lat 1989-1999, w tym czworo moich rozmówców, wśród których były dwie kobiety i dwóch mężczyzn. W czasie, gdy przeprowadzałam z nimi wywiady (rok szkolny 2021/2022), każde z nich miało inne doświadczenie pracy w zawodzie:

⁶¹⁹ Por. Rozdział III.

⁶²⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.

⁶²¹ Kwatera, dz. cyt., s. 27.

⁶²² Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.

⁶²³ Tamże.

⁶²⁴ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759.

jedna osoba miała 31 lat stażu, kolejna 30 lat, dwie osoby miały 26 lat doświadczenia. Trzy osoby ukończyły Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, a jedna Uniwersytet Jagielloński.

W czasie, gdy moi rozmówcy studiowali, program kształcenia na obu uczelniach ewoluował w kierunku zwiększenia liczby godzin z zakresu psychologii rozwojowej, pedagogiki i dydaktyki historii do 90 dla każdego z tych przedmiotów. Zmieniły się też formy prowadzenia zajęć z dominujących wcześniej wykładów na konwersatoria i ćwiczenia [od roku akademickiego 1993/1994]. Wykłady w wymiarze 30 godzin dla każdego z przedmiotów pedagogicznych były realizowane przez cały ten okres. Narrator z Uniwersytetu Jagiellońskiego odebrał bardzo podobne wykształcenie jak jego rówieśnicy na UAM, z tą różnicą, że na UJ dominowały wykłady i ćwiczenia, nie było natomiast konwersatoriów⁶²⁵.

Narratorzy i narratorki, którzy ukończyli specjalność nauczycielską, odbyli praktyki dydaktyczne z zakresu historii w wymiarze: Iza 1/1996 i Kinga 1/1996 - 150 godzin w szkole podstawowej i w szkole ponadpodstawowej, a Jerzy 1/1992 i Ludwik 1/1991 4 tygodnie praktyk, po dwa tygodnie w każdej ze szkół, co w sumie także dawało 150 godzin.

Wszyscy narratorzy debiutowali w zawodzie w wolnej Polsce, w czasie, gdy obok innych przemian, kształtowały się też zręby nowego prawa oświatowego. Wszyscy w biegu życia zawodowego doświadczyli kolejnych zmian systemowych kształtujących oblicze polskiej szkoły jako środowiska pracy w latach 1989-2019.

Ich debiut zawodowy dotyczył ośmioletniej szkoły podstawowej i szkoły średniej, w tym czteroletniego liceum, pięcioletniego technikum lub trzyletniej szkoły zawodowej.

Awans Zawodowy Nauczyciela w momencie debiutu w zawodzie nie obowiązywał. W 1996 roku weszła natomiast w życie ustawa o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela, w której skrócono, przyspieszono i uproszczono tryb uzyskiwania przez nauczycieli mianowania. Stało się to z potrzeby uporządkowania ich sytuacji w przeddzień wejścia w życie nowych warunków Awansu⁶²⁶.

IV.1.1. Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli

Rozmowy z narratorami i narratorkami z pokolenia przełomu i transformacji rozpoczynałam od pytania o ich motywacje wyboru zawodu, z jednej strony jako historyka i historyczki, a z drugiej jako nauczyciela i nauczycielki historii.

⁶²⁵ Na podstawie analizy dokumentów osobistych udostępnionych przez jednego z narratorów.

⁶²⁶ Karta Nauczyciela, Dz.U. 1996 Nr 87 poz. 396, w której pojawił się zapis art. 5.

Wszystkie cztery osoby [Iza 1/1996; Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991] wskazały, że wybór historii był dla nich wyborem dobrowolnym, wynikającym z zainteresowań rozbudzonych w szkole. Dwie z tych osób wskazały, że zainteresowanie historią zaczęło się w szkole podstawowej [Jerzy 1/1992; Ludwik 1/1991], dla kolejnej osoby był to etap szkoły średniej [Kinga 1/1996], ostatnia zdecydowała się na studia historyczne, ponieważ była dobra z historii na wcześniejszych etapach edukacji [Iza 1/1996]. Jedna z narratorek wskazała, że na wybór historii dodatkowo miał wpływ klimat domu rodzinnego [Kinga 1/1996].

Jeśli chodzi o wybór specjalności nauczycielskiej był on dla większości wyborem wtórnym, odroczonym w czasie, ponieważ decyzje te zapadały już w trakcie studiów i pragmatycznym, co dotyczyło trojga moich rozmówców [Iza 1/1996; Jerzy 1/1992; Ludwik 1/1991]. W jednym przypadku była to także, chęć pracy z ludźmi [Kinga 1/1996]. Jeden narrator już w liceum wiedział, że chce być nauczycielem [Jerzy 1/1992]. Dwoje rozmówców wybrało specjalność powodowani faktem, że posiadali doświadczenie pracy z dziećmi zdobyte przed studiami w harcerstwie [Iza 1/1996; Jerzy 1/192]. Jedna z narratorek miała talent pedagogiczny, o czym mówili jej znajomi [Iza 1/1996]. Troje rozmówców wspomniało, że inspiracją byli też dla nich ich nauczyciele, choć nie zawsze byli to nauczyciele historii [Iza 1/1996; Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996] (**zob. tab. 5**).

Tabela 5 - Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 1989-1999
Motywacje wyboru zawodu: kierunek historia	<p>(...) <i>byłam po prostu dobra z historii</i> [Iza 1/1996]</p> <p>(...) <i>taki pierwszy bakcyl, to była czwarta klasa szkoły podstawowej. Gdybym miał drugi raz wybierać, to też bym chyba historię wybrał</i> [Jerzy 1/1992]</p> <p>(...) <i>kiedy kończyłam liceum, to już wiedziałam, że chcę na Wydział Historyczny</i> [Kinga 1/1996]</p> <p>(...) <i>historia zawsze mnie interesowała, szczególnie ta najnowsza, trochę wojskowość, zwłaszcza, gdy miałem lat 12, 13... ukończyłem klasę matematyczno-fizyczną</i> [Ludwik 1/1991]</p> <p>(...) <i>chrzestna matka (...) zabierała mnie w ten świat historii, ciągle mi pokazywała jakieś zdjęcia, albumy, od małego dziecka pamiętałam, jak zanurzałam się w tę historię</i> [Kinga 1/1996].</p>
Motywacje wyboru zawodu: specjalność nauczycielska	<p>(...) <i>nauczycielska jednak była jakimś takim konkretem, który w razie czego się miało (...), to cały czas był plan B dla mnie</i> [Iza 1/1996]</p> <p>(...) <i>podstawowa przyczyna, to ta, że chciałam pracować z innymi ludźmi</i> [Kinga 1/1996]</p>

(...) na pierwszym roku, nie do końca byłem zorientowany na specjalność nauczycielską, ale wybrałem ją, bo nie widziałem siebie w archiwum [Ludwik 1/1991]

(...) kwestia nauczyciela, żeby być nauczycielem, to właściwie już w liceum [Jerzy 1/1992]

(...) byłem w podstawówce drużynową zuchów, później w liceum (...) przez dwa lata prowadziłem drużynę harcerską [Iza 1/1996]

(...) prowadziłem lekcje czasami, nie miałem jakichś dużych problemów, że bałem się wystąpień publicznych (...), to w jakiejś mierze mnie ukierunkowało to, że jako instruktor [harcerstwa M.K.] prowadziłem z dziećmi zajęcia z języka angielskiego [Jerzy 1/1992]

(...) będziesz świetną nauczycielką, w ogóle nie ma mowy, żebyś nie była nauczycielką [Iza 1/1996]

(...) pomyślałam o mojej polonistce w trzeciej klasie, która spowodowała, że tak się zachwyciłam językiem polskim [Iza 1/1996]

(...) nauczycielka historii, która mnie zainspirowała, zaszczepiła wiedzę, chęć poznawania przeszłości [Jerzy 1/1992]

(...) zdecydowanie nauczyciel historii ze szkoły średniej. (...) miałam poczucie, że ta lekcja dopiero się zaczęła i już się kończy? [Kinga 1/1996].

Opracowanie własne.

IV.1.2. Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli

Na pytanie, co moi rozmówcy wynieśli ze studiów, odpowiedzi były mocno zróżnicowane. Trzy osoby zapamiętały ten czas jako przede wszystkim nabywanie umiejętności dydaktycznych powiązanych z nauczaniem historii i dobrze wspominały zajęcia praktyczne z dydaktyki historii [Iza 1/1996; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991]. Dwie narratorki odniosły się do praktyk w szkole wskazując, że był to przedsmak pracy zawodowej i wyzwanie dla jednej z nich [Iza 1/1996; Kinga 1/1996]. Trzy osoby [Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991] czuły się przygotowane do podjęcia roli nauczycielskiej w zakresie historii. Tylko jedna osoba nie czuła się przygotowana do zawodu, ale jak sama stwierdziła, nie miała nawet takich oczekiwań na studiach [Iza 1/1996]. Narrator, który ukończył studia nauczycielskie na Uniwersytecie Jagiellońskim wspominał, że w ich trakcie raczej dominowały zajęcia praktyczne, także więc i on czuł się przygotowany do pracy w szkole [Jerzy 1/1992]. Ostatecznie moi rozmówcy podkreślili znaczenie zajęć praktycznych z zakresu dydaktyki i

metodyki historii i to one stały się probierzem ich przygotowania zawodowego. Jednocześnie w czasie studiów odkrywali oni nowe, aktywizujące metody i techniki dydaktyczne wraz z ich testowaniem podczas praktyk zawodowych (**zob. tab. 6**).

Tabela 6 - Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 1989-1999
Gromadzenie zasobów do podjęcia roli	<i>(...) poznaliśmy dramę i robiliśmy zajęcia z dramy, i w ogóle były takie fajne, artystyczne [Iza 1/1996]</i>
	<i>(...) mieliśmy bardzo dużo o metodach aktywnych na lekcji, na zajęciach bardzo dużo tego było [Kinga 1/1996]</i>
	<i>(...) zajęcia, które z dydaktyki, mieliśmy, głównie z dydaktyki historii, tam były takie rzeczy nowe, zupełnie nowe [Ludwik 1/1991]</i>
	<i>Praktyki (...) pamiętam, że to była orka, znaczy ciężko było..., że to będzie praca ponad siły... było to strasznie męczące, zupełnie takie inne od świata studenckiego [Iza 1/1996]</i>
	<i>(...) pamiętam, najpierw zabierali nas na takie lekcje pokazowe (...), potem było ich omawianie, były wskazywane pewne aspekty lekcji, które się udały, które się może niekoniecznie udały, bo zabrakło czasu... [Kinga 1/1996]</i>
	<i>(...) studia, ta specjalizacja dawała mi wszystko, co mogła dać. Nie wyszłam z poczuciem, że mi czegoś brakowało, że do czegoś mnie te studia nie przygotowały... wychodziłam z tym, że wiem, gdzie mam tego szukać [Kinga 1/1996]</i>
	<i>(...) czułem się przygotowany. Teoretycznie na pewno [Ludwik 1/1992]</i>
	<i>(...) niespecjalnie czułam się przygotowana do zawodu, ale nawet nie myślałam o tym, że studia powinny mnie do tego przygotować, bo jakoś tak, nie oczekiwało się wtedy tego [Iza 1/1996]</i>
<i>(...) metodycy czy dydaktycy, to naprawdę byli ludzie, którzy bardziej mówili o praktyce, bardziej mówili o tym, jak stosować, podawali przykłady jak reagować, jak uczyć, jakie metody, a nie sama teoria. Nie było tak dużo teoretyzowania, chociaż pokazywali podręczniki, musieliśmy coś przeczytać i tak dalej, czy napisać [Jerzy 1/1992].</i>	

Opracowanie własne.

IV.1.3. Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę

Diagnostując zasoby wyniesione ze studiów, narratorzy odpowiedzieli z kolei na pytania związane z doświadczeniem wchodzenia w rolę, co miało miejsce wraz z pierwszym zatrudnieniem w szkole. Wszyscy bardzo dobrze zapamiętali ten czas.

Jeden z narratorów debiutował jeszcze w czasie studiów. Wspominał, że na początku było ciężko, ale także, że miał wsparcie dyrekcji [Jerzy 1/1992]. W podobnym tonie wypowiedziała się jedna z narratorek, która w szkole spotkała starszą koleżankę i przewodniczkę we wchodzeniu w rolę [Kinga 1/1996].

Dwoje nauczycieli zapamiętało, że w czasie debiutu towarzyszyły im zapał, entuzjazm i nadzieja w różnych odsłonach. Najpierw jako sposób na brak doświadczenia dydaktycznego, co zastępowali entuzjazmem, potem jako angażowanie się w najrozmaitsze formy edukacji szkolnej, w tym w tworzenie kółek zainteresowań, prowadzenie samorządu, pisanie kroniki szkolnej. Wreszcie, jako doświadczenie zmiany i poczucie, że Polacy odzyskują własną historię, że rodzi się nowa Polska, co definiuje także historię szkolną odzyskiwaną z rąk socjalistycznych ideologów [Iza 1/1996; Ludwik 1/1991].

W nawiązaniu do braku doświadczenia dydaktycznego, jeden z narratorów opowiedział o nadmiernym werbalizmie podczas lekcji historii, co wtedy wiązało się dla niego także z dysfunkcją głosową [Ludwik 1/1991].

Dwóch narratorów wspominało ten czas jako przede wszystkim przygotowywanie konspektów lekcji [Jerzy 1/1992; Ludwik 1/1991], ale dwoje innych, także jako czas budowania dobrego kontaktu z uczniami. Także dwoje narratorów wskazało, że nie czuli się przygotowani do roli wychowawców klasy [Iza 1/1996; Ludwik 1/1991].

Dwie osoby odniosły się do zarobków w chwili debiutu, jedna wskazując, że nie miały one dla niej wielkiego znaczenia [Iza 1/1996] i druga, że otrzymywała stałe wynagrodzenie, które z czasem rosło, co w chwili debiutu było satysfakcjonujące [Jerzy 1/1992] (**zob. tabela 7**).

Tabela 7 - Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę - wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 1989-1999
Debiut w zawodzie- doświadczenie wchodzenia w rolę	<i>(...) pierwsze lekcje po prostu prowadziło się młodością i osobowością, bo nawet nie merytoryką [Iza 1/1996]</i>
	<i>(...) zostałam rzucona na dosyć głęboką wodę, dostałam samorząd do prowadzenia, kronikę, kółko geograficzne, wychowawstwo [Kinga 1/1996]</i>

(...) pierwsze lekcje to takie trochę przegadane były... pamiętam, że gardło mnie bolało, bo to człowiek gada i gada [Ludwik 1/1991]

(...) otrzymałem wsparcie ze strony dyrekcji, ze strony nauczycieli. Naprawdę, nauczyciele byli bardzo pomocni [Jerzy 1/1992]

Pamiętam, że miałam bardzo dużo entuzjazmu i robiłam w ogóle mnóstwo rzeczy takich pozaszkolnych, byłam opiekunką samorządu, robiłam Klub Europejski, kółko fantastyki, jak mogłam, to się angażowałam we wszystkie możliwe szkolenia [Iza 1/1996]

(...) to była może taka nadzieja, bo to się też nowa Polska rodziła. Ja liczyłem, że można tej historii na nowo uczyć, zupełnie innej (...), miałem taki zapal do pracy [Ludwik 1/1991]

(...) konspekty, dobrze było mieć taki zeszyt... liczba porządkowa, cele kształcenia wychowawcze, metoda pracy, pomocy i ewentualne uwagi [Jerzy 1/1992]

(...) musiałem mieć przygotowane konspekty lekcji na cały tydzień. W zeszycie takim 96- kartkowym, (...) 31 sierpnia musiałem u niego [dyrektora MK] się zameldować i pokazać konspekty na wszystkie 20 godzin w tygodniu. (...) musiałem przez 2 lata tak konspekty przygotowywać, przez 2 lata... [Ludwik 1/1991]

(...) nie myślałam w kategoriach pieniędzy [Iza 1/1996]

(...) pieniążki... człowiek zarabiał (...), co miesiąc miał stałą pensję i ta pensja później wzrastała [Jerzy 1/1992]

(...) kontakt z dziećmi, właśnie to, że oni mnie, znaczy czułam, że mnie bardzo lubią [Iza 1/1996]

(...) ogólnie tam mi się podobało, bo fajna rzecz, tych ludzi młodych trochę kształtować [Ludwik 1/1991]

(...) dostałam pierwszą klasę wychowawczą (...), zupełnie nie byłam przygotowana do takiej roli, (...), czułam się czasami bezbronna wychowawczo wobec pewnych zachowań uczniów [Iza 1/1996]

(...) do tej roli wychowawcy to raczej studia nie przygotowują [Ludwik 1/1991]

(...) jedna z pań, można powiedzieć, że przyjęła taką rolę mojej mamy szkolnej, bo bardzo mi pomogła. Bardzo... praktycznie wszystko mi pokazała, krok po kroku, służyła radą na każdym poziomie [Kinga 1/1996].

Opracowanie własne.

IV.1.4. Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie

Zważywszy na debiut zawodowy, moi rozmówcy mieli najwięcej czasu, spośród wszystkich narratorów, na gruntowanie roli i jej doskonalenie (w czasie prowadzenia

wywiadów mieli za sobą staż pracy od 26 do 31 lat). Aby zrozumieć, na czym to polegało zapytałam, jak zmieniały się ich zasoby w biegu życia zawodowego.

Wszyscy narratorzy odnotowali zmiany w zakresie nowych technologii i ich pozytywny wpływ na pracę nauczycieli w szkole [Iza 1/1996; Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991]. Jedna z narratorek rozwinęła myśl na temat nowych mediów w kontekście uczniów i ze względu na ich biegłość w korzystaniu z nich. Zwróciła uwagę, że wymaga to od nauczycieli wszechstronności, uczniowie są bowiem znacznie bardziej spostrzegawczy i są krytyczni względem tych nauczycieli, którzy nie są dobrze przygotowani do lekcji [Kinga 1/1996].

Troje rozmówców obszerniej opowiedziało o zmianie nastawień społecznych do szkoły, szczególnie o trudnych, roszczeniowych rodzicach i w tym kontekście zwróciło uwagę na własne zasoby oraz potrzebę ich rozwijania w kierunku większej autonomii za czym, ich zdaniem, stoi doskonalenie warsztatu dydaktycznego [Iza 1/1996; Jerzy 1/1992; Ludwik 1/1991].

Dwoje rozmówców zwróciło uwagę, jak bardzo zmienili się sami uczniowie i uczennice, szczególnie w zakresie możliwości poznawczych oraz podchodzenia do autorytetu nauczycielskiego, ze wskazaniem, że z biegiem czasu trzeba było ten autorytet mocno zbudować, a nawet, że trzeba o niego walczyć [Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991].

Jeden z narratorów wskazał, że nadal najważniejsze dla niego jest dobro dziecka [Jerzy 1/1992], troje wskazało źródła motywacji do codziennej pracy z uczniami i uczennicami, a wśród nich: możliwość formowania młodych ludzi, budowania z nimi dobrych relacji i rozwijania ich zainteresowań historycznych [Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991]. Jedna z narratorek za takie źródło uznała poczucie obowiązku i zadaniowość oraz wynikające z tej postawy uznanie dyrekcji, wyrażające się nie koniecznie w postaci nagrody finansowej, ale potrzebne, aby rozwijać się w zawodzie [Kinga 1/1996].

Trzej rozmówcy wskazali, że w biegu życia zawodowego zmieniły się ich priorytety, że przeszli od przekazywania wiedzy do kształtowania u uczniów umiejętności jej szukania i krytycznej oceny informacji. Wskazali też, że wciąż troszczą się o systematyczność pracy uczniów. Określili się zatem jako przewodnicy, a szkolną wiedzę historyczną uznali przede wszystkim za problem poznawczy, a nie zestaw faktów do pamięciowego opanowania [Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991]. Przy tej okazji jeden z narratorów skrytykował układ treści historycznych w podstawie programowej za ich linearność. Wskazał, że nie sprzyja to zapamiętywaniu wiedzy poprzez jej rozumienie i, że w ten sposób zdobywana wiedza ulatuje [Jerzy 1/1992]. Dwoje narratorów krytycznie odniosło się do zmian w podstawie programowej ze względu na liczbę godzin przeznaczanych na historię szkolną (za mało) oraz zmiany w

zakresie nazewnictwa przedmiotów i treści edukacji historycznej, także w kontekście powołania, a potem likwidacji gimnazjów, co było zaprzepaszczeniem pracy tych nauczycieli, którzy te gimnazja współtworzyli [Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991].

Dwie osoby wskazały, że w codziennej praktyce nauczycielskiej dominuje biurokracja [Iza 1/1996; Jerzy 1/1992].

Jedna z narratorek wskazała, że w biegu życia zawodowego uczyła się nowych metod dydaktycznych poprzez udział w szkoleniach edukacyjnych organizacji pozarządowych, a także, że opiekując się stażystami, zyskała krytyczny wgląd we własną praktykę (superwizja) [Iza 1/1996].

Troje rozmówców ukończyło studia podyplomowe, które dały im dodatkowe kompetencje, wiedzę i uprawnienia [Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991].

Wszyscy narratorzy w chwili wywiadu byli nauczycielami dyplomowanymi [Iza 1/1996; Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991].

Jedna z narratorek wskazała, że rola nauczycielki była i jest kluczowa w jej życiu, choć szuka równowagi między domem i pracą [Iza 1/1996].

Dwoje narratorów dość zgodnie wskazało, że wzmocnieniem w pracy z dziećmi w szkole, jest dla nich ich własna rola rodzica [Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991].

Dwoje odniosło się też do rutyny, że przebiega ona sinusoidalnie, ale też, że jest mylona z doświadczeniem w zawodzie [Jerzy 1/1992; Ludwik 1/1991]. Jedna z narratorek zwróciła uwagę na zmęczenie i wypalenie zawodowe sugerując, że na studiach powinno uczyć się przyszłych nauczycieli, jak sobie z tym problemem radzić [Iza 1/1996].

Troje narratorów podniosło kwestię wynagrodzeń wskazując, że na etapie doskonalenia roli demotywują one do pracy, bo aby godnie żyć, muszą pracować więcej, co nie znaczy lepiej [Iza 1/1996; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991] **(zob. tabela 8)**.

Tabela 8 - Faza rozwoju – gruntowanie roli i jej doskonalenie – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 1989-1999
Gruntowanie roli i jej doskonalenie	<p><i>(...) jak myśmy żyli, historycy bez prezentacji historycznych, bo przecież, ksera też na początku nie było, jak przyszedłam do pracy, to ksero było w ogóle czymś wyjątkowym... projektor jeden na szkołę. Taki z takimi foliami, dzięki technologii dydaktyka się sama zmienia. z punktu widzenia technicznego teraz jest dużo lepiej [Iza 1/1996]</i></p> <p><i>Początek, to tak mocno siermiężny był, jak się samemu czegoś nie wykonało, nie przygotowało, to właściwie nie było pomocy żadnych dydaktycznych. Teraz jesteśmy po prostu..., teraz jest jedyny problem, aby wybrać coś wartościowego, bo rzeczywiście mamy tych pomocy bardzo</i></p>

dużo, bardzo, a dla historyków w tej chwili jest po prostu raj, (...) teraz mamy tylko problem, z czego wybierać, żeby to było wartościowe [Kinga 1/1996]

(...) komfort pracy, w sensie dostępu do obudowy dydaktycznej [Jerzy 1/1992]

(...) dzisiaj jest Internet, tablice interaktywne, rzutniki [Ludwik 1/1991]

(...) trzeba być wszechstronnym. W tej chwili trzeba być wszechstronnym, tym bardziej, że dzieci są bardzo krytyczne. Bardzo szybko dostrzegą, że nauczyciel gdzieś, w jakiejś dziedzinie nie jest [przygotowany MK], (...) bardzo często w tych technikach komputerowych są o wiele bardziej od nas zaawansowani [Kinga 1/1996]

Trudniej jest na pewno, jeśli chodzi o rodziców (...), jest więcej roszczeniowych rodziców, takich rodziców, którzy mają zakorzenione trochę takie podważanie systemu [Iza 1/1996]

(...) rodzice chcą wejść w to, co robią [nauczyciele MK]. Decydować, jak mają uczyć, co i jak robić. Nie tędy droga, nie tędy droga... [Jerzy 1/1992]

(...) z rodzicami można się dogadać. Są trudni, oczywiście bywają trudni rodzice, ale ja nigdy tego na dzieci nie przekładam, bo uważam, że to nie jest wina dziecka, że rodzic jest roszczeniowy albo ma jakieś tam pretensje, to nie jest nigdy wina dziecka czy ucznia. Także rodzice mnie nie demotywuują [Ludwik 1/1991]

(...) ewolucję przeszła młodzież... chęć do nauki. Wiadomo, że oni teraz mają możliwości więcej, odskoczni, która ich odciąga od tej nauki, różnica jest też w poszanowaniu nauczyciela. Kiedy się zaczynało, to w ogóle nie było dyskusji. Nauczyciel miał autorytet. Takie mam wrażenie, że jeszcze wtedy ten autorytet był. W tej chwili raczej trzeba ten autorytet sobie mocno zbudować i wywalczyć [Kinga 1/1996]

(...) inni są uczniowie, warsztat nauczyciela musiał się zmieniać, bo niestety młodzież się też zmienia. Ona ma inną możliwość percepcji, to też nie jest ich wina. Czasy się zmieniają i właściwie oni mają inną percepcję [Ludwik 1/1991]

(...) pozycja nauczyciela dzisiaj jest ciężka, trudna... kiedyś nauczyciel był autorytetem. Dzisiaj autorytetem często nie jest, chociaż może trochę wina też nauczycieli, bo kiedyś nie było Internetu [Ludwik 1/1991]

(...) nauczyciel, ma być teraz takim przewodnikiem... takim moderatorem, trochę dyskusji, przygotować ich do wyborów, do ocen, natomiast to nie jest łatwe. Nie, to nie jest łatwe [Ludwik 1/1991]

(...) najważniejsze jest dobro dziecka. Dla mnie dobro dziecka, że to nie dziecko jest dla szkoły, tylko szkoła jest dla dziecka [Jerzy 1/1992]

(...) motywuje, przede wszystkim to, że człowiek idzie i modeluje, kształtuje, wlewa im do głowy [Jerzy 1/1992]

(...) motywuje poczucie obowiązku. Jestem takim człowiekiem zadaniowym mocno... chcę uzyskać uznanie szefa [Kinga 1/1996]

(...) motywacją jest, kiedy uczniowie są lekcją zainteresowani i w ogóle tematem, to motywuje. Czyli jak człowiek widzi, że to ich interesuje i chcą się czegoś dowiedzieć, podyskutować... sukcesy uczniów na pewno motywują [Ludwik 1/1991]

(...) na początku najważniejsze było to właśnie, że chciałem jak najwięcej wiedzy im przekazać... teraz żeby wiedzieli, gdzie to znaleźć [Jerzy 1/1992]

Na początku bardziej człowiek starał się, żeby zapamiętali jak najwięcej. (...) Teraz, żeby wiedzieli, gdzie szukać, gdzie zaglądać, jak to ugryźć, kiedy się spotykają z jakimś tekstem po raz pierwszy [Kinga 1/1996]

(...) wymagam od uczniów systematyczności (...). Mniejszą wagę przykładałem zawsze do faktografii. To sobie uczniowie mogą znaleźć [Ludwik 1/1991]

(...) bardziej właśnie chodzi o to, że bym był przewodnikiem, osobą, która prowadzi [Jerzy 1/1992]

(...) ciągle zmiana podstawy programowej.(...) byłem bardzo zbulwersowany tym, że oni po prostu ograniczyli tę historię, że tylko była linearna, a nie koncentryczna. Wiemy, że jak układ treści programowych jest linearny, to oni to wszystko zapomną, nie ma o czym nawet mówić [Jerzy 1/1992]

(...) ciągle zmieniająca się liczba godzin i zmieniające się przedmioty powodują, że my się ciągle boimy, co dalej będzie [Kinga 1/1996]

Dzisiaj jest też bardziej formalne, znaczy te formalności, takie typu RODO i tak dalej, one stały się ważniejsze [Iza 1/1996]

(...) jak powstały gimnazja, to taką motywacją było to, żeby uczniowie osiągnęli jak najlepsze wyniki na egzaminach. Jak się dowiedzieliśmy, że gimnazja się kończą, to takie było wypalenie. No to było kompletne zniechęcenie. (...) człowiek poświęcił sporo lat tej szkole, a tutaj się okazuje, że już nie ma tej szkoły i koniec. Wtedy u wielu nauczycieli pojawiło się takie zniechęcenie [Ludwik 1/1991]

(...) szczególnie lata po dwutysięcznym roku, to po prostu był zalew biurokracji... ja, wiedząc już po tylu latach pracy troszeczkę... miarkowałem. Nie, nie byłem takim stuprocentowym biurokratą, żeby to

wszystko realizować w praktyce, bo więcej by człowiek papierów robił niż zajmował się uczeniem młodego pokolenia, nauczaniem... sednem mojej pracy nie jest sprawozdawczość, nie są dokumenty, z których jestem rozliczany, bo jak przychodzi jakakolwiek kontrola (...) byłem rozliczany z papierów [Jerzy 1/1992]

(...) najpierw szkoła podstawowa, potem wprowadzają gimnazja [Kinga 1/1996]

(...) byłam dydaktycznie średnio przygotowana [na zmiany MK], tak naprawdę uczyłam się nowych metod prowadzenia lekcji uczęszczając na różne warsztaty organizacji pozarządowych. Nie Kuratorium, nie ODN. Tylko właśnie jakieś stowarzyszenia, które się zgłaszały do szkoły i jak brzmiało to dobrze [szłam się uczyć MK] [Iza 1/1996]

(...) jest to taka lekka superwizja mnie samej... jak się lekcja kończy, omawiam ją z praktykantem mówię mu, co było fajnego, a co nie. To jest tak, jakbym sobie przypominała i się zastanawiała, czy ja na pewno też tak robię [Iza 1/1996]

Stażyści? (...) wiadomo, hospitable, lekcje otwarte, omawianie tych zajęć [Jerzy 1/1992]

Ukończyłem podyplomowe, to był WOS [Jerzy 1/1992]

(...) studia podyplomowe z wychowania do życia w rodzinie [Kinga 1/1996]

(...) studia podyplomowe zrobiłem z wychowania do życia w rodzinie i jeszcze menadżera oświaty [Ludwik 1/1991]

Jak robiłam mianowanie i jeszcze na dyplomowanie starczyło, to naprawdę, pamiętam, że na dyplomowaniu naprawdę komisja była pod ogromnym wrażeniem, ile było tego wszystkiego, co robiłam [Iza 1/1996]

(...) nauczycielem dyplomowanym jestem [Kinga 1/1996]

(...) wszystkie stopnie awansu zawodowego przebrnąłem [Ludwik 1/1991]

(...) jestem nauczycielem dyplomowanym [Jerzy 1/1992]

(...) rola nauczycielki jest dla mnie dominującą rolą w życiu i teraz próbuję właśnie to trochę zbalansować, żeby była też, żeby znalazł się czas rzeczywiście dla domu [Iza 1/1996]

(...) to, że człowiek ma dzieci to też troszkę inaczej patrzy na szkołę... myślę, że doświadczenie bycia rodzicem wspomaga nauczyciela [Jerzy 1/1992]

(...) patrzę na moich uczniów przez pryzmat moich dzieci.(...). Pod względem wychowawczym na pewno rodzicielstwo zmienia, to nie ulega wątpliwości [Kinga 1/1996]

(...) jak sinusoida, na początku człowiek jest tak pełen optymizmu, takich radości, chce robić, no i dochodzi do takiego pewnego pułapu... mam coś opracowane, robię tak i koniec. Nie zmieniam tego [Jerzy 1/1992]

(...) trochę z tą rutyną się walczy, ale ja wiem, czy rutyna to jest taka zupełnie zła cecha? Może mówmy o doświadczeniu, a nie o rutynie, bo rutyna, zabija kreatywność na pewno [Ludwik 1/1991]

(...) zdarzyło mi się przeżyć dwa wypalenia zawodowe i wiem, że to jest taka praca, w której powinno się bardzo nas uczyć intensywnie na studiach, jak samych siebie chronić, żeby się nie zajechać, żeby inni nas też nie zajechali. Bo szkoła bardzo szybko wykorzystuje, czy system, te osoby, którym się chce i oni są bardzo szybko mieleni przez system, bo zrzuca im się właściwie we wszystko, co jest możliwe na barki i łatwo jest się zajechać w takich sytuacjach [Iza 1/1996]

(...) myślę, że to też wpłynęło na to, że się wtedy w tym, na tym piątym roku tak bardzo broniłam przed tym, żeby nie zostać jednak nauczycielką, bo mi się to kojarzyło właśnie z jakimś, myślę, znaczy dzisiaj myślę, że słusznie mi się kojarzyło. Bo to rzeczywiście jest ciężka praca [Iza 1/1996]

(...) czuję, że mogłabym to robić dużo lepiej i przeszkadza mi to, że nie mam czasu i siły na to, i to jest to zmęczenie, które pojawia się spowodowane właśnie tym, że my musimy pracować więcej, bo zarobki są jakie są, nie dają nam możliwości na pracę z gołym etatem, bo po prostu nie przeżyjemy i to jest podstawowa rzecz, która strasznie demotywuje [Iza 1/1996]

Na pewno bogaczem się po naszym zawodzie nie zostanie. Nie ma też tej takiej niezależności finansowej, że możemy sobie na wszystko pozwolić [Kinga 1/1996]

(...) mówię o wynagrodzeniu... demotywuje trochę [Ludwik 1/1991].

Opracowanie własne.

Jak wynika z powyższej analizy, nauczyciele pokolenia transformacji identyfikują się ze zmianami technologicznymi w społeczeństwie i szkole, wskazując na wykorzystanie nowych mediów w dydaktyce, co wiąże z nowymi źródłami wiedzy historycznej, do których mają dostęp ich uczniowie i z budowaniem, a nawet walką o autorytet rozumiany jako nieomylność w przekazywaniu wiedzy historycznej. W tym kontekście ważna jest wypowiedź o programowych słabościach szkolnej edukacji historycznej, a także o poszukiwaniu alternatywnych źródeł rozwoju zawodowego. Mocno zaakcentowana przez rozmówców zła

kondycja finansowa nauczycieli, przez jedną z rozmówczyń skojarzona została z profesjonalizmem rozumianym jako oddanie się pracy w szkole, a w konsekwencji z wypaleniem zawodowym. Z kolei rozmówcy mocno podkreślili rozrost biurokracji szkolnej nie widząc jej związków z jakością kształcenia. Za wartość nadrzędną kształcenia historycznego w szkole wszyscy rozmówcy uznali rolę formującą zarówno ich samych jak i historii jako przedmiotu nauczania.

IV.2. Nauczyciele historii pokolenia nowej szkoły (2000-2009)

Kluczowe dla nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły było wejście w życie w dniu 1 stycznia 1999 roku ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty. Dokument wprowadził nowy system szkolny, w tym: szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne ogólnokształcące i zawodowe⁶²⁷. Do zmian doszło także w ustawie Karta Nauczyciela (2003) przewidującej czterostopniowy awans zawodowy (nauczycieli - stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany)⁶²⁸.

Znakiem czasu i zbiorowym doświadczeniem Polaków dziesięciolecia 2000-2009 było wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku. Akcesja do Unii wymusiła, obok innych, także zmiany w myśleniu o edukacji i kształceniu. Głośno zaczęto dyskutować o europejskim modelu edukacji, porównywalności wykształcenia i uczeniu się przez całe życie. Wieloletnie negocjacje akcesyjne pozwoliły też spojrzeć na polską edukację przez pryzmat europejskich systemów kształcenia, w tym przez pryzmat tworzących się w Polsce gimnazjów oraz wprowadzania systemu bolońskiego na uczelniach wyższych. Był to pierwszy tak poważny krok zmierzający do reformy akademii, po tym jak właśnie zreformowano polską szkołę.

Asumpt do reformy szkolnictwa wyższego, obok wymogów stawianych przez Unię Europejską, wynikał także z urynkwienia kształcenia w Polsce w latach 90., co skutkowało stałym pogarszaniem się jakości kształcenia. Dla zaradzenia tej niepokojącej tendencji 1 stycznia 2002 roku powołano Państwową (dziś Polską) Komisję Akredytacyjną⁶²⁹.

⁶²⁷ Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759, art. 2 pkt 2.

⁶²⁸ Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 maja 2003 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy - Karta Nauczyciela, Dz.U. 2003 nr 118 poz. 1112.

⁶²⁹ Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2001 nr 85 poz. 924.

W tym samym roku ogłoszono po raz pierwszy Standardy kształcenia przygotowujące do zawodu nauczyciela⁶³⁰. Wypracowanie Standardu było koniecznością wobec krytycznych ocen przygotowania zawodowego nauczycieli, co znalazło odzwierciedlenie w raporcie Najwyższej Izby Kontroli⁶³¹. Standard regulował programowanie studiów w odniesieniu do liczby godzin przypisanych zajęciom z dydaktyki, pedagogiki i psychologii oraz praktyk dydaktycznych, a także w zakresie celów i treści tego kształcenia. Do roku 2010 był on nowelizowany dwukrotnie, w roku 2003⁶³² i 2007⁶³³.

W wyniku dyskusji nad deklaracją liżbońską i po ogłoszeniu ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”⁶³⁴ w roku 2005, rozpoczął się II etap reformy szkolnictwa wyższego. Określenie pokolenia nauczycieli historii mianem pokolenia nowej szkoły ma zatem swoje uzasadnienie i dotyczy głębokich reform polskiego zintegrowanego systemu kształcenia.

Wśród rozmówców, którzy historyczne studia nauczycielskie ukończyli w latach 2000 – 2009, były trzy kobiety i jeden mężczyzna⁶³⁵. W czasie, gdy przeprowadzałam z nimi wywiady, dwie osoby miały za sobą 19 lat pracy w zawodzie, jedna 13 i jedna 4, powróciwszy do zawodu po 15-letniej przerwie.

Tylko jedna z narratorek odebrała uniwersyteckie wykształcenie nauczycielskie regulowane Standardem z roku 2002, troje narratorów realizowało obowiązujące wcześniej minimum programowe, co w ich przypadku oznaczało jednak autorski, poszerzony program kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotowej zintegrowany z programem przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i merytorycznego do nauczania historii w Instytucie Historii UAM. Wszyscy narratorzy odbyli praktyki dydaktyczne z zakresu historii w wymiarze 180 godzin na trzech poziomach edukacji – podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. W latach 2000-2009 program kształcenia przyszłych nauczycieli historii w IH UAM był trzykrotnie zmieniany. Pierwszy obowiązywał od 2000 do 2003 roku, kiedy nie było jeszcze

⁶³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, Dz.U. 2002 nr 116 poz. 1004.

⁶³¹ Raport NIK: P/00/038- Informacja o wynikach kontroli Kształcenie nauczycieli w państwowych szkołach wyższych, Warszawa czerwiec 2001 r.

⁶³² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia; Dz.U. 2003 nr 144 poz. 1401.

⁶³³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz.U. 2007 nr 164 poz. 1166.

⁶³⁴ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365.

⁶³⁵ Elżbieta 2/2008 (13 lat); Filip 2/2002 (19 lat); Grażyna 2/2002 (19 lat); Henryka 2/2003 (4 lata z 15 letnią przerwą).

Standardu. Studentów obowiązywał ten sam wymiar godzin i podobne formy zajęć, jakie obowiązywały w latach 90. Było to 90 godzin psychologii, 90 pedagogiki i 90 dydaktyki historii z elementami wiedzy o społeczeństwie, w tym zawsze 30 godzin wykładu i 60 ćwiczeń. Praktyki dydaktyczne wynosiły 180 godzin. Ponadto studenci uczestniczyli w zajęciach autorskich w wymiarze 85, a potem 55 godzin. W latach 2000-2003 były to, realizowane zmieniających się wymiarach godzin, następujące przedmioty: Edukacja regionalna, Literatura i teatr, Emisja głosu i Psychodrama. Od roku akademickiego 2003-2004 zaczął obowiązywać w programie Standard kształcenia⁶³⁶, w ten sposób, że zajęć psychologiczno-pedagogicznych było łącznie 210 godzin (w tym 90 godzin wykładów), dydaktyki przedmiotowej 150 godzin (w tym 45 godzin wykładów z dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie oraz 60 godzin ćwiczeń z dydaktyki historii). Praktyka zawodowa wynosiła 150 godzin. Znowelizowane standardy z 2004 roku wymuszały nowy wymiar godzin w programach kształcenia nauczycieli⁶³⁷, co jednak w przypadku IH UAM oznaczało kontynuację dotychczasowego programu, gdzie zajęć z bloku psychologiczno-pedagogicznego było nadal 210 godzin (w tym 90 godzin wykładów), z dydaktyki przedmiotowej 150 godzin (w tym 90 godzin wykładów z dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie oraz 60 godzin ćwiczeń z dydaktyki historii), dodatkowo 10 godzin przeznaczono na Emisję głosu. Praktyka zawodowa nadal wynosiła 180 godzin. W związku z wejściem Polski do Unii Europejskiej i zaimplementowaniem procesu bolońskiego, od roku akademickiego 2006-2007 obowiązywał dwustopniowy program kształcenia nauczycieli (licencjat i magisterium). W trakcie pierwszego stopnia studenci i studentki realizowali po 60 godzin psychologii i pedagogiki (w tym 30 godzin ćwiczeń), 150 godzin dydaktyki przedmiotowej (w tym 90 godzin ćwiczeń), przedmioty uzupełniające w wymiarze 60 godzin (Emisja głosu, Prawo oświatowe i BHP; tylko Emisja głosu była w formie ćwiczeń). Praktyka wynosiła 180 godzin (w tym 120 godzin w szkole podstawowej i gimnazjum). Studia I stopnia przygotowywały historyków do pracy w szkole podstawowej i gimnazjum. Na drugim stopniu studiów studenci realizowali dodatkowo po 45 godzin zajęć z psychologii, pedagogiki i dydaktyki przedmiotowej (w tym 30 godzin ćwiczeń) oraz przedmiot uzupełniający, jakim była Technologia kształcenia dorosłych (15 godzin ćwiczeń). Studentów

⁶³⁶ 1) blok przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych -150 godzin; 2) dydaktyka przedmiotowa - 120 godzin; 3) przedmioty uzupełniające - 60 godzin (np. emisja, kultura, hist. regionu, wiedza o sztuce); 4) praktyka - 150 godzin.

⁶³⁷ 1) psychologia - 60 godzin; 2) pedagogika - 60 godzin; 3) dydaktyka przedmiotowa - 150 godzin; 4) przedmioty uzupełniające - 60 godzin (w tym 30 godzin emisji głosu, pozostałe 30 godzin ustala szkoła wyższa np. psychologia, pedagogika czy dydaktyka); 5)ważne - zapewnić czas na przygotowanie studentów do praktyki oraz jej omówienie (dokumentowanie praktyki plus ocena z uwzględnieniem opinii opiekuna praktyk w szkole); 6) praktyka - 180 godzin.

obowiązywało także 60 godzin praktyk w szkole ponadgimnazjalnej. Kontynuacja realizacji autorskiego programu kształcenia nauczycieli historii na UAM wraz z wejściem w życie Standardu przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela spowodowała, że był to program ilościowo i jakościowo różny od tego, co studiowało pokolenie przełomu i transformacji i znacznie bogatszy zarówno w przedmioty przygotowujące do roli historyka i nauczyciela, jak i do roli wychowawcy.

Troje z moich rozmówców debiutowało w zawodzie w kontekście właśnie wprowadzonej reformy szkolnej (1999), a jedna rozmówczyni w chwili korekty tej reformy (2008). Ich debiut zawodowy dotyczył zatem albo szkoły podstawowej i gimnazjum, albo trzyletniej szkoły ponadgimnazjalnej w realiach programowych określonych podstawą kształcenia ogólnego ze zmianami (1999, 2008). Wszystkich obowiązywał też Awans Zawodowy Nauczyciela i wszyscy w chwili debiutu o tym wiedzieli.

IV.2.1. Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli

W trakcie rozmów z nauczycielami pokolenia nowej szkoły pytałam ich, podobnie jak to było w przypadku ich starszych stażem kolegów i koleżanek, o motywacje wyboru zawodu, z jednej strony jako historyka/historyczki, a z drugiej jako nauczyciela/nauczycielki historii.

Wszystkie osoby wskazały, że wybór historii był dla nich wyborem dobrowolnym wynikającym z zainteresowań historycznych rozbudzonych w szkole [Elżbieta 2/2008; Filip 2/2002; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003]. Dwie osoby wskazały, że zainteresowanie historią zaczęło się w szkole podstawowej [Elżbieta 2/2008; Filip 2/2002], dla dwóch kolejnych osób był to etap szkoły średniej [Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003], przy czym jedna z tych osób uczyła się w klasie o profilu biologiczno-chemicznym [Grażyna 2/2002]. We wszystkich wypowiedziach zdecydowanie mocny okazał się wpływ nauczycieli przedmiotów humanistycznych na wybór kierunku studiów. Dwie osoby wskazały, że obok szkoły i nauczycieli, wpływ na ich wybór historii miał także klimat domu rodzinnego [Elżbieta 2/2008; Henryka 2/2003].

Jeśli chodzi o wybór specjalności nauczycielskiej był on dla wszystkich wyborem wtórnym, ale popartym doświadczeniem. W przypadku dwóch osób była to aktywność w ruchu harcerskim [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002]. Jedna z osób poza doświadczeniem w harcerstwie, wskazała również na rodzinną tradycję [Filip 2/2002]. W przypadku dwóch pozostałych osób, dla jednej z nich wybór specjalności był wyborem pragmatycznym [Elżbieta 2/2008], dla drugiej przymusem instytucjonalnym, to znaczy, że skierowano ją na studia nauczycielskie w

miejscu pracy, ale już historia była jej własnym wyborem [Henryka 2/2003]. Jeden z narratorów zdecydował się na studia politechniczne, jednak po roku przeniósł się na historię [Filip 2/2002].

Wybór studiów historycznych nie był zatem dla narratorów kwestią przypadku i poprzedzony był pozytywnymi doświadczeniami wyniesionymi ze szkoły i z domu rodzinnego. Wybór specjalności nauczycielskiej był także kwestią doświadczenia wyniesionego z harcerstwa lub nawiązaniem do rodzinnej tradycji, co nie wyklucza pragmatyzmu podejmowania takiej decyzji, przede wszystkim po to, aby zapewnić sobie bezpieczną przyszłość na rynku pracy w warunkach kryzysu, jaki dotknął rynek ten w latach 2004-2007 (zob. tab. 9).

Tabela 9 - Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 2000-2009
Motywacje wyboru zawodu: kierunek historia	<p>(...) rozbudził zainteresowanie i ciekawość, chodziło o taką energię [Elżbieta 2/2008]</p> <p>(...) zrobimy Jana Kazimierza i „Potop”. Zrobiła go tak, że pamiętam do dnia dzisiejszego [Filip 2/2002]</p> <p>(...) w barwny, ciekawy sposób opowiadała o historii [Grażyna 2/2002]</p> <p>(...) byliśmy absolutnie zafascynowani, miała to coś [Henryka 2/2003]</p> <p>To już w podstawówce wiedziałam o tym [że chce studiować historię M.K.] [Elżbieta 2/2008]</p> <p>(...) na etapie piątej klasy szkoły podstawowej [wiedział, że chce studiować historię M.K.] [Filip 2/2002]</p> <p>(...) w połowie liceum. Wtedy liceum było czteroletnie. Byłam w liceum na profilu biologiczno-chemicznym [Grażyna 2/2002]</p> <p>(...) wybór był zdecydowanie spowodowany spotkaniem świetnych historyków w moim życiu [Henryka 2/2003]</p> <p>(...) dużo w domu rozmawialiśmy na tematy historyczne [Elżbieta 2/2008]</p> <p>(...) w domu mówiło się o historii, o tej prawdziwej historii [Henryka 2/2003]</p>
Motywacje wyboru zawodu: specjalność nauczycielska	<p>(...) doświadczenie miałem, perspektywa pracy z dziećmi mnie nie przerażała [Filip 2/2002]</p> <p>(...) praca z dziećmi zawsze była mi bardzo bliska i zawsze dawała mi dużo radości [Grażyna 2/2002]</p>

Doświadczenie wyniesione z harcerstwa [Filip 2/2002]

Tradycje rodzinne [Filip 2/2002]

Wybór pragmatyczny [Elżbieta 2/2002]

Przymus instytucjonalny, to znaczy, że skierowano mnie na studia nauczycielskie, ale już historia była własnym wyborem [Henryka 2/2003]

(...) przeżyłem rok na Politechnice, zanim wylądowałem ostatecznie na historii.(...), mnie zdecydowanie ciągnęło ku humanistyce i ku historii, nie do śrubek [Filip 2/2002].

Opracowanie własne.

IV.2.2. Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli

Na pytanie, co moi rozmówcy wynieśli ze studiów, odpowiedzi były mocno zróżnicowane. Dwie osoby zapamiętały ten czas jako przede wszystkim nabywanie umiejętności dydaktycznych powiązanych z nauczaniem historii i dobrze wspominały zajęcia praktyczne [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002]. Jedna osoba stwierdziła, że studiowanie specjalności wyposażyło ją w wiedzę teoretyczną, którą zdefiniowała jako bazową, jednak miała poczucie braku praktyki [Elżbieta 2/2008]. Dwie osoby uogólniły zdobyte podczas studiów zasoby, stwierdzając, że były dobrze przygotowane do pracy z uczniem [Filip 2/2002; Henryka 2/2003].

Moi rozmówcy wskazali także czego im w trakcie studiowania specjalności nauczycielskiej zabrakło. Dwie osoby wspomniały o problemach z przygotowaniem do roli wychowawców w sytuacjach trudnych [Elżbieta 2/2008; Grażyna 2/2002]. Dwóm osobom zabrakło umiejętności tworzenia dokumentacji nauczyciela – wychowawcy [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002]. Jedna z osób wskazała na praktyki dydaktyczne jako wciąż oderwane od rzeczywistych doświadczeń pracy w szkole [Elżbieta 2/2008] (**zob. tab. 10**).

Tabela 10 - Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 2000-2009
Gromadzenie zasobów do podjęcia roli	<i>Wiedziałem, jak wygląda konspekt [Filip 2/2002]</i>
	<i>[zajęcia praktyczne M.K.] (...) przydają się do dnia dzisiejszego [Filip 2/2002]</i>
	<i>Wiedziała jak należy napisać konspekt [Grażyna 2/2002]</i>

Aktywizujące metody nauczania [Grażyna 2/2002]

(...) na pewno baza bardzo dobra, ta teoretyczna, podłoże do rozpoczęcia czegoś [Elżbieta 2/2008]

(...) zasadniczo, jeśli chodzi o pracę z uczniem, to myślę, że byłem przygotowany do tej pracy [Filip/2 2002]

(...) to, co wyniosłam dzięki moim wykładowcom ze specjalności to było to, że im lepiej będę znała moich uczniów jako indywidualności, tym to uczenie historii naprawdę będzie stawalo się przystoją [Henryka 2/2003]

(...) na co mi Freud, jak ja mam takie dzieci w klasie? [Grażyna 2/2002]

(...) były zajęcia, jak postępować z rodzicem roszczeniowym, ale nijak się ma to do rzeczywistości [Elżbieta 2/2008]

(...) plan rozwoju, a tutaj się pojawiają plany dydaktyczne (...) sporządzić, wypełnić i w odpowiednich momentach złożyć (...), tego przygotowania rzeczywiście po drodze zabrakło [Grażyna 2/ 2002]

(...) bycie pracownikiem, zanim się człowiek nauczył co wolno, czego nie wolno i jak pewne rzeczy funkcjonują, trochę czasu minęło [Filip 2/ 2002]

(...) za mało było praktyki (...), miałam wrażenie na praktykach, że one były tak oderwane, trochę od rzeczywistości szkolnej [Elżbieta 2/ 2008].

Opracowanie własne.

IV.2.3. Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę

Diagnostując własne zasoby, moi narratorzy opowiedzieli z kolei na pytania związane z doświadczeniem wchodzenia w rolę, co miało miejsce wraz z pierwszym zatrudnieniem w szkole. Dwie osoby wskazały, że w ich przypadku zadziałały dobrze opanowane na studiach metody aktywne i skłonność do eksperymentowania z nimi [Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003]. Jeden z narratorów docenił umiejętność indywidualnego podchodzenia do uczniów [Filip 2/2002]. Jedna z narratorek zwróciła uwagę na energię, jaka towarzyszyła jej debiutowi w zawodzie oraz na to, że ten rodzaj energii był pomocny zwłaszcza w fazie wchodzenia w rolę [Grażyna 2/2002]. Wszyscy narratorzy wskazali, że czas debiutu niósł ze sobą wyzwania i trudności w różnych obszarach, w tym relacji z gronem pedagogicznym czy utrzymaniem dyscypliny na lekcji [Elżbieta 2/2008; Filip 2/2002; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003] (**zob. tab. 11**).

Tabela 11 - Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 2000-2009
Debiut w zawodzie- doświadczenie wchodzenia w rolę	<p>(...) wdrożyć to, czego się nauczyłam sprawdzić, na ile to jestem w stanie zrobić w praktyce, różnymi metodami w pracy z dziećmi [Grażyna 2/2002]</p> <p>(...) łączyłam historię z językiem polskim, wybierając różne metody od plakatów po zajęcia praktyczne [Henryka 2/2003]</p> <p>(...) wycelowanie z tym, żeby narracja trafiła do odbiorcy i żeby ona była właściwie dobrana, jeżeli chodzi o formę, metodę, język i, żeby ta komunikacja przebiegała sprawnie [Filip 2/2002]</p> <p>(...) energia, ten rodzaj energii był pomocny zwłaszcza na początku budowania roli zawodowej [Grażyna 2/2002]</p> <p>(...) większą trudnością dla mnie były relacje w gronie nauczycielskim niż relacje z dziećmi, czy z rodzicami [Grażyna 2/2002]</p> <p>(...) zastąpienie kogoś ukochanego było trudnym doświadczeniem dla człowieka, który przyszedł z zewnątrz, bo nie byłem ukochany na dzień dobry [Filip 2/2002]</p> <p>(...) największym wyzwaniem było dla mnie, jak utrzymać dyscyplinę, żeby to było twórcze, a nie tylko takie tłamszenie [Henryka 2/2003]</p> <p>(...) sztywność programu, brak czasu wyjścia poza schemat, nie było czasu, żeby móc się skoncentrować, móc zrobić coś obok [Henryka 2/2003]</p> <p>Papirologia, dokumentacja, sprawozdania, plany... jest przytłaczająca, nie rozumiałam, dlaczego ja po prostu nie mogę pójść zrealizować lekcji [Elżbieta 2/2008].</p>

Opracowanie własne.

IV.2.4. Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie

Zważywszy na czas debiutu w roli nauczycieli historii, moi rozmówcy mieli mniej czasu na jej gruntowanie i doskonalenie niż ich starsi stażem koledzy i koleżanki. Jednocześnie także oni uczestniczyli w instytucjonalnych formach rozwoju zawodowego. Dwoje z nich wskazało, że były to pozaszkolne projekty doskonalące i szkolenia realizowane przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002]. Trzy rozmówczynie wspomniały o rozwoju zawodowym w kontekście awansu, ale w różnym i raczej negatywnym kontekście. Jedna z nich wyjaśniła, że nie robi awansu zawodowego [Henryka 2/2003], kolejna wskazała na awans jako rozwijający, ale jednocześnie nieatrakcyjny ekonomicznie [Elżbieta 2/2008],

ostatnia uznała awans za działanie rutynowe [Grażyna 2/2002]. W zamian, wszyscy podkreślali wagę samokształcenia, w tym uczenia się z własnej praktyki [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002; Elżbieta 2/2008; Henryka 2/2003], a dwoje postawiło na rozwój naukowy poprzez udział w konferencjach i projektach badawczych i dydaktycznych [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002]. Tylko jedna osoba wspomniała o studiach podyplomowych, które w jej przypadku były przymusem zdobycia kolejnych kwalifikacji, aby utrzymać się w zawodzie [Grażyna 2/2002]. Także tylko jedna osoba wspomniała o rozwijaniu roli zawodowej we współpracy z innymi osobami w środowisku szkolnym [Grażyna 2/2002].

Dwie rozmówczynie wskazały bardzo konkretnie, że gruntowanie roli i rozwój powiązały z doskonaleniem w zakresie nowych metod dydaktycznych, w tym z wykorzystaniem nowych technologii i rozwojem kompetencji miękkich, a także merytorycznych przypisanych do roli historyka/historyczki [Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003].

W kontekście rozwoju zawodowego troje narratorów wskazało, że jest on niezbędny ze względu na dynamikę zmian w obrębie dydaktyki i merytorycznych zasobów nauczycieli historii, te bowiem ciągle się zmieniają, jest to zatem proces stawania się nauczycielem, proces dojrzwania w roli, a jednocześnie umiejętność radzenia sobie z coraz to nowymi trudnościami i przeszkodami [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003].

Wszyscy rozmówcy zauważyli, często negatywny, wpływ zmian społeczno-kulturowych, w tym technologicznych, które spowodowały trudności w komunikacji i osłabiły motywację uczniów do uczenia się, skoro ważne informacje są na wyciągnięcie ręki (Internet) [Elżbieta 2/2008; Filip 2/2002; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003].

Dwoje narratorów zwróciło uwagę na zmiany systemowe, w tym na reformy szkolnictwa, zwłaszcza na powołanie i likwidację gimnazjów, które ich zdaniem niekorzystnie wpłynęły na nastawienie dzieci i młodzieży uczącej się do szkoły [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002].

Wszyscy narratorzy zauważyli, że wraz ze zmianami systemowymi wdrożone zostały nowe podręczniki do historii, pojawiły się nowe treści kształcenia, ale w którymś momencie ocenili zmiany te negatywnie: jako powrót do historii faktograficznej poprzez przeładowanie treściami historycznymi podstawy programowej, jako postępujące upolitycznienie szkoły i historii szkolnej, jako negatywne nastawienie niektórych rodziców do szkoły i nauczania z tendencją do obarczania nauczycieli odpowiedzialnością za niepowodzenia ich dzieci [Elżbieta 2/2008; Filip 2/2002; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003].

W tym kontekście troje narratorów wypowiedziało się o własnej autonomii z uwzględnieniem autonomii ich uczniów, wskazując na wartość rozmowy, dyskusji, myślenia

krytycznego, wzajemnego szacunku w relacjach z uczniami i na własną niezłomność w zderzeniu z systemem [Elżbieta 2/2008; Filip 2/2002; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003].

Dwoje narratorów wskazało, że w pracy dotyka ich rutyna i zniechęcenie, niepokój, a nawet wypalenie zawodowe spowodowane nie tylko stażem pracy, ale także, a może przede wszystkim, jej systemowymi uwarunkowaniami [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002]. Ci sami narratorzy wskazali, że motywacją do pracy są dla nich wciąż sami uczniowie i uczennice [Filip 2/2002; Grażyna 2/2002] (**zob. tab. 12**).

Tabela 12 - Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 2000-2009
Gruntowanie roli i jej doskonalenie	<p><i>(...) brałam udział projektach i konferencjach, projekt Erasmus, w ramach eTwinningu [Filip 2/2002]</i></p> <p><i>(...) było ODN w Poznaniu i początkowo to było na tyle... jestem trenerem Odysei Umysłu... projektu Memoramus... brałam udział w projektach Erasmus [Grażyna 2/2002]</i></p> <p><i>Jestem już nauczycielem dyplomowanym... awans zawodowy motywuje do działania...[tylko, że nauczyciel nawet MK] najbardziej wykształcony, który pokonał te wszystkie szczeble, nadal zarabia bardzo mało [Elżbieta 2/2008]</i></p> <p><i>Otworzyłam staż na nauczyciela dyplomowanego, więc pewnie musiałabym go skończyć [Grażyna 2/ 2002]</i></p> <p><i>(...) nie robię awansu zawodowego [Henryka 2/2003]</i></p> <p><i>(...) zostałam wtedy zobligowana do podjęcia takich studiów podyplomowych, zostałam przymuszona..., konieczne było po prostu zrobienie kolejnych kwalifikacji [Grażyna 2/2002]</i></p> <p><i>(...) sama douczyłam się, czy doczytałam, jeżeli chciałam się rozwijać... podjęłam się napisania autorskiego programu nauczania historii; kurs angielskiego zrobiłam, bo był potrzebny [Grażyna 2/ 2002]</i></p> <p><i>(...) dużo się nauczyłam, jeżeli chodzi o taką pracę z trudną młodzieżą, ale to była taka nauka z życia wzięta, a nie po, ani po żadnych kursach [Grażyna 2/2002]</i></p> <p><i>(...) umiejętności, kompetencje miękkie, umiejętności pedagogiczno-psychologiczne, nie da się tylko być nauczycielem, nie będąc pedagogiem i po troszku też psychologiem [Grażyna 2/2002]</i></p> <p><i>(...) z jednej strony to jest warsztat, z drugiej to jest, myślę, że psychologia. A trzecia strona to też jest to ciągle doskonalenie siebie jako historyka [Henryka 2/2003]</i></p>

(...) rozwój jest niezbędny, chociażby dlatego, że świat dokoła nas nie stoi w miejscu (...) łączyć historię z chociażby rozmawianiem o wartościach, o tym, co znaczy bohaterstwo, żeby móc rozumieć, żeby się zatrzymać nad bohaterstwem zwykłych ludzi. (...) kształtujemy całego człowieka, a nie niemyślące i tykające wszystko jednostki (...). Moja definicja nauczyciela - ten, który towarzyszy w drodze [Henryka 2/2003]

(...) pięta achillesowa nas nauczycieli... w niewielkim stopniu rozwijamy się idąc za technologią [Filip 2/ 2002]

(...) szkoła... bardzo mocno przyczyniła się to do mojego rozwoju, i osobistego, i zawodowego. Dając możliwości i otwierając ścieżki, których, nie otwarła bym sobie gdzie indziej [Grażyna 2/2002].

Przez tych piętnaście lat dojrzałam [w zawodzie MK] [Henryka 2/ 2003]

Chodzi o człowieka, w tym wszystkim, w tym całym systemie edukacji... podchodzić indywidualnie, pomagać, być uważnym [Elżbieta 2/2008]

Gdyby dano nam pracować z dziećmi, je rozwijać, a nie tylko wrzucać w głowę fakty... do tego zastraszając nas co chwilę [Grażyna 2/2002].

(...) nie było dostępu do mediów w szkołach... więcej pracowaliśmy z tekstem... Jest to pokolenie dużo bardziej medialne. Jest mniej refleksyjne. (...) częściowo wynika to z tego, że mniej czytają, teraz to pokolenie jest bardziej wrażliwe na obraz niż słowa [Henryka 2/2003]

(...) rodzice - wkraczanie w kompetencje wychowawcy, wkraczanie w kompetencje nauczyciela... stanie murem za uczniem... krycie negatywnych zachowań ucznia... [ale też MK] szukanie winy w nas, nie nauczyła się, ponieważ pan jej nie nauczył [Filip 2/2002]

(...) motywacja uczniów do nauki spada... dziecko przychodzi z odpowiednim nastawieniem i nie ma szansy, żeby zmienić to nastawienie... taką energią, dobrocią i skoro w domu idzie inny przekaz... nie ma etosu nauczyciela [Elżbieta 2/2008]

(...) dużo więcej cyfryzacji w pracy na przestrzeni prawie 20 lat, zmieniają się dzieciaki, zmieniają się rodzice, zmienia się świat, w którym żyjemy... inaczej się skupiają, inaczej reagują, co innego ich interesuje, są przebodźcowane, rodzice roszczeniowi... żebyśmy chcieli rozmawiać, a nie tylko wymagać... nie zawsze są ludzie nastawieni na rozmowę i na rozwiązywanie konfliktów [Grażyna 2/ 2002]

(...) jestem krytykiem reformy [tej z 2017 roku MK], gigantyczny poziom niedojrzałości dzieciaków..., zmiana nastawienia, brak aktywności społecznej, brak chęci angażowania się w różne rzeczy [Filip 2/2002]

Ideologizacja szkoły... a, przy tym przeładowanie programów [Henryka 2/2003]

Dramatycznie zmieniła się podstawa programowa ... nie przystaje do poziomu rozwoju dzieciaków i generalnie historia jest dla nich niestrawna... zacięcie na faktografię... mam wrażenie, że spora część programów nauczania czy podręczników powstała poprzez pocięcie podręczników gimnazjalnych. Wytnij - wklej. Tylko, że to tak niekoniecznie działa [Filip 2/2002]

(...) autonomia szkoły po prostu odchodzi do lamusa... tworzy się nową prawdę historyczną [Elżbieta 2/ 2008]

Podstawa programowa nie jest prostsza, nie jest odchudzona... podręczniki, potrafią się różnić z historii bardzo mocno... przygotowywałam się, będąc powiedzmy stażystą i teraz przygotowuję się do pracy od nowa... [Grażyna 2/2002]

(...) miałem chyba poczucie sensu mojej pracy..., ale [to, co się dzieje w szkołach MK] wpływa po prostu na ludzi... nie ma tej energii, nie ma tej woli z ich strony i z naszej... takie trochę smutne [Filip 2/2002]

(...) rutyna, kiedy jestem bardzo zmęczona... ona polega na pewnej powtarzalności czegoś, co już robiłam w podobny sposób [Grażyna 2/2002]

(...) szkoła była moim drugim domem, dzisiaj jest bardziej miejscem pracy... [Filip 2/2002]

(...) motywują właśnie ci uczniowie, dla których historia jest trudna (...), idę na każdą lekcję z takim promieniowaniem, że to nie jest najważniejszy przedmiot na świecie [Henryka 2/2003]

(...) żeby umieli myśleć krytycznie, nie bali się pytać, umieli szukać informacji [Henryka 2/2003]

(...) wdzięczność dzieciaków... taka, że - naprawdę nie wiem nic o historii, ale jak pani o niej opowiada, to ja wiem wszystko. Niech pani nigdy tego nie zmienia... [Elżbieta 2/2008]

(...) ważne, żeby być sobą... robić swoje. Uczyć dzieci dyskutować, szanować siebie, akceptować nawzajem... nie dać się po prostu złamać [Elżbieta 2/2008].

Opracowanie własne.

IV.3. Nauczyciele historii pokolenia kryzysu zaufania (2010-2019)

W dziesięcioleciu 2010-2019 rozpoczęto w Polsce zmiany systemowe dotyczące zarówno uczelni wyższych, jak i szkoły. Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym zmieniła się w tym czasie cztery razy tj. w 2011 roku⁶³⁸, 2015 roku⁶³⁹, 2016⁶⁴⁰ i w roku 2018⁶⁴¹. Nowela z 2011 roku wprowadziła zapisy dotyczące ewaluacji zewnętrznej oraz zintegrowania programów kształcenia z Krajowymi (dziś Polskimi) Ramami Kwalifikacji, a ustawa z 2018 roku nazywana „Konstytucją dla nauki” zdefiniowała funkcjonowanie uczelni w odmienny niż dotychczas sposób, przypisując kształcenie studentów do dziedzin i dyscyplin naukowych. W kwestii kształcenia przyszłych nauczycieli ustawa literalnie odesłała do Standardu przygotowującego do zawodu nauczyciela, który wypracowany został i opublikowany w roku 2019⁶⁴². W tym czasie znalazła finał dyskusja środowiska akademickiego i pracodawców (w tym przedstawicieli szkół) na temat ram kwalifikacji, które kładły/kładą nacisk na efekty uczenia się porównywalne w obszarze całej Unii Europejskiej. Cyklicznie konferencje Ministrów Edukacji w komunikatach zachęcały agendy rządowe i uczelniane do rozwijania wśród studentów i studentek umiejętności uczenia się przez całe życie. Ich uczestnicy postulowali także przechodzenie od edukacji ilościowej do jakościowej i mobilność studentów oraz nauczycieli akademickich, wreszcie indywidualizację kształcenia i wspieranie rozwoju osobistego studentów i studentek. W uczelniach zaczęły konstytuować się jednostki zapewniające i oceniające jakość kształcenia⁶⁴³.

W 2012 roku ukazał się znowelizowany Standard⁶⁴⁴ przygotowujący do zawodu nauczyciela, który podzielił program kształcenia na trzy moduły: przygotowanie merytoryczne (zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów, tu historia), przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (150 godzin) i dydaktyczne (120 godzin) oraz praktyki (150 godzin). Dla pierwszego modułu nie wskazano liczby godzin, co pozostaje w gestii samych uczelni i zarządzeń w sprawie tworzenia programów studiów, ale dla pozostałych

⁶³⁸ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2011 nr 84 poz. 455.

⁶³⁹ Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2015 poz. 357.

⁶⁴⁰ Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016, poz. 1311.

⁶⁴¹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018 poz. 1668.

⁶⁴² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2019. 1450.

⁶⁴³ Tamże.

⁶⁴⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela; Dz.U. 2012 poz. 131.

tak. Ponadto Standard przygotowujący do zawodu nauczyciela został zintegrowany z Krajowymi (Polskimi) Ramami Kwalifikacji w zakresie efektów uczenia się⁶⁴⁵.

Kolejna po roku 2008 zmiana w systemie oświaty miała miejsce w 2017 roku. Likwidowała ona gimnazja odrzucając niemal wszystkie nowe rozwiązania i wymuszając opracowanie nowej podstawy programowej, w tym dla historii, a przy okazji upolityczniając jej treści w kierunku historii narodowej, heroicznej i martyrologicznej⁶⁴⁶.

W roku 2019 ponownie zmienił się Standard przygotowujący do zawodu nauczyciela⁶⁴⁷. Ustawodawca podzielił nauczycieli na trzy grupy wyróżniając nauczycieli przedmiotów szkolnych. Dla każdej z grup szczegółowo określono przedmiot i zasady kształcenia (wymagania ogólne, zajęcia i grupy zajęć, minimalną liczbę godzin i ECTS, infrastrukturę niezbędną do prowadzenia kształcenia, osoby mogące prowadzić takie kształcenie i efekty uczenia się, ogólne i szczegółowe: przygotowanie merytoryczne do prowadzenia przedmiotu, przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne z praktykami i przygotowanie dydaktyczne z praktykami)⁶⁴⁸.

Po 2010 roku kształcenie akademickie nauczycieli przedmiotów szkolnych nadal odbywało się w systemie bolońskim, w ten sposób, że absolwenci studiów nauczycielskich I stopnia otrzymywali kwalifikacje do pracy w szkole podstawowej i gimnazjum, a nauczyciele studiów II stopnia do szkoły ponadgimnazjalnej, z tą zmianą, że po roku 2019, a więc w czasie gdy gimnazja wygaszono, aby zostać nauczycielem przedmiotu należało ukończyć studia kierunkowe 3+2 oraz w całości wypełnić Standard. Zgodnie z przepisami, kwalifikacje do pracy w szkole otrzymywali tylko absolwenci studiów magisterskich, co obowiązuje do dziś.

Kolejne reformy, gdzie w przypadku historii szkolnej, coraz większą rolę zaczęła odgrywać polityka konserwatywna, nie wiązały się ze zwiększeniem nakładów na edukację, a tym bardziej ze zwiększeniem wynagrodzeń dla nauczycieli, a jedynie z kolejnymi zmianami programowymi. Stąd strajk nauczycielski w roku 2019, który dla wielu z nich okazał się doświadczeniem traumatycznym. Jak pisze Przemysław Ziółkowski, u źródeł strajku legło niezadowolenie nauczycieli, którzy po reformie oświaty w roku 2017 (jej skutki objawiły się w roku 2019), ponownie musieli dostosować się do zmienionej rzeczywistości szkolnej, gdzie między innymi spotkały się dwa roczniki uczniów realizujące różną podstawę programową.

⁶⁴⁵ Zmiana ustawy z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016, poz. 1311, z efektów kształcenia na uczenia się.

⁶⁴⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe; Dz.U. 2017 poz. 59.

⁶⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2019. 1450.

⁶⁴⁸ Tamże.

Skutkiem reformy były też przepełnione klasy, co dodatkowo wpływało na pogorszenie się warunków pracy. Ponadto nauczyciele gimnazjów, zagrożeni byli utratą pracy, a wszyscy dotknięci niskimi zarobkami. Niezadowolenie nauczycieli w roku 2019 można zrozumieć tym bardziej, gdy weźmie się pod uwagę, że

„(...) w reformie edukacji jednymi z najistotniejszych kwestii są: kto będzie uczył dzieci?, jak będzie uczył?, czego będzie uczył? oraz gdzie (w jakich warunkach) będzie uczył? Żadna z tych czterech kwestii tą reformą objęta nie została. Po zmianie bowiem ucza ci sami nauczyciele, tymi samymi metodami, tych samych treści (czasami tylko inaczej nazwanych), w tych samych przestarzałych budynkach i salach (...). [Tymczasem M.K.] pojawiły się preteksty do zmian w podstawach programowych lekcji historii, gdzie głównie chodziło o wprowadzenie pewnej narracji (...). Sprzeciw budziła również zmiana ścieżki awansu zawodowego nauczycieli, która weszła w życie od 1 września 2018 roku. Zmiana polegała na wydłużeniu okresu pracy w szkole wymaganego do rozpoczęcia stażu na poszczególne stopnie, tym samym wydłużeniu uległa ścieżka awansu zawodowego z 10 do 15 lat”⁶⁴⁹.

Mimo dużego poparcia społecznego w pierwszej fazie strajku nauczycielskiego, ostatecznie zakończył się on fiaskiem. Nauczyciele nie otrzymali podwyżek, o które wystąpili (tysiąc złotych), dodatkowo władza odniosła sukces podważając, niekiedy bardzo drastycznie ich autorytet i pozbawiając tę grupę zawodową „przypisywanego jej dotychczas etosu i szacunku”⁶⁵⁰. Ponadto strajk zachwiał poczuciem zaufania między nauczycielami i uczniami, a przede wszystkim, między nauczycielami i rodzicami uczniów, co wpłynęło negatywnie na funkcje więziotwórcze w środowisku szkolnym. Po likwidacji gimnazjów jest to druga przyczyna kryzysu zaufania, który w odmienny sposób dotknął szkołę i nauczycieli, rodziców i uczniów oraz rządzących, pozostawiając ich w konflikcie⁶⁵¹. Konflikt ten, widziany z perspektywy historii jako przedmiotu nauczania, został też zdefiniowany przez dydaktyków historii, w debacie których ważne miejsce zajął problem upolityczniania historii szkolnej i w związku z tym kwestia innego, bardziej krytycznego i uwzględniającego wzmocnienie autonomii nauczycieli, ich kształcenia⁶⁵².

Wśród moich rozmówców, którzy historyczne studia nauczycielskie ukończyli w latach 2010-2019, były dwie kobiety i dwóch mężczyzn⁶⁵³. W czasie, gdy przeprowadzałam z nimi wywiady, każde z nich miało inne doświadczenie pracy w zawodzie, jedna osoba miała 3 lata,

⁶⁴⁹ Ziółkowski, dz. cyt., s. 248.

⁶⁵⁰ Tamże.

⁶⁵¹ Por. Bochnio Ewa, Zaufanie jako kłopotliwe zobowiązanie nauczyciela? Pytanie z autorytetem w tle. „Studia Pedagogiczne”, 2011/ LXIV, s. 187-191.

⁶⁵² Por. Wojdon Joanna, Sanojca Karol, Instytucjonalne i pozainstytucjonalne pola działalności środowiska dydaktyków historii w Polsce..., dz. cyt.

⁶⁵³ Andrzej 3/2016 (5lat – licencjat), Barbara 3/2018 (4 lata), Celina 3/2019 (3 lata), Dawid 3/2013 (8 lat).

kolejna 4, następna 5 i ostatnia 8 lat stażu zawodowego za sobą. Troje narratorów odebrało uniwersyteckie wykształcenie nauczycielskie, a jedna komercyjne przygotowanie do zawodu przewidziane Standardem. Jeden z narratorów był w trakcie realizacji studiów magisterskich. Dwie osoby ukończyły studia zgodnie ze Standardem z roku 2004 roku, a dwie kolejne z 2012 roku. Wszyscy moi rozmówcy studiowali na studiach dwustopniowych.

Trzy osoby, które ukończyły specjalność nauczycielską w ramach studiów dwustopniowych studiów nauczycielskich odbyły praktyki dydaktyczne w różnym wymiarze, ze względu na wybór ścieżki kształcenia (historia lub historia i wiedza o społeczeństwie). Docelowo każde z nich miało obowiązek zrealizować 120 godzin praktyk dydaktycznych na I stopniu w szkole podstawowej i gimnazjum oraz 60 godzin praktyk dydaktycznych z historii na II stopniu w szkole ponadgimnazjalnej, a po 2019 roku 60 godzin w szkole średniej. Każde z nich miało obowiązek zrealizowania 30 godzin praktyk pedagogicznych. Różne były też treści przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych i dydaktyki przedmiotowej. Andrzej [3/2016] w trakcie studiów licencjackich zrealizował w ramach przedmiotów obowiązkowych 120 godzin zajęć psychologiczno-pedagogicznych, w tym 60 godzin w formie ćwiczeń oraz 180 godzin dydaktyki przedmiotowej, w tym 120 godzin ćwiczeń. Dodatkowo miał zajęcia z Prawa oświatowego - 30 godzin, w tym 15 godzin ćwiczeń, Emisji głosu - 30 godzin ćwiczeń i Technologii informacyjnej - 15 godzin ćwiczeń. W grupie przedmiotów uzupełniających zrealizował 450 godzin, w tym 83% w formie konwersatoriów. Celina [3/2019] jako jedyna z całej grupy ukończyła pięcioletnie studia nauczycielskie (3+2) w Instytucie Historii UAM. W ramach przedmiotów obowiązkowych zrealizowała 315 godzin zajęć psychologiczno-pedagogicznych, w tym 195 godzin ćwiczeń oraz 240 godzin dydaktyki w tym 120 godzin ćwiczeń. Dodatkowo miała Emisję głosu - 30 godzin ćwiczeń, Podstawy prawa oświatowego - 15 godzin konwersatorium, Technologię informacyjną - 15 godzin ćwiczeń. W grupie przedmiotów uzupełniających zrealizowała 645 godzin, w tym 83% w formie konwersatoriów⁶⁵⁴. Ostatnia narratorka odebrała wykształcenie nauczycielskie na drugim stopniu upoważniające ją do pracy w szkole ponadgimnazjalnej. W ramach przedmiotów obowiązkowych zrealizowała 180 godzin zajęć psychologiczno-pedagogicznych, w tym 120 godzin ćwiczeń oraz 120 godzin dydaktyki kierunkowej, w tym 60 godzin ćwiczeń. Dodatkowo miała Emisję głosu - 15 godzin ćwiczeń, Podstawy prawa oświatowego - 15 godzin konwersatorium, Technologię informacyjną - 15 godzin ćwiczeń. W grupie przedmiotów

⁶⁵⁴ Program kształcenia na Wydziale Historycznym, I stopień 2014/2015 i II stopień 2017/2018, Aneks 2.

uzupełniających zrealizowała 195 godzin, w tym 85% było realizowanych w formie konwersatoriów⁶⁵⁵.

Dwoje z moich rozmówców debiutowało w zawodzie w czasie obowiązywania reformy szkolnej z 1999⁶⁵⁶, natomiast dwie kolejne osoby już w czasie obowiązywania ustawy o reformie oświaty z 2017 roku⁶⁵⁷.

IV.3.1. Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli

W trakcie rozmów pytałam narratorów pokolenia kryzysu zaufania o motywacje wyboru zawodu, z jednej strony jako historyków, a z drugiej jako nauczycieli historii. Wszystkie osoby [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019; Dawid 3/2013] wskazały, że wybór historii był dla nich wyborem dobrowolnym wynikającym z zainteresowań rozbudzonych w szkole. Dwie osoby wskazały, że zainteresowanie historią zaczęło się w szkole podstawowej [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018], dla kolejnej osoby był to etap szkoły gimnazjalnej [Celina 3/2019], ostatni narrator zdecydował się na studia historyczne ponieważ był dobry z historii na wcześniejszych etapach edukacji [Dawid 3/2013]. Jedna z narratorek wskazała, że na wybór historii miał wpływ klimat domu rodzinnego [Celina 3/2019].

Jeśli chodzi o wybór specjalności nauczycielskiej był on dla większości wyborem wtórnym i pragmatycznym [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019]. Dla osoby, która ukończyła kurs pedagogiczny [Dawid 3/2013], inspiracją była tradycja rodzinna, ponieważ dziadkowie byli nauczycielami. Jedna z narratorek zdecydowała się na studia na politechnice, ale ich nie ukończyła [Barbara 3/2018]. W przypadku jednego z narratorów motywacją okazał się talent nauczycielski dostrzeżony przez innych [Andrzej 3/2016]. Wybór studiów historycznych był zatem dla narratorów i narratorek naturalnym wyborem poprzedzonym pozytywnym doświadczeniem wyniesionym ze szkoły i z domu. Wybór zawodu nauczyciela był spowodowany pragmatyzmem, ale też poparty mocnym przekonaniem, że chcą zostać nauczycielami. Tylko jeden z narratorów, który nie zdecydował się na specjalność nauczycielską w trakcie studiów historycznych, gdyż wtedy uważał jej studiowanie za stratę czasu, uzupełnił wykształcenie nauczycielskie w późniejszym czasie i w związku z podjęciem pracy w szkole (**zob. tab. 13**).

⁶⁵⁵ Program kształcenia na Wydziale Historycznym II stopień 2017/2018, Aneks 2.

⁶⁵⁶ Andrzej 3/2016, Dawid 3/2013.

⁶⁵⁷ Barbara 3/2018; Celina 3/2019.

Tabela 13 - Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 2010-2019
<p>Motywacje wyboru zawodu: kierunek historia</p>	<p>(...) już od powiedzmy dosłownie 4 - 5 klasy wiedziałem, że chce iść na studia historyczne [Andrzej 3/2016]</p> <p>(...) zawsze interesowałam się historią i też na różne konkursy jeździłam związane z historią. Na wszystkich etapach szkolnych można powiedzieć [Barbara 3/2018]</p> <p>Byłam wtedy w 2 klasie gimnazjum, (...) wiedziałam, że to będzie historia [Celina 3/2019]</p> <p>(...) w rodzinie miałem tradycje nauczycielskie, z przedmiotu byłem dobry i dlatego też takie studia... jestem dobry, trzeba w tym kierunku pójść [Dawid 3/2013]</p> <p>(...) mój dziadek zaszczepił mi tę pasję [Celina 3/2019]</p>
<p>Motywacje wyboru zawodu: specjalność nauczycielska</p>	<p>(...) będę studiował historię, będę mógł mieć możliwość pracy w szkole, będę mógł się zajmować tym, co chcę i lubię... znajomi mówili: "spełnisz się w roli nauczyciela" [Andrzej 3/2016]</p> <p>O byciu nauczycielką myślałam jako dziecko [Barbara 3/2018]</p> <p>(...) gdyby nie ona [nauczycielka historii w gimnazjum M.K.], to nie zostałabym nauczycielką historii [Celina 3/2019]</p> <p>Była [babcia M.K.] archetypiczną nauczycielką, profesorem oświaty i do dzisiaj jest dla mnie punktem odniesienia [Dawid 3/2013]</p> <p>(...) osoby, które na specjalności nauczycielskiej w tych latach studiowały, oceniałem stosunkowo nisko.. .osobiście uważałem realizowanie specjalności nauczycielskiej, tych dodatkowych przedmiotów, za stratę czasu [Dawid 3/2013]</p> <p>(...) poszłam na Politechnikę, ale po pół roku stwierdziłam, że to jest całkowicie nie moja bajka [Barbara 3/2018].</p>

Opracowanie własne.

IV.3.2. Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli

Na pytanie, co moi rozmówcy wynieśli ze studiów, odpowiedzi były mocno zróżnicowane. Trzy osoby zapamiętały ten czas jako przede wszystkim nabywanie umiejętności dydaktycznych powiązanych z nauczaniem historii i dobrze wspominały zajęcia praktyczne [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019]. Cała trójka czuła się zatem dobrze przygotowana do roli nauczycielskiej pod względem dydaktycznym i metodycznym [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019]. Jedna z narratorek łączyła studia magisterskie z pracą nauczycielki, co dało jej bieżący wgląd w zasoby posiadane w chwili

debiutu w zawodzie i możliwość natychmiastowej reakcji na pojawiające się podówczas problemy, co robiła w konsultacji z nauczycielami akademickimi [Barbara 3/2018]. Dwie narratorki w trakcie rozmowy wskazały, że zabrakło im przygotowania do pracy z dokumentacją w szkole [Barbara 3/2018; Celina 3/2019], a jedna z nich zwróciła uwagę, że w trakcie studiów zabrakło jej treści skierowanych do nauczycieli, ażeby umieli zadbać o swój dobrostan [Barbara 3/2018]. Troje narratorów wskazało, że nie czuli się przygotowani do roli wychowawcy, zwłaszcza do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019]. Jedna z narratorek miała poczucie, że w trakcie studiów było za mało praktyki [Celina 3/2019]. Jeden z narratorów nie kończył specjalności nauczycielskiej. Aby móc podjąć pracę nauczyciela ukończył kurs pedagogiczny, który jego zdaniem był bardzo praktyczny [Dawid 3/2013] (zob. tab. 14).

Tabela 14 - Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 2010-2019
Gromadzenie zasobów do podjęcia roli	<p>(...) zajęcia, fenomenalne, dyskusje, rozmowy, metody, dramy, SWOT-y i inne. Każdy mówił, my chcemy tak zajęcia prowadzić [Andrzej 3/2016]</p> <p>(...) baza, przedmioty, dydaktyka była bardzo budująca, rozwijająca i zróżnicowana, była teoria, ale wykładowcy podchodzili do nas bardziej praktycznie i to było wspaniałe, bo to przygotowało nas do pracy [Barbara 3/2018]</p> <p>(...) konspekty, scenariusze, to musieliśmy pisać [Celina 3/2019]</p> <p>(...) do roli nauczyciela historii byłem przygotowany [Andrzej 3/2016]</p> <p>(...) byłem bardzo dobrze przygotowana, a wiedziałam, że jeżeli czegoś gdzieś tam, no bo wiadomo, że nie jesteśmy w stanie wszystkiego omówić razem, wspólnie, to ta umiejętność i ta wiedza, że mogę doczytać, mogę się zawsze skonsultować i ta otwartość wykładowców... [były pomocne MK] [Barbara 3/2018]</p> <p>(...) miałam wiedzę taką historyczną... zajęcia z pedagogiki, psychologii, mieliśmy i wykłady, i ćwiczenia... [Celina 3/2019]</p> <p>(...) studiowałam i pracowałam jednocześnie, co było bardzo budujące, bo szkoła sprawdzała moje umiejętności, co mogłam jeszcze skonsultować z prowadzącymi, którzy nas uczyli na przedmiotach dydaktycznych [Barbara 3/2018]</p> <p>(...) na pewno takiej pracy z dokumentacją i biurokracją [zabrakło MK] [Barbara 3/2018]</p>

(...) nikt właściwie nam nie powiedział, jak napisać plan pracy wychowawcy czy realizacji podstawy programowej [Celina 3/2019]

Dobrostan nauczyciela i higiena pracy, higiena kontaktów społecznych [to jest ważne w kształceniu MK] [Barbara 3/2018]

(...) rola wychowawcy. Totalnie nieprzygotowany... [Andrzej 3/2013]

(...) podstawy wiedzy, umiejętności były przedstawione, ale jednak w zetknięciu z prawdziwym życiem, to musimy sami sobie wszystko wyćwiczyć i wyrobić [Barbara 3/2018]

(...) nie byłam przygotowana za bardzo do roli wychowawcy, już nie chodzi o tę dokumentację, ale ogólnie... [Celina 3/2019]

(...) były to owocne, nastawione na konkret i sprawnie przeprowadzone [zajęcia w ramach komercyjnego kursu pedagogizacji MK], dawały konkretną wiedzę, było to spotkanie z praktykami. Było to spotkanie z osobami już z pewnym dorobkiem zawodowym, którzy mogli dzielić się swoimi doświadczeniami z różnego typu szkół (...). Zajęcia, na które uczęszczałem, były dla mnie wtedy najważniejsze. Teraz robisz to i musisz to zrealizować [Dawid 3/2013].

Opracowanie własne.

IV.3.3. Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę

Diagnostując własne zasoby, moi narratorzy opowiedzieli z kolei na pytania związane z doświadczeniem wchodzenia w rolę, co miało miejsce wraz z pierwszym zatrudnieniem w szkole. Dwie osoby wskazały, że wchodziły w rolę nauczyciela stopniowo, realizując kilka godzin zajęć w tygodniu w niepełnym wymiarze [Andrzej 3/2016; Dawid 3/2013]. Jeden z narratorów zauważył, że musiał zaadaptować się do nowych warunków [Andrzej 3/2016]. Wszyscy narratorzy na początku biegu życia zawodowego borykali się z różnymi wyzwaniami. Najważniejsze polegało na rozdźwięku między sztywną siatką godzin historii w szkole i potrzebą realizowania podstawy programowej w sposób atrakcyjny dla uczniów [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019; Dawid 3/2013]. Dwoje rozmówców wskazało, że na początku pracy ważne było dla nich przygotowanie się do lekcji, przekazanie wiedzy i akceptacja przez społeczność szkolną [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018]. Jedna z narratorek wskazała, że w tym czasie brakowało jej wiedzy i umiejętności z obszaru dostosowania treści nauczania historii dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [Celina 3/2019]. Jedna z narratorek doceniła fakt, że wiedza zdobyta podczas studiów pomogła jej osiągnąć stopień nauczyciela kontraktowego [Celina 3/2019]. Dwie narratorki, wskazały, że mając poczucie braków wyniesionych z uczelni, skutecznie prosiły o pomoc kolegów i koleżanki ze szkoły

[Barbara 3/2018; Celina 3/2019]. Jeden z narratorów podkreślił, że w czasie debiutu był entuzjastycznie nastawiony do pracy, czym zastępował brak doświadczenia [Dawid 3/2013] (zob. tab. 15).

Tabela 15 - Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 2010-2019
Debiut w zawodzie- doświadczenie wchodzenia w rolę	<p>(...) wchodziłem w rolę nauczyciela tak stopniowo... przez 2 miesiące pracowałem z jedną klasą czwartą raz w tygodniu [Andrzej 3/2016]</p> <p>(...) warunki cieplarniane... dwie godziny w tygodniu, trzy klasy... to umożliwiło mi szybkie zaadaptowanie się [Dawid 3/2013]</p> <p>(...) trzeba było się przestawić na ocenianie punktowe [Andrzej 3/2016]</p> <p>(...) wyzwaniem - 45 minut. Byłem pełen energii i pomysłów, czasem nie wiedziałem, jak się za nie zabrać, jak je wdrożyć, jak je wprowadzić [Andrzej 3/2016]</p> <p>Największa trudność w debiucie... zapamiętanie imion osób... lubię zwracać się do nich po imieniu, a nie dziewczynko w różowym sweterku czy chłopczyku albo pokazując palcem [Barbara 3/2018]</p> <p>(...) trudność to właśnie, dokumentacja [Celina 3/2019]</p> <p>(...) przekazanie wiedzy, historii uczniom. To było wtedy ważne. Na pewno na 100% [Andrzej 3/2016]</p> <p>(...) było ważne przygotowanie, żebym była przygotowana... nie potrafiłam improwizować, młody nauczyciel nie potrafi improwizować... bardzo ważne, to wejście w całą społeczność szkolną, takie zaakceptowanie mnie [Barbara 3/2018]</p> <p>(...) dostosowania do opinii, na przykład z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jak będę traktować tę uczennicę, tego ucznia, bo ma jakieś orzeczenie, na przykład o lekkiej niepełnosprawności czy czymś takim, to ja w ogóle nie wiedziałam jak to robić [Celina 3/2019]</p> <p>Wymienić musieliśmy pewne dokumenty wewnętrzne, zewnętrzne szkoły [na studiach M.K.], co się przydało na rozmowę kończącą staż, na nauczyciela kontraktowego [Celina 3/2019]</p> <p>(...) poprosiłam wychowawców, innych nauczycieli po prostu o wsparcie. Powiedziałam Szanowni Państwo, ja jestem młodym nauczycielem. Mam dużą wiedzę, umiejętności, ale wiem, że jeszcze wiele muszę się nauczyć. Tutaj liczę na Państwa wsparcie [Barbara 3/2018]</p> <p>(...) prosiłam o pomoc innych członków rady pedagogicznej, innych wychowawców, specjalistów szkolnych, którzy też udzielili mi tego wsparcia [Celina 3/2019]</p>

(...) byłem entuzjastycznie nastawiony i mnie każde drobiazgi, każdy uśmiech ucznia, każda możliwość przekazania wiedzy, byłem bardzo szczęśliwy [Dawid 3/2013].

Opracowanie własne.

IV.3.4. Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie

Zważywszy na czas debiutu w roli nauczycieli historii, moi rozmówcy mieli znacząco mniej czasu na gruntowanie roli i jej doskonalenie, niż osoby z wcześniejszych pokoleń.

Jedna z nich wskazała, że ważne było doksztalcanie się [Barbara 3/2018]. Wszyscy rozwijali się osiągając kolejne stopnie awansu zawodowego [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019; Dawid 3/2013].

Dwóch narratorów zwróciło uwagę na zmiany systemowe, pojawienie się klas 7 i 8 na poziomie szkoły podstawowej wymuszające doskonalenie [Andrzej 3/2016; Dawid 3/2013]. Jeden z narratorów, z najdłuższym stażem pracy w tej grupie, zwrócił uwagę na zmiany społeczno-kulturowe istotnie zmieniające charakter jego pracy [Dawid 3/2013].

Wszyscy rozmówcy wyrazili przekonanie, że doskonalenie zawodowe jest możliwe, ale też konieczne w całym okresie pełnienia roli nauczycielskiej [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019; Dawid 3/2013]. Jeden z narratorów wyniósł złe doświadczenia z pełnienia roli wychowawcy klasy, i unikał tej roli w szkole [Andrzej 3/2016]. Nauczyciele i nauczycielki wskazali na podobną motywację do codziennej pracy, jaką byli i są dla nich uczniowie [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019]. Jeden z narratorów wyjaśnił, że do pracy motywowała go rodzinna tradycja [Dawid 3/2013]. Dwoje narratorów wskazało, że w codziennej pracy dość wcześnie pojawiało się zniechęcenie, które miało jednak różne źródła [Barbara 3/2018; Dawid 3/2013]. Wszyscy narratorzy wskazali, że wiedzą co jest dla nich ważne w pracy widząc siebie przede wszystkim w roli przewodników dzieci i młodzieży po świecie historii [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019; Dawid 3/2013]. Troje z nich wskazało, że ważne jest, aby uczniowie rozumieli historię [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Dawid 3/2013]. Jedna z narratorek zauważyła, że codziennością w szkole są dostosowania uczniów, co oznacza dla nauczycieli historii dodatkowe wyzwanie [Celina 3/2019]. Dwie narratorki, wyraźnie wskazały, że szybko dotarło do nich, żeby pracę w szkole traktować jako pracę i zrezygnować z tych jej aspektów, które nie są wynagradzane [Barbara 3/2018; Celina 3/2019]. Jedna z narratorek jest opiekunką praktyk studenckich [Barbara 3/2018]. Jeden z narratorów wskazał, że gruntując rolę nie doświadczają rutyny, na co jest po prostu zbyt wcześnie [Andrzej 3/2016]. Mimo stosunkowo krótkiego stażu, wszyscy moi rozmówcy potrafili nazwać te obszary, które

utrudniają im pracę, z jednej strony wskazując na upolitycznienie szkoły i historii szkolnej, a z drugiej na roszczeniowych rodziców i blokady systemowe [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019; Dawid 3/2013]. Wszyscy rozmówcy podzielili się też ze mną refleksją dotyczącą postrzegania nauczycieli, w tym na temat wygórowanych oczekiwań, jakie stawia im społeczeństwo wobec faktu, że ich codzienna praca, to nie tylko praca przy tablicy [Andrzej 3/2016; Barbara 3/2018; Celina 3/2019; Dawid 3/2013] (zob. tab. 16).

Tabela 16 - Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie – wypowiedzi nauczycieli historii

Faza	Nauczyciele historii 2010-2019
Gruntowanie roli i jej doskonalenie	<p>(...) <i>na dzisiejsze realia szkół i problemów dzieci, takich psychologicznych czy problemów rodzinnych, nie byłam przygotowana. Dlatego się doszkałam</i> [Barbara 3/2018]</p> <p>(...) <i>jestem w trakcie mianowania</i> [Andrzej 3/2016]</p> <p>(...) <i>jestem nauczycielem kontraktowym... droga awansu zawodowego jest po prostu automatycznie wpisana w nasz zawód (...), kwestia finansowa, nie motywuje niestety do tego, żeby podejmować ten trud, bo to nie jest proste...</i> [Barbara 3/2018]</p> <p>(...) <i>w przyszłym roku rozpocznę awans na nauczyciela mianowanego</i> [Celina 3/2019]</p> <p>(...) <i>stopień nauczyciela kontraktowego otrzymałem</i> [Dawid 3/2013]</p> <p>(...) <i>teraz dodatkowo doszedł taki aspekt dotarcia do ucznia... mamy klasy 7me 8sme...uczniowie zamykają się na przedmiot ...odczuwamy delikatną presję na wyniki, bo póki nie było tej 8 klasy... żeby były wyniki egzaminów ósmoklasisty dobre... jedyna zmiana, która się pojawiła</i> [Andrzej 3/2016]</p> <p>(...) <i>kiedy pojawiła się pierwsza 7 klasa, potem następne, bardzo dobrze się w tym odnalazłem. Potrafiłem odczytać zmiany i wymagania dzieci przechodzących te przemiany intelektualne i fizyczne i psychiczne. Miałem zawsze dobry odzew ze strony samych dzieci</i> [Dawid 3/2013]</p> <p>(...) <i>wola nauki jest mniejsza. jest coraz większy rozróżnienie pomiędzy oczekiwaniami rodziców uczniów właśnie tej szkoły, a samymi uczniami. (...) byli i trochę inni, uczniowie, trochę inni rodzice. Te zmiany, tu naprawdę bardzo się zmieniło, w krótkim czasie, raptem sześciu – siedmiu lat</i> [Dawid 3/2013]</p> <p><i>Konieczność rozwoju, jak najbardziej... kierunki różne, nie tylko historia, szkolenie z mindfulness, odnośnie mutyzmu wybiórczego, szkolenia z e-Twinningu... chciałem bardziej w projektach się rozwijać jako historyk... czuje, że w tym momencie się też mogę rozwijać...</i> [Andrzej 3/2016]</p>

(...) jesteśmy cały czas w takim procesie zmiany tak naprawdę.(...) Patrząc na siebie cały czas coś dopracowuję, cały czas coś wdrażam nowego, czego się nauczę, sprawdzam to w całym procesie edukacyjnym. I też sprawdzam, czy to działa. Rozmawiając z uczniami. sprawdzając czy im to się podoba, czy oni dzięki temu się uczą w ogóle... osobowość, cała wiedza dydaktyczna, merytoryczna i historyczna też, którą zdobyłam podczas studiów (...). Nasze doświadczenie edukacyjne z wcześniejszych lat.... jeżeli chodzi o samą wiedzę historyczną, to ciągle się rozwijam, dla siebie, bo dużo czytam i to jest droga historyka, inaczej się tego nie da ująć [Barbara 3/2018]

(...) wiem, że się muszę rozwijać. (...) uczestniczyłam w różnego rodzaju szkoleniach, konferencjach dla nauczycieli. Też w trakcie pandemii bardzo dużo było webinarów takich związanych z pracą nauczyciela. W ostatnim czasie skupiam się głównie na takich szkoleniach dotyczących właśnie spraw wychowawczych, tutaj mam pewne braki.... cyberprzemocy, co jest powszechnym zjawiskiem. (...) szkolenia stricte pod przygotowanie konkursu czy przygotowanie ucznia do konkursu [Celina 3/2019]

(...) ważnym elementem rozwoju było uzyskanie dodatkowych uprawnień pedagogicznych, zdobyć uprawnienia do nauki innych przedmiotów społecznych... etapem rozwoju jest dla mnie napisanie pracy, która jest celem rozwojowym [Dawid 3/2013]

(...) w najbliższym czasie chciałabym podjąć studia podyplomowe... żeby po prostu móc uczyć jeszcze innego przedmiotu [Barbara 3/2018]

Myślę o tym ORI (...). Nowa sytuacja, z którą też trzeba sobie poradzić. I trzeba być przygotowanym, bo praca z uczniem cudzoziemskim jest inna... [Celina 3/2019]

(...) zdobyć uprawnienia do nauki innych przedmiotów społecznych. [Dawid 3/2013]

(...) nie biorę w tym momencie wychowawstwa [Andrzej 3/2016]

(...) motywuje do pracy...wiele rzeczy. Przychodzę do szkoły, szczerze dzień dobry, bez problemu można wejść i pracować z uczniami....nagroda roczna dyrekcji szkoły [Andrzej 3/2016]

(...) motywuje, dzieci po prostu dzieci... Ci uczniowie, którzy dociekają, którzy słuchają, którzy są chętni...mam wpływ po prostu na ich przyszłość. Że gdzieś tam zaszczerpiłam takie dobre nasionko, które gdzieś tam potem się rozwija u niektórych bardziej, u niektórych mniej [Barbara 3/2018]

(...) brak nudy, brak tej monotonii, to mnie motywuje, że wiem, że nawet jak mi się nie chce, to gdzieś tak tą pozytywną energię od tych uczniów... że uczniowie na lekcji powtórzeniowej po prostu znają treści, których wcześniej na pewno nie znali czyli ja, ode mnie się tego dowiedzieli... projekty różnego rodzaju, akcje patriotyczne w szkole, widzę ich zaangażowanie... widzę, że gdzieś tak, no jakieś owoce tego będą, tej mojej pracy [Celina 3/2019]

(...) mnie motywuje tradycja rodzinna, nie tylko babcia, ale też mój dziadek uczył [Dawid 3/2013]

(...) szkoła ma taką zdolność, że wysysa z nas tą energię, te pomysły i czasami przychodzą takie szare, można powiedzieć nawet pochmurne bardzo dni, kiedy człowiek już naprawdę nie ma sił [Barbara 3/2018]

(...) dominuje we mnie postawa wewnętrznej emigracji, adaptacji do niedobrej sytuacji społeczno - gospodarczej, która się tworzy, zadbanie o siebie w tych warunkach... trzeba zrobić tak, żeby się w tej sytuacji odnaleźć. Wtedy sobie myślę, że nasi przodkowie musieli się adaptować i dać sobie radę w gorszych sytuacjach [Dawid 3/2013]

Jak uczeń zrozumie, pozna historię, to będzie świadomym obywatelem [Andrzej 3/2016]

(...) ważne jest dla mnie to, żeby uczniowie sami myśleli. I żeby myśleli krytycznie. (...) ważne, żeby oni zdobywali wiedzę, bo ona jest ważna. Ale też, żeby wiedzieli, gdzie ją mogą poszukać. Jak mają sprawdzić źródło, jak krytycznie myśleć, żeby oni sami wysnuwali wnioski [Barbara 3/2018]

(...) teraz, w trzecim roku mojej pracy wiem, że najważniejsze, jeśli chodzi o moją szkołę, są dostosowania do uczniów. Bardzo dużo mamy uczniów z różnego rodzaju problemami psychologiczno - pedagogicznymi i te dostosowania są u nas bardzo istotne w szkole... [Celina 3/2019]

(...) ważna w mojej pracy nauczyciela jest umiejętność aktualizacji wydarzeń z przeszłości i umiejętność przełożenia tych treści wynikających z podstawy programowej na wymogi, a właściwie wyzwania dnia współczesnego, żeby nasi uczniowie, widzieli sens przekazywanych treści i że one korespondują z realiami dzisiejszego świata. To jest dla mnie najistotniejsze. A drugie, to jest osobista satysfakcja. Znaczy ja po prostu lubię uczyć... [Dawid 3/2013]

(...) dla mnie ważne, żeby byli świadomymi ludźmi i politycznie, i historycznie, i społecznie, żeby też wiedzieli, że wpływają na innych, że różne zachowania, które podejmują mają swoje konsekwencje (...). Na początku nie miałam takiego podejścia. Znaczy wiedziałam, że chcę im przekazywać wiedzę, tak, chcę ich rozwijać, ale nie miałam takiej świadomości, że tak ważne jest budowanie świadomości politycznej i społecznej. Tego jak oddziałujemy na innych [Barbara 3/2018]

(...) jak ktoś idzie pracować jako nauczyciel, to musi sobie zdawać z tego sprawę, że nie zarobi kokosów. Tutaj nie może się kierować tylko sprawami finansowymi, (...) zawód nauczyciela jest pewną misją, są takie zawody, i zawód nauczyciela jest misją, powinien być wykonywany z pasją. Ja przynajmniej na razie jestem takim nauczycielem. Mam nadzieję, że tak już pozostanie [Celina 3/2019]

(...) drugi rok mam funkcję opiekuna praktyk [Barbara 3/2018]

*(...) rutyna się nie wkrada [Andrzej 3/2016]
(...) postrzeganie nauczycieli... każdy wie lepiej, jak dziecko uczyć z każdego przedmiotu... rodzice zdarza się, że przychodzą, skarżą dyrekcji albo wychowawcy, to jest podważanie kompetencji... przeszkadza niemoc nauczyciela... podstawa programowa... W czwartej klasie muszę uczniom wytłumaczyć, kim są Żołnierze Niezłomni. Jest to dla mnie karkołomne [Andrzej 3/2016]*

[Historia jest M.K.] ideologiczna. Są takie tematy w naszych podręcznikach, na przykład aspekt Żołnierzy Wyklętych, przykładowo... manewrowanie między tymi ideologiami i poglądami... czasami nie wiedziałam, jak to zrobić... według mnie nie jest to dobre, to narzucanie poglądu jednego, słusznego, odgórnego, który nie jest prawdziwy, nie jest połączony z prawdą, z realiami historycznymi. Jako historycy moim zdaniem nie możemy tego robić. To karygodne i nieetyczne [Barbara 3/2018]

[trudności w pracy to M.K.] głównie rodzice. (...) utrudnia pracę dokumentacja... dużo jest dokumentów, moim zdaniem nie do końca potrzebnych [Celina 3/2019]

(...) rodzice są największym utrudnieniem w tej chwili w pracy, większym nawet niż utrudnienia powiedzmy systemowe. (...), Świadomość rodziców, co do wymagań i roli, jaką ma stawiać szkoła. Coraz mniej rodzice pamiętają albo może nawet niekiedy nie wiedzą, że szkoła pełni pomocniczą funkcję wychowawczą [Dawid 3/2013]

(...) postrzeganie nauczycieli... nie mają takiego statusu społecznego jak kiedyś... każdy wie lepiej jak dziecko uczyć z każdego przedmiotu [Andrzej 3/2016]

(...) trudna rola, bo my nauczyciele... od nas się wymaga, że my mamy... my mamy wpływ na uczniów. To jest niepodważalne, wymaga się od nas odpowiedniego zachowania (...) naszymi profilami fejsbukowymi wychodzi, że my nie możemy wyrażać swoich opinii. (...) od nas się wymaga, że my mamy być po prostu nienaganni, (...) wpływ na uczniów jest bardzo fajny, budujący, ale z drugiej strony, też nas ogranicza w tej w tej sferze, tak, jeżeli mamy być tam dla nich przykładem, niestety są też tego komplikacje [Barbara 3/2018]

(...) zawód nauczyciela nie tylko przy tablicy, ale też po pracy. Trzeba się przygotowywać, różne rzeczy robić. (...) praca nauczyciela jest bardzo angażująca. (...) trzeba się angażować moim zdaniem. Bo też, jeżeli nauczyciel nie będzie taki angażujący się, to myślę, że to będzie się odbijało negatywnie na jego pracy, kontaktach z uczniami. (...) uczniowie to wyczują, że nauczyciel 100% z siebie nie daje, to oni też nie będą dawali, bo oni też po szkole pracują (...). Uczą się, rozwiązują zadania, każdy ma jakąś rolę [Celina 3/2019]

(...) zauważam coraz głębszą przepaść pomiędzy tymi nielicznymi uczniami, którzy są ambitni, którzy mają dobrą opiekę ze strony rodziców, naprawdę zdobywają wiedzę, którzy chcą, których porażka nie osłabia, która ich tak bardzo nie demotywuje, że oni są gotowi na to, że może nie wyjść. To są jedni uczniowie, może kilkanaście procent. A inni uczniowie, którzy zwracają moją uwagę, to ci,

którzy mają postawę, że niewiele dają, ale dużo chcą i ich rodzice są tutaj pewnymi ich adwokatami. I jest we mnie dużo współczucia dla tych uczniów. Ostatnie dwa lata były dla nich bardzo brutalne. Nie mniej ja też zauważam zjawisko przrzucania odpowiedzialności za brak nauki na kadrę nauczycielską. (...) bombardowane dzieci obecnie wiedzą jest trudne, bo trudna jest umiejętność koncentracji takiego dziecka na zadaniu, samodoskonaleniu i samoorganizacji (...), świat współczesny dzieci kompletnie rozdygotał [Dawid 3/2013].

Opracowanie własne.

Rozdział V: Analiza opisowa kształtowania roli zawodowej nauczycieli historii w ujęciu międzypokoleniowym

Korzystając z opracowanej dla trzech pokoleń nauczycieli historii, którzy wchodzili na rynek pracy w latach 1989-2019, analizy opisowej procesu kształtowania przez nich roli zawodowej, w niniejszym rozdziale zestawiam dane te w ujęciu międzypokoleniowym. Celem zestawienia jest wykazanie podobieństw i różnic między pokoleniami nauczycieli historii ze względu na ich wykształcenie i rozwój zawodowy w określonych okolicznościach społeczno-historycznych, w tym systemowych, wobec pytania o ich profesjonalizm i służbę społeczną. Za kryterium opisu kształtowania roli zawodowej nauczycieli historii w ujęciu międzypokoleniowym przyjął, podobnie jak w rozdziale IV, kolejne fazy tego procesu, od przygotowawczej, przez fazę debiutu, aż po fazę rozwoju i doskonalenia roli.

V.1. Faza przygotowawcza: motywacje wyboru roli

Na pytanie o motywację wyboru historii oraz specjalności/kierunku nauczycielskiego wszyscy rozmówcy wskazali, że świadomie wybrali historię jako przedmiot studiowania (12 wskazań). Wszyscy zainteresowali się nią w szkole, aczkolwiek na różnym etapie edukacji: od szkoły podstawowej, przez gimnazjum, po szkołę średnią (12 wskazań). Dodatkowym argumentem wyboru historii jako przedmiotu studiowania była atmosfera domu rodzinnego.

Jeśli chodzi o specjalność/kierunek nauczycielski, większość narratorów dokonało wyboru tego z pobudek pragmatycznych (11 wskazań), ale były też dodatkowe przyczyny tego wyboru, o czym piszę poniżej.

Większość narratorów wybrało historię nauczycielską pod wpływem własnych nauczycieli, choć niekoniecznie byli to nauczyciele historii (10 wskazań). O znaczeniu atmosfery panującej w domu rodzinnym przy wyborze kierunku i specjalności zawodowej mówiły trzy osoby, a o tradycji rodzinnej uprawiania zawodu nauczycielskiego jedna (łącznie: 4 wskazania). Choć dla jedenastu osób wybór zawodu nauczycielskiego był wyborem pragmatycznym, to najmłodszy rozmówca był najbardziej przekonany, że chce zostać nauczycielami, co wynikało tyleż z pozytywnej zmiany oblicza polskiej szkoły po reformie roku 1999, czego doświadczyli oni jako uczniowie, co także z faktu, że wybierając historię nauczycielską w IH UAM rekrutowali się oni na kierunek nauczycielski z osobnym naborem. Od początku zatem byli świadomi, jaki profil zawodowy studiów w IH UAM ich interesuje.

Doświadczenia budujące wyobrażenia na temat przyszłej pracy zawodowej cztery osoby z pokoleń przełomu i transformacji oraz nowej szkoły czerpały z harcerstwa. W

pokoleniu kryzysu zaufania nikt takiego doświadczenia już nie miał. Ponadto, dwie osoby reprezentujące odpowiednio pokolenie przełomu i transformacji oraz kryzysu zaufania usłyszały od innych, że mają talent pedagogiczny, i że będą dobrymi nauczycielami.

Tylko jedna osoba z pokolenia przełomu i transformacji wskazała, że jej motywacją wyboru zawodu nauczycielki była chęć pracy z ludźmi i tylko jedna z pokolenia kryzysu zaufania powiedziała, że chciała być nauczycielką od dziecka. Także tylko jedna osoba użyła argumentu, że praca z dziećmi sprawia jej radość (**zob. tab. 17**).

Tabela 17 - Faza przygotowawcza: Motywacja wyboru roli nauczyciela historii w ujęciu międzypokoleniowym

Faza przygotowawcza	Wypowiedzi nauczycieli historii wg treści i częstotliwości	
	Motywacje i zasoby według treści wypowiedzi	Liczba wskazań
Motywacje wyboru zawodu historyka	Świadomie w związku z własnymi zainteresowaniami	12
	Z inspiracji wyniesionych z lekcji historii (nauczyciele, jako historycy i/lub humaniści)	12
	Z inspiracji atmosferą panującą w domu rodzinnym	3
Motywacje wyboru zawodu nauczycielskiego	Pragmatyczna – posiadanie konkretnego zawodu w warunkach niepewności na rynku pracy	11
	Z inspiracji własnymi nauczycielami (osobowość dydaktyczna, talent pedagogiczny)	10
	Przekonanie, że chce się wykonywać ten zawód	6
	Z inspiracji wcześniejszymi doświadczeniami w pracy wychowawczej (harcerstwo)	4
	Świadomość predyspozycji do zawodu (talent pedagogiczny)	2
	Potrzeba pracy z ludźmi	1
	W nawiązaniu do tradycji rodzinnej	1
	Radość pracy z dziećmi	1

Opracowanie własne.

V.2. Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli

Większość nauczycieli biorących udział w badaniu zapamiętała czas studiowania jako gromadzenie wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki przedmiotowej (dydaktyka historii) oraz praktycznych (ćwiczenia, warsztaty oraz praktyki) i uznała przygotowanie uniwersyteckie do wykonywania zawodu za satysfakcjonujące (9 wskazań). Trzy osoby wskazały na pewne braki w przygotowaniu praktycznym, podkreślając, że ich kształcenie było nazbyt teoretyczne (3 wskazania), a jedna osoba uznała, że zajęcia praktyczne były nieco oderwane od rzeczywistości szkolnej.

Blisko połowa narratorów wskazała na brak dostatecznego przygotowania do roli wychowawcy (5 wskazań) i umiejętności prowadzenia dokumentacji szkolnej (4 wskazania).

Co znaczące, wskazań na te braki nie było w pokoleniu nauczycieli historii okresu przełomu i transformacji, a więc debiutujących w zawodzie jeszcze przed reformą systemu szkolnego i jego integracją z ERK i KRK/PRK, co znacząco przyczyniło się do późniejszej biurokratyzacji szkoły.

Braki w zakresie niektórych umiejętności i kompetencji wychowawczych moich rozmówców wymagają odrębnego komentarza, jest on bowiem wskazywany odwrotnie proporcjonalnie do reformy programu kształcenia przyszłych nauczycieli historii w IH/WH UAM, kiedy to nastąpiła integracja przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych oraz ich dowartościowanie ilościowe i jakościowe (także pod wpływem Standardu) i jest wprost proporcjonalny do narastających problemów wychowawczych współczesnej polskiej szkoły, w tym częstych i nieprzewidywalnych zmian systemowych w oświacie. Oznacza to, że im częstsze i gwałtowniejsze są te zmiany, tym mniej wyprzedzająco nauczyciele są do nich gotowi. Reakcja na zmiany jest więc kwestią dobrze opanowanej sztuki uczenia się z własnej praktyki.

W kontekście powyższych zmian wybrzmiał też głos dwóch narratorek, które wskazały na znaczący, z punktu widzenia ich doświadczeń zawodowych, problem radzenia sobie ze zmęczeniem czy wypaleniem zawodowym. Jedna z nich wprost wskazała na brak umiejętności, jak dbać o własny dobrostan. Były to głosy przedstawicielek dwóch pokoleń, najstarszego - przełomu i transformacji (zmęczenie, wypalenie zawodowe) oraz najmłodszego - kryzysu zaufania (dbałość o własny dobrostan) (**zob. tab. 18**).

Tabela 18 - Faza przygotowawcza: Gromadzenie zasobów do podjęcia roli przez nauczycieli historii w ujęciu międzypokoleniowym

Faza przygotowawcza	Wypowiedzi nauczycieli historii wg treści i częstotliwości	
	Zasoby według treści wypowiedzi	Liczba wskazań
Gromadzenie zasobów do podjęcia roli nauczycieli historii	Zdobywanie wiedzy i umiejętności dydaktycznych (dydaktyka historii) oraz praktycznych (praktyki dydaktyczne)	11
	Ogólniejsze poczucie, że jest się przygotowanymi do zawodu	9
	Przekonanie o braku dostatecznego przygotowania do roli wychowawcy	5
	Brak umiejętności prowadzenia dokumentacji szkolnej	4
	Poczucie pewnych braków w przygotowaniu do roli nauczycieli historii	2
	Brak wiedzy i umiejętności radzenia sobie z kryzysem (wypalenie zawodowe, zmęczenie, rutyna) lub troska o dobrostan nauczycieli	2
	Brak poczucia przygotowania praktycznego	1

Opracowanie własne.

V.3. Faza debiutu: wchodzenie w rolę

Faza debiutu, czyli doświadczenie wchodzenia w rolę nauczycielską, przebiegała inaczej dla narratorów z trzech pokoleń.

Pokolenie przełomu i transformacji pamięta ten czas jako okres, w którym towarzyszył im entuzjizm (2 wskazania). Mieli też wtedy wsparcie grona pedagogicznego (2 wskazania) oraz byli zaangażowani w różne formy działalności pozalekcyjnej (2 wskazania). Był to też czas, w którym mieli poczucie, że tworzy się nowa Polska i, że jako historycy i nauczyciele uczestniczą w czymś bardzo ważnym społecznie, jak to, że przywracają historii szkolnej jej rangę nauki bardziej obiektywnej, bezstronnej, włącznie z wypełnianiem białych plam w dziejach najnowszych Polski. Z drugiej strony był to też czas przygotowywania konspektów i budowania relacji w uczniami i uczennicami (po 2 wskazania) i sprawdzania się w roli wychowawców (2 wskazania). Dwie osoby na tym etapie wspomniały o wynagrodzeniu, nie komentując jednak jego wysokości, a raczej doceniając, że było ono w trudnym czasie przełomu i transformacji stałe i pewne.

Inaczej przebiegał debiut u rozmówców z pokolenia nowej szkoły. Generalnie mieli oni zupełnie inne doświadczenia, niż ich starsi koledzy i koleżanki. Podkreślali, że eksperymentowali i zdobywali pozytywne doświadczenia w zakresie stosowania metod aktywnych na lekcjach, których nauczyli się w trakcie studiów (2 wskazania). Obawiali się natomiast braku akceptacji grona pedagogicznego (2 wskazania), co mogło wynikać z faktu, że debiutując, wciąż bardziej czuli się w szkole klientami, niż gospodarzami. Jedna z osób zwróciła uwagę na dojmującą w chwili debiutu biurokrację, co jest też stwierdzeniem faktu, że i, w jakim kierunku postępowwała reforma polskiej szkoły po roku 1999 w doświadczeniu samych nauczycieli. Rozmówcy podkreślili też energię, z jaką przystępowali do pracy, wysiłek jaki włożyli w dostosowanie stylu komunikacyjnego do możliwości uczniów oraz ograniczenia czasowe i programowe, z którymi mierzyli się chcąc pracować metodami aktywizującymi na lekcjach historii (3 wskazania).

Podobnie, jak w przypadku pokolenia przełomu i transformacji, także w pokoleniu kryzysu zaufania, w chwili debiutu pojawił się entuzjizm do pracy (1 wskazanie) i świadome budowanie kontaktu z uczniami (1 wskazanie). Z kolei w dwóch ostatnich pokoleniach, przygotowani do pracy w szkole metodami aktywizującymi, moi rozmówcy wyraźniej podkreślali problem z dyscypliną czasową na lekcjach historii (1 wskazanie) i postępującą biurokracją (1 wskazanie).

Nauczyciele z pokolenia kryzysu zaufania wchodzili do zawodu stopniowo (2 wskazania), co bardzo sobie cenili, ważne było też dla nich korzystanie z pomocy grona pedagogicznego, co wskazuje na ich otwartość na współpracę i większe poczucie podmiotowości pracowniczej niż w przypadku ich starszych kolegów (2 wskazania), co wynika m.in. z ich przygotowania podczas studiów w zakresie prawa oświatowego, a także prawdopodobnie z odmiennej organizacji praktyk dydaktycznych, które od roku 2016 odbywały w IH UAM w szkołach ćwiczeń i u nauczycieli i nauczycielek na stałe współpracujących z uczelnią. Podobnie, jak w pokoleniu przełomu i transformacji, nauczyciele historii z ostatniego badanego pokolenia, debiutowali w przekonaniu, że to zdobywanie wiedzy historycznej przez uczniów jest najważniejsze w ich pracy (2 wskazania). W ostatnim pokoleniu po raz pierwszy padła z kolei informacja, o braku w zakresie przygotowania do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (1 wskazanie). Także po raz pierwszy pojawiło się stwierdzenie, że wiedza wyniesiona ze studiów była przydatna na etapie awansu zawodowego (1 wskazanie).

Moi narratorzy debiutowali w różnych okresach, ale tylko rozmówcy i rozmówczynie z pierwszego pokolenia wspomnieli szeroko o działalności pozalekcyjnej, którą realizowali od początku pracy w szkole. Znamienne jest też to, że po roku 1999 debiutantów w zawodzie dotykała nadmierna biurokracja, czego nie doświadczyli nauczyciele wchodzący na rynek pracy po roku 1989. W chwili debiutu wszyscy narratorzy gotowi byli do pracy metodami aktywizującymi, ale nie wszyscy wspominali o ich stosowaniu, za to mocno akcentowali problem z dyscypliną czasową na lekcji oraz ze sztywnym gorsetem programu nauczania historii jako pochodnej zapisów Podstawy Programowej, co przynajmniej u jednego rozmówcy poskutkowało nadmiernym werbalizmem (**zob. tab. 19**).

Tabela 19 - Faza debiutu: Doświadczenie wchodzenia w rolę nauczyciela historii w ujęciu międzypokoleniowym

Faza debiutu	Wypowiedzi nauczycieli historii wg treści i częstotliwości	
	Zasoby według treści wypowiedzi	Liczba wskazań
Doświadczenie wchodzenia w rolę	Budowanie kontaktu z uczniami	3
	Entuzjazm i nadzieja	3
	Tworzenie kółek zainteresowań	2
	Prowadzenie samorządu	2
	Poczucie, że rozpoczyna się pracę zawodową w nowej Polsce (po 1989)	2
	Przygotowywanie konspektów	2
	Zyskanie akceptacji grona pedagogicznego	2
	Wynagrodzenie	2
	Stosowanie metod aktywizujących na lekcjach historii	2

	Sztywność programu nauczania historii	2
	Biurokracja	2
	Niepełny etat – stopniowe wchodzenie w rolę	2
	Nastawienie na przekazywanie wiedzy	2
	Przygotowanie do lekcji	2
	Korzystanie ze wsparcia grona pedagogicznego	2
	Pisanie kroniki szkolnej	1
	Nadmierny werbalizm	1
	Łączenie pracy ze studiami	1
	Wsparcie dyrekcji	1
	Wsparcie grona pedagogicznego	1
	Indywidualne podejście do uczniów	1
	Energia w chwili debiutu w zawodzie	1
	Utrzymanie dyscypliny czasowej na lekcjach	1
	Adaptacja – ocena opisowa jako eksperyment szkolny w ocenianiu	1
	Brak umiejętności dostosowania treści do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	1
	Wiedza ze studiów przydatna podczas awansu zawodowego	1

Opracowanie własne.

V.4. Faza rozwoju: gruntowanie i doskonalenie roli

Pytając o gruntowanie roli i jej doskonalenie przez nauczycieli historii ze wszystkich trzech pokoleń razem, otrzymałam następujące wskazania. Nauczyciele dwóch pierwszych pokoleń wyraźnie dostrzegli zmiany w zakresie nowych technologii w kontekście rozwoju dydaktyki szkolnej na lekcjach historii (6 wskazań), co nie dziwi wzięwszy pod uwagę, iż rozpoczynali oni pracę, gdy w szkole dostępne były tradycyjne środki i narzędzia dydaktyczne, po czym mocno doświadczyli zmiany polegającej na upowszechnieniu się, zarówno w życiu szkoły, jak w życiu codziennym uczniów, nowych mediów. W tym kontekście moi rozmówcy zwrócili uwagę na zmiany kompetencji poznawczych uczniów i uczennic z kulminacją w pokoleniu nowej szkoły (w sumie 8 wskazań). Powyższe zmiany wpłynęły istotnie, zdaniem niemal wszystkich biorących udział w badaniu nauczycieli, na rozwój ich warsztatu dydaktycznego, w tym ich wiedzy, kompetencji i umiejętności technologicznych i psychologiczno-pedagogicznych (11 wskazań).

Narratorzy dostrzegli też i mocno zaakcentowali zmiany systemowe, najczęściej oceniając je negatywnie (11 wskazań).

W kontekście roli nauczycielskiej rosnąco (10 wskazań) nauczyciele historii wskazali na przechodzenie (pierwsze pokolenie) lub od razu (drugie i trzecie) wchodzenie w rolę przewodnika uczniów po wiedzy i umiejętnościach historycznych. W tym kontekście

większość z nich wskazała na wszechstronność i wielozadaniowość, których celem była/jest historia szkolna rozumiana krytycznie, jako zasób umiejętności i kompetencji stawiania i rozwiązywania problemów poznawczych przez uczniów (9 wskazań, rosnąco w kolejnych pokoleniach).

Ponownie należy zwrócić uwagę, że tylko w pierwszym pokoleniu nauczyciele historii postrzegają się jako liderzy działań środowiskowych (wychowanie obywatelskie, patriotyczne, działania integrujące, rozwijające zainteresowania historyczne uczniów, projekty, konkursy itd.) (3 wskazania). W kolejnych dwóch pokoleniach jest to raczej kwestia czy i jak ktoś docenia tę rolę i widoczne rozgoryczenie tym aspektem systemowej oceny ich działań, gdzie praca z pasją i zaangażowaniem, nie jest doceniana i adekwatnie opłacana. W podobnym duchu nauczyciele myślą o zmianie w obrębie autorytetu nauczycielskiego ze względu na nastawienia rodziców, uczniów i społeczne, wskazując na roszczeniowość i wygórowane oczekiwania wobec nauczycieli i szkoły, co dotyczy szczególnie pierwszego i ostatniego pokolenia (w sumie 7 wskazań).

Motywujący do pracy i rozwoju dla nauczycieli ze wszystkich pokoleń byli i są ich uczniowie (9 wskazań) i ich sukcesy, a w dalszej kolejności uznanie bezpośrednich przełożonych (2 wskazania). Z kolei dla większości rozmówców wynagrodzenie jest demotywujące (9 wskazań).

W zakresie doskonalenia dydaktycznego i merytorycznego moi rozmówcy wskazali na korzystanie z oferty stowarzyszeń i fundacji, ODN, samokształcenie we własnym środowisku szkolnym, na pouczającą rolę bycia rodzicem we własnym życiu, wreszcie na opiekę nad praktykantami i stażystami, którą dwoje nauczycieli oceniło pozytywnie (w sumie 12 wskazań).

Na studia podyplomowe doskonalące lub rozwijające nowe kompetencje padły 4 wskazania, a na awans zawodowy, jednak częściej w kontekście przymusu i rutyny, niż rozwoju, 11 osób.

Obok krytyki częstych i nieprzemyślanych zmian systemowych w polskiej szkole, moi rozmówcy źle ocenili jej biurokratyzację (2 wskazania w pierwszym pokoleniu) oraz postępującą ideologizację szkoły i historii szkolnej (w sumie 8 wskazań w pierwszym i ostatnim pokoleniu).

Aż siedem osób wskazało w różny sposób na problem zmęczenia, rutyny, a nawet wypalenia zawodowego, czasem wyjaśniając, że sobie z tym dobrze radzą (6 wskazań), ale także postulując, aby przygotować przyszłych nauczycieli historii do radzenia sobie z tym problemem już na etapie studiów (1 wskazanie).

W tym miejscu warto zwrócić uwagę także na różnice między pokoleniami nauczycieli historii w kontekście gruntowania przez nich roli. Pierwsza dotyczy nowych technologii i kompleksowych zmian społecznych, jakie one przyniosły w szkole i w życiu prywatnym uczniów. Mocno zmiany te odczuli nauczyciele z pokolenia przełomu i transformacji, przypadły one bowiem na fazę ich rozwoju i doskonalenia zawodowego i zbiegły się w czasie z kolejnymi zmianami systemowymi w oświacie. Z kolei najmłodszy stażem nauczyciele sami byli jako uczniowie beneficjentami tych zmian, choć więc także i oni widzą, jak zmieniło się nastawienie uczniów do wiedzy i uczenia się pod wpływem Internetu, stanowi to dla nich mniejsze wyzwanie.

Inna różnica to kształtowanie roli nauczycieli historii w duchu humanistycznym i w stronę dydaktyk transformatywnych, gdy pierwsze pokolenie dokonało przekształceń w tym zakresie w biegu życia zawodowego, a drugie i trzecie weszło do pracy w szkole przygotowane do bycia nauczycielami – przewodnikami, partnerami w dyskusji i dialogu, twórczymi i otwartymi organizatorami dydaktyki szkolnej, wciąż jednak wskazując na ograniczenia programowe i czas jako czynniki określające rzeczywisty wymiar ich działań dydaktycznych.

Pierwsze i ostatnie pokolenie nauczycieli mocno odczuwa ideologizację szkoły i upolitycznienie historii szkolnej. Stosunkowo słabo problem ten wybrzmiał w pokoleniu nowej szkoły, gdzie ta zmienność nastawień rządzących do historii była czymś zastanym, do czego zdążyli się przyzwyczaić. Nawet jednak to pokolenie nauczycieli zwraca uwagę na aspekt krytyczny historii szkolnej w kontrze do jej postępującego upolitycznienia po roku 2015.

Pokolenie przełomu i transformacji jako jedyne potraktowało jako oczywiste, mocno przypisane do ich roli zawodowej, zadanie wychowania obywatelskiego, patriotycznego, działania integrującego i rozwijającego zainteresowania historyczne uczniów, pozostałe dwa pokolenia odniosły się do kwestii tej bardziej oględnie (**zob. tab. 20**).

Tabela 20 - Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie przez nauczycieli historii w ujęciu międzypokoleniowym

Faza rozwoju	Wypowiedzi nauczycieli historii wg treści i częstotliwości	
	Zasoby według treści wypowiedzi	Liczba wskazań
Gruntowanie roli i jej doskonalenie	Doskonalenie dydaktyczne – korzystanie z oferty stowarzyszeń i fundacji, ODN, samokształcenie we własnym środowisku szkolnym	12
	Rozwój warsztatu dydaktycznego wobec zmian zachodzących w szkole i na lekcjach historii, w tym w zakresie umiejętności technologicznych i psychologiczno-pedagogicznych	11
	Krytyka zmian systemowych w kontekście pracy dydaktycznej	11
	Awans zawodowy	11

Nauczyciele historii – wchodzenie/podjęcie roli przewodnika po wiedzy i umiejętnościach historycznych	10
Wszechstronność nauczycieli historii jako podstawa krytycznego nauczania (jako historyk i nauczyciel)	9
Uczniowie jako źródło motywacji do pracy dydaktycznej	9
Wynagrodzenie jako źródło demotywacji do pracy dydaktycznej	9
Zmiany kompetencji poznawczych uczniów i uczennic, także w związku z rozwojem nowych technologii	8
Postępująca ideologizacja szkoły i historii szkolnej	8
Autorytet nauczycieli w kontekście nastawień rodziców, uczniów, społecznych (roszczeniowość, wygórowane oczekiwania)	7
Rutyna, zmęczenie, wypalenie zawodowe	7
Zmiany w zakresie nowych technologii w kontekście rozwoju dydaktyki szkolnej na lekcjach historii	6
Doskonalenie dydaktyczne – korzystanie z oferty studiów podyplomowych	4
Nauczyciele historii jako inicjatorzy działań środowiskowych (wychowanie obywatelskie, patriotyczne, działania integrujące, rozwijające zainteresowania historyczne uczniów)	3
Biurokratyzacja szkoły	2
Uznanie zwierzchników jako źródło motywacji do pracy dydaktycznej	2
Opieka nad praktykantami i stażystami jako źródło samokształcenia	1

Opracowanie własne.

Słowem podsumowania, w **fazie przygotowawczej** w obszarze motywacji do podjęcia studiów historycznych wszyscy narratorzy świadomie wybrali historię jako przedmiot studiowania. Równocześnie wskazali, że ich nauczyciele i nauczycielki mieli duży wpływ na zainteresowanie historią. Jeśli chodzi o specjalność był to wybór pragmatyczny, co nie przeszkodziło moim rozmówcom zadeklarować, że mieli doświadczenia w pracy pedagogicznej (harcerstwo), predyspozycje (talent dostrzeżony przez innych) i/lub, że chcieli wykonywać ten zawód świadomie.

W obszarze **gromadzenia zasobów** większość badanych czuła się przygotowana do zawodu w zakresie wiedzy merytorycznej i metod dydaktycznych. W stopniu dobrym lub dostatecznym moi rozmówcy czuli się przygotowani do roli wychowawców i do zarządzania dokumentacją nauczyciela. Z perspektywy doświadczeń pracy w zawodzie zwrócili uwagę na problem dobrostanu i wypalenia zawodowego, także w kontekście radzenia sobie z tym doświadczeniem postulując, by więcej miejsca poświęcić kwestii tej już na etapie przygotowania do zawodu.

W **fazie debiutu** moi rozmówcy wskazali na istotne różnice systemowe, społeczno-kulturowe i ekonomiczne, jakie zastali w szkole. Wspólne były natomiast wypowiedzi na temat

obaw, ale i wsparcia, jakie otrzymali od grona pedagogicznego, na temat entuzjazmu i zaangażowania, z jakim podejmowali pracę i na temat skłonności do eksperymentowania z metodami aktywizującymi, co jak szybko odkryli, stało w sprzeczności z dyscypliną czasową i przeładowanym programem kształcenia.

W fazie **gruntowania roli i jej doskonalenia** uwidoczniły się między moimi rozmówcami i rozmówczyniami podobieństwa, które mogą stanowić drogowskaz dla studentów i studentek specjalności nauczycielskich. Niemal wszystkie badane osoby wskazały na stały i systematyczny rozwój warsztatu dydaktycznego, tym bardziej wobec zmian, jakie zachodzą w szkole w zakresie umiejętności technologicznych i psychologiczno-pedagogicznych poprzez korzystanie z ofert stowarzyszeń, fundacji, ODN oraz poprzez samodzielne uczenie się. Niemal wszystkie badane osoby zadeklarowały też, że wzorem kształtowania roli zawodowej jest dla nich nauczyciel – przewodnik jako krytyczny interpretator i tłumacz świata przeszłości, a ich celem myślenie krytyczne uczniów w kontrze do postępującej ideologizacji szkoły i upolitycznieniem historii szkolnej. Dla większości moich rozmówców to uczniowie są tymi osobami, które motywują ich do pracy i rozwoju, nie tylko ze względu na nauczanie i uczenie się historii, ale także ze względu na rolę nauczycieli historii jako środowiskowych liderów kultury historycznej.

Niemal wszyscy narratorzy zrealizowali lub realizują drogę awansu zawodowego. Większość poddała jednak głębokiej krytyce dokonane lub dokonujące się zmiany systemowe w oświacie w kontekście ich własnej pracy dydaktycznej, w tym: biurokratyzację szkoły, podważanie autorytetu nauczycielskiego i niskie zarobki.

Rozdział VI: Analiza opisowa profesjonalizmu i służby społecznej z podziałem na pokolenia

W rozdziale przedstawiam wyniki analizy opisowej profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii wyłaniającej się z ich własnych doświadczeń i wypowiedzi na ten temat, zachowując podział na trzy pokolenia.

VI.1. Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji (1989-1999)

W odpowiedzi na pytanie o profesjonalizm rozmówcy z pokolenia przełomu i transformacji sięgnęli do własnych zasobów zdobytych i doskonalonych w biegu życia zawodowego, tym razem wprost odnosząc się do tej kwestii.

Analizując ich wypowiedzi pogrupowałam je ze względu na pięć elementów tego profesjonalizmu. Pierwszy dotyczył wiedzy profesjonalnej z zakresu historii i wiązał się z potrzebą jej aktualizacji w ramach różnych form kształcenia i samokształcenia, aby być na bieżąco z badaniami historycznymi, ale też aby włączać do szkolnego dyskursu refleksję na temat teraźniejszości, która staje się historią i odpowiedzialności za rozumienie przez uczniów teraźniejszości czerpiąc z wiedzy o przeszłości [Jerzy 1/1996; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991]. Drugi dotyczył doskonalenia dydaktyki szkolnej w kontekście zmieniających się uwarunkowań kształcenia historycznego w tym rozwoju nowych mediów [Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991]. Trzeci dotyczył wielowymiarowości i wielozadaniowości nauczycieli historii jako dydaktyków i wychowawców [Iza 1/1996, Ludwik 1/1991]. Czwarty dotyczył umiejętności rozwiązywania problemów poznawczych, dydaktycznych i wychowawczych, z których wiele jest nowych, niektóre nieoczekiwane, wymagające refleksyjności, elastyczności, empatii i kreatywności [Iza 1/1996, Jerzy 1/1992, Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991]. Piąty dotyczył profesjonalizmu nauczycielskiego widzianego w kontekście uznania, w tym wynagrodzenia za pracę [Iza 1/1996].

Pierwsza z narratorek zadeklarowała się jako profesjonalistka w zawodzie. Wskazała na szereg zadań (wielozadaniowość, wielowymiarowość), które pełni w szkole, nie tylko ucząc, ale także wspierając uczniów terapeutycznie (psycholożka), organizując ich pracę w szkole (organizatorka), kierując grupami uczniowskimi na lekcjach historii, a także w ramach kół zainteresowań (liderka), tworząc materiały dydaktyczne (rysowniczką) i stosując zupełnie nowe podejście do uczenia się uwzględniające zmieniającą się recepcję uczniów i ich

zainteresowanie historią (*showmenka*). Profesjonalizm, to dla niej także empatia w relacjach z uczniami, a bardziej uniwersalnie, bycie dobrym, przyzwoitym człowiekiem. Oznacza to potrzebę ciągłego kształcenia, zdobywania nowych umiejętności psychologiczno-pedagogicznych oraz dojrzałości zawodowej, w tym etycznej [Iza 1/1996].

Kolejny narrator rozpoczął definiowanie profesjonalizmu od wskazania, że pojawia się on w toku rozwoju zawodowego, co według niego oznacza, że profesjonalistą stał się po mniej więcej 15 latach pracy w zawodzie. Profesjonalizacja wymaga zdaniem rozmówcy czytania książek, prasy, w tym tygodników, sięgania do zasobów cyfrowych, śledzenia tego, co dzieje się wokół, bycia otwartym na wiedzę historyczną, szukania nowej wiedzy, uwzględniania jej nowych ujęć. Profesjonalizm wymaga nie tylko specjalizacji w jednej dziedzinie, ale też wiedzy z zakresu innych obszarów, co dotyczy w sposób szczególny pracy w szkole i, co wymaga bycia na bieżąco, ale też uświadamiania sobie, że więcej się nie wie, niż wie i dążenia, aby być jak najlepszym w tym, co się robi, „jeśli mam komuś dobrze służyć” [Jerzy 1/1992].

Trzecia narratorka zadeklarowała, że jeszcze nie jest profesjonalistką, argumentując, że uczniowie ciągle ją zaskakują i mając na względzie fakt, że w zawodzie nauczycielskim raczej chodzi o proces niż o stan bycia profesjonalistą, bo świat się zmienia, zatem nauczyciele także muszą się zmieniać. Profesjonalizm nie jest dla niej czymś, co zdobywa się wraz z końcem studiów, ale czymś, co stale się rozwija. Dotyczy to szczególnie historii, która pisze się na naszych oczach. Nauczyciele muszą być zatem gotowi, aby tę nową wiedzę zdobywać, zgłębiać i przybliżyć uczniom wspierając ich rozumienie teraźniejszości przez pryzmat przeszłości. Rozmówczyni wyraziła też oczekiwanie, aby nauczycieli traktować jako profesjonalistów dodając, że sama czuje się spełniona w roli nauczycielki [Kinga 1/1996].

Ostatni, czwarty narrator stwierdził, że nauczyciel historii powinien być profesjonalistą i wskazał na konkretne komponenty tego profesjonalizmu, do których zaliczył umiejętności dydaktyczne i wychowawcze, w tym umiejętność reagowania na zróżnicowane sytuacje w klasie, w szkole i między uczniami, co wymaga inteligencji emocjonalnej. Posiadanie takich umiejętności wspiera profesjonalne działania, w tym rozwiązywanie problemów, nie tylko poznawczych na lekcjach historii, ale także wychowawczych. Dlatego narrator za ważne uznał ich ciągłe rozwijanie (kształcenie, samokształcenie), wskazując na osobiste zainteresowania neurodydaktyką w warsztacie nauczyciela historii. Określił też siebie jako profesjonalistę dodając, że udział miały w tym studia uniwersyteckie [Ludwik 1/1991].

W kontekście profesjonalizmu, wszyscy narratorzy podnieśli kwestię uznania nauczycieli za profesjonalistów zarówno w środowisku pracy, jak i ogólniej przez społeczeństwo [Iza 1/1996; Jerzy 1/1992; Kinga 1/1996; Ludwik 1/1991]. Jedną z narratorek

wzbogaciła wątek ten o traumatyczne doświadczenia wyniesione ze strajku nauczycieli w roku 2019 wskazując, że profesjonalizm powinien wiązać się z odpowiednią gratyfikacją finansową. Jak argumentowała, po niepowodzeniu strajku, „zaczęłam mówić, że chodzę do pracy, a nie do szkoły (...) żeby (...) uniknąć tej służby”, za którą nikt nauczycielom nie płaci, a jednocześnie nadużywa jej, aby zdezawuować ich postulaty podwyżek płac [Iza 1/1996] (zob. tab. 21).

Tabela 21 – Profesjonalizm – wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia przelomu i transformacji

Profesjonalizm	Wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia przelomu i transformacji
	<p>(...) czuję się profesjonalistką i czuję się odpowiedzialna... od strajku zaczęłam mówić, że chodzę do pracy a nie do szkoły, żeby właśnie uniknąć tej służby... mamy więcej różnych umiejętności, bo musimy być i psychologami i organizatorkami, liderkami i świetnymi rysowniczkami, i showmankami, więc mamy mnóstwo takich ról społecznych, które musimy pełnić równocześnie, nie tylko uczyć. I to powinno być docenione... jestem dobrą nauczycielką. Chcę myśleć o sobie, że dobrze wykonuje swoją pracę, profesjonalnie wykonuję swoją pracę i powinnam mieć za tą profesjonalną pracę płacone, nie tylko za czas przy tablicy, bo na razie to nam płacą za czas przy tablicy, tylko też za tą całą robotę, którą robimy w domu, w szkole. Za te wszystkie dodatkowe godziny... chciałabym mieć soboty i niedziele wolne. Żeby mieć je dla rodziny, dla siebie, dla odpoczynku, dla czytania. Profesjonalizm? Myślę, że trzeba kłaść nacisk na profesjonalizm, a profesjonalizm ma w sobie też i empatię, w przypadku zawodu nauczyciela. (...) profesjonalizm, plus bycie przyzwoitym człowiekiem. Chcę, żeby to był dobry zawód, profesjonalny zawód, ludzi, którzy mają dużą empatię, którzy mają umiejętności też pedagogiczne, psychologiczne... chcemy budować nowoczesne społeczeństwo, w którym trzeba docenić kadrę nauczycielską, żeby ona była profesjonalna właśnie, a profesjonalizm w zawodzie nauczyciela oznacza też bycie dobrym człowiekiem [Iza 1/1996]</p> <p>(...) profesjonalizm to gdzieś połowa, czyli gdzieś po 15 latach pracy... człowiek uczy się przez to, że czyta prasę, czyta tygodniki czy jakieś książki, media... Człowiek musi szukać, musi być otwarty, po prostu śledzić to, co się dzieje... przyznać się do tego, że więcej nie wiem, niż wiem... profesjonalizm jest związany z tym, że jeżeli ja mam służyć czemuś, to ja mam być po prostu jak najlepszy w tym, co robię, profesjonalizm nawet wymaga od człowieka..., bo profesjonalistą być w jednej dziedzinie, to znaczy, że ja mam pojęcie jeszcze o wielu innych dziedzinach... uważam, że żeby być profesjonalistą, to trzeba po prostu być na bieżąco. Być na bieżąco z tym, co ciebie dotyczy [Jerzy 1/1992]</p> <p>Czy jestem profesjonalistką? Chyba nie, bo mnie ciągle dzieci zaskakują. Jak sobie przyjdzie taki moment, kiedy mi powiedzą, kiedy mnie już nic nie zaskoczy, to może wtedy uznam, że wszystko wiem... mam jeszcze takie poczucie, że chyba jeszcze tą profesjonalistką nie jestem i chyba nigdy nie będę do końca... Czasami mam poczucie, że jestem już w jakiś sposób profesjonalistką, ale z drugiej strony, tak jak mówię, ciągle gdzieś są</p>

nowe rzeczy. To nie jest tak, że ktoś ma skończone studia i wie wszystko i właściwie już nic więcej. Świat się tak zmienia, my się musimy też zmieniać, więc myślę, że nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel historii, gdzie często ta historia, tak jak teraz, pisze się na naszych oczach, on musi być ciągle gotowy na to, żeby tę nową wiedzę przyswajać, żeby ją zgłębiać, bo to, co dzisiaj, jutro jest historią. Siłą rzeczy uczniowie od nas będą wymagali, żebyśmy my w jakiś sposób te rzeczy, które się teraz dzieją, im przybliżali. Chciałabym, żeby ktoś kiedyś powiedział, że nauczyciel to jest profesjonalista... Zawodowo, myślę, że jestem spełniona [Kinga 1/1996]

(...) nauczyciel historii to powinien być profesjonalista... Profesjonalizm to kompetencje zawodowe, umiejętności dydaktyczne, wychowawcze. Umiejętność reagowania na sytuacje różne w klasie, w szkole, między uczniami, czyli te umiejętności merytoryczne, ale również takie miękkie umiejętności, które wymagają inteligencji emocjonalnej... profesjonalizm jest bardzo ważny w tym zawodzie i bez tego myślę, że dobrego nauczyciela nie ma. On musi łączyć wszystkie te umiejętności. Wtedy można powiedzieć, że jest profesjonalistą, że potrafi rozwiązywać problemy, bo, problemy czy różne sytuacje problemowe, które mogą mieć miejsce na lekcji historii, ale również na lekcji wychowawczej, to nie tylko wiedza historyczna, ale również wiedza pedagogiczna, psychologiczna. Tutaj nauczyciel, nie tylko nauczyciel historii, powinien cały czas poszerzać swoją wiedzę. (...). Ostatnie 15 lat to neurodydaktyka to jest, tak mi się wydaje, taki wiodący kierunek w dydaktyce. Także profesjonalizm na pewno. Na pewno jest ważny, ale wymaga też od nauczycieli ciągłego kształcenia. Albo takiego samokształcenia, bo to nie tylko studia podyplomowe, ale czytanie różnych publikacji, zapoznawanie się z nimi. No jest dużo możliwości. Jest dużo możliwości i powinien z tego nauczyciel korzystać... Dlaczego czuje się profesjonalistą? Bo jednak myślę, że studia przygotowały mnie do tego, żeby być nauczycielem. Myślę, że nieźle mnie przygotowały [Ludwik 1/1991].

Opracowanie własne.

Problem profesjonalizmu nauczycielskiego pojawił się w wypowiedziach narratorów, także w kontekście służby społecznej, nie tylko w polu definiowania tej ostatniej, ale również poprzez redefinicję profesjonalizmu wobec pytania o różnice między nim, a służbą.

Pierwsza z narratorek odniosła się do kategorii służby społecznej negatywnie. W rozmowie podkreśliła, że w panującej w Polsce atmosferze politycznej (w czasie przeprowadzania wywiadu) odwoływanie się do służby społecznej nauczycieli nie jest dla nich dobre. Oznacza bowiem, że nauczyciele mają komuś służyć, poświęcać się, że powinni być wdzięczni za to, że w ogóle pracują i z tego czerpać satysfakcję zawodową, a wynagrodzenie nie ma tu większego znaczenia. Nawiązała też do stereotypu służby społecznej ukształtowanego jeszcze w wieku XIX, wykazując nieadekwatność tej kategorii do opisu i charakterystyki współczesnych nauczycieli [Iza 1/1996].

Inaczej rzecz ujął drugi narrator, który powiązał służbę społeczną ze specyfiką przedmiotów, jakimi są w szkole historia i język polski wraz z przypisywanymi im funkcjami, takimi, jak: kształtowanie tożsamości narodowej i ochrona tradycji w rozumieniu szacunku, kultywowania i rozwijania tych wartości jako obowiązku nauczyciela humanisty. Ponadto narrator odniósł się do wartości w kontekście postaw nauczycielskich, wskazując na ich służbę rozumianą jako empatia i otwartość na drugiego człowieka, a także jako zobowiązanie do ciągłego rozwoju zawodowego, co niemal natychmiast umieścił w polu profesjonalizmu, którego znaczenie tym samym rozciągnął na służbę [Jerzy 1/1992].

Kolejna narratorka skojarzyła służbę społeczną z pasją i zaangażowaniem nauczycielskim odniesionym ponownie do historii jako przedmiotu poznania wyjaśniając, że ona sama czuje się odpowiedzialna za zachowanie śladów przeszłości, co w sposób szczególny odnosi do zasobów rodzinnych i do uczniów, których uczy szacunku dla przeszłości poprzez aktywne uczestnictwo w różnego rodzaju konkursach historycznych. Narratorka rozgraniczyła i przypisała ten rodzaj aktywności do służby społecznej. Jednocześnie codzienność dydaktyki szkolnej i nauczanie i uczenie się historii uznała za kwestię profesjonalizmu nauczycielskiego [Kinga 1/1996].

Czwarty narrator, podobnie jak dwoje poprzednich, powiązał służbę społeczną nauczycieli historii ze specyfiką przedmiotu szkolnego/poznania, gdzie historia to nie tylko wiedza, ale też przygotowanie patriotyczne i obywatelskie młodych ludzi do dokonywania świadomych wyborów w życiu dorosłym, także jako przyszłych wyborców. Służbę nauczycielską historyka narrator zdefiniował przez pryzmat czynnego udziału nauczycieli historii w życiu szkolnym i lokalnym odwołując się do doświadczenia angażowania się w ważne wydarzenia z życia tych wspólnot i angażowania w te działania uczniów [Ludwik 1/1991].

Troje narratorów odniosło się do służby społecznej nauczycieli z różną mocą podkreślając problem gratyfikacji finansowej [Iza 1/1996; Jerzy 1/1992; Kinga 1/1991]. W sposób najbardziej jaskrawy zrobiła to pierwsza narratorka, która podważyła zasadność używania kategorii służby w definiowaniu roli społeczno-zawodowej nauczycieli i wskazała, że jest to wybieg rządzących, aby nie płacić nauczycielom za pracę, o tyle skuteczny, o ile kształtuje on negatywne nastawienie społeczne do tej profesji, wciąż mocno zakorzenione w XIX-wiecznym stereotypie nauczycieli bezgranicznie poświęcających się uczniom i szkole bez pytania o koszty [Iza 1/1996]. Kolejny narrator odniósł się do tej kwestii ogólnie, podnosząc jedynie, że praca w szkole powinna być godnie wynagradzana [Jerzy 1/1992]. Ostatnia narratorka niemal natychmiast skojarzyła służbę społeczną z gratyfikacją finansową, a

mianowicie, że nie sposób tego, co robi w szkole, nazwać inaczej niż służbą, skoro jest to praca częściowo nieopłacona [Kinga 1/1996] (zob. tabela 22).

Tabela 22 - Służba społeczna nauczycieli historii pokolenia przelomu i transformacji – wypowiedzi nauczycieli historii

	Wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia przelomu i transformacji
Służba społeczna	<p><i>(...) służba oznacza, że ja właściwie powinnam pracować za darmo... Myślę, że służba społeczna to nie jest dobre określenie w tej atmosferze politycznej (...). Jest czas, żeby skończyć, mówić o tym, że jesteśmy służbą, że zawód, jakkolwiek, jest służbą społeczną, bo to nie jest służba. Ja naprawdę bardzo się wystrzegam tego słowa, szczególnie po strajku, gdzie wydaje mi się, że słowo służba próbuje nas wtłoczyć w takie myślenie, że w związku z tym, my powinniśmy być wdzięczni za to, że w ogóle pracujemy i, że to już nam powinno wystarczyć, dać satysfakcję, że służymy. Bo służba oznacza tu poświęcenie się. Ja nie chcę się poświęcać i nie chcę, żeby następne pokolenia się poświęcały... Nie mówmy o tym, jako o służbie. Bo to nas prowadzi do kąta typu 2,600 [zł] dla osoby, która zaczyna pracę. (...) słowo służba jest w ogóle dla mnie, wydaje mi się, że ono powinno być odłożone, bo ono jest z czasów, kiedy „pracuję, bo się poświęcam, jeśli pracuję, to się poświęcam”. Taki XIX wiek, praca organiczna [Iza 1/1996]</i></p> <p><i>(...) bardziej służba... człowiek służy społeczeństwu, służy narodowi... wartość człowieka mierzy się jego otwartością na drugiego człowieka, ale równocześnie przywiązaniem i szacunkiem do tradycji... służba... człowiek jest otwarty, żeby się uczyć od innych, mimo że już ma tyle lat, ale że się czegoś nauczę.... najistotniejsze jest to, żeby ludzie, którzy pracują, przede wszystkim byli empatyczni, trzeba chcieć po prostu wykonywać tę pracę swoją jak najlepiej. (...) Trzeba być w tym profesjonalistą... Naród, który żyje bez przeszłości, nie ma przyszłości, czy nie jest wart przyszłości (...). Więc ja myślę, to jest właśnie ta służba, że my historycy, poloniści, mamy po prostu kultywować to i rozwijać. Ze służby rodzi się profesjonalizm... Jak człowiek będzie traktował pracę jako służbę, to wtedy automatycznie ten profesjonalizm przyjdzie. Poprzez służbę można zdobyć ten profesjonalizm. Tak, służba pomaga... historia czy historyk, to służba społeczeństwu. Ale też, żeby godnie być wynagradzanym, nie traktować pracy w szkole, jako zysku, bogactwa, ale... [Jerzy 1/1992]</i></p> <p><i>Służba społeczna, zważywszy na nasze zarobki, to w tym kontekście bym powiedziała, że to jest służba. Na pewno nie robimy tego po to, żeby osiągnąć jakiś zysk, bo to jest zysk, że tak powiem, niezwykle przeciętny, także te nasze pensje pozostawiają wiele do życzenia. Więc jeżeli robimy to i pracujemy w tym zawodzie, to w dużej mierze jest to kwestia naszej pasji, naszego jakiegoś takiego zaangażowania. Na pewno nie jest to kwestia dorobienia się, nie w tym zawodzie. Kategoria służby społecznej. To może powiem tak, jestem odpowiedzialna. Mam takie poczucie takiego czegoś, żeby zachować od zapomnienia to, co jest jeszcze w domach i co często przepada, bo ktoś na przykład umiera. I likwiduje się całe jego archiwum rodzinne i to wszystko przepada (...). Jeśli chodzi o naukę historii, staram się właśnie chociażby</i></p>

przez konkursy uświadamiać dzieciakom znaczenie przeszłości (...). Wy jesteście tymi, którzy muszą to ponieść dalej. Bo w kategorii służby społecznej, jeśli chodzi w ogóle o naukę, to ja nie mam takiego poczucia [Kinga 1/1996].

(...) zawód nauczyciela to jest służba, to jest służba społeczna. A nauczyciela historii tym bardziej... historia to jest szczególny przedmiot w szkole, ponieważ tak, kształtujemy postawy patriotyczne, kształtujemy postawy obywatelskie. W tym sensie to jest na pewno służba i ważne zadanie przed każdym nauczycielem historii, żeby młodego człowieka ukształtować... Dać mu możliwość wyboru i pokazać różne możliwości dokonania wyboru w przyszłości, kiedy będzie wyborcą i będzie sam mógł dokonywać wyborów. Także w dużym stopniu pozycja nauczyciela historii to jest służba... Właściwie przypomniałem sobie, że w ciągu tych 30 lat żadna uroczystość, nie powiem szkolna, ale nawet gminna, no nie odbyłaby się bez nauczyciela historii, bo trzeba uczniów przygotować (...). Z tego punktu widzenia to rzeczywiście jest służba taka społeczna (...). Nigdy się nad tym nie zastanawiałem, ale teraz widzę, że zawód nauczyciela historii, szczególnie historii, to jest służba społeczna, jeżeli tak ją właśnie rozumiemy, że młodzi ludzie są przygotowywani do tego, żeby te uczucia patriotyczne krzewić [Ludwik 1/1991].

Opracowanie własne.

VI.2. Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły (2000-2009)

Podobnie, jak w poprzednim pokoleniu rozmówców, także nauczyciele pokolenia nowej szkoły opisywali profesjonalizm, bazując na zasobach, jakie zgromadzili gruntując i doskonaląc się w roli. Analizując ich wypowiedzi uporządkowałam je ze względu na sześć wskazanych przez nich komponentów profesjonalizmu. Pierwszy dotyczył profesjonalnej wiedzy historycznej i obowiązku jej ciągłego rozwoju, także w związku jej nowymi nurtami, w tym z historią kobiet, totalitaryzmu, kultury, społeczną [Elżbieta 2/2008; Filip 2/2002; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003]. Drugi, to warsztat dydaktyczny, znajomość metod i technik, które mogą czynić lekcje ciekawszymi, a uczniów bardziej krytycznymi, to szukanie nowych rozwiązań, doksztalcanie się w tym obszarze, a także uczenie się z własnej praktyki [Elżbieta 2/2008; Filip 2/2002; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003]. Trzeci to kwestia odpowiedzialności za uczniów i ich przyszłość, za to jak rozumieją otaczającą ich rzeczywistość, jakie wartości im przy tym przyświecają [Elżbieta 2/2008; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003]. Czwarty komponent, to sukcesy uczniów w projektach i konkursach [Filip 2/2002]. Piąty, to potrzeba dbałości o siebie i zapewnienie sobie dobrostanu przez nauczycieli wobec niebezpieczeństwa

rutyny i zmęczenia [Grażyna 2/2002]. Ostatni, szósty, dotyczył nie dość satysfakcjonującego wynagrodzenia za pracę [Elżbieta 2/2008; Henryka 2/2002].

Pierwsza z narratorek zadeklarowała, że w pewnych kwestiach czuje się profesjonalistką, ponieważ dopracowała sobie warsztat. Dodała, że dobry historyk powinien być profesjonalistą w tym co robi, czyli w nauczaniu obiektywnej historii, wskazując na próbę budowania nowej wizji szkoły przez innych, w której to wizji nauczyciel nie jest mentorem, osobą, która wprowadza uczniów w świat wartości, ponieważ odbierana jest mu autonomia. Odniosła się też do wynagrodzenia, które w biegu życia zawodowego znacząco się nie zmieniło i nadal jest niskie [Elżbieta 2/2008].

Kolejny narrator wskazał, że nie czuje się jeszcze profesjonalistą jako nauczyciel. Równocześnie dodał, że jest profesjonalistą jako historyk. Wyjaśnił, że mógłby jeszcze nauczyć się metod i technik dydaktycznych, które pozwoliłyby mu być może bardziej dotrzeć do uczniów, a jednocześnie wspominał, że miał w swojej karierze kilkoro laureatów konkursów historycznych. Dodał też, że wciąż ma świadomość własnych ograniczeń [Filip 2/2002].

Trzecia narratorka potwierdziła, że jest profesjonalistką. Zwróciła uwagę na to, w jaki sposób nauczana jest historia. Wskazała, że dobrze jest uczyć różnorodności jeśli chodzi o treści, ale także stosować zróżnicowane metody i techniki dydaktyczne, aby lekcje historii były bardziej atrakcyjne dla uczniów i uczennic. Wskazała, że profesjonalizm to także znajomość nowych nurtów i tendencji w historiografii, w tym historii kobiet, dzieci czy kultury, że jest to także tłumaczenie uczniom źródeł różnych zjawisk historycznych, tak by mieli świadomość, jak ludzie tworzą historię. Wskazała także, że czuje się odpowiedzialna za ten właśnie aspekt nauczania dodając, że wie czego jeszcze potrzebuje, aby doskonalić własny warsztat nauczycielski. Co ważne, wskazała, że wciąż dba o własną pasję, niekoniecznie związaną z pracą w szkole, ale dającą jej napęd życiowy i sprawiającą frajdę [Grażyna 2/2002].

Ostatnia z narratorek wyjaśniła, że dla niej profesjonalizm to ciągłe doksztalcanie się, szukanie, by uczyć lepiej. To towarzyszenie uczniom w drodze. To też odpowiedzialność, która manifestuje się w byciu dobrze przygotowanym nauczycielem, takim, któremu się chce, bez względu na okoliczności. To też bycie nauczycielem wprowadzającym w świat wartości. W tym kontekście narratorka odniosła się do niskiego wynagrodzenia, które wymusza pracę na więcej niż jeden etat [Henryka 3/2003].

W kontekście profesjonalizmu, dwie narratorki podniosły kwestię wynagrodzenia za pracę, które cały czas jest obiektywnie niskie [Elżbieta 2/2008; Henryka 2/2003]. Wszyscy narratorzy zwrócili uwagę, jak ważne jest doksztalcanie się zarówno w roli nauczycieli historii jak i historyków. Trzy narratorki odniosły się do kategorii odpowiedzialności za

przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie [Elżbieta 2/2008; Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003] (zob. tab. 23).

Tabela 23 - Profesjonalizm nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły – wypowiedzi nauczycieli historii

Profesjonalizm	Wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły
	<p>(...) <i>dobry historyk powinien być profesjonalistą w tym, co robi (...), na pewno w pewnych kwestiach czuję się swobodnie, coś nie jest dla mnie straszne, bo już to do pewnego stopnia dopracowałam (...). Trudne to jest. Spada rola nauczyciela historii, takiego przewodnika mentora, takiej osoby, która ma wprowadzić we wspaniały świat historii, który nie jest nasz, nie jest obiektywny, jest po prostu wizją kogoś innego. Zmiana wizji szkoły. Ona odbiera skrzydła (...). Finansowo ona nigdy nie była wysoka, więc to się nie zmieniło, 13 lat temu, ani teraz. Sytuacja nadal wygląda dalej tak samo. (...) chciałabym myśleć bardziej, że profesjonalizm bierze górę nad służbą społeczną [Elżbieta 2/2008]</i></p> <p>(...) <i>jestem profesjonalistą jako historyk, natomiast czy jestem profesjonalistą jako nauczyciel? Nie wiem, wkraczałem do zawodu w przekonaniu o własnej doskonałości. Natomiast im dłużej wykonuję ten zawód, tym bardziej widzę, ile ja rzeczy sknocilem na początku swojej kariery zawodowej, to wstyd się przyznać, ile rzeczy głupich zrobiłem albo nie tak jak powinienem. Ile talentów uczniowskich zmarnowałem. Diamentów nieoszlifowanych przepuściłem między palcami... sześciu laureatów mi się udało wychować na tym etapie i mam takie poczucie, że mogło być ich więcej, gdybym się wcześniej zreflektował, że metodę inną powinienem dobrać do tej pracy. (...) wiem, że tam jest bardzo dużo rzeczy, których mógłbym się nauczyć, na pewno bardzo wiele rzeczy, które mógłbym zmienić, gdybym miał na to czas i siły [Filip 2/2002]</i></p> <p><i>Czy ja się czuję profesjonalistką? Tak, wiem czego nie wiem i co powinnam, w czym powinnam się doksztalcać, aczkolwiek ostatnio większą uwagę skupiam na sobie, po raz pierwszy od dawna. Rzeczywiście, moje pasje niekoniecznie muszą być związane ze szkołą i z nauczaniem, mogą mnie rozwijać osobiście, a niekoniecznie tylko i wyłącznie służyć pracy. I to mi sprawia dużą satysfakcję, w tej chwili, jak się czegoś nauczę tak dla siebie, chociaż niekoniecznie to jest życiowo przydatne... myślę, że jeżeli chodzi o pracę w szkole, mogę powiedzieć, że jestem profesjonalistką (...), bardzo wiele zależy od tego, w jaki sposób my tę historię będziemy im podawać, będziemy im pokazywać, jak im pokażemy co można w niej odkryć i pokażemy im taką różnorodność i może tu powinien być położony nacisk na tę służbę i ten profesjonalizm, żebyśmy nie zamykali się w takich sztywnych ramach, jak kiedyś uczono historii te 50 lat temu, tak, że to była tylko historia, w sensie dosłownym, historia w sensie polityczno-gospodarczym, bez historii kobiet, bez historii dzieci, bez historii kultury, bez odniesień do tego, co nas otacza, bez wyjaśnienia tego, co jest teraz, wyjaśnienia tym, co było kiedyś. Wyrzucanie z historii rzeczy, które rzeczywiście mogą być ciekawe i inspirujące dla dzieciaków i też mogą im wiele rzeczy wyjaśnić, no i pokazanie tego, że bardzo wiele takich</i></p>

współczesnych, nie wiem, sposobów myślenia, uprzedzeń, stereotypów, tego, w jaki sposób i jednostki, i całe grupy patrzą na świat na siebie, jakie mają poglądy, w jakiś sposób się zachowują, że to wszystko ma gdzieś swoje korzenie w tej historii, bo dzieciaki sobie z tego nie zdają sprawy. I chyba my sobie też nie do końca zawsze zdajemy sprawę z tego, że my to kształtujemy. Czyli to, jak ktoś kiedyś będzie postrzegał nacjonalizm, będzie zależało od tego, jak my teraz będziemy rozmawiać o historii i o patriotyzmie z dziećmi, w tej chwili. Czy rola kobiet w społeczeństwie. Czy, jak ktoś będzie rozumiał wydarzenia, które się dzieją wokół niego, będzie zależało od tego, czego on się gdzieś tam dowiedział na historii dawno temu, nawet jeżeli on sobie tego nie będzie uświadamiał. Czyli tu jest taka nasza duża odpowiedzialność, tak naprawdę [Grażyna 2/2002]

Profesjonalizm jest dla mnie nieodzownym elementem bycia dobrym nauczycielem. I to się łączy z tym, że cały czas próbujemy robić to lepiej, doksztalać się, robić kursy, doczytywać, szukać, sprawdzać. To jest ten element profesjonalizmu. (...) jeśli ma to się przełożyć na adekwatne pieniądze, to spędza jakieś zawrotne godziny w tych szkołach (...) element profesjonalizmu jest niezbędny. To chyba też wynika z przedmiotu, którego uczymy. Nawet jeśli staramy się, pokazać całe spektrum, to i my sami jako ludzie, jako nauczyciele, jesteśmy przyciągnięci, jesteśmy zafascynowani postaciami, które dały z siebie więcej, niż musiały. Dały z siebie więcej w sytuacji, kiedy danie czegokolwiek było bardzo trudne. Z zawodem nauczyciela kojarzy się profesjonalizm, taka cicha elegancja, odpowiedzialność. Wszystko jest okazją do tego, żeby się czymś podzielić, żeby do czegoś zachęcić, żeby wysłuchać, żeby, żeby starać się towarzyszyć w drodze. Moja definicja nauczyciela to jest ten, który towarzyszy w drodze. Tak to widzę i takim nauczycielem staram się być [Henryka 2/2003].

Opracowanie własne.

Problem profesjonalizmu nauczycielskiego pojawił się w wypowiedziach narratorów, także w kontekście służby społecznej, nie tylko w polu definiowania tej ostatniej, ale również wobec pytania o różnice między nimi i granice między byciem profesjonalnym i byciem w służbie.

Pierwsza z narratorek wyjaśniła, że według niej służba społeczna to dawanie dobra społeczeństwu z jednej strony poprzez kształtowanie, wpływanie na młodych ludzi w drodze wprowadzania ich w świat wartości, a z drugiej strony, bycie sobą. Zazaczyła, że służba to także pozostawanie w zgodzie nauczycieli, z tymi wartościami, w duchu których wychowują oni dzieci i młodzież. To także proces wspierania rodziców w wychowywaniu dzieci i ich dorastaniu z przekonaniem, że dobro społeczne jest wspólną wartością. Dobry nauczyciel to mentor, osoba która wskazuje drogę. Jej głównym narzędziem pracy, w tym obszarze, jak sama wskazała, jest dyskusja (Elżbieta 2/2008).

Inaczej drugi narrator, który powiązał służbę społeczną ze specyfiką przedmiotu, jakim jest historia i z przypisaniem jej roli kształtującej świadomość historyczną w kontekście odpowiedzialności za podejmowane w przyszłości decyzje przez jego uczniów i uczennice. Dodał, że jest to rodzaj powołania. Negatywnie wypowiedział się na temat wynagrodzenia nauczycieli i braku szacunku ze strony rodziców, ale też społecznego postrzegania nauczycieli. Dodał, że dobrze byłoby, gdyby uczelnie przygotowywały przyszłych nauczycieli do pełnienia służby społecznej widząc w tym drogę do profesjonalizacji w zawodzie [Filip 2/2002].

Kolejna narratorka skojarzyła służbę społeczną z zadaniami, jakie wykonywała w trakcie swojej pracy jako liderka konkursów międzynarodowych, trenerka prowadząca zespoły uczniowskie w ramach programu Odysei Umysłów do sukcesów, czy jako opiekunka szkolnego koła historycznego. Dodała, że za te godziny nikt jej nie zapłacił (Grażyna 2/2002).

Czwarta narratorka, podobnie jak jej poprzednicy, powiązała służbę społeczną nauczycieli historii z odpowiedzialnością, z towarzyszeniem młodym ludziom w ich wchodzeniu w świat wartości, ze stawaniem się najlepszą wersją samych siebie w roli przewodników uczniów w drodze do pełnej, satysfakcjonującej dorosłości. Służba w zawodzie nauczycielskim to też dla niej realizowanie, nabywanie na studiach, umiejętności indywidualnego podejścia do uczniów i uczennic. To potrzeba budowania osoby nauczyciela, który jest odpowiedzialny, godny zaufania dla swoich podopiecznych. Na marginesie odniosła się do wynagrodzenia, nadmieniając że nie pracuje w szkole dla pieniędzy [Henryka 2/2003].

Troje narratorów wskazało, że ze służbą społeczną w zawodzie nauczycielskim łączy się wprowadzanie uczniów i uczennic w świat wartości, uczenie ich odpowiedzialności za podejmowane decyzje, dawanie szansy, aby mieli satysfakcjonujące życie. Ci sami narratorzy bardzo wyraźnie powiązali świat historii ze światem wartości, definiując tę pierwszą właśnie jako naukę o wartościach [Elżbieta 2/2008; Filip 2/20002; Henryka 2/2003].

Jedna osoba wskazała, że dla niej służba to przygotowanie uczniów i uczennic do konkursów historycznych [Grażyna 2/2002].

Dwie osoby wskazały, że za realizowanie służby w zawodzie nikt im nie zapłacił, że robiły to za darmo i tym niejako tłumaczą aspekt służby we własnej biografii, w przeciwnym razie byłaby to część ich profesjonalizmu [Grażyna 2/2002; Henryka 2/2003] (**zob. tab. 24**).

Tabela 24 - Służba społeczna nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły – wypowiedzi nauczycieli historii

	Wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły
Służba społeczna	<p>(...) służba społeczna czyli mająca na celu jak dla mnie dawanie dobra społeczeństwu, co ty dajesz od siebie społeczeństwu, żeby osobom, z którymi obcujesz, zostały przekazane dobre rzeczy. Nauczyciel to przede wszystkim mentor. Osoba, która pomaga, rodzicom w wychowaniu, w przygotowaniu przyszłego człowieka do życia, do wejścia w dorosłe życie. Czyli przyczynia się społecznie do tego, żeby pomóc temu człowiekowi się odnaleźć, później w przyszłości w pracy i tak dalej, na pewno takie pokazanie, że świat nie jest tylko czarno-biały, albo że jest różnorodność, albo że są pewne zasady, normy, którymi się należy kierować. Nauczyciel nie tylko daje przykład tego, ale jakby dużą uwagę przykładu do takich umiejętności społecznych, bo przygotowuje później człowieka do życia w społeczeństwie. Czyli wartości, normy zasady, język, kultura osobista, postrzeganie świata, uważność na siebie nawzajem, współpraca, współpraca w grupie, umiejętność komunikowania się ze sobą, z innymi, rodzaj języka, którym się posługujemy to są wszystkie takie umiejętności, które sprawiają, że po prostu człowiek jako istota społeczna gdybym miał to wszystko w sobie, to byłoby idealnie, ale nauczyciel niewątpliwie jest takim kimś, jest człowiekiem który w dużej mierze ma na to wpływ. Jak na to nie patrzeć, sporą część dnia uczniowie spędzają w szkołach nie z rodzicami w domu tylko w szkole. Więc jakby to trochę taka druga rodzina. Nauczyciela rola jest taka, żeby w sposób umiejętny prowadząc rozmowę by dzieciaki same wyciągały wnioski ze swoich zachowań, niektórym będzie łatwiej innym trudniej, ale to rola jest nauczyciela, żeby wskazać taką drogę. Dla mnie w ogóle najważniejsza jest rozmowa. Dyskusja jest bardzo ważnym elementem mojej pracy. [Elżbieta 2/2008]</p> <p>Służba społeczna... Tu mam chęć gigantyczną odparować, że przy średnich zarobkach w oświacie, to głównie społeczna, bo ludzie oczekują od nas tego, że będziemy służyć. Zapominając, że nawet służbie trzeba zapłacić. Od nauczyciela oczekujemy, że wychowa nasze dzieci, naprawi nasze błędy, nauczy, zabierze na wycieczkę, zaopiekuje się, nie popełni błędu, nic nie będzie ciekło w wyniku jego zabiegów, ale nie chcemy ponosić współodpowiedzialności za to, co on robi. Nie chcemy w tym uczestniczyć. Najchętniej byśmy nie zapłacili (...) zapłaci, nie zapłaci to jest kwestia pewnej symboliki. Bo to znowuż nie do końca chodzi tylko i wyłącznie o ten wymiar finansowy, tylko o podejście do zawodu. Mam wrażenie, że to niestety nie jest zawód szanowany. I tak jak powiedziałem, tak, my niestety sami robimy rzeczy, które powodują, że tak, a nie inaczej jest w społeczeństwie na nasz temat. (...) Jest to rodzaj powołania. Trudno to nazwać inaczej. Mógłbym w życiu robić coś innego. Natomiast czasem z niektórymi ludźmi się chce, po prostu się chce. (...) Należałoby nas wychowywać do tego, żebyśmy mieli świadomość, że jest to rodzaj służby wychowywać do tego, żebyśmy mieli świadomość, że jest to rodzaj służby, dlatego, że my kształtujemy świadomość historyczną ludzi, którzy potem przez pryzmat tego, czego my ich nauczymy będą, pojmowali przeszłość, procesy z nią związane i na tej podstawie podejmowali decyzje na przyszłość. W związku z czym to, co robimy jest straszliwie odpowiedzialne i powinno być realizowane z</p>

poczuciem tego, jakie są skutki zrobienia pewnych rzeczy dobrze, a jakie są skutki zrobienia pewnych rzeczy źle [Filip 2/2002].

Myślę, że ponad połowę rzeczy, które zrobiłam czy robię, nie robiłabym, gdybym nie postrzegała tego jako służbę. Już abstrahując od tego, że to nie jest tak, że my mamy za te wszystkie godziny, które spędzamy w pracy, płacone. Gdybym nie postrzegała tego jako służbę, to nie robiłabym naprawdę dużej części tego, co robię w tej chwili [Memoramus, Erasmus, trenerka, opiekunka samorządu, zajęcia indywidualne z uczniami rozwijające ich pasję historyczną – M.K.] Także to myślę, że się samo w sobie broni, tak naprawdę [Grażyna 2/2002]

Myślę, że jesteśmy nauczycielami etosu. (...) I trudno jest, jeśli jest się zafascynowanym takimi właśnie postaciami, które żyły służbą, to jest to taki element, który staramy się sami sobą przekazać i też sami tak żyć. Jeżeli staramy się żyć tym, co staramy się przekazać, czyli sami, jeżeli staramy się żyć tymi wartościami, to ten profesjonalizm jest też jedną z nich. Jak mogę nauczyć kogoś szacunku do pracy i poświęcenia, jeżeli jestem byle jakim nauczycielem, który właśnie przechodzi, krzyczy, czyta tylko podręcznik, nie stara się nic wnieść. Jest takim czasami stereotypem? Tak myślę. (...) Element służby społecznej, w tym sensie, że jednak, dla mnie nauczyciel to ktoś, kto towarzyszy. Jeżeli towarzyszy młodemu człowiekowi na tej jego drodze do stawania się tą najlepszą wersją samego siebie, to patrząc na realia zawodu nauczyciela, większość z nas nie robi tego dla pieniędzy. Z tego elementu służby, wynika ta inwestycja w to, że chcę poznać moich uczniów, chcę im pomóc, żeby właśnie stawali się najlepszą wersją samych siebie (...) Chyba dlatego dla wielu z nas te działania, które są teraz podejmowane, żeby obniżyć zaufanie społeczne do nauczyciela i żeby później zrobić z nas takich pazernych darmozjadów (...), to jest dla wielu z nas tak bardzo bolesne, bo przecież bez żadnych nakazów i ilość czasu, którą większość z nas spędza, właśnie przygotowując się do lekcji, przygotowując różne rzeczy dla naszych uczniów, starając się poznać ich i dopasować wymagania do nich, starać się, żeby mieli do czynienia z dorosłymi, którzy są godni zaufania... [Henryka 2/2003].

Opracowanie własne.

VI.3. Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania (2010-2019)

Odniesienia narratorów pokolenia kryzysu zaufania do profesjonalizmu były pochodną zgromadzonych przez nich zasobów i wybrzmiały jako pogłębiona refleksja na temat roli społeczno-zawodowej nauczycieli historii. Jednocześnie moi rozmówcy wyraźnie wskazali na jego cztery komponenty. Pierwszy dotyczył wiedzy profesjonalnej z zakresu historii i wiązał się z potrzebą jej aktualizacji, bycia na bieżąco z badaniami historycznymi, ale też włączania do szkolnego dyskursu refleksji na temat terażniejszości, która staje się historią [Barbara

3/2018; Celina 3/2019]. Drugi dotyczył traktowania zawodu nauczycielskiego jako pracy w kontekście adekwatnego za nią wynagrodzenia [Andrzej 3/2016; Dawid 3/2013]. Trzeci dotyczył rozumienia profesjonalizmu w kategorii mądrości nauczycielskiej [Barbara 3/2018]. Czwarty, odpowiedzialności za budowanie samoświadomości wśród uczniów i uczennic, poprzez bycie bezstronnym w przekazywaniu wiedzy historycznej [Barbara 3/2018; Celina 3/2019].

Pierwszy z narratorów przyznał, że nie czuje się profesjonalistą. Dodał jednak, że jest dobry w tym, co robi. Odniósł się również do wynagrodzenia nauczycieli, stwierdził że aby profesjonalnie wypełniali służbę społeczną należy ich odpowiednio wynagradzać [Andrzej 3/2016].

Druga narratorka wskazała, że cały czas trzeba być na bieżąco, cały czas się rozwijać, uaktualnić wiedzę historyczną o nowe badania. Dodała, że nauczyciel to musi być osoba mądra, która wskaże uczniom i uczennicom, jak podejmować decyzje, wyciągać wnioski. Narratorka podkreśliła też, że profesjonalizm rozumie jako autonomię nauczycieli i unikanie upolitycznienia historii [Barbara 3/2028].

Trzecia narratorka wyjaśniła, że można dążyć do bycia profesjonalistą, ale że to jest proces. Wskazała, że ona jest na bieżąco, stara się być bezstronna. Jak sama przyznała, nie musi wszystkiego wiedzieć, ale ważne by umieć się do tego przyznać. Dodała też, że ona pełni misję, ale to nie to samo, co wolontariat. W swojej pracy dąży do tego, aby uczniowie i uczennice patrzyli na terażniejszość poprzez historię, żeby dostrzegali jej procesualność i widzieli siebie w roli twórców historii [Celina 3/2019].

Ostatni, czwarty narrator wskazał, że praca nauczyciela jest pracą i tak powinna być traktowana. Dodał, że praca, co do zasady, służy innym ludziom [Dawid 3/2013] (**zob. tab. 25**).

Tabela 25- Profesjonalizm nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania – wypowiedzi nauczycieli historii

Wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania	
Profesjonalizm	<p><i>(...) nie czuję się profesjonalistą, czuję się, dobry w tym co robię... profesjonalista jest to osoba, która na 6 wszystko robi... jeżeli mamy profesjonalistów, to płacimy im w tym momencie tę minimalną krajową, skoro mają być profesjonalistami i służyć społeczeństwu, to powinniśmy ich odpowiednio wynagradzać, żeby pełnili tę służbę, żeby kuli przyszłość narodu, nasze później, przyszłe elity. Odpowiednio ich nie wynagradzając, nie będziemy mieć profesjonalistów, a nie mając profesjonalistów, nie będziemy mieli elit [Andrzej 3/2016]</i></p>

(...) to jest praca, my się musimy rozwijać cały czas, a historia ma jeszcze to do siebie, że ona też się zmienia. Są nowe odkrycia, nowe badania. My też musimy być na bieżąco. To jest zawód, w którym ciągle jesteśmy w procesie rozwoju. (...) ciągle jestem zdania, że to musi być mądry nauczyciel. Mądry nauczyciel, który przekazuje wiedzę w taki sposób, żeby ci nasi uczniowie sami potrafili podejmować decyzje, wyciągać wnioski, a nie narzucać im poglądy ideologiczne. To jest takie moje motto, taka moja postawa i dopóki będę mogła, tego się będę trzymać [Barbara 3/2018]

(...) trzeba być profesjonalistą, chociaż nie ma też profesjonalistów. Każdy dąży do tego, ale tak naprawdę, tak się mówi, że ideały są fajne, ale ich nie ma, tak? Ja się z tym zgadzam. Natomiast można oczywiście do tego dążyć. Profesjonalizm musi być, ale generalnie to ja misję wykonuję. Moja praca jest misją, co nie znaczy, że ma być wolontariatem... profesjonalizm to bardziej jeśli chodzi o to, żeby być bezstronnym i żeby nie narzucać swojego zdania uczniom. (...) być profesjonalistą i się przyznać do tego, że, nie muszę wszystkiego wiedzieć... jestem profesjonalna, w tym sensie, że jestem osobą, która jest ze wszystkim na bieżąco... generalnie moją misją, tak w skrócie mówiąc, jest to, żeby uczniowie postrzegali teraźniejszość przez pryzmat historii, żeby wiedzieli, że to się łączy. Że historia, to nie są tylko daty czy pojęcia, czy, że to było i koniec. (...) my tworzymy tę historię, tak? Oni są świadkami historii [Celina 3/2019]

Profesjonalizm. Tak. Powinniśmy traktować go po części jako wyzwanie. Bo uważam, że poziom profesjonalizmu spada... To powinna być praca. To jest praca, bo praca służy ludziom. To ma być praca i tak powinno być to traktowane [Dawid 3/2013]

Opracowanie własne.

Problem profesjonalizmu nauczycielskiego pojawił się w wypowiedziach narratorów, także w kontekście służby społecznej, nie tylko w polu definiowania tej ostatniej, ale również wobec pytania o różnice między nimi i granice między byciem profesjonalnym i byciem w służbie.

Pierwszy z narratorów odniósł służbę społeczną do zaciekawiania uczniów przedmiotem, do uczenia ich myślenia. Wyjaśnił, że nauczyciel historii to jest ten nauczyciel, który jest odpowiedzialny za kształcenie przyszłych elit [Andrzej 3/2016].

Druga narratorka, wyjaśniła, że służba społeczna kojarzy się jej z byciem pracownikiem państwowym. Zgodziła się, że zawód nauczyciela historii to służba przejawiająca się w działaniach prospołecznych [Barbara 3/2018].

Kolejna, trzecia narratorka, dodała że zawód nauczycielki historii to jest misja, to łączenie teraźniejszości z przeszłością i rozwijanie pasji uczniów, zwłaszcza tych, którzy są zainteresowani historią [Celina 3/2019].

Czwarty narrator stwierdził, że służba społeczna kojarzy mu się z pracami społecznymi, a te są z reguły mało płatne [Dawid 3/2013] (zob. tabela 26).

Tabela 26 - Służba społeczna nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania – wypowiedzi nauczycieli historii

	Wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania
Służba społeczna	<p><i>Służba społeczna brzmi poważnie. Ale jeżeli służba społeczna, to zaciekawienie przedmiotem i to, że staram się, żeby uczniowie starali się myśleć... przynajmniej próbuję nauczyć myślenia... bardziej siódma, ósma klasa, gdzie ta świadomość [jest większa MK], gdzie uczymy się tego, jak Europa i świat wygląda teraz... służba społeczna, znaczy w zawodzie nauczyciela, jak najbardziej historyk, nauczyciel jest istotny w społeczeństwie, gdzie mamy tutaj kształtować te przyszłe elity, które będą nami, naszymi dziećmi później rządzić, To jest to kluczowa sprawa [Andrzej 3/2016]</i></p>
	<p><i>Służba, to słowo ciężko dla mnie brzmi. Ale to jest, zgadzam się, tak. Zgadzam się, tylko tutaj to słowo służba skojarzyło mi się właśnie z tym podejściem, że jesteśmy pracownikami państwowymi, tak trochę z tym mi się skojarzyło. (...) patrząc na te działania społeczne te postawy społeczne, to w sumie jednak jest trochę taka służba [Barbara 3/2018]</i></p>
	<p><i>(...) nauczyciel historii powinien się kojarzyć, tak jak powiedziałam, z misją, z tym, żeby historię przeplatać do współczesności czy przeszłość łączyć z teraźniejszością i też z przyszłością, żeby też prognozować pewne zjawiska... też jest to taka osoba, która powinna rozwijać pasję (...) u tych młodych ludzi, którzy już na początku edukacji historycznej bardziej się tą historią interesują. Czyli z tym powinien historyk kojarzyć, tak, że historyk zawsze ma czas, żeby gdzieś te pasje rozwinąć... ma czas, żeby polecić jakąś książkę, film historyczny, jakieś źródło, polecić na przykład jakiś zabytek w jakimś mieście, jeżeli dziecko będzie tam przy okazji. Wydaje mi się, że tak, czyli że misja, jeśli chodzi o postawy. (...) generalnie historyk, moim zdaniem kojarzy się z tą misją, jeśli chodzi o postawy, to się z tym zgodzę. Natomiast ja bym pracowała nad tym, żeby historyk też się kojarzył z osobą, która zaraża, powiedzmy pasją. Przy której można rozwijać zainteresowania historyczne i który jest takim wsparciem w rozwoju, w poznawaniu świata, przyszłości... działalności człowieka w przyszłości można powiedzieć, ja bym tak powiedziała. (...) nie tyle jakiś tam profesjonalista, który zna wszystkie daty pojęcia i tak dalej, tylko powinien się kojarzyć z osobą, która rozwija zainteresowania u tych osób, które są tym zainteresowane [Celina 3/2019]</i></p>
	<p><i>(...) służba społeczna, no to się mi kojarzy z pracami społecznymi (...), a prace społeczne, to nie są prace płatne [Dawid 3/1013].</i></p>

Opracowanie własne.

Rozdział VII: Modele idealne profesjonalizmu i służby społecznej z podziałem na pokolenia

Bazując na analizach opisowych rozwoju zawodowego nauczycieli historii i uwzględniając ich głosy na temat doświadczeń i znaczenia, jakie nadali oni własnemu profesjonalizmowi i służbie społecznej, na tym etapie pracy, opracowałam modele idealne tychże z rozróżnieniem na pokolenia.

VII.1. Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji (1989-1999)

Dociekając, jak moi rozmówcy, reprezentujący pokolenie przełomu i transformacji, rozumieją profesjonalizm nauczycielski, wyróżniłam pięć jego aspektów. Pierwszy dotyczył historii jako przedmiotu badań, studiów i nauczania, w tym zgłaszanej przez nauczycieli: koniecznej aktualizacji wiedzy historycznej, aby móc wypełnić wobec uczniów obowiązek kształtowania myślenia, świadomości czy pamięci historycznej, ze szczególnym uwzględnieniem zdolności rozumienia przez nich teraźniejszości przez pryzmat przeszłości oraz rozumienia historii jako nauki o wartościach, a historii szkolnej jako pola promowania tych wartości wśród uczniów. Wziąwszy pod uwagę, że pokolenie nauczycieli przełomu i transformacji z całym przekonaniem wybrało studia historyczne, że mocno przeżywało odzyskiwanie przez Polaków historii, w tym historii szkolnej (historia prawdziwa, wypełnianie białych plam), co miało miejsce po latach socjalistycznej propagandy, łatwiej zrozumieć, że miało ono głębokie poczucie obowiązku wobec historii jako wiedzy i wobec uczniów jako beneficjentów wychowania patriotycznego i obywatelskiego⁶⁵⁸. Co więcej miało też ono za sobą, zwłaszcza w chwili debiutu, poczucie, że system szkolny i kształcenie historyczne pozostają w stanie, niekiedy chaotycznej przemiany, że stary system się wyczerpał, ale nowy jeszcze nie istnieje⁶⁵⁹, a zatem, że to oni sami mają obowiązek budowania nowej szkoły i nauczania historii prawdziwej, co wiązało się z dużym obciążeniem, ale też z ich autonomią i entuzjazmem⁶⁶⁰.

Drugi aspekt profesjonalizmu nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji dotyczył dydaktyki przedmiotowej i szkolnej. Wziąwszy pod uwagę program ich kształcenia

⁶⁵⁸ Por. rozdział IV.1.3.

⁶⁵⁹ Por. uwarunkowania systemowe edukacji, w tym edukacji historycznej w Polsce w latach 90. XX wieku, rozdział II.2. oraz rozdział III.2, III.3.

⁶⁶⁰ Por. tab.2., rozdział I, por. rozdział IV.1.3.

na uczelni wyższej⁶⁶¹ oraz jego efekty, czyli zasoby, z jakimi debiutowali jako nauczyciele⁶⁶², moi rozmówcy wyraźnie zadeklarowali uznanie dla dydaktyki aktywizującej, niekonwencjonalnej, poszukującej, a więc w większym stopniu uwzględniającej uczniowską podmiotowość na lekcjach historii. Co więcej, nauczyciele ci zadeklarowali, że celem nadrzędnym ich działań dydaktycznych było budzenie i rozwijanie zainteresowań historycznych uczniów w zmieniających się okolicznościach społeczno-kulturowych, w tym wobec pojawienia się i rozwoju nowych mediów, co istotnie zmieniło cele i sposób uczenia się historii w biegu ich życia zawodowego.

Trzeci aspekt profesjonalizmu dotyczył wielowymiarowości i wielozadaniowości nauczycieli i nauczycielek historii, co zdaniem moich rozmówców wymaga od nich harmonijnego łączenia roli dydaktyka i wychowawcy. Wziąwszy pod uwagę, że nauczyciele z pokolenia przełomu i transformacji mieli ograniczoną liczbę godzin zajęć w bloku psychologiczno-pedagogicznym oraz, że nie mieli oni osobnych praktyk w tym zakresie, tę cechę profesjonalizmu rozwijali w całym biegu życia zawodowego uwzględniając zmieniające się postawy uczniów wobec szkoły i nauki oraz nowe, złożone okoliczności, budowania nauczycielskiego profesjonalizmu, który powiązali z autorytetem nauczycielskim⁶⁶³.

Czwarty aspekt profesjonalizmu dotyczył umiejętności rozwiązywania problemów poznawczych, dydaktycznych i wychowawczych, w odpowiedzi na nieoczekiwane sytuacje, wymagające refleksyjności, elastyczności, empatii i kreatywności, a więc konstruktywnej reakcji na „wstrząsy”, jak to ujęła Bogumiła D. Gołębnik. Wziąwszy pod uwagę długi staż pracy moich narratorów i narratorek oraz ich refleksję nad zmianami natury systemowej i społeczno-kulturowej i ich wpływu na szkołę współczesną, mieli oni w biegu życia zawodowego dużo okazji do rozwijania refleksyjności poprzez uczenie się z praktyki dnia codziennego. Zbudowali też bogaty zasób wiedzy i umiejętności oraz kompetencji dydaktyczno-wychowawczych, które ostatecznie zdefiniowali jako profesjonalne.

Piąty aspekt profesjonalizmu nauczycieli i nauczycielek historii pokolenia przełomu i transformacji dotyczył braku uznania dla ich profesjonalizmu zarówno w środowisku pracy (dyrekcja, przełożeni), szkolnym (rodzice, uczniowie, grono pedagogiczne), jak i ogólniej, w społeczeństwie oraz odpowiedniego wynagrodzenia za pracę. Wziąwszy pod uwagę, że na początku biegu życia zawodowego ich uposażenie, jak sami mówili, było satysfakcjonujące,

⁶⁶¹ Por. rozdział II.

⁶⁶² Por. rozdział VI.

⁶⁶³ Por. rozdz. V.

dostrzegli oni paradoks w tym, że ich profesjonalizacja w zawodzie nie przełożyła się na znaczący wzrost wynagrodzenia⁶⁶⁴.

W powyższym kontekście należy rozumieć wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji odniesione do służby społecznej, ze wskazaniem na jej pozytywne i negatywne aspekty.

Ten pierwszy aspekt, pozytywny, dotyczył takich cech służby nauczycielskiej moich rozmówców, jak: wchodzenie w rolę szkolnego lidera kultury historycznej, rozbudzanie w uczniach zaciekawienia historią poprzez angażowanie ich w projekty i konkursy historyczne, budzenie w nich szacunku dla śladów przeszłości i inspirowanie do zbierania rodzinnych pamiątek, przygotowanie patriotyczne i obywatelskie, po to, aby w przyszłości dokonywali świadomych wyborów, nauczanie i wychowanie pokoleń dzieci i młodzieży w szacunku dla wartości uniwersalnych. Co zaskakujące, w tym kontekście moi narratorzy i narratorki z pokolenia przełomu i transformacji, ulokowali też zobowiązanie do ciągłego rozwoju zawodowego, zastrzegając jednak, że ten aspekt służby powinien być, ale nie jest traktowany jako profesjonalizm⁶⁶⁵. W kontekście służby społecznej padły też wypowiedzi na temat pasji, zaangażowania czy misji nauczycieli historii dzielenia się wiedzą historyczną z innymi oraz osobistego zobowiązania nauczania historii obiektywnej, prawdziwej, wolnej od ideologii.

Za negatywny aspekt służby społecznej, nauczyciele pokolenia przełomu i transformacji uznali wciąż żywy i poręczny dla rządzących stereotyp nauczyciela, wywiedziony jeszcze z wieku XIX, który zobowiązuje ich do służenia społeczeństwu bez adekwatnej dla tej służby satysfakcji i gratyfikacji (**zob. tab. 27**).

Tabela 27 – Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji

Cechy modelu	
Profesjonalizm	
wiedza profesjonalna z zakresu historii	aktualizacja wiedzy historycznej w ramach różnych form kształcenia i samokształcenia (bycie na bieżąco z badaniami historycznymi)
	włączanie do szkolnego dyskursu refleksji na temat teraźniejszości, która staje się historią
	odpowiedzialność za to, aby uczniowie rozumieli teraźniejszość czerpiąc z wiedzy o przeszłości
	doskonalenie w zakresie nowych metod dydaktycznych

⁶⁶⁴ Por. rozdz. V.1.4.

⁶⁶⁵ Por. rozdz. VI.1

doskonalenie dydaktyki szkolnej w kontekście zmieniających się uwarunkowań nauczania i uczenia się historii	budzenie uczniowskiej ciekawości i rozwijanie zainteresowań historycznych
wielowymiarowość i wielozadaniowość nauczycieli historii	harmonijne i kompetentne łączenie/pełnienie roli dydaktyka i wychowawcy
umiejętność rozwiązywania problemów poznawczych, dydaktycznych i wychowawczych	skuteczne radzenie sobie z problemami natury dydaktycznej i wychowawczej, zwłaszcza z tymi, które są nowe, nieoczekiwane, wymagające refleksyjności, elastyczności, empatii, kreatywności
Uznanie i wynagrodzenie za pracę	uznanie nauczycieli za profesjonalistów zarówno w środowisku pracy, jak i ogólniej, przez społeczeństwo, profesjonalizm równa się odpowiednia gratyfikacja finansowa
Służba społeczna	
POZYTYWNE Jako specyfika nauczanego przedmiotu, jakim jest historia	<p>aktywne uczestnictwo nauczycieli historii w życiu szkolnym i lokalnym, angażowanie się wraz z uczniami w ważne wydarzenia z życia własnych wspólnot, udział uczniów w projektach i konkursach historycznych, budzenie szacunku uczniów dla śladów przeszłości, angażowanie ich w zbieranie rodzinnych pamiątek</p> <hr/> <p>pasja historyczna i dzielenie się nią z innymi</p> <hr/> <p>zaangażowanie, powołanie, misja</p> <hr/> <p>przygotowanie patriotyczne i obywatelskie młodych ludzi do dokonywania świadomych wyborów w życiu dorosłym, także jako przyszłych wyborców</p> <hr/> <p>ochrona tradycji w rozumieniu szacunku, kultywowania i rozwijania tych wartości jako obowiązku nauczyciela historii</p> <hr/> <p>zobowiązanie do ciągłego rozwoju zawodowego jako pochodna służby społecznej, a współcześnie bardziej przejaw profesjonalizmu</p>
NEGATYWNE jako krzywdzący stereotyp	<p>odwoływanie się do służby społecznej nauczycieli wymierzone przeciwko nim</p> <hr/> <p>oczekiwanie od nauczycieli służby, poświęcenia, wdzięczności, że mogą pracować i czerpać satysfakcję zawodową to, za co nauczycielom się nie płaci</p>

Opracowanie własne.

VII.2. Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły (2000-2009)

Dociekając, jak moi rozmówcy, reprezentujący pokolenie nowej szkoły, rozumieją profesjonalizm nauczycielski, wyróżniłam pięć jego aspektów.

Pierwszy dotyczył historii jako przedmiotu badań, studiów i nauczania, w tym zgłaszanej przez nauczycieli: konieczności aktualizowania wiedzy historycznej, znajomości jej nowych nurtów, takich jak: historia kobiet, totalitaryzmu, kultury czy historia społeczna; potrzeby kształtowania u uczniów świadomości historycznej ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia teraźniejszości poprzez czerpanie z wiedzy o przeszłości; troski o obiektywizm historii szkolnej, zwłaszcza w kontekście jej zawłaszczania przez różnych aktorów instytucjonalnych (polityka historyczna), potrzeby wprowadzania uczniów w świat wartości wobec różnych zagrożeń współczesnego świata, kształtowania u uczniów postaw patriotycznych i obywatelskich poprzez odwołania do uniwersalnych wartości, które oni sami, jako nauczyciele i nauczycielki, powinni sobą reprezentować⁶⁶⁶.

Drugi aspekt profesjonalizmu dotyczył doskonalenia własnej dydaktyki sprzyjającej rozwijaniu zainteresowań historycznych uczniów, rozwijania umiejętności myślenia krytycznego i odnoszenia przez uczniów sukcesów edukacyjnych. W tym aspekcie profesjonalizmu, był także mowa o indywidualnym podchodzeniu do uczniów i ich podmiotowości.

Trzeci aspekt profesjonalizmu dotyczył odpowiedzialności za przyszłość uczniów rozumianą szeroko, jako wspieranie ich w rozumieniu otaczającej ich rzeczywistości i jako troska o wartości i rozwój moralny uczniów.

Czwarty aspekt profesjonalizmu dotyczył dobrostanu nauczycieli i nauczycielek, w związku z wykonywanym przez nich zawodem, w podwójnym znaczeniu, gdy dobrostan to dbałość nauczycieli o siebie w sensie fizycznym i psychicznym, ale także rozwijanie własnych pasji i zainteresowań skutecznie przeciwdziałających rutynie i zmęczeniu.

Piąty aspekt profesjonalizmu moi rozmówcy odnieśli do uznania i wynagrodzenia za pracę, a mianowicie że są one wymiernym wskaźnikiem bycia profesjonalnym. W tym kontekście wskazali oni na odczuwalny deficyt autonomii i uznania, co czyni ich profesjonalizm nieopłacalnym.

⁶⁶⁶ Por. rozdz. V.2.4.

W nawiązaniu do profesjonalizmu nauczycielskiego nauczyciele historii pokolenia nowej szkoły odnieśli się także do służby społecznej. Odniesienia te, podobnie jak u ich poprzedników, miały dwojaki charakter, pozytywny i negatywny.

Wśród pozytywów służby społecznej nauczyciele pokolenia nowej szkoły wskazali na możliwość wprowadzania uczniów w świat wartości poprzez dawanie przykładu, życie w zgodzie z tym, czego i o czym się naucza i przysparzania wraz z uczniami dobra wspólnego. Na tę okoliczność pojawiło się też hasło formowania uczniów, gdzie dobro wspólne rozumiane było jako wspieranie uczniów i ich rodziców w wychowywaniu. Tak rozumianą służbę nauczyciele pokolenia nowej szkoły skojarzyli z rolą przewodnika, który dzięki historii wprowadza uczniów w świat wiedzy i wartości, zachęca ich do dialogu i dyskusji i przygotowuje ich do brania odpowiedzialności za własne życiowe wybory. Za istotny komponent służby moi rozmówcy uznali też własną praktykę pedagogiczną, którą zdefiniowali jako indywidualne, empatyczne, otwarte, oparte na zaufaniu podejście do uczniów i uczennic, będące zaproszeniem ich do rozwijania własnych zainteresowań i wspieraniem ich w stawianiu się osobą. Zadanie służby w wypowiedziach moich rozmówców i rozmówczyń, to także rozwijanie zainteresowań historycznych uczniów, poprzez ich udział w projektach i konkursach jako pochodna pasji i zainteresowań historycznych samych nauczycieli. Podobnie, jak w poprzednim pokoleniu, także nauczyciele nowej szkoły wskazali na służbę w kontekście pracy, za którą im się nie płaci (**zob. tab. 28**).

Tabela 28 – Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły

Cechy modelu	
Profesjonalizm	
rozwój profesjonalnej wiedzy historycznej	aktualizacja wiedzy historycznej, w tym znajomość jej nowych nurtów, takich jak: historia kobiet, totalitaryzm, kultura, społeczna
	kształtowanie u uczniów świadomości historycznej
	troska o obiektywizm historii szkolnej, zwłaszcza w kontekście jej zawłaszczania przez różnych aktorów instytucjonalnych (polityka historyczna)
	odpowiedzialność za to, aby uczniowie rozumieli teraźniejszość czerpiąc z wiedzy o przeszłości
	historia szkolna jako wprowadzanie uczniów w świat wartości w kontekście nieprzyjaznej nauczycielom i uczniom polityki historycznej
doskonalenie dydaktyki	dydaktyka, która czyni lekcje historii ciekawszymi
	pozwala rozwijać zainteresowania historyczne uczniów pozwala rozwijać myślenie krytyczne u uczniów

	projekty i konkursy historyczne dla uczniów uczenie się z własnej praktyki
odpowiedzialność za przyszłość uczniów	wsparcie w rozumieniu otaczającej rzeczywistości troska o wartości, rozwój moralny uczniów uznanie dla pracy uczniów na lekcjach, wspieranie ich
dobrostan nauczycieli	w związku z wykonywanym zawodem wobec niebezpieczeństwa rutyny i zmęczenia
Uznanie i wynagrodzenie za pracę	powiązanie wynagrodzeń z profesjonalizmem i satysfakcją z wykonywanej pracy
Służba społeczna	
POZYTYWNE	bycie sobą: życie w zgodzie z wartościami, które się promuje na lekcjach historii wpływanie na młodych ludzi poprzez towarzyszenie im w świecie wartości
dobro społeczne	wspieranie rodziców w wychowywaniu dzieci i w ich dorastaniu z przekonaniem, że dobro społeczne jest wspólną wartością bycie mentorem, przewodnikiem, inicjowanie dyskusji
świadomość i rozwijanie zainteresowań historycznych	odpowiedzialność za podejmowane w przyszłości decyzje przez uczniów i uczennice udział uczniów w projektach i konkursach historycznych, prowadzenie takich konkursów i projektów
Postawa	indywidualne podejście do uczniów i uczennic zaangażowanie, powołanie, misja wspieranie uczniów w stawaniu się osobą empatia i otwartość na drugiego człowieka budowanie atmosfery zaufania
NEGATYWNE uznanie i wynagrodzenie	to, za co się nie płaci

Opracowanie własne.

VII.3. Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania (2010-2019)

Dociekając, jak nauczyciele i nauczycielki pokolenia kryzysu zaufania rozumieją profesjonalizm nauczycielski, wyróżniłam trzy jego aspekty.

Pierwszy dotyczył historii jako przedmiotu badań, studiów i nauczania, w tym zgłaszanej przez nauczycieli: potrzeby aktualizacji wiedzy historycznej w zakresie nowych odkryć i ustaleń historyków, a także podchodzenia do własnej wiedzy historycznej z pokorą, potrzeby budowania świadomości uczniów, że są oni zarówno świadkami, jak i współtwórcami historii i, że to dzięki nim przeszłość łączy się z teraźniejszością, która staje się historią,

obowiązku przekazywania historii obiektywnej czy bezstronnej wespół z odpowiedzialnością za kształtowanie postaw prospołecznych i obywatelskich uczniów.

Drugi aspekt dotyczył rozumienia profesjonalizmu jako procesu stawania się dobrym nauczycielem w powiązaniu z pasją historyczną i mądrym nauczaniem oznaczającym przygotowanie uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji i wyciągania wniosków z ich skutków⁶⁶⁷.

Trzeci aspekt profesjonalizmu dotyczył uznania i wynagrodzenia adekwatnego dla stopnia profesjonalizmu nauczycielskiego.

W nawiązaniu do profesjonalizmu, nauczyciele pokolenia kryzysu zaufania odnieśli się także do służby społecznej wskazując na jej pozytywne i negatywne konotacje.

Do tych pierwszych zaliczyli zaciekawianie uczniów historią, rozbudzanie ich zainteresowań, зараżanie ich pasją do historii, uczenie myślenia krytycznego, wspieranie w zrozumieniu złożoności i różnorodności współczesnego świata, także z intencją wychowywania przyszłych elit politycznych.

Do tych drugich zaliczyli traktowanie służby jako pracy społecznej, która jest niewdzięczna (roszczeniowi rodzice), niebezpieczna (polityka historyczna) oraz źle opłacana i pozbawiona społecznego uznania⁶⁶⁸ (**zob. tab. 29**).

Tabela 29 - Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania

Cechy modelu	
Profesjonalizm	
rozwój profesjonalnej wiedzy historycznej	profesjonalizm jako proces
	pokora w podchodzeniu do własnej wiedzy historycznej
	aktualizacja wiedzy historycznej w zakresie nowych badań
	włączania do szkolnego dyskursu refleksji na temat terażniejszości, która staje się historią
	świadomość uczniów bycia współtwórcami historii
	mądrość nauczycielska
	misyjność nauczycieli historii
	odpowiedzialność za to, aby uczniowie rozumieli terażniejszość czerpiąc z wiedzy o przeszłości
	pasja historyczna
mądrość i odpowiedzialność nauczycielska	przygotowanie uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji

⁶⁶⁷ Por. rozdz. VI.3.

⁶⁶⁸ Por. rozdz. V.3.4.

	przygotowanie uczniów do samodzielnego wyciągania wniosków
	autonomia nauczycieli rozumiana jako odmowa upolityczniania historii
	budowanie samoświadomości uczniów poprzez przekazywanie bezstronnej wiedzy historycznej
uznanie i wynagrodzenie	wynagrodzenie adekwatne dla stopnia profesjonalizmu nauczycielskiego
Służba społeczna	
POZYTYWNE	pasja historyczna
ciekawość, pasja historyczna	umiejętność myślenia krytycznego
	zaangażowanie, powołanie, misja
	działania prospołeczne
NEGATYWNE	praca społeczna
uznanie i wynagrodzenie	źle opłacany urzędnik państwowy

Opracowanie własne.

Rozdział VIII: Między profesjonalizmem a służbą społeczną. Kształcenie nauczycieli historii w Polsce (1989-2019)

Punktem wyjścia do niniejszego rozdziału są: uogólnione modele rozwoju zawodowego nauczycieli historii w latach 1989-2019 (rozdziały IV-VI) uzupełnione o modele idealne profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii opracowane w rozdziale VII dla każdego z pokoleń, uwzględniające zmienność uwarunkowań społeczno-kulturowych, politycznych i ekonomicznych, w tym systemowych, kształtowania roli zawodowej nauczyciela historii. Te ostatnie stały się dla mnie postawą do wypracowania modelu idealnego profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii, w celu jego porównania z modelem teoretycznym profesjonalizmu nauczycielskiego, w odpowiedzi na problem badawczy postawiony w pracy, w brzmieniu: **jak powołani do pełnienia służby społecznej nauczyciele historii, stawali się profesjonalistami, jak rozumieją ten profesjonalizm w kontekście służby oraz, co to może oznaczać dla ich kształcenia na przyszłość.**

VIII.1. *Jak było?* Kształtowanie roli społeczno-zawodowej nauczycieli historii

Przeprowadzona na potrzeby pracy i przedstawiona w rozdziałach IV i V analiza opisowa rozwoju zawodowego nauczycieli historii dostarczyła mi uogólnionej odpowiedzi na cztery pytania badawcze: **(1) jakie były motywacje nauczycieli historii wyboru zawodu?; (2) jakie zasoby wiedzy, umiejętności i jakie kompetencje zdobyli podczas studiów?; (3) jak one zadziałały w chwili debiutu w zawodzie?; (4) jak zmieniała się ich wiedza, umiejętności i kompetencje w biegu życia zawodowego i skąd ją czerpali?**

Motywacje nauczycieli historii wyboru zawodu

Odpowiadając na powyższe pytanie nauczyciele wskazali, że **historia** była ich **osobistym wyborem** motywowanym **zainteresowaniami przeszłością** rozbudzonymi na różnych etapach życia, od dzieciństwa aż po okres młodości i przez różnych aktorów społecznych, w tym **rodzinę i nauczycieli.**

W przeciwieństwie do historii jako przedmiotu studiowania, wybór **zawodu nauczycielskiego** miał dla narratorów **charakter pragmatyczny.** Ale moi rozmówcy wskazali też na inne motywacje, w tym na **potrzebę pracy z ludźmi (szerzej) i z dziećmi (wąsko).**

Wreszcie na **predyspozycje** do pracy w szkole sprawdzone w harcerstwie i/lub dostrzeżone przez innych jeszcze na etapie wyboru studiów.

Zasoby wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobytych podczas nauczycielskich studiów historycznych

Na pytanie o **zasoby wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobytych podczas nauczycielskich studiów historycznych**, nauczyciele historii zgodnie wskazali, że **największy progres w tym względzie osiągnęli w zakresie dydaktyki historii**, zarówno teoretycznie, jak i praktyczne.

Oceniając zasoby zdobyte podczas studiów, nauczyciele historii w różnym stopniu czuli się przygotowani do pełnienia **roli wychowawców** wskazując na **braki** w zakresie **przygotowania psychologiczno-pedagogicznego**, choć częściej, prowadzenia **dokumentacji pracy własnej nauczyciela i wychowawcy**, wyjąwszy konspekty, których opracowanie nie nastroczało im żadnych problemów. Braki do przygotowania do pełnienia roli wychowawcy powiązali też za zmianami w środowisku szkolnym i systemowym i wpisali w porządek koniecznego rozwoju zawodowego.

Zasoby wiedzy, umiejętności i kompetencji w chwili debiutu

Na pytanie o to, jak **zadziałały zasoby wiedzy, umiejętności i kompetencji**, które nauczyciele historii posiadali w chwili debiutu w zawodzie, nie znalazłam jednoznacznej odpowiedzi, co ma swoje uzasadnienie w tym, że debiutowali oni w szkole w różnym czasie i bardzo zróżnicowanych kontekstach. Uogólnione wnioskowanie nie było zatem możliwe dla wszystkich pokoleń razem.

Podążając za wypowiedziami narratorów i narratorek z **pokolenia przełomu i transformacji** doszłam do wniosku, że pokolenie to **znacznie wyraźniej niż dwa kolejne**, akcentowało **zaangażowanie w działalność pozalekcyjną**, którą realizowało od początku kariery zawodowej. Towarzyszył temu **entuzjizm i nadzieja, że rodzi się nowa Polska** i, że chce ono i może mieć w tym swój udział, gotowe do uczenia uczniów **wolnej od ideologii historii**.

Wchodząc na rynek pracy, nauczyciele **pokolenia przełomu i transformacji**, wyraźniej niż inni, dostrzegli **braki** w przygotowaniu do **roli wychowawcy**, niektórzy zdiagnozowali też własną dydaktykę jako nacechowaną **nadmiernym werbalizmem**, co z

kolei wiązało się z **brakiem** przygotowania do **pracy głosem**. W zderzeniu z rzeczywistością szkolną brak profesjonalizmu nadrabiali **młodością i osobowością**. Jednocześnie **brakowało im doświadczenia w radzeniu sobie z rzeczywistością szkoły**, zmuszeni zweryfikować wyobrażenia o tym, jak chcą uczyć historii.

Nauczyciele **pokolenia nowej szkoły** relacjonowali swój debiut w zawodzie odmiennie. Mieli oni ogromną potrzebę **sprawdzenia w praktyce** tego, czego się nauczyli na studiach, zwłaszcza w zakresie **nowoczesnej dydaktyki**. Podobnie jednak jak ich poprzednicy, zwrócili uwagę na **sztwywność programów kształcenia**, a w konsekwencji na **nieprzystawalność wiedzy i umiejętności dydaktycznych wyniesionych z uczelni do realiów szkoły**. Było to też pierwsze pokolenie, które doświadczyło **rosnącej szkolnej biurokracji**.

W doświadczeniu **pokolenia kryzysu zaufania** pojawiły się łącznie wyzwania, przed jakimi stanęli ich starsi stażem koledzy i koleżanki, w tym **sztwywna organizacja pracy szkoły** i także, do tego **przeladowane, programy nauczania** wraz z **postępującą biurokratyzacją**. Także w tym pokoleniu, ale już w mniejszości, pojawiły się głosy o brakach w przygotowaniu do pracy wychowawcy, natomiast po raz pierwszy pojawił się problem przygotowania do **pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**.

Rozwój i gruntowanie roli społeczno-zawodowej nauczyciela historii

Na pytanie, jak zmieniała się **wiedza, umiejętności i kompetencje nauczycieli historii w biegu życia zawodowego**, wszyscy narratorzy i narratorki wypowiedali się bardzo obszernie podkreślając potrzebę **stałego i systematycznego samodoskonalenia**.

W obszarze wiedzy historycznej rozmówcy wskazali na jej **wszechstronność, czyli na potrzebę** bycia nie tylko **historykiem**, ale szerzej **humanistą**, tym bardziej wobec rozwoju **nowych mediów** i dostępu uczniów do **Internetu**, co powiązali oni ze złożonością budowania **autorytetu nauczycielskiego** w obliczu ogólnodostępnych źródeł wiedzy historycznej o różnej jakości poznawczej.

Jeśli chodzi o **umiejętności dydaktyczne** narratorzy dopowiedzieli, że proces ich **doskonalenia** polegał na odwoływaniu się do **własnego doświadczenia** w reakcji na szybko **zmieniające się okoliczności działania szkoły i kształcenia historycznego**. W tym ostatnim przypadku mocny akcent został położony na potrzebę **aktywizacji uczniów** i kształtowanie **myślenia krytycznego**.

Biorąc pod uwagę kompetencje, które narratorzy zdefiniowali jako „**pragnienie zrobienia czegoś dobrze**”, ponownie wskazali oni na **pracę w procesie** powodowani **refleksją**

nad własnym działaniem i w poszukiwaniu, zgodnych z ich własnymi potrzebami, źródeł tego doskonalenia. Dlatego, obok wskazania na **formalne źródła doskonalenia** wynikające z awansu zawodowego, sięgali po **alternatywy**, na przykład warsztaty i szkolenia organizowane przez NGO'sy, uczyli się też z doświadczenia bycia rodzicem czy opiekując się praktykantami.

W kontekście roli nauczycielskiej rosnao moi rozmówcy wskazali na przechodzenie (pierwsze pokolenie) lub od razu (drugie i trzecie) wchodzenie **w rolę przewodnika uczniów** po wiedzy i umiejętnościach historycznych. Ponownie należy zwrócić uwagę, że tylko w pierwszym pokoleniu nauczyciele historii postrzegają się jako liderzy działań środowiskowych (wychowanie obywatelskie, patriotyczne, działania integrujące, rozwijające zainteresowania historyczne uczniów, projekty, konkursy itd.). W kolejnych dwóch pokoleniach jest to raczej kwestia czy i jak ktoś docenia tę rolę i widoczne rozgoryczenie nauczycieli tym aspektem systemowej oceny ich działań, gdzie praca z pasją i zaangażowaniem nie jest doceniana i adekwatnie opłacana. W podobnym duchu nauczyciele myślą o zmianie w obrębie autorytetu nauczycielskiego ze względu na nastawienia rodziców, uczniów czy społeczne, akcentując **roszczeniowość i wygórowane oczekiwania wobec nauczycieli i szkoły**, co dotyczy szczególnie pierwszego i ostatniego pokolenia.

Motywujący do pracy i rozwoju dla nauczycieli ze wszystkich pokoleń byli i są ich uczniowie i ich sukcesy, a w dalszej kolejności uznanie bezpośrednich przełożonych. Z kolei dla większości rozmówców wynagrodzenie jest demotywuujące.

Obok krytyki częstych i nieprzemyślanych zmian systemowych w polskiej szkole, moi rozmówcy źle ocenili jej biurokratyzację oraz postępującą ideologizację szkoły i historii szkolnej.

Aż siedem osób wskazało w różny sposób na problem zmęczenia, rutyny, a nawet **wypalenia zawodowego**, czasem wyjaśniając, że sobie z tym dobrze radzą, ale także postulując, aby przygotować do radzenia sobie z tym problemem studentów – przyszłych nauczycieli historii już na etapie studiów.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę także na różnice między pokoleniami nauczycieli historii w kontekście gruntowania przez nich roli. Pierwsza dotyczy nowych technologii i kompleksowych zmian społecznych, jakie one przyniosły w szkole i w życiu prywatnym uczniów. Mocno zmiany te odczuli nauczyciele z pokolenia przełomu i transformacji przypadły one bowiem na fazę ich rozwoju i doskonalenia zawodowego i zbiegły się w czasie z kolejnymi zmianami systemowymi w oświacie. Z kolei najmłodszy stażem nauczyciele sami byli jako uczniowie beneficjentami tych zmian, choć więc także i oni widzą, jak zmieniło się nastawienie

uczniów do wiedzy i uczenia się pod wpływem Internetu, stanowi to dla nich mniejsze wyzwanie.

Inna różnica to kształtowanie roli nauczycieli historii w duchu humanistycznym i w stronę dydaktyk transformatywnych, gdy pierwsze pokolenie dokonało przekształceń w tym duchu w biegu życia zawodowego, a drugie i trzecie weszło do pracy w szkole przygotowane do bycia nauczycielami – przewodnikami, partnerami w dyskusji i dialogu, twórczymi i otwartymi organizatorami dydaktyki szkolnej.

Pierwsze i ostatnie pokolenie nauczycieli mocno odczuwa ideologizację szkoły i upolitycznienie historii szkolnej. Stosunkowo słabo problem ten wybrzmiał w pokoleniu nowej szkoły, gdzie ta zmienność nastawień rządzących do historii była i jest w zasadzie normą. Nawet jednak to pokolenie nauczycieli zwraca uwagę na aspekt krytyczny historii szkolnej w kontrze do jej postępującego upolitycznienia.

Pokolenie przełomu i transformacji jako jedyne potraktowało jako oczywiste, mocno przypisane do ich roli zawodowej, zadanie wychowania obywatelskiego, patriotycznego, działania integrującego i rozwijającego zainteresowania historyczne uczniów, pozostałe dwa pokolenia odniosły się do kwestii tej bardziej oględnie i tylko niekiedy krytycznie.

VIII.2. *Jak jest?* Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii

Kontraktując wywiady z nauczycielami historii, uwzględniłam w rozmowach także ich własne rozumienie profesjonalizmu i służby społecznej. Na podstawie ich odpowiedzi przygotowałam analizę opisową profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii postępując, w trybie przygotowawczym materiału empirycznego, od uzgodnienia ich znaczenia dla każdego z nauczycieli z osobna (**Aneks 3**), przez znaczenie przypisane profesjonalizmowi i służbie społecznej w obrębie kolejnych pokoleń (rozdział VI) oraz dla wszystkich pokoleń razem (rozdział VII).

Na tym etapie analizy poszukiwałam odpowiedzi na piąte pytanie badawcze, w brzmieniu: **jak nauczyciele historii rozumieją profesjonalizm i służbę społeczną w świetle doświadczeń wyniesionych z wchodzenia i rozwijania roli zawodowej?**, co pozwoliło mi zrekonstruować model idealny profesjonalizmu i służby społecznej w rozumieniu moich rozmówców.

Profesjonalizm

Uniwersalnym komponentem **profesjonalizmu** w świetle wypowiedzi nauczycieli okazał się ich namysł na temat **dobrostanu** w kontekście zmieniających się warunków pracy w szkole, w tym zmian o charakterze politycznym, ekonomicznym i społeczno-kulturowym, a także ze względu na staż pracy w kontekście obaw i/lub doświadczeń **wypalenia zawodowego**.

Kolejne komponenty profesjonalizmu to **uznanie i satysfakcja** oraz **prestż i gratyfikacja** powiązane z zaangażowaniem we własny rozwój i z sukcesami zawodowymi nauczycieli historii oraz sukcesami edukacyjnymi ich uczniów.

Kolejnym komponentem profesjonalizmu nauczycielskiego wskazanego przez rozmówców były **procesualność i refleksyjność**, rozumiane jako przechodzenie **od tradycyjnego nauczania** (często zachowawczego, typowego dla debiutu w zawodzie, zastanego w szkole), do **refleksji nad własną praktyką**, co umożliwiło im **kształtowanie i doskonalenie własnych stylów pedagogicznych**.

Podsumowując wypowiedzi nauczycieli historii, dookreśliłam ich rozumienie profesjonalizmu jako **harmonijny rozwój wiedzy, postaw, umiejętności i kompetencji** w czterech wymiarach: **historycznym, etycznym, dydaktycznym i wychowawczym**.

W wymiarze historycznym - **historii jako przedmiotu poznania i nauczania**, zdaniem nauczycieli historii, profesjonalizm polega na: (1) **aktualizowaniu wiedzy historycznej** w ramach różnych form kształcenia i samokształcenia, od studiów historycznych poczynając i na **rozwój własnych zainteresowań i pasji historycznych**, kończąc; (2) **nauczaniu historii z pasją i dzieleniu się nią z innymi**; (3) **braniu odpowiedzialności za to, aby uczniowie rozumieli teraźniejszość** czerpiąc z wiedzy o przeszłości; (4) **kształtowaniu u uczniów świadomości, że są twórcami rzeczywistości, która staje się historią**; (5) **bezstronnym, autonomicznym nauczaniu obiektywnej, prawdziwej, wolnej od ideologii historii**; (6) **kształtowaniu świadomości historycznej i myślenia krytycznego** uczniów jako elementu ich dojrzewania społecznego; (7) **mądrym nauczaniu**.

W wymiarze etycznym **model idealny profesjonalizmu nauczycieli historii** zakłada: (1) **kształtowanie myślenia i postaw etycznych** uczniów w nawiązaniu **do wartości uniwersalnych**, których **nośnikiem jest historia szkolna**; (2) **kształtowanie myślenia i postaw etycznych** uczniów, których **nośnikiem jest sam nauczyciel historii żyjący w zgodzie z tym, czego i jak uczy**.

W wymiarze dydaktycznym idealny profesjonalizm to: (1) **doskonalenie dydaktyki szkolnej** w kontekście **zmieniających się uwarunkowań** nauczania i uczenia się historii; (2)

doskonalenie metod i technik dydaktycznych aktywizujących uczniów na lekcjach historii; (3) **doskonalenie metod i technik dydaktycznych rozwijających zainteresowania i pasje** historyczne uczniów; (4) **angażowanie** uczniów w **projekty i konkursy historyczne szkolne i środowiskowe**.

W wymiarze psychologiczno-pedagogicznym jest to profesjonalizm rozumiany jako: (1) **wielowymiarowość i wielozadaniowość** przypisana do roli społeczno-zawodowej nauczyciela historii; (2) **umiejętność rozwiązywania problemów poznawczych, dydaktycznych i wychowawczych**, w tym **nowych, nieoczekiwanych, wymagających refleksyjności, elastyczności, empatii i kreatywności**.

Ponadto, definiując profesjonalizm, nauczyciele historii powiązali go: (1) z dbałością o **własny dobrostan** w pełnieniu roli zawodowej, zwłaszcza w kontekście **rutyny i/lub wypalenia zawodowego** oraz (2) z **uznaniem społecznym i satysfakcją** oraz **wysokim prestiżem zawodowym i gratyfikacją** ściśle wiążąc kwestie te z własnym rozwojem zawodowym.

Służba społeczna

Opisując rolę społeczno-zawodową nauczyciela historii w kontekście służby społecznej, narratorzy wskazali na: (1) **osobiste zobowiązanie do ciągłego rozwoju zawodowego**; (2) **zaangażowanie, powołanie, misję**; (3) **pasję historyczną i dzielenie się nią z innymi**.

Służba społeczna w ujęciu nauczycieli historii, to harmonijny rozwój wiedzy, postaw, umiejętności i kompetencji nauczycielskich w zakresie historii jako przedmiotu poznania i nauczania, postaw etycznych, a także wiedzy i umiejętności psychologiczno-pedagogicznych.

W odniesieniu do historii jako przedmiotu poznania i nauczania, są to: (1) **aktywne uczestnictwo w życiu szkolnym i lokalnym**, w tym zaangażowanie w ważne wydarzenia z życia wspólnot; (2) **udział w projektach i konkursach** historycznych; (3) budzenie **szacunku dla śladów przeszłości**, zaangażowanie w zbieranie rodzinnych pamiątek; (4) **przygotowanie patriotyczne i obywatelskie** do dokonywania świadomych wyborów w życiu dorosłym (także jako przyszłych wyborców); (5) **ochrona tradycji i dziedzictwa historycznego**.

W zakresie etyki, służba społeczna nauczycieli historii to: (1) zaufanie do nauczycieli wynikające z ich **życia w zgodzie z wartościami promowanymi na lekcjach historii**; (2) **odpowiedzialne wprowadzanie uczniów w świat wartości uniwersalnych**; (3) **przysparzanie dobra wspólnego**.

Ponadto nauczyciele historii zdefiniowali służbę społeczną jako silne społeczne, a zatem zewnętrzne względem samych nauczycieli, przekonanie o obowiązku służby, czyli, że nauczyciele mają komuś służyć, poświęcać się, czerpiąc satysfakcję z pozycji jaką zajmują w społeczeństwie bez związku z uznaniem i wynagrodzeniem za pracę.

Zestawienie powyższych danych w postaci modelu idealnego profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii zawiera **tabela 30**.

Tabela 30 - Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii

Profesjonalizm		Służba społeczna
Kształtowanie roli społeczno-zawodowej w procesie		
	<ul style="list-style-type: none"> - od motywacji i wyboru roli po jej gruntowanie i doskonalenie - od służby społecznej rozumianej jako pasja i zaangażowanie do refleksyjnego kształtowania własnych zasobów i kreowanie indywidualnego stylu pedagogicznego 	<ul style="list-style-type: none"> - osobiste zobowiązanie do ciągłego rozwoju zawodowego - zaangażowanie, powołanie, misja - pasja historyczna i dzielenie się nią z innymi
Harmonijny rozwój wiedzy, postaw, umiejętności i kompetencji nauczycielskich		
Historycznych	<ul style="list-style-type: none"> - aktualizowanie wiedzy historycznej w ramach różnych form kształcenia i samokształcenia, od studiów historycznych poczynając i na rozwoju własnych zainteresowań i pasji historycznych kończąc - nauczanie z pasją i dzielenie się nią z innymi - odpowiedzialność za to, aby uczniowie rozumieli teraźniejszość czerpiąc z wiedzy o przeszłości - kształtowanie u uczniów świadomości, że są twórcami rzeczywistości, która staje się historią - bezstronne, autonomiczne nauczanie historii obiektywnej, prawdziwej, wolnej od ideologii - kształtowanie świadomości historycznej i myślenia krytycznego uczniów jako element ich dojrzenia społecznego - mądre nauczanie 	<ul style="list-style-type: none"> - aktywne uczestnictwo w życiu szkolnym i lokalnym, w tym zaangażowanie w ważne wydarzenia z życia wspólnot - udział w projektach i konkursach historycznych - budzenie szacunku dla śladów przeszłości, zaangażowanie w zbieranie rodzinnych pamiątek - przygotowanie patriotyczne i obywatelskie do dokonywania świadomych wyborów w życiu dorosłym (także jako przyszłych wyborców) - ochrona tradycji i dziedzictwa historycznego.

<p style="text-align: center;">Etycznych</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kształtowanie myślenia i postaw etycznych uczniów w nawiązaniu do wartości uniwersalnych, których nośnikiem jest historia szkolna - kształtowanie myślenia i postaw etycznych uczniów poprzez odniesienia do wartości i etyki nauczycielskiej: historia szkolna jako źródło refleksji nad wartościami 	<ul style="list-style-type: none"> - zaufanie do nauczycieli wynikające z ich życia w zgodzie z wartościami promowanymi na lekcjach historii - odpowiedzialne wprowadzanie uczniów w świat wartości uniwersalnych - przysparzanie dobra wspólnego.
<p style="text-align: center;">Dydaktycznych</p>	<ul style="list-style-type: none"> - doskonalenie dydaktyki szkolnej w kontekście zmieniających się uwarunkowań nauczania i uczenia się historii - doskonalenie metod i technik dydaktycznych aktywizujących uczniów na lekcjach historii - doskonalenie metod i technik dydaktycznych rozwijających zainteresowania i pasję historyczne uczniów - angażowanie uczniów w projekty i konkursy historyczne. 	<p>Brak wskazań</p>
<p style="text-align: center;">Psychologiczno-pedagogiczny Wychowawczych</p>	<ul style="list-style-type: none"> - wielowymiarowość i wielozadaniowość przypisana do roli społeczno-zawodowej - umiejętność rozwiązywania problemów poznawczych, dydaktycznych i wychowawczych, w tym nowych, nieoczekiwanych, wymagających refleksyjności, elastyczności, empatii i kreatywności. 	<ul style="list-style-type: none"> - otwartość i empatia w stosunku do drugiego człowieka - indywidualne podchodzenie do uczniów - wspieranie uczniów w stawaniu się osobą - wspieranie rodziców w wychowaniu dzieci.
Kondycja zawodowa, społeczna i finansowa nauczycieli historii		
<ul style="list-style-type: none"> - dbałość o własny dobrostan w kontekście rutyny i wypalenia zawodowego - uznanie i satysfakcja - prestiż i gratyfikacja 	<ul style="list-style-type: none"> silne społeczne przekonanie, że nauczyciele mają komuś służyć, poświęcać się czerpiąc satysfakcję z pozycji, jaką zajmują w społeczeństwie bez związku z uznaniem i wynagrodzeniem za pracę 	

Opracowanie własne na podstawie wypowiedzi nauczycieli historii.

VIII.3. *Jak być powinno?* Analiza porównawcza modelu idealnego i teoretycznego profesjonalizmu nauczycieli historii

Wnioskowanie na temat profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii umożliwiło mi zmierzenie się z ostatnim, szóstym pytaniem badawczym, w brzmieniu: **co na podstawie rozmów z nauczycielami historii i w kontekście konstruowanych na gruncie pedeutologii i dydaktyki historii modeli profesjonalizmu nauczycielskiego da się powiedzieć o ich kształceniu w latach 1989-2019 i co może to oznaczać dla kształcenia tego na przyszłość?**

Odpowiedzi na tak postawione pytanie szukałam poprzez porównanie dwóch modeli profesjonalizmu nauczycieli historii, idealnego, wynikającego z ich doświadczeń i deklaracji (**tab. 30**) oraz teoretycznego, wypracowanego na gruncie pedeutologii i dydaktyki historii. Ten ostatni przedstawiam w **tabeli 31**.

Tabela 31 – Model teoretyczny profesjonalizmu nauczycielskiego

MODEL TEORETYCZNY PROFESJONALIZMU I SŁUŻBY SPOŁECZNEJ	CECHY ROLI	KIERUNEK ZMIAN
	<p style="text-align: center;">PODEJŚCIE TRADYCYJNE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) mocne moralne uzasadnienie pełnionej roli, poczucie misji, wyjątkowości roli 2) wiedza ekspercka rozumiana wąsko, nauczyciel jako wiedzo znawca, autorytaryzm poznawczy 3) przywiązanie do obowiązujących procedur i technik działania 4) jednokierunkowa komunikacja nauczyciel-uczeń 5) wysoce sformalizowany język komunikacji 6) rola jako pochodna reprodukcji kulturowej 7) niechęć do zmian 8) autorytet i satysfakcja. 	<p style="text-align: center;">OD PODEJŚCIA TRADYCYJNEGO DO MĄDREGO NAUCZANIA</p>

PODEJŚCIE REFLEKSYJNE
<ol style="list-style-type: none"> 1) wiedza osobista, jako pochodna uczenia się przez całe życie przebiegającego według schematu: od osobowości i powołania przez biurokrację i techniczne wykonywanie roli po edukowanie jako zobowiązanie intelektualne i moralne 2) proces kształtowania roli zawodowej pod wpływem refleksji i autorefleksji obejmujących całość wiedzy i doświadczeń edukacyjnych, w tym innych nauczycieli 3) przekształcanie osobistej teorii edukacyjnej we współpracy z innymi 4) przewodnik uczniów po świecie wiedzy i wartości 5) transformatywny dydaktyk 6) lider działań środowiskowych 7) autorytet wynikający z rozwijanych przez całe życie wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych powiązanych z doświadczeniem, satysfakcją i gratyfikacją.
TRANSFORMATYWNY INTELEKTUALISTA

Opracowanie własne na podstawie koncepcji: Wandy Dróźki, Henri Giroux, Henryki Kwiatkowskiej, Bogumily Doroty Gołębiak, Jolanty Szempruch z uwzględnieniem modeli nauczyciela historii opracowanych przez: Marię Kujawską, Alojzego Zieleckiego i Jerzego Maternickiego.

Jak wynika z powyższego, model teoretyczny profesjonalizmu nauczycielskiego ma charakter dynamiczny i zależny od podejścia oraz kierunku zmian myślenia i kształtowania tegoż. Są to dwa wyróżnione przeze mnie podejścia do profesjonalizmu - **tradycyjne i refleksyjne** oraz **przechodzenia od jednego do drugiego** pod wpływem własnych doświadczeń zawodowych.

Podejście tradycyjne zdefiniowałam jako: (1) mocne moralne uzasadnienie pełnienia roli nauczyciela historii, w tym wiedzę ekspercką rozumianą wąsko, gdzie nauczyciel to często autorytarny wiedzoznawca; (2) przywiązanie do obowiązujących procedur i technik działania; (3) preferowanie przez nauczycieli jednokierunkowej komunikacji nauczyciel-uczeń; (4) wysoce sformalizowany język komunikacji; (5) rola nauczycielska kształtowana w drodze reprodukcji kulturowej (nauczam tak, jak mnie nauczano); (6) niechęć do zmian (7) oraz autorytet i satysfakcja decydujące o społecznym znaczeniu roli.

Podejście refleksyjne zakłada, że: (1) wiedza osobista nauczycieli jest pochodną uczenia się przez całe życie przebiegającego według schematu od osobowości i powołania przez biurokrację i techniczne wykonywanie roli po edukowanie jako zobowiązanie

intelektualne i moralne. Proces kształtowania roli zawodowej dokonuje się zatem pod wpływem (2) refleksji i autorefleksji obejmujących całość wiedzy i doświadczeń zawodowych, w tym doświadczeń innych nauczycieli. Rozwój polega w tym przypadku (3) na przekształcaniu osobistej teorii edukacyjnej we współpracy z innymi w kierunku wypracowania własnego stylu pedagogicznego. Nauczyciel to zatem (4) przewodnik uczniów po świecie wiedzy i wartości, (5) transformatywny dydaktyk i (6) lider działań środowiskowych. Jego/jej autorytet wynika (7) z rozwijanych przez całe życie wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych powiązanych z doświadczeniem, uznaniem, satysfakcją, prestiżem i gratyfikacją.

Co ciekawe, większość nauczycieli historii **ściśle łączy lub nawet zastępuje profesjonalizm służbą społeczną**, używając dwojakiego rodzaju argumentów: pierwszy dotyczy wielokrotnie tu wspomnianych **uznania i gratyfikacji**, gdzie służba to źle opłacany profesjonalizm. Drugi argument, to **społeczne nastawienie do roli nauczycielskiej jako właśnie służby**. Stąd wynika **bliskość, a niekiedy tożsamość komponentów profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii**, gdy granice między nimi są bardzo płynne.

Wobec powyższego i w świetle rozmów z nauczycielami historii, **profesjonalizm** w zawodzie **nauczyciela historii** zdefiniowałam **ostatecznie jako proces przechodzenia od podejścia bardziej tradycyjnego**, gdzie jest on **rozumiany wąsko i technicznie**, a **służba społeczna szeroko i misyjnie** przy założeniu **o dominującej roli nauczycieli historii w kształtowaniu, formowaniu, nauczaniu i egzekwowaniu** wiedzy uczniów do **podejścia refleksyjnego i krytycznego**, gdzie nauczyciel to **transformatywny intelektualista**, a służba społeczna jest kwestią **profesjonalizacji** w zawodzie, czego ostatecznym potwierdzeniem jest **uznanie społeczne i satysfakcja oraz wysoki prestiż zawodowy i adekwatna gratyfikacja**.

VIII.4. Wnioski

Podobnie, jak w badaniach Bogusławy Doroty Gołębnik prowadzonych wśród studentów specjalności nauczycielskiej na kierunku filologia polska na UAM w latach 90. XX wieku, także wśród przyszłych historyków w latach 1989-2019 wybór historii jako przedmiotu studiowania podyktowany był ich własnymi zainteresowaniami i mocno zdefiniował ich role przyszłych nauczycieli, jako przede wszystkim **znawców historii**. W pokoleniu przełomu i transformacji zainteresowania historyczne przyszłych nauczycieli miały ścisły związek z uwalnianiem historii szkolnej od zgubnych skutków socjalistycznej ideologii, a ich **podejście do nauczania tego przedmiotu było bardziej tradycyjne**, podyktowane przekonaniem **o mocnym moralnym uzasadnieniu pełnienia roli nauczyciela historii jako eksperta i**

środowiskowego lidera odpowiedzialnego za kształt przyszłego społeczeństwa. Z kolei pokolenie nauczycieli historii spod znaku nowej szkoły, odkrywało **historię szkolną jako przede wszystkim wyzwanie organizacyjne i dydaktyczne**, na co wpływ miała stabilizująca się sytuacja polityczna w kraju z jednej strony i kompleksowa reforma systemu oświaty z drugiej (1999). **Historia sama w sobie stała się ponownie ważna dla nauczycieli ze wszystkich pokoleń ze względu na próby jej upolitycznienia**, co miało miejsce wraz z dochodzeniem do władzy w Polsce konserwatystów (2005-2007; 2015-2019). W tym kontekście wszyscy nauczyciele historii powiązali powodzenie nauczania i uczenia się historii z własnymi zasobami wiedzy historycznej i szerzej humanistycznej oraz zadaniem kształtowania u uczniów myślenia krytycznego, jako podstawy ich wchodzenia w dorosłość i stawania się odpowiedzialnymi za przyszłość własną i innych, obywatelami. Swoją rolę w budowaniu **refleksji na temat przeszłości, jako przedmiotu nauczania miały też nowe media**, w tym Internet **demokratyzujące społeczny dostęp do wiedzy**, ale też **wymuszające nowe myślenie o autorytecie wiedzy i samych nauczycieli, jako wiedzoznawców**. Na horyzoncie tego myślenia pojawiła się **figura nauczyciela - transformatywnego intelektualisty**, z tym zastrzeżeniem, że sami nauczyciele widzieli się w tej roli powodowani bardziej **służbą społeczną** niż profesjonalizmem, co jak wyjaśniłam wyżej, ponownie wynikało z braku uznania i satysfakcji oraz prestiżu i gratyfikacji.

O ile wybór historii był dla przyszłych nauczycieli efektem ich zainteresowań, pasji czy misji społecznej, to już wybór specjalności/kierunku nauczycielskiego był dla nich wtórny i był **podyktowany troską o przyszłość na rynku pracy**, co zwłaszcza dla dwóch pierwszych pokoleń wiązało się z wysokim bezrobociem panującym w kraju, na co odpowiedzią była decyzja, aby w toku studiów **zdożyć konkretny zawód**. Nie zmienia to faktu, że pomocne w wyborze zawodu było także **doświadczenie pracy z dziećmi i młodzieżą zdobyte jeszcze przed studiami**, przede wszystkim w harcerstwie. Wśród przyszłych nauczycieli historii, były też osoby deklarujące, że **chcą pracować z dziećmi i młodzieżą** lub szerzej, z ludźmi. Wraz ze zmianą sytuacji na rynku pracy, co dotyczyło pokolenia kryzysu zaufania, **wybór ścieżki nauczycielskiej był mniej pragmatyczny**, ale wiązał się ze **świadomą rezygnacją kandydatów do zawodu z wysokiego prestiżu i gratyfikacji**, czego konsekwentnie odmawiała im władza, ignorująca nauczycieli jako grupę zawodową oraz społeczeństwo krytycznie nastawione do szkoły jako instytucji.

W kwestii zasobów, jakie nauczyciele historii zdobyli podczas studiów nauczycielskich, trzeba mocno podkreślić, że na przestrzeni trzydziestu lat (1989-2019) zaszły w tym zakresie i Polsce, i na UAM gruntowne zmiany w odpowiedzi na formułowane wcześniej postulaty

reformy kształcenia przyszłych nauczycieli, które padały zarówno w środowisku pedeutologów (Gołębiak, Kwieciński i in.), jak i dydaktyków historii (Maternicki, Kujawska i in.). Wśród postulatów tych znalazły się dwa związane z przygotowaniem nauczycieli do pełnienia roli nauczycieli konkretnego przedmiotu szkolnego w powiązaniu z rolą wychowawców, w tym powołania na polskich uczelniach zespołów badawczych, dla których kształcenie przyszłych nauczycieli stałoby się priorytetem oraz zwiększenia liczby godzin, treści i form kształcenia psychologiczno-pedagogicznego i powiązania ich z kształceniem dydaktycznym i praktycznym, **co ostatecznie uregulował**, kilkakrotnie modyfikowany, **Standard przygotowania do zawodu nauczyciela** i co, z obowiązku, stało się podstawą programowania studiów nauczycielskich w Polsce. Równolegle względem postulatów formułowanych przez środowiska akademickie odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli historii, **na UAM powstał Zakład Dydaktyki Historii** (1991), a następnie **interdyscyplinarny zespół badawczo-dydaktyczny**, który jeszcze w latach 90. XX wieku, podjął eksperyment polegający na **integracji badań i i dydaktyki akademickiej w zakresie historii, dydaktyki historii, psychologii i pedagogiki**.

W świetle relacji nauczycieli historii – absolwentów UAM, ten eksperyment, który stał się stałą praktyką, przyniósł pozytywne zmiany, co potwierdziły ich doświadczenia i deklaracje na temat przygotowania do pełnienia roli wychowawcy, **gdy najstarsi stażem czuli się do tej roli słabo przygotowani, ale młodsi już dość dobrze i dobrze**. Dopowiadając, ci pierwsi, nauczyciele pokolenia przełomu i transformacji, odebrali słabsze uniwersyteckie wykształcenie z zakresu psychologii i pedagogiki, nie było też w programie studiów integracji przedmiotów tzw. nauczycielskich (czynnik wewnętrzny), podczas gdy następni odbyli już studia nauczycielskie zgodnie ze zintegrowanym programem kształcenia i realizując Standard. Tymczasem wszyscy objęci badaniem nauczyciele, w biegu życia zawodowego musieli uwzględnić w osobistym planie rozwoju, niekiedy **bardzo gwałtowne zmiany, jakie zaszły w społeczeństwie i środowisku szkolnym** takie, jak: rewolucja medialna, reformy szkolne, ideologizacja szkoły i historii szkolnej, pojawienie się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, roszczeniowi rodzice, brak uznania i zaufania w relacji nauczyciele - państwo. Ostatecznie więc na ich opiniach o przygotowaniu uniwersyteckim do zawodu nauczycielskiego zaważyły czynniki zewnętrzne. Miały też one swój udział w reformowaniu programu kształcenia nauczycieli historii na UAM, gdy do programu tego wprowadzono **nowe treści i/lub przedmioty** na temat: pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; współpracy z rodzicami, historii cyfrowej, etyki historyka i nauczyciela historii czy zagadnień

związanych z myśleniem i świadomością historyczną, jednak beneficjenci tych zmian dopiero wejdą na rynek pracy.

Od początku lat 90., w programie kształcenia przyszłych nauczycieli historii na UAM, kluczową rolę odgrywała **dydaktyka historii ściśle powiązana, z jednej strony z przedmiotem studiowania (historia i metodologia historii), a z drugiej z metodyką i praktykami dydaktycznymi**. W tym względzie już pierwsze pokolenie nauczycieli historii było do pracy w szkole **przygotowane dobrze i bardzo dobrze**. Tymczasem, wraz z kolejnymi reformami kształcenia nauczycieli historii, w programie studiów pojawiły się przedmioty autorskie, traktujące **dydaktykę historii szeroko, jako teorię i praktykę animacji i promocji kultury historycznej zarówno w szkole, jak i w pozaszkolnych ośrodkach tej kultury**. Była to konstruktywna odpowiedź na postulat kształcenia przyszłych nauczycieli historii tak, aby byli gotowi do pracy w różnych, także alternatywnych wobec szkoły, instytucjach edukacyjnych wraz ze wskazaniem na strategię i metody ukierunkowane na aktywność fizyczną, intelektualną i emocjonalną uczniów w procesie uczenia się (animacja, partycypacja).

Wszystko, co powyżej jest prawdziwe z tym zastrzeżeniem, że dobrze i bardzo dobrze przygotowani dydaktycznie nauczyciele historii, w chwili debiutu w zawodzie **zderzyli się ze sztywną organizacją pracy szkoły i przeładowanymi programami nauczania**, wobec których ich przygotowanie w zakresie nowoczesnej dydaktyki okazało się trudne do zastosowania na lekcjach historii, a brak doświadczenia dydaktycznego, tego zadania im nie ułatwiał. Dlatego debiutujący w zawodzie nauczyciele historii **częściej sięgali po dydaktykę tradycyjną**, którą cechowały próba przekazania uczniom, jak największej ilości informacji w jak najkrótszym czasie i nadmierny werbalizm, co przy okazji pokazało, że zwłaszcza najstarsi stażem nauczyciele, **nie mieli przygotowania do pracy głosem**.

Jeśli chodzi o pierwszy aspekt, związany z organizacją pracy szkoły i przeładowanymi programami nauczania historii, **uczelnia więcej wagi zaczęła przywiązywać do organizacji i przebiegu praktyk dydaktycznych**, znacząco zwiększono też w programie liczbę **przedmiotów praktycznych, w tym ćwiczeń i warsztatów**, a w roku 2019 także **laboratoriów dydaktycznych i psychologiczno-pedagogicznych**, zachęcając studentów do samodzielnej, twórczej i innowacyjnej pracy na zajęciach w uczelni i w szkole. W połowie lat 90. wprowadzono też do programu studiów nauczycielskich **emisję głosu i zajęcia z teatru i dramy**, co w przypadku emisji, stało się obowiązkowe w programach kształcenia dopiero po roku 2006, o czym zdecydował Standard.

Wobec sprzeczności zachodzących między zasobami zgromadzonymi przez nauczycieli historii w toku kształcenia zawodowego i rzeczywistością szkolną, najważniejszy zdaniem

samych nauczycieli był ich **własny rozwój zawodowy i uczenie się z własnej praktyki (refleksyjny praktyk w działaniu)**. Ponadto nauczyciele historii czerpali, obok standardowych, jak studia podyplomowe i szkolenia CODN/WODN, z **niekonwencjonalnych form doskonalenia zawodowego** w ramach kursów, warsztatów i szkoleń organizowanych przez niezależne instytucje i organizacje odpowiedzialne za to doskonalenie. Co ciekawe, nauczyciele historii **niemal wcale nie powiązali własnego rozwoju zawodowego z awansem zawodowym**, traktując go raczej jako rutynowe działanie biurokratyczne, a nie działanie dydaktyczne przyczyniające się do ich profesjonalizacji.

W każdym przypadku nauczyciele historii mieli słuszną intuicję, że **osobisty rozwój zawodowy wraz z intencją kształtowania indywidualnego stylu pedagogicznego, jest kwestią ich własnej pracy w procesie**, w tym otwartości na nowe podejście do dydaktyki szkolnej, twórczego reagowania na gwałtowne zmiany zachodzące w szkole, systemie oświaty i społeczeństwie, wespół z przekonaniem, że to oni, a nie Uniwersytet czy szkoła są odpowiedzialni za ich własny profesjonalizm.

Ten brak wsparcia systemowego w biegu życia zawodowego, choć bardziej jego instrumentalizacja (awans zawodowy), tłumaczy do pewnego stopnia fakt, że nauczyciele historii zidentyfikowali osobisty rozwój zawodowy przede wszystkim jako służba społeczna, choć zarazem dostrzegli, że **bycie kompetentnym, otwartym, twórczym, innowacyjnym nauczycielem, powinno być częścią ich profesjonalizmu wraz z właściwą temu myśleniu, wysokim prestiżem i adekwatną gratyfikacją**.

Jednym w mocno akcentowanych przez nauczycieli historii problemem, jaki dotknął ich w chwili debiutu w zawodzie, **było powiązanie teorii i praktyką**, co wpisuje się nie tylko w krytykę kształcenia nauczycieli w Polsce sformułowaną przez środowiska akademickie, ale także w jego postulat zawiązywania głębszych, profesjonalnych relacji uczelni ze szkołami i nauczycielami historii w roli opiekunów studentów podczas praktyk i ekspertów oceniających programy kształcenia przygotowujące do zawodu nauczyciela. W odpowiedzi na tę krytykę zmieniał się zarówno sam Standard, jak i program kształcenia przyszłych nauczycieli historii na UAM. W roku 2012 wprowadzono do programu tego obowiązkowe praktyki psychologiczno-pedagogiczne, a w roku akademickim 2016/2017 zmieniła się na UAM organizacja praktyk dydaktycznych i psychologiczno-pedagogicznych, które uczelnia powierzała odtąd konkretnym szkołom ćwiczeń na podstawie porozumień. Wzmocniło to relacje uczelnia – szkoła oraz wymianę wiedzy i doświadczeń nauczycieli – mentorów i dydaktyków historii w zakresie praktycznej nauki zawodu przyszłych nauczycieli historii. W ramach współpracy uczelni wyższych z interesariuszami zewnętrznymi w roli ekspertów,

wprowadzono na UAM instytucję rad ekspertów zewnętrznych, a na WH, taką radę złożoną z samych nauczycieli historii. Jednocześnie nie powstały żadne programy finansowania takiej współpracy wyjąwszy skromne wynagrodzenie nauczycieli historii pełniących rolę opiekunów praktyk, co w nikłym stopniu sprzyja jej profesjonalizacji.

Diagnostując zasoby zgromadzone w trakcie studiów nauczycielskich na kierunku historia na UAM, ich absolwenci wskazali też **na deficyt umiejętności prowadzenia dokumentacji pracy własnej nauczyciela i wychowawcy klasy** wyjąwszy konspekty, których opracowanie nie nastroczało im żadnych problemów, co wynikało, z jednej strony z braku podejmowania tej kwestii na studiach, ale z drugiej z rosnącą szkolną biurokracją. W odpowiedzi na pierwszy deficyt, w programie kształcenia przyszłych nauczycieli historii na UAM pojawiły się **przedmioty z zakresu prawa oświatowego**. Tymczasem już w trakcie moich badań i podczas dyskusji w ramach seminarium doktoranckiego na WH UAM, w programie pojawił się także przedmiot poświęcony **zarządzaniu dokumentacją szkoły**, z tym, że beneficjentów tej zmiany programowej poznamy w przyszłości.

Definiując profesjonalizm w zawodzie nauczyciela historii jako proces przechodzenia od podejścia bardziej tradycyjnego, gdzie jest on rozumiany wąsko i technicznie, a służba społeczna szeroko i misyjnie przy założeniu o dominującej roli nauczycieli historii w kształtowaniu, formowaniu, nauczaniu i egzekwowaniu wiedzy uczniów do podejścia refleksyjnego i krytycznego, gdzie nauczyciel to transformatywny intelektualista, a służba społeczna jest kwestią postępującej profesjonalizacji, której potwierdzeniem jest uznanie społeczne i satysfakcja oraz wysoki prestiż zawodowy i adekwatna gratyfikacja, zastanawiałam się nad przyszłością kształcenia przyszłych nauczycieli historii, mając dowody na to, że kształcenie to radykalnie zmieniło się w Polsce po roku 1989, a jednocześnie, że wciąż jest ono poddawane próbie, ze względu na wewnętrzne i zewnętrzne okoliczności organizacji polskiego systemu kształcenia na wszystkich jego poziomach. W ten sposób sformułowałam rekomendacje, które przedstawiam poniżej.

VIII.5. Rekomendacje

Wziąwszy pod uwagę zmienność okoliczności i kontekstów profesjonalizacji w zawodzie nauczycieli historii i wiążący się z tym postulat **refleksyjnej praktyki w działaniu**, zwróciłam uwagę na znaczenie w kształceniu przyszłych nauczycieli historii **dydaktyki biograficznej**, rozumianej jako świadome i pogłębione korzystanie nie tylko z gotowej wiedzy i dobrze wyćwiczonych umiejętności profesjonalnych, ale także jako **samodzielne i twórcze**

kształtowanie własnej biografii zawodowej i uczenie się z niej przez całe życie. A to dlatego, że w dydaktyce biograficznej duże znaczenie przypisuje się procesowi uczenia się poprzez doświadczenie mające swoje egzemplifikacje w biografiach pozyskanych drogą refleksji czy wywiadów, gdzie wypowiedzi nauczycieli formułowane w żywole ich własnego doświadczenia biograficznego, stają się faktami. Z faktów tych, poprzez ich analizę, ludzie uczą się życia, gdzie samo to życie - biografia jest 'nauczycielem'. **(Auto)analiza biograficzna otwiera zatem przed uczącymi się dorosłymi przestrzeń do refleksyjności, do nabywania kompetencji refleksyjnego działania i jest przyczynkiem do rozwoju emocjonalnego i kreatywności tych, którzy ten namysł czynią.** W ujęciu dydaktyki biograficznej proces kształcenia nauczycieli przebiega dwutorowo, z jednej strony jest to kształcenie formalne, a z drugiej kształcenie, w trakcie którego następuje proces formowania roli nauczyciela poprzez biografię własną i/lub zapośredniczoną w życiu innych nauczycieli. Ponieważ dydaktyka biograficzna kreśli portret dorosłego na linii czasu od przeszłości do przyszłości poprzez terażniejszość, zachęca ona do **budowania własnej biografii w sposób przemyślany i krytyczny.** Poprzez uświadomienie sobie jaką aktywność podejmowali sami nauczyciele w obszarze uczenia się oraz jaką aktywność wobec nich podejmowały instytucje (np. szkoła, uniwersytet) i osoby (nauczyciele, wychowawcy, wykładowcy), zyskują oni wiedzę, która jest materiałem do uczenia się z życia własnego i/lub tych, którzy podążają podobną drogą rozwoju osobistego i zawodowego. Tak więc, ucząc się z własnych biografii nauczyciele stają się ich autorami (życie, działanie), badaczami (narracja, refleksja) i beneficjentami (doświadczenie, wiedza) własnego profesjonalizmu⁶⁶⁹. Wprowadzenie do dydaktyki akademickiej wątków biograficznych, co zdają się potwierdzać moje badania, wydaje się **w sposób twórczy wypełniać lukę jaką jest profesjonalna refleksja nad przyszłością nauczycieli historii w zawodzie.** Gdy połączymy ten fakt z przygotowaniem nauczycieli historii do badania własnej praktyki, mamy szansę na urzeczywistnienie postulatu refleksyjnej praktyki w działaniu.

Ta rekomendacja wiąże się z kolejną, aby **uczelnie wyższe wspierały nauczycielski profesjonalizm nie tylko podczas studiów, ale także później wzmacniając nie tylko ich rolę ekspertów wiedzy historycznej, ale także intelektualistów,** osób, które prowadzą badania, aktywnie uczestniczą w życiu naukowym uczelni, publikują artykuły, piszą doktoraty, systemowo budując wysoką pozycję w zawodzie, **jako ludzie nie tylko szkoły, ale także uniwersytetu.**

⁶⁶⁹ Woźnicka Elżbieta, Dydaktyka biograficzna w ujęciu Olgi Czerniawskiej; „Edukacja Dorosłych” 2021/1, s. 41-52.

Trzecia rekomendacja także dotyczy współpracy szkoły i uczelni, tym razem ze względu na praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela i wychowawcy szkolnego w ramach organizacji praktyk dydaktycznych i psychologiczno – pedagogicznych jako stałej i rozłożonej w długim czasie obecności studentów zarówno na uczelni, jak i w szkole, co dałoby im wgląd w całe spektrum doświadczeń zawodowych związanych z pracą nauczyciela i wychowawcy przy jednoczesnym, również stałym i rozłożonym w długim czasie, bezpośrednim wsparciu ich ze strony nauczycieli akademickich w radzeniu sobie z tymi doświadczeniami. Ponadto warto kształcenie nauczycieli historii wzbogacić o wolontariat studencki ukierunkowany na pracę z dziećmi i młodzieżą, poprzedzający i wspierający ich bardziej świadomy wybór specjalności nauczycielskiej.

Czwarta rekomendacja wiąże się ściśle z poprzednią i dotyczy stałej praktyki budowania grup wsparcia nauczycieli historii i wychowawców zarówno w czasie studiowania, jak i potem w środowisku pracy, w tym korzystania z mentoringu, superwizji, mediacji czy *coachingu* jako nieodłącznych elementów ich profesjonalizacji. W tworzeniu takich sieci relacji solidarnościowych nauczycieli historii z adeptami w zawodzie powinno być jednym z priorytetów uczelni budujących wysokie poczucie wartości przyszłych nauczycieli historii.

Piąta rekomendacja odnosi się do samych nauczycieli i pogłębionej refleksji na temat ich roli zawodowej, co może się dokonać poprzez włączenie do programu kształcenia przyszłych nauczycieli historii warsztatów poświęconych im samym w roli refleksyjnych praktyków i transformatywnych intelektualistów. W tym wątku należy także przygotować przyszłych nauczycieli do dbałości o własną higienę psychiczną, w tym do radzenia sobie z kryzysami, takimi jak rutyna, zmęczenie czy wypalenie zawodowe⁶⁷⁰ wspieranie ich samoakceptacji i zachęcanie do osobistego rozwoju, co zwykle przyczynia się do większej autonomii i pozytywnych relacji z innymi w środowisku zawodowym⁶⁷¹. I, co może być przyczynkiem do budowania wśród studentów – przyszłych nauczycieli historii odwagi w zabieraniu głosu na temat najważniejszych problemów współczesnego świata w trosce o indywidualną emancypację ich uczniów i uczennic. W tym kontekście i wobec opresyjności systemu, ważne jest też dalsze rozwijanie kompetencji prawniczych przyszłych nauczycieli

⁶⁷⁰ Zajęcia z *coachingu* (*Coaching edukacyjny dla nauczycieli*) zostały wprowadzone do oferty dydaktycznej w roku akademickim 2020/2021.

⁶⁷¹ Niśkiewicz Zuzanna, Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka. „Studia Krytyczne”, 2016/3: 139–151.

historii dających im **profesjonalny wgląd w prawa i obowiązki pracownicze, obywatelskie i prawa człowieka.**

Szósta rekomendacja dotyczy wyzwania, jakim jest **historia cyfrowa, wraz z gwałtownie rosnącą potrzebą jej kreowania, a nie tylko konsumowania w szkole.** Innymi słowy przygotowania przyszłych historyków do wychodzenia poza techniczne umiejętności stosowania narzędzi cyfrowych, w tym do **krytycznego podejścia do zasobów cyfrowych i ich twórczego stosowania na lekcjach historii.**

Siódma, ostatnia rekomendacja, dotyczy **podtrzymania wysokiej jakości kształcenia dydaktycznego przyszłych nauczycieli** z akcentem położonym na **łączenie teorii z praktyką, większą pewnością siebie przyszłych nauczycieli, co do jakości posiadanej wiedzy historycznej.** Może w tym pomóc wyposażenie ich podczas studiów w **umiejętności badawcze i krytyczne.** A także **wspieranie ich myślenia i działania alternatywnego i ich emancypacji** będącą ich własnym potencjałem rozwojowym wobec **wyzwań szkoły przyszłości.**

Ósma rekomendacja to spojrzenie a przede wszystkim **działanie wyprzedzające uczelni** odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli historii co dotyczy **aktywnego udziału dydaktyków historii w pracach nad doskonaleniem systemu kształcenia,** a jednocześnie **proponowanie,** a nie jedynie reagowanie na zmiany systemowe formułowane i wdrażane pod presją polityków i urzędników bardziej niż ludzi akademii i szkoły.

Ostatecznie, im więcej jest w kształceniu przyszłych nauczycieli historii profesjonalizmu, tym większa jest szansa, że także przypisana do ich roli społeczno-zawodowej służba, zacznie być profesjonalna.

Zakończenie

W pracy postawiłam problem badawczy w brzmieniu: jak powołani do pełnienia służby społecznej nauczyciele historii, stają się profesjonalistami i jak rozumieją ten profesjonalizm w kontekście służby? Tak sformułowanemu problemowi towarzyszyło sześć pytań badawczych: (1) jakie były motywacje nauczycieli historii wyboru zawodu?; (2) jakie zasoby wiedzy, umiejętności i jakie kompetencje zdobyli podczas studiów?; (3) jak one zadziałały w chwili debiutu w zawodzie?; (4) jak zmieniała się ich wiedza, umiejętności i kompetencje w biegu życia zawodowego i skąd ją czerpali?; (5) jak rozumieją profesjonalizm i służbę społeczną w świetle doświadczeń wyniesionych z wchodzenia i rozwijania roli zawodowej?; (6) co na podstawie rozmów z nauczycielami historii i w kontekście konstruowanych na gruncie pedeutologii i dydaktyki historii modeli profesjonalizmu nauczycielskiego da się powiedzieć o ich kształceniu w latach 1989-2019 oraz, co może to oznaczać dla ich kształcenia na przyszłość?

Analizując literaturę przedmiotu i akty prawne (rozdział II i III) zrekonstruowałam historię kształcenia nauczycieli, w tym nauczycieli historii w Polsce, z uwzględnieniem ich kształcenia w Poznaniu i na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza skąd, z jednym wyjątkiem, pochodzili moi rozmówcy. Umożliwiło mi to zrozumienie, w jakich warunkach w latach 1989-2019 historycy podejmowali, kształcili się i rozwijali w roli nauczycielskiej oraz jaki był kontekst tego rozwoju liczonego od okoliczności podejmowania przez nich decyzji o studiowaniu historii i specjalności nauczycielskiej przez kształcenie i debiut w zawodzie, aż po gruntowanie i doskonalenie roli nauczycielskiej wobec zmieniających uwarunkowań wewnętrznych - własny rozwój zawodowy, miejsce pracy w konkretnym środowisku szkolnym oraz zewnętrznych - społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych, w tym systemowych, dotyczących edukacji, szkoły i nauczycieli w Polsce.

Analizując pozyskany metodą wywiadu materiał empiryczny, poddałam go wielostopniowej analizie opisowej, syntetyzując dane od opisu rozwoju zawodowego nauczycieli historii według pokoleń (rozdział IV) do analogicznego w swojej strukturze opisu rozwoju zawodowego nauczycieli historii dla wszystkich pokoleń razem (rozdział V).

W ten sam sposób, opisując (rozdział VI) i syntetyzując (rozdział VII) dane pochodzące z wywiadów udzieliłam odpowiedzi na pytanie dotyczące profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii zadane wprost. Na tej podstawie opracowałam model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii, aby następnie porównać go z modelem teoretycznym wypracowanym na podstawie koncepcji pedeutologicznych, dzięki czemu

udzieliłam odpowiedzi na ostatnie, szóste pytanie badawcze w brzmieniu: co na podstawie rozmów z nauczycielami historii i w kontekście konstruowanych na gruncie pedeutologii i dydaktyki historii modeli profesjonalizmu nauczycielskiego da się powiedzieć o ich kształceniu w latach 1989-2019 oraz, co może to oznaczać dla ich kształcenia na przyszłość?

Odpowiadając na to ostatnie pytanie, opracowałam wnioski i rekomendacje dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli historii, w porządku jak było? (jak nauczyciele historii dotychczas kształtowali swoje role społeczno-zawodowe); jak jest? (jaki model idealny służby społecznej i profesjonalizmu wyłania się z ich doświadczenia) i jak być powinno? (w jakim kierunku powinno rozwijać się kształcenie przyszłych nauczycieli historii)? Z nadzieją na ich sprawczość w programowaniu kształcenia przyszłych nauczycieli historii w kierunku pogłębionej refleksyjności i krytycyzmu, wskazałam na kształcenie w kierunku mądrego nauczania będącego podstawą nowego i otwartego profesjonalizmu nauczycieli historii wraz z uznaniem i satysfakcją oraz prestiżem i gratyfikacją odpowiadającymi temu profesjonalizmowi.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Ustawy o szkolnictwie wyższym:

Ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, Dz. U. 1932 nr 38 poz. 389; Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego Dekret z dnia 28 października 1947 O organizacji nauki i szkolnictwa wyższego, Dz. U. 1947, nr 66 poz. 415.

Ustawa z 15 grudnia 1951 roku O szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki, Dz. U. 1951 nr 6 poz. 38.

Ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. O szkołach wyższych. Dz. U. 1958 nr 68 poz. 336.

Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. O zmianie ustawy o szkołach wyższych Dz. U. 1965 nr 14 poz. 98.

Ustawa z dnia 20 grudnia 1968 O zmianie ustawy o szkołach wyższych, Dz. U. 1968 nr 46 poz. 334.

Obwieszczenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 10 lipca 1973 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 5 listopada 1958 O szkolnictwie wyższym, Dz. U. 1973 nr 33 poz. 191.

Ustawa z dnia 4 maja 1982 r. O szkolnictwie wyższym Dz. U. 1982 nr 14 poz. 113.

Ustawa z dnia 12 września 1990 roku O szkolnictwie wyższym Dz. U. nr 65, poz. 385.

Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2001 nr 85 poz. 924.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 nr 164 poz. 1365.

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455.

Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2014 . poz. 1198.

Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016, poz. 1311.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce; Dz. U. 2018 poz. 1668.

Praktyki studenckie:

Zarządzenie Prezesa Rady Ministrów w sprawie czasu trwania, trybu odbywania, planowania oraz zasad opłacenia praktyk zawodowych, wakacyjnych i dyplomowych uczniów szkół zawodowych i studentów szkół wyższych, Monitor Polski, 1952 A-9 poz. 83, art. 31, w zw. z art. 23.

Zarządzenie w sprawie odbywania i finansowania praktyk studentów podległych ministrom Szkolnictwa Wyższego i Oświaty oraz Głównemu Komendantowi Kultury Fizycznej Monitor Polski, 1956 nr 105 poz. 1208.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 1972 r. w sprawie praktyk studentów szkół wyższych. Dz. U. 1972 nr 14 poz. 94.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 czerwca 1983 r. w sprawie praktyk studenckich Dz. U. 1983 nr 44 poz. 205.

Rozporządzenie z dnia 1 grudnia 1986 roku w sprawie praktyk studenckich, robotniczych i zawodowych Dz. U. 1987 nr 1 poz. 1.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 marca 1989 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie praktyk studenckich robotniczych i zawodowych, Dz. U. 1989 nr 17 poz. 96.

Standardy kształcenia:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, Dz. U. 2002, poz. 1004.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia; Dz.U. 2003 nr 144 poz. 1401.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. 2003, nr 170 poz. 1655.

Rozporządzenie ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2004 Nr 207, poz. 2110.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz.U. 2007 nr 164 poz. 1166.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450.

Prawo oświatowe:

Ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli, Dz. U. RP 1926, nr 92, poz. 530; tekst jednolity po nowelizacjach: Dz.U. RP 1932, nr 104, poz. 873.

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz. U. 1961 nr 32 poz. 160.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty, Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425.

Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. O zmianie ustawy o systemie oświaty Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759.

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U. 1999 nr 12 poz. 96.

Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2015 poz. 357.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59.

Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2018 poz. 2245.

Kwalifikacje nauczycieli:

Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1945, nr 4 poz. 136 w sprawie uruchomienia wyższych kursów nauczycielskich.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1946, nr 1 poz. 7, w sprawie organizacji szkół ćwiczeń przy zakładach kształcenia nauczycieli.

Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty z 1946, nr 2 poz. 47 w sprawie statutu Państwowych Wyższych Szkół Pedagogicznych.

Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1946, nr 5 poz. 138 w sprawie organizacji roku szkolnego 1946/1947 w szkolnictwie ogólnokształcącym i zakładach kształcenia nauczycieli.

Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1955 nr 7 poz. 57 uchwała nr 273 Prezydium Rządu w sprawie ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 kwietnia 1962 r. w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych podległych Ministrowi Oświaty, Dz. U. 1962 nr 30 poz. 141.

Karta nauczyciela:

Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela Dz. U. 1972 nr 16 poz. 114.

Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, druk nr 1447 wpłynął 18.10.1999.

Ustawa Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19 (ze wszystkimi nowelizacjami).

Awans zawodowy:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dz. U. 2000 nr 70 poz. 825, s.10.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 maja 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dz.U. 2002 nr 82 poz. 744.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2004, nr 260 poz. 2592.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2007 nr 214 poz. 1580.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli Dz. U. 2010 nr 235 poz. 1543.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2013 poz. 393.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2018 poz. 1574.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz.U. 2019 poz. 1650.

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz.U. 2020 poz. 2200.

Proces boloński:

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2008/C/111/01.

Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2017/C/189/03, s. 3.

Ramy Kwalifikacji:

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji; Dz. U. 2016 poz. 64, z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego Dz. U. 2011 nr 253.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 - poziomy 6-8 Dz. U. 2016, poz. 1594.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji Dz. U. 2018, poz. 2218.

Wywiady, w archiwum Autorki

Wywiad 1. Iza 1/1996, 2021-12-14, 02:42:35.

Wywiad 2. Jerzy 1/1992, 2021-10-28, 2:28:16.

Wywiad 3. Kinga 1/1996, 2022-03-19, 2:33:29.

Wywiad 4. Ludwik 1/1991, 2022-03-24, 2:32:13.

Wywiad 5. Elżbieta 2/2008, 1. część 2021-10-22, 1:16:16; 2 część 2021-10-29, 56:35.

Wywiad 6. Filip 2/2002, 2021-11-23, 2:35:27.

Wywiad 7. Grażyna 2/2002, 2021-11-12, 2:25:37.

Wywiad 8. Henryka 2/2003, 2021-11-27, 2:18:15.

Wywiad 9. Andrzej 3/2016, 2021-11-12, 1:57:38.

Wywiad 10. Barbara 3/2018 2021-06-19, 2:30:13.

Wywiad 11. Celina 3/2019, 2021-10-18, 2:20:24.

Wywiad 12. Dawid 3/2013, 2021-10-26, 1:45:18.

Programy nauczycielskich studiów historycznych na WH UAM (1989-2019)

Programy nauczycielskich studiów historycznych na WH UAM (1989-1999) w zbiorach Archiwum UAM, zespół Dydaktyka – programy kształcenia.

Programy nauczycielskich studiów historycznych na WH UAM (1999-2019) w zasobach Wydziału Historii UAM, zespół programy kształcenia.

Literatura przedmiotu

Antonowicz Dominik, Pan Miyagi i transformacja szkolnictwa wyższego, „Kultura i Edukacja”, 2014/4/104.

Bień Dominik, Transformacyjny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przełomu XIX i XX wieku, „Przegląd Pedagogiczny”, 2020/1.

Biesiadecka Elżbieta, Współczesny model kształcenia nauczycieli historii i WOS – oczekiwania a rzeczywistość, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, 2021/II.

Bochnio Ewa, Zaufanie jako kłopotliwe zobowiązanie nauczyciela? Pytanie z autorytetem w tle, „Studia Pedagogiczne”, 2011/ LXIV.

Bortnowski Stanisław, Spór ze szkołą, Kraków 2002.

Chmura-Rutkowska Iwona, Głowacka-Sobiech Edyta, Skórzyńska Izabela, „Niegodne historii”? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum, Poznań 2015.

Chwieduk Agnieszka, Skórzyńska Izabela, Dydaktyka performatywna dla humanistów. Kwestia przypadków, Poznań 2021.

Cichocki Ryszard, Podmiotowość w społeczeństwie, Poznań 2003.

Cybal-Michalska Agnieszka, Podmiot i struktura społeczna w teorii A. Giddensa – rekonstrukcja i krytyka, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2/62/2013.

Czerepaniak-Walczak Maria, Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Toruń 1997.

Czerepaniak-Walczak Maria, Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej, [w:] Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej, Dudzikowa M., Kotusiewicz A. A. (red.), Białystok 1997.

Czerepaniak-Walczak M., Iwasiów S. (red.), Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne, Szczecin 2021.

Day Christopher, Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie, Gdańsk 2004.

Denek Kazimierz, Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Toruń, 1999.

Dereń Edward, Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970), Mysłowice 2010.

Dróżka Wanda, Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne, 2021.

Dróżka Wanda, Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim Przyczynek do dyskusji, „Przegląd Pedagogiczny”, 2011/1.

Dylak Stanisław, Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI w. Tom III, red. T. Pilch, Warszawa 2004.

Dylak Stanisław, Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Poznań 1995.

Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2011/2/38.

Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, Reformy w polskim szkolnictwie wyższym po 1990 r. w świetle nauki o polityce publicznej, „Studia z Polityki Publicznej” 2018/2/18.

Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej, „Przegląd Socjologiczny”, 2009/58/3.

Flick Uwe, Projektowanie badania jakościowego, Warszawa 2010.

Furlong John, Len Barton, Sheila Miles, Caroline Whiting and Geoff Whitty, Teacher education in transition Reforming professionalism? Philadelphia 2000.

Giddens Anthony, Socjologia, Kraków 2006.

Giddens Anthony, Socjologia, Warszawa, 2022.

Glimos-Nadgórska Anna: Debata, dzień dzisiejszy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce na tle Europy, [w:] „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i Powszechnym”, 26/3/2013.

Giroux Henri, Witkowski Lech, Edukacja i sfera publiczna; idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej. Kraków 2018, [za:] Bień Dominik, Transformatywny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przełomu XIX i XX wieku, „Przegląd Pedagogiczny” 2020/1.

Goffman Erving, Współczesne teorie socjologiczne. Tom XIV. „Spotkania”, Kraków 2019.

Gołębniak Bogusława Dorota, Krzychała Sławomir, Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce, raport z badań, „Rocznik Pedagogiczny” 2015/38.

Gołębniak Bogusława Dorota, Zmiany edukacji nauczycieli, Wiedza-biegłość-refleksyjność, Toruń-Poznań 1998.

Goodlad John. I., A place called school. Prospects for the future, New York, 1984 [za:] Kwiecieński Zbigniew, 30 grzechów głównych w kształceniu nauczycieli, Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza, Poznań-Olsztyn 2000.

Grzybowski Romuald, Społeczno-polityczne uwarunkowania rozwoju systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-1956, Prace naukowe, „Pedagogika”, 2003/12.

Hellwig Jan, Kształcenie nauczycieli w Studium Nauczycielskim w Poznaniu, por. J. Hellwig, Studia Nauczycielskie w Poznaniu (1954-1971) “Kronika Miasta Poznania”, 1973/2.

Jarowiecki J., Nowecki B., Ruta Z. (red.), Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945—1975), Kraków 1983.

Jeż Radosław, Proces Boloński a system szkolnictwa wyższego w Polsce, „Studia Ekonomiczne” 2013/131, s. 91, [w:] Rączaszek A., Koczur W. (red.), Problem edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego, Katowice, 2013.

Julkowska Violetta, Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury O myśleniu historycznym Wojciecha Wrzosa, „Sensus Historiae. Studia Interdyscyplinarne” 2010/1.

Julkowska Violetta, Współczesna edukacja historyczna: doświadczenia, oczekiwania, Poznań 2015.

Kautz Tomasz, Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, 2011/2/185.

Klimorowska Małgorzata, Skórzyńska Izabela, Między profesjonalizmem a służbą społeczną. Dyskusja środowiska dydaktyków historii na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Polsce po 1989 roku, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2019/41.

Konecki Krzysztof, Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, Tom IV, Numer 3 – Listopad 2008.

Konieczka-Śliwińska Danuta, Edukacja regionalna wobec wyzwań przyszłości. Modernizacja treści w świetle najnowszych podstaw programowych, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne”, 2015/1/142.

Konieczka-Śliwińska Danuta, Współczesna dydaktyka historii – próba diagnozy [w:] Edukacja-Kultura-Społeczeństwo, Rocznik II/2021.

Konieczka-Śliwińska Danuta, Współczesne środowisko dydaktyków historii w Polsce „Historica Revue pro historii a příbuzné vědy” 2016/1.

Kraśniewski Andrzej, Proces boloński, to już 10 lat, Warszawa 2009.

Krause Amadeusz, Muchacka Bożena, Przybyliński Sławomir, Kształcenie nauczycieli - analiza na podstawie eksperckich doświadczeń z ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej, „Rocznik Pedagogiczny”, 2017/40.

Kujawska Maria, W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii, „Wiadomości Historyczne” 1996/5.

- Kulpa Jan, *Kształcenie Nauczycieli w Polsce Ludowej*, Kraków 1969.
- Kurkowska-Budzan Marta, Soroko Emilia, Stasiak Marcin: Wywiad ustrukturyzowany w badaniach historycznych. Propozycja procedury badawczej, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej Rocznik”, 2020/10.
- Kwaśnica Robert, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w]: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) *Pedagogika*, Warszawa 2003.
- Kwaterna Anna, *Społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Kraków 2011.
- Kwiatkowska Henryka, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska Henryka, *Tożsamość nauczyciela*, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Zbigniew, *30 grzechów głównych w kształceniu nauczycieli*, Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza, Poznań-Olsztyn 2000.
- Kwieciński Zbigniew: *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty. Zmienić kształcenie nauczycieli*, Kraków 2012, [przedruk w: Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza], Poznań-Olsztyn 2000.
- Lewandowska Izabela, *O kondycji polskiej dydaktyki historycznej ad. 2017- przyczynek do dyskusji Toruńskie Spotkania Dydaktyczne*, XII 2018 r.
- Lisek-Michalska Jolanta, *Badania Fokusowe. Problemy Metodologiczne i Etyczne* [za:] Sułkowski Ł., Lenart-Gansiniec R. (red.): *Rozprawa doktorska w naukach społecznych. Poradnik doktoranta i promotora pracy doktorskiej*, Łódź 2021.
- Łysak Jan, *Europejskie tendencje w kształceniu nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2001/3-4/12-13.
- Madalińska – Michalak Joanna, *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Warszawa 2021.
- Marek Kwiek, *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2017/2/50.
- Maternicki Jerzy, *Historia jako przekaz wartości z rozważań nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne”, marzec – kwiecień 1989/2.
- Maternicki Jerzy, *Profesjonalizacja polskiej dydaktyki historii w XX wieku*, „Wiadomości Historyczne”, 2001/2.
- Mazur Piotr, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, [w:] Akimjaková B., Famuła-Jurczak A., Mazur P., Račková O. (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*, Ružomberok 2013.
- Mead G. H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975 [za:] Dorota Ćwiklińska -Surdyk i Augustyn Surdyk, *Człowiek jako aktor na scenie życia, Teorie G.H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne*, „Homo Ludens”, 1/4/2012.
- Michalski Łukasz, *Kronika zaniechań. Polityka państwa wobec szkolnej edukacji historycznej 1989-2005*, [w:] Skibiński P., Wiścicki T., Wysocki M. (red.), *Historycy i politycy: polityka pamięci w III RP*, Warszawa 2011.
- Moniot Henri, *Rozmaitość krajobrazów dydaktyki historii*, „Wiadomości Historyczne” 1990/5.
- Niezgoda Marian (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków 2011.
- Nowarski Czesław, *Akademickie kształcenie nauczycieli historii w Polsce (1945-1980)*, Kraków 1999.
- Osiński Zbigniew, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944-1989. Uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Lublin 2010.

Pęczkowski Ryszard, Kształcenie nauczycieli przez praktykę, [w:] Dylak S., Pęczkowski R., Denicolo P. (red.), Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe, Poznań-Rzeszów, 2006.

Pogorzelska Anna, Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy, [w:] Karpińska A., Zińczuk M., Kowalczyk K. (red.), Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, Białystok 2021.

Położańska-Godek Sława, Wartości w kształceniu zawodowym na przykładzie relacji Mistrz-Student w kosmetologii, w Kuszak K., Michalak R. (red.), Nauczyciel w refleksjach i z refleksji, Poznań 2019.

Popiński Krzysztof, System szkolnictwa wyższego w II RP i jego wpływ na funkcjonowanie uczelni polskich po 1945 r., „Społeczeństwo i ekonomia”, 2018/1/9.

Rapley Tim, Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów, Niezbędnik badacza, Warszawa 2010.

Rowid Henryk, Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły, Kraków 1931 [za:] Wiesław Theiss, Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym 1918-1939, „Society Register”, 2017/1.

Samsonowicz Henryk, O nowy model edukacji historycznej, „Wiadomości Historyczne”, 1990/1–2.

Sanojca Karol, Szkoła jako instytucja pracy: pozycja prawna i problemy zawodowe nauczycieli szkół państwowych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej „Metamorfozy Społeczne”, 2014/9.

Schön Donald Alan, Edukacja do refleksyjnej praktyki, USA 1987.

Silvermann David, Interpretacja danych jakościowych, PWN, Warszawa 2007.

Sławiński Stanisław, Mała encyklopedia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, Warszawa 2017, Wydanie I.

Sokolińska Joanna, Nauczyciele. Wielki zawód, Warszawa 2023.

Steinar Kvale, Prowadzenie wywiadów, Niezbędnik badacza, Warszawa 2010.

Stępnik Andrzej, Problematyka dydaktyczno-historyczna na Powszechnych Zjazdach Historyków Polskich (1880–2019), „Klio Polska, Studia i Materiały z Dziejów Historiografii i Polskiej”, 12/2020.

Stinia Maria, Dydaktyka historii – wyzwania, dylematy, szanse [w:] „Edukacja-Kultura-Społeczeństwo”, Rocznik II/2021.

Strutyńska Elżbieta, Karwowski Maciej, Kwestionariusz Roli Zawodowej Nauczyciela – założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne wstępnej wersji narzędzia, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 29/2/2019.

Strykowski Wacław, Kompetencje współczesnego nauczyciela, „Neodidagmata”, 2005/27/28.

Strykowski Wacław, Strykowska Justyna, Pielachowski Józef, Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Poznań 2003.

Szempruch Jolanta, Doskonalenie zawodowe nauczycieli w okresie przemian, Prace Naukowe. „Pedagogika”, 1999-2000-2001, tom 8-9-10.

Szempruch Jolanta, Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, Kraków 2011.

Szempruch Jolanta, W stronę profesjonalizmu nauczyciela, „Przegląd Pedagogiczny”, 2019/2.

Szmidt Jan, Dyskusja przed Narodowym Kongresem Nauki – refleksje, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2017/2/50.

Sztompka Piotr, Normy społeczne i ich respektowanie [w:] Mazurkiewicz G. (red.), Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy, Kraków 2012.

Sztompka Piotr, Socjologia. Analiza społeczeństwa, Kraków 2012.

Szyska Małgorzata, Edukacja w Polsce - konieczność reformy i nowe wyzwania, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2010/2/38.

Techmańska Barbara, Kształcenie psychologiczno-pedagogiczne na specjalizacji nauczycielskiej w opiniach studentów Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, 2021/II.

Traverso Enzo, Historia jako pole bitwy, Warszawa 2014.

Walczak Marian, Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego 1939-1945, Wrocław 1987.

Wierzbicki Piotr, Bojownicy niepodległości. Tajna Organizacja Nauczycielska – kryptonim Związku Nauczycielstwa Polskiego (1939-1945), „Głos Nauczycielski”, 30.09.2021.

Wilczyński Marek, Roszak Stanisław, Programy kształcenia historyków w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji, „Klio, Czasopismo poświęcone dziejom Polski i Powszechnym”, 2012/21/2

Wiśniewska Ewa, Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje, „Społeczeństwo Edukacja Język”, 14/2021.

Wojdon Joanna, Debata, dzień dzisiejszy i perspektywy dydaktyki historii w Polsce na tle Europy, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i Powszechnym”, 2013/3/26.

Wojdon Joanna, Historia w sferze publicznej, Warszawa 2018.

Wojdon Joanna, Sanojca Karol, Instytucjonalne i pozainstytucjonalne pola działalności środowiska dydaktyków historii w Polsce w „Edukacja-Kultura-Społeczeństwo”, Rocznik II/2021.

Woźnicka Elżbieta, Dydaktyka biograficzna w ujęciu Olgi Czerniawskiej; „Edukacja Dorosłych”, 2021/1.

Zahorska Marta, Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania w Kolarskiej – Bobińskiej L. (red.) Druga fala polskich reform, Warszawa 1999.

Zalewska-Bujak Małgorzata, Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce, Katowice 2010.

Zeidler Paweł, Status poznawczy modeli teoretycznych, „Filozofia Nauki” 1996/(15)/3.

Zielecki Alojzy, Możliwości kształtowania w toku studiów świadomości dydaktyczno-historycznej nauczycieli, „Wiadomości Historyczne”, maj – czerwiec 1989/3.

Ziewiec-Skokowska Gabriela, Znaczenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Instytut Badań Edukacyjnych, w Chmielecka, E., Saryusz-Wolski, T., Sławiński, S., Stęchły, W. (red.), Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie. Warszawa 2019.

Zółkowski Przemysław, Zarys pedeutologii, Bydgoszcz 2016.

Żegnałek Kazimierz, Gutkowska-Wyrzykowska Ewelina, Nauczyciel - misja czy zawód? Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. „Pedagogika”, 2016/13.

Netografia

działanie systemu bolońskiego:

Szapiro Tomasz, Proces Boloński: nowe szanse, czy nieznane zagrożenia, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, online http://www.szapiro.net/images/proces_bolonski.pdf

<https://www.archiwum.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html>

European Higher Education Area and Bologna Process (eha.info)

konferencje ministrów UE:

<https://www.gov.pl/web/nauka/dokumenty-konferencji-ministrow-od-1999-do-2012>

Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli, 2014/C/183/05

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ed7084c8-f389-11e3-831f01aa75ed71a1/language-pl>

Zawód nauczyciela. Polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport Eurydice. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016 online [The-Teaching-Profession-in-Europe-PL.pdf\(educacjaialog.pl\)](http://www.educationdialog.pl/The-Teaching-Profession-in-Europe-PL.pdf)

<https://www.gov.pl/web/nauka/konferencja-ministrow-w-paryżu-2018-rok>

Raport referencyjny Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Warszawa 2013

https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/11936/Raport_Referencyjny_Polska.pdf?sequence=1

Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2017/C 189/03)

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29>

Najwyższa Izba Kontroli, Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania nadzoru państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi, Warszawa 2000 [Wyszukiwarka - strona 1 - Najwyższa Izba Kontroli \(nik.gov.pl\)](http://www.nik.gov.pl/Wyszukiwarka-strona-1-Najwyzsza-Izba-Kontroli)

Historia PKA - PKA

europejskie dyskursy:

<http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/ksztalcenie2.htm>, Kazimierz Denek, 2000 r.

Projekt ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2001 roku

[http://orka.sejm.gov.pl/RejestrD.nsf/wgdruku/2877/\\$file/2877.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/RejestrD.nsf/wgdruku/2877/$file/2877.pdf)

Uchwała nr 494/99 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 czerwca 1999 r. w sprawie określenia minimalnych wymagań programowych dla studiów magisterskich na kierunkach a także określenia "dodatkowych wymagań w zakresie przygotowania zawodowego do minimalnych wymagań programowych dla kierunków kształcących nauczycieli" <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/okreslenie-minimalnych-wymagan-programowych-dla-studiow-magisterskich-33641719>

Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty (druk nr 389 wpłynął 01-06-1998)

<http://orka.sejm.gov.pl/proc3.nsf/opisy/389.htm>

<https://poradnikprzedsiębiorcy.pl/-wskaznik-minimalne-wynagrodzenie-za-prace>

Encyklopedia PWN <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nowe-wychowanie;3948687.html>.

RODO, Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych <https://uodo.gov.pl/pl/404>

Stopa bezrobocia rejestrowanego w latach 1990-2023 <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-rejestrowanego-w-latach-1990-2023,4,1.html>

Raport NIK: P/00/038- Informacja o wynikach kontroli Kształcenie nauczycieli w państwowych szkołach wyższych, Warszawa czerwiec 2001 r. [px_2001149 \(3\).pdf](#)

Program NOWA SZKOŁA, <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref61.htm>

Druk nr 2085, Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw [2471-a.pdf](#)

Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK) Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2009 [ERK-dla-uczenia-si-przez-cae-ycie.pdf \(amu.edu.pl\)](#)

Historia-na-Uniwersytecie-Poznańskim

https://historia.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0024/117159/Historia-na-Uniwersytecie-Poznanskim.pdf

SOP Oświatowiec Toruń - Toruńskie Spotkania Dydaktyczne (torun.pl)

<https://www.sop.torun.pl/torunskie-spotkania-dydaktyczne.k45,11.html>

TABELE

- Tabela 1 - Modele profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli we współczesnej pedagogice
- Tabela 2 - Kontraktowanie wywiadów z nauczycielami historii
- Tabela 3 - Charakterystyka próby badawczej
- Tabela 4 - Fazy procesu kształtowania roli społeczno-zawodowej nauczycieli historii w kontekście pytań o profesjonalizm i służbę społeczną
- Tabela 5 - Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 6 - Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 7 - Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę - wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 8 - Faza rozwoju – gruntowanie roli i jej doskonalenie – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 9 - Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 10 - Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 11 - Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 12 - Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 13 - Faza przygotowawcza: decyzja o podjęciu roli – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 14 - Faza przygotowawcza: gromadzenie zasobów do podjęcia roli – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 15 - Faza debiutu: doświadczenie wchodzenia w rolę – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 16 - Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie – wypowiedzi nauczycieli historii
- Tabela 17 - Faza przygotowawcza: Motywacja wyboru roli nauczyciela historii w ujęciu międzypokoleniowym
- Tabela 18 - Faza przygotowawcza: Gromadzenie zasobów do podjęcia roli przez nauczycieli historii w ujęciu międzypokoleniowym
- Tabela 19 - Faza debiutu: Doświadczenie wchodzenia w rolę nauczyciela historii w ujęciu międzypokoleniowym
- Tabela 20 - Faza rozwoju: gruntowanie roli i jej doskonalenie przez nauczycieli historii w ujęciu międzypokoleniowym
- Tabela 21 - Profesjonalizm – wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji
- Tabela 22 - Służba społeczna - wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji
- Tabela 23 - Profesjonalizm – wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły
- Tabela 24 - Służba społeczna – wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły
- Tabela 25 - Profesjonalizm – wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania
- Tabela 26 - Służba społeczna – wypowiedzi nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania
- Tabela 27 - Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia przełomu i transformacji
- Tabela 28 - Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia nowej szkoły
- Tabela 29 - Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii pokolenia kryzysu zaufania
- Tabela 30 - Model idealny profesjonalizmu i służby społecznej nauczycieli historii
- Tabela 31 - Model teoretyczny profesjonalizmu nauczycielskiego
- Infografika 1. Struktura wywiadu ze względu na dyspozycje organizujące rozmowę z narratorami

ANEKSY

Aneks 1 – Zestawienie aktów prawnych – analiza zawartości treści (1945-2019)

obszar	Akt prawny	1945-1989	1989-2019
Szkolnictwo wyższe	ustawy	<p>1. ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, Dz. U. 1932 nr 38 poz. 389; Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego</p> <p>2. dekret z dnia 28 października 1947 O organizacji nauki i szkolnictwa wyższego, Dz. U. 1947, nr 66 poz. 415</p> <p>3. ustawa z 15 grudnia 1951 roku O szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki, Dz. U. 1951 nr 6 poz. 38</p> <p>4. ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. O szkołach wyższych. Dz. U. 1958 nr 68 poz. 336</p> <p>5. ustawa z dnia 31 marca 1965 r. O zmianie ustawy o szkołach wyższych Dz. U. 1965 nr 14 poz. 98</p> <p>6. ustawa z dnia 20 grudnia 1968 O zmianie ustawy o szkołach wyższych, Dz. U. 1968 nr 46 poz. 334</p> <p>7. obwieszczenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 10 lipca 1973 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 5 listopada 1958 O szkolnictwie wyższym, Dz. U. 1973 nr 33 poz. 191</p> <p>8. ustawa z dnia 4 maja 1982 r. O szkolnictwie wyższym Dz. U. 1982 nr 14 poz. 113</p>	<p>1. ustawa z dnia 12 września 1990 roku O szkolnictwie wyższym Dz. U. nr 65, poz. 385</p> <p>2. ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2001 nr 85 poz. 924.</p> <p>3. ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 nr 164 poz. 1365.</p> <p>4. ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455</p> <p>5. ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2014 . poz. 1198.</p> <p>6. ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016, poz. 1311.</p> <p>7. ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce; Dz. U. 2018 poz. 1668.</p>
	Praktyki studenckie	<p>1. zarządzenie Prezesa Rady Ministrów w sprawie czasu trwania, trybu odbywania, planowania oraz zasad opłacenia praktyk zawodowych, wakacyjnych i dyplomowych uczniów szkół zawodowych i studentów szkół wyższych, Monitor Polski, 1952 A-9 poz. 83, art. 31, w zw. z art. 23.</p> <p>2. zarządzenie w sprawie odbywania i finansowania praktyk studentów podległych ministrom Szkolnictwa Wyższego i Oświaty oraz Głównemu Komendantowi Kultury Fizycznej Monitor Polski, 1956 nr 105 poz. 1208.</p> <p>3. rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 1972 r. w sprawie praktyk studentów szkół wyższych. Dz. U. 1972 nr 14 poz. 94</p> <p>4. rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 czerwca 1983 r. w sprawie praktyk studenckich Dz. U. 1983 nr 44 poz. 205.</p>	Nie dotyczy

obszar	Akt prawny	1945-1989	1989-2019
		<p>5. rozporządzenie z dnia 1 grudnia 1986 roku w sprawie praktyk studenckich, robotniczych i zawodowych Dz. U. 1987 nr 1 poz. 1.</p> <p>6. rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 marca 1989 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie praktyk studenckich robotniczych i zawodowych, Dz. U. 1989 nr 17 poz. 96.</p>	
	Standardy kształcenia	Nie dotyczy	<p>1. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, Dz. U. 2002, poz. 1004</p> <p>2. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia; Dz.U. 2003 nr 144 poz. 1401</p> <p>3, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. 2003, nr 170 poz. 1655</p> <p>4. rozporządzenie ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2004 Nr 207, poz. 2110</p> <p>5. rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz.U. 2007 nr 164 poz. 1166</p> <p>6. rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131.</p> <p>7. rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450.</p>

obszar	Akt prawny	1945-1989	1989-2019
	Proces boloński	Nie dotyczy	<p>1. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2008/C/111/01.</p> <p>2. Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2017/C/189/03, s. 3.</p>
	Ramy kwalifikacji	Nie dotyczy	<p>1. ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji; Dz. U. 2016 poz. 64, z późn. zm.</p> <p>2. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego Dz. U. 2011 nr 253.</p> <p>3. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 - poziomy 6-8 Dz. U. 2016, poz. 1594.</p> <p>4. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji Dz. U. 2018, poz. 2218.</p>
System oświaty	Ustawy	<p>1. ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli, Dz. U. RP 1926, nr 92, poz. 530; tekst jednolity po nowelizacjach: Dz.U. RP 1932, nr 104, poz. 873;</p> <p>2. ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz. U. 1961 nr 32 poz. 160</p>	<p>1. ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty, Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425</p> <p>2. ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. O zmianie ustawy o systemie oświaty Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759.</p> <p>3. ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U. 1999 nr 12 poz. 96</p> <p>4. ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2015 poz. 357.</p> <p>5. ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59</p>

obszar	Akt prawny	1945-1989	1989-2019
			6. ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2018 poz. 2245
	Karta nauczyciela	1. Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela Dz. U. 1972 nr 16 poz. 114. 2. ustawa Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19 (ze wszystkimi nowelizacjami)	1. ustawa Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19 (ze wszystkimi nowelizacjami, ostatnia: Nowelizacja Karty Nauczyciela wprowadzona ustawą 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2022 r. poz. 1730))

obszar	Akt prawny	1945-1989	1989-2019
	Kwalifikacje nauczycieli vs awans zawodowy	<p>1. Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1945, nr 4 poz. 136 w sprawie uruchomienia wyższych kursów nauczycielskich</p> <p>2. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1946, nr 1 poz. 7, w sprawie organizacji szkół ćwiczeń przy zakładach kształcenia nauczycieli.</p> <p>3. Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty z 1946, nr 2 poz. 47 w sprawie statutu Państwowych Wyższych Szkół Pedagogicznych</p> <p>4. Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1946, nr 5 poz. 138 w sprawie organizacji roku szkolnego 1946/1947 w szkolnictwie ogólnokształcącym i zakładach kształcenia nauczycieli.</p> <p>5. Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty 1955 nr 7 poz. 57 uchwała nr 273 Prezydium Rządu w sprawie ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich</p> <p>6. rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 kwietnia 1962 r. w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych podległych Ministrowi Oświaty, Dz. U. 1962 nr 30 poz. 141</p>	<p>1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dz. U. 2000 nr 70 poz. 825, s.10.</p> <p>2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 maja 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dz.U. 2002 nr 82 poz. 744</p> <p>3. rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2004, nr 260 poz. 2592.</p> <p>4. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2007 nr 214 poz. 1580.</p> <p>5. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli Dz. U. 2010 nr 235 poz. 1543.</p> <p>6. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2013 poz. 393.</p> <p>7. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz. U. 2018 poz. 1574.</p> <p>8. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz.U. 2019 poz. 1650.</p> <p>9. obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli; Dz.U. 2020 poz. 2200.</p>

Aneks 2 - Programy kształcenia przyszłych nauczycieli historii na kierunku/specjalności nauczycielskiej w Instytucie Historii UAM (1989-2019)

rok ak.	nazwa	przedmioty	wymiar godzinowy	forma zajęć
1990/1991	specjalizacja nauczycielska	elementy psychologii rozwojowej	30	wykład
		elementy psychologii rozwojowej	60	konwersatoria
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	30	wykład
		dydaktyka historii	45	wykład
		dydaktyka historii	90	proseminaria
		praktyka	4 tyg.	2 tyg. SP, 2 tyg. średnia
1991/1992 1992/1993	specjalizacja nauczycielska	elementy psychologii rozwojowej	30	konwersatoria
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	30	wykład
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	60	konwersatoria
		dydaktyka historii	45	wykład
		dydaktyka historii	90	proseminaria
		praktyka	4 tyg.	praktyka
1993/1994	specjalność nauczycielska	elementy psychologii rozwojowej	30	wykład
		elementy psychologii rozwojowej	60	ćwiczenia
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	30	wykład
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii	30	wykład
		dydaktyka historii	60	ćwiczenia
		praktyka	10 tyg.	praktyka
1994/1995	specjalność nauczycielska	elementy psychologii rozwojowej	30	wykład
		elementy psychologii rozwojowej	60	ćwiczenia
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	30	wykład
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii	30	wykład
		dydaktyka historii	60	ćwiczenia
		praktyka	10 tyg. (150 h)	praktyka
1995/1996	specjalność nauczycielska	elementy psychologii rozwojowej	30	wykład
		elementy psychologii rozwojowej	60	ćwiczenia
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	30	wykład
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii	30	wykład
		dydaktyka historii	60	ćwiczenia
		praktyka	150	praktyka
1996/1997 1997/1998	specjalność nauczycielska	elementy psychologii rozwojowej	30	wykład
		elementy psychologii rozwojowej	60	ćwiczenia
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	30	wykład
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii	30	wykład
		dydaktyka historii	60	ćwiczenia
		praktyka	150	praktyka
1998/1999 1999/2000	specjalność nauczycielska	elementy psychologii rozwojowej	30	wykład
		elementy psychologii rozwojowej	60	ćwiczenia
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	30	wykład
		podstawowe zagadnienia pedagogiki	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii	30	wykład
		dydaktyka historii	60	ćwiczenia
		praktyka	150	praktyka
2000/2001 2001/2022	specjalność pedagogiczna /edukacja historyczna i obywatelska	psychologia	30	wykład
		psychologia	60	ćwiczenia
		pedagogika	30	wykład
		pedagogika	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii i edukacja obywatelska	45	wykład
		dydaktyka historii i edukacja obywatelska	90	ćwiczenia
		praktyka	200	praktyka
		edukacja regionalna	15	wykład

	przedmioty uzupełniające w kształceniu nauczycieli	edukacja europejska	15	wykład
		konstytucjonalizm w edukacji historycznej i obywatelskiej	30	wykład
		literatura i teatr	60	wykład
		emisja głosu	5	ćwiczenia
		psychodrama	5	ćwiczenia
		kształtowanie się samorządu terytorialnego	30	wykład
		kształtowanie się samorządu gospodarczego i zawodowego	30	wykład
2002/2003	specjalność pedagogiczna /edukacja historyczna i obywatelska	psychologia	30	wykład
		psychologia	60	ćwiczenia
		pedagogika	30	wykład
		pedagogika	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii i edukacja obywatelska	45	wykład
		dydaktyka historii i edukacja obywatelska	90	ćwiczenia
		praktyka	200	praktyka
	przedmioty uzupełniające w kształceniu nauczycieli	edukacja regionalna	15	wykład
		historia myśli ekonomicznej i społeczno-politycznej	30	konwersatorium
		edukacja europejska	15	wykład
		konstytucjonalizm w edukacji historycznej i obywatelskiej	30	wykład
		literatura i teatr	30	wykład ćwiczenia
		emisja głosu	5	warsztaty
		psychodrama	5	ćwiczenia
2003/2004 2004/2005	specjalność pedagogiczna /edukacja historyczna i wiedza o społeczeństwie [wychowanie obywatelskie, wychowanie do życia w rodzinie, wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym]	psychologia	45	wykład
		psychologia	60	ćwiczenia
		pedagogika	45	wykład
		pedagogika	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii i wiedzy o społeczeństwie	45	wykład
		dydaktyka wiedzy o społeczeństwie	30	ćwiczenia
		dydaktyka wych. do życia w rodzinie	15	ćwiczenia
		praktyka	150	praktyka
	przedmioty uzupełniające w kształceniu nauczycieli	historia myśli ekonomicznej i społeczno - politycznej	15	wykład
		edukacja regionalna	15	konwersatorium
		podstawy wychowania do życia w rodzinie	30	wykład
		podstawy wychowania do życia w rodzinie	15	ćwiczenia
		edukacja europejska	15	konwersatorium
		podstawy wiedzy o prawie	30	konwersatorium
		zagadnienia biomedyczne	30	wykład
		zagadnienia biomedyczne	30	ćwiczenia
		konstytucjonalizm w edukacji historycznej i obywatelskiej	30	konwersatorium
		literatura i teatr	30	konwersatorium
		emisja głosu	10	ćwiczenia
		zagadnienia seksuologiczne (WOS)	30	wykład
		zagadnienia seksuologiczne (WOS)	15	ćwiczenia
		kształtowanie się samorządu terytorialnego	30	wykład
		kształtowanie się samorządu gospodarczego i zawodowego	30	wykład
2005/2006	specjalność pedagogiczna	psychologia	45	wykład
		psychologia	60	ćwiczenia

	/edukacja historyczna i wiedza o społeczeństwie [wychowanie obywatelskie, wychowanie do życia w rodzinie, wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym]	pedagogika	45	wykład
		pedagogika	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii	60	ćwiczenia
		dydaktyka historii i wiedzy o społeczeństwie	90	wykład
		praktyka	150	praktyka
		podstawy wiedzy o prawie	30	konwersatoria
	przedmioty uzupełniające w kształceniu nauczycieli	historia myśli ekonomicznej i społeczno ekonomicznej (WOS)	15	wykład
		edukacja regionalna	15	konwersatoria
		podstawy wychowania do życia w rodzinie (WOS)	30	wykład
		podstawy wychowania do życia w rodzinie (WOS)	15	ćwiczenia
		edukacja europejska (WOS)	15	konwersatoria
		podstawy wiedzy o prawie (WOS)	30	konwersatoria
		zagadnienia biomedyczne (WOS)	30	wykład
		zagadnienia biomedyczne (WOS)	30	ćwiczenia
		dydaktyka wiedzy o społeczeństwie (WOS)	30	ćwiczenia
		dydaktyka wych. do życia w rodzinie (WOS)	15	ćwiczenia
		konstytucjonalizm w edukacji historycznej i obywatelskiej (WOS)	30	konwersatoria
		literatura i teatr	30	konwersatoria
		emisja głosu	10	ćwiczenia
zagadnienia seksuologiczne (WOS)	30	wykład		
zagadnienia seksuologiczne (WOS)	15	ćwiczenia		
kształtowanie się samorządu terytorialnego (WOS)	30	wykład		
kształtowanie się samorządu gospodarczego i zawodowego (WOS)	30	wykład		
PROCES BOŁOŃSKI				
rok ak.	stopień	przedmioty	wymiar godzinowy	forma zajęć
2006/2007 do 2009/2010	I stopień	Obowiązkowe		
		psychologia	30	wykład
		psychologia	30	ćwiczenia
		pedagogika	30	wykład
		pedagogika	30	ćwiczenia
		prawo oświatowe	15	wykład
		zasady bezpieczeństwa pracy	15	wykład
		dydaktyka historii i WOS	30	wykład
		dydaktyka historii i WOS	30	ćwiczenia
		dydaktyka historii i WOS	15	wykład
		dydaktyka historii i WOS	30	ćwiczenia
		emisja głosu	30	ćwiczenia
		praktyka w SP	60	praktyka
		praktyka w Gimnazjum	120	praktyka
		dydaktyka historii i WOS	15	wykład
		dydaktyka historii i WOS	30	ćwiczenia
		Uzupełniające		
		historia myśli ekonomicznej i społeczno-politycznej	30	wykład
		socjologia	30	wykład
		kulturowe podstawy życia społeczno gospodarczego	30	konwersatoria
		podstawy wiedzy o prawie	30	konwersatoria
		struktury społeczne	30	wykład
		samorząd terytorialny	30	wykład

		samorząd gospodarczy i zawodowy	30	wykład	
		podstawy organizacji i zarządzania	15	wykład	
		wielokulturowość i dialog międzykult.	30	konwersatoria	
		literatura w edukacji historycznej	30	wykład	
		polityka UE	30	wykład	
		regionalizm w edukacji hist. i obywatelskiej	30	konwersatoria	
		konstytucjonalizm w edukacji hist. i obywatelskiej	30	konwersatoria	
		wymiar europejski w edukacji hist. i obywatelskiej	30	konwersatoria	
		etyka w życiu publicznym i gosp.	15	wykład	
		komunikacji interpersonalna w edukacji	30	konwersatoria	
	II stopień	Obowiązkowe			
		psychologia	15	wykład	
		psychologia	30	ćwiczenia	
		pedagogika	15	wykład	
		pedagogika	30	ćwiczenia	
		dydaktyka historii i WOS	15	wykład	
		dydaktyka historii i WOS	30	ćwiczenia	
		dydaktyka wiedzy o kult (opcjonalnie)	30	wykład	
		dydaktyka wiedzy o kult (opcjonalnie)	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole ponadgim.	60	praktyka	
		praktyka w szkole ponadgim. (WOK)	60	praktyka	
		Uzupełniające			
		socjologia zachowań zbiorowych	30	wykład	
		historia kultury europejskiej	30	wykład	
		technologie kształcenia dorosłych	15	konwersatoria	
myśl polityczna XIX i XX wieku	30	wykład			
instytucje i porządek prawny UE	30	wykład			
2010/2011 2011/2012	I stopień	Obowiązkowe			
		technologia informacyjna	15	ćwiczenia	
		psychologia	30	wykład	
		psychologia	30	ćwiczenia	
		pedagogika	30	wykład	
		pedagogika	30	ćwiczenia	
		prawo oświatowe	15	wykład	
		dydaktyka historii i WOS	30	ćwiczenia	
		prawo oświatowe	15	konwersatoria	
		emisja głosu	30	ćwiczenia	
		praktyka w SP	60	praktyka	
		praktyka w Gimnazjum	120	praktyka	
		dydaktyka historii i WOS	15	wykład	
		dydaktyka historii i WOS	30	ćwiczenia	
		dydaktyka historii i WOS	15	wykład	
		dydaktyka historii i WOS	30	ćwiczenia	
		zasady bezpieczeństwa pracy	15	wykład	
		dydaktyka historii i WOS	30	wykład	
		dydaktyka historii i WOS	30	ćwiczenia	
		Uzupełniające			
		kultura historyczna	30	konwersatoria	
		samorząd obywatelski i terytorialny	30	konwersatoria	
		samorząd gospodarczy i zawodowy	30	konwersatoria	
		podstawy organizacji i zarządzania	30	konwersatoria	
		literatura w edukacji historycznej	30	konwersatoria	
historia UE	15	wykład			
historia i antropologia dziecka	30	konwersatoria			
europejski wymiar edukacji	15	konwersatoria			
sztuki wizualne w edukacji hist. i obywatelskiej	30	konwersatoria			
historia myśli ekonomicznej i społeczno-politycznej	30	wykład			
socjologia	30	wykład			

		komunikacji interpersonalna w edukacji	30	konwersatoria		
		podstawy wiedzy o prawie	30	konwersatoria		
wielokulturowość i dialog międzykult		30	konwersatoria			
regionalizm w edukacji hist. I obywatelskiej		30	konwersatoria			
konstytucjonalizm w edukacji hist. i obywatelskiej		30	konwersatoria			
II stopień	Obowiązkowe					
	psychologia	15	wykład			
	pedagogika	15	wykład			
	psychologia	30	ćwiczenia			
	pedagogika	30	ćwiczenia			
	dydaktyka historii i WOS	15	wykład			
	dydaktyka historii i WOS	30	ćwiczenia			
	dyd. wiedzy o kult. (opcjonalnie)	30	wykład			
	dyd. wiedzy o kult. (opcjonalnie)	30	ćwiczenia			
	praktyka w szkole ponadgim.	60	praktyka			
	praktyka w szkole ponadgim. (WOK)	60	praktyka			
	Uzupełniające					
	socjologia zachowań zbiorowych	30	konwersatoria			
	historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria			
	historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria			
	historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria			
	technologie kształcenia dorosłych	15	konwersatoria			
	idea zjednoczonej Europy	30	konwersatoria			
	2012/2013	I stopień	Obowiązkowe			
			psychologia	15	wykład	
psychologia			30	ćwiczenia		
pedagogika			15	wykład		
pedagogika			30	ćwiczenia		
psychologia			15	wykład		
psychologia			15	ćwiczenia		
pedagogika			15	wykład		
pedagogika			15	ćwiczenia		
praktyka pedagogiczna			30	praktyka		
dyd. ogólna			30	wykład		
BHP i Ipomoc			5	wykład		
dydaktyka historii w szkole podst.			15	wykład		
dydaktyka historii w szkole podst.			30	ćwiczenia		
dydaktyka historii w szkole podst.			15	wykład		
dydaktyka historii w szkole podst.			30	ćwiczenia		
emisja głosu			15	ćwiczenia		
praktyka w SP			60	praktyka		
praktyka w SP			60	praktyka		
uzupełniające						
technologia inf.			15	ćwiczenia		
perswazja w edukacji hist.			15	konwersatoria		
podstawy wiedzy o prawie			30	konwersatoria		
historia myśli ekonomicznej i społeczno politycznej			30	wykład		
socjologia			30	wykład		
kultura hist.			30	konwersatoria		
kultura hist.			15	konwersatoria		
samorząd obywatelski i terytorialny			30	konwersatoria		
samorząd gospodarczy i zawodowy			30	konwersatoria		
historia kultury			30	konwersatoria		
podstawy organizacji i zarządzania			30	konwersatoria		
wielokulturowość i dialog międzykult.			30	konwersatoria		
literatura w edukacji historycznej			30	konwersatoria		
historia UE			15	wykład		
kultura historyczna			15	konwersatoria		
regionalizm w edukacji hist. i obywatelskiej			30	konwersatoria		
europejski wymiar edukacji			15	konwersatoria		
sztuki wizualne w edukacji hist.			30	konwersatoria		
komunikacja interpersonalna w edukacji			30	konwersatoria		

	II stopień bez WOS	Obowiązkowe		
		psychologia	15	wykład
		psychologia	30	ćwiczenia
		pedagogika	15	wykład
		pedagogika	30	ćwiczenia
		podstawy prawa oświatowego	15	konwersatoria
		BHP i pomoc	5	konwersatoria
		emisja głosu	15	ćwiczenia
		psychologia	15	wykład
		psychologia	15	ćwiczenia
		pedagogika	15	wykład
		pedagogika	15	ćwiczenia
		dydaktyka ogólna	30	wykład
		technologia informacyjna	15	ćwiczenia
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka
		dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	15	wykład
		dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	15	ćwiczenia
		praktyka w szkole gim. WOS	30	praktyka
		praktyka w szkole gim.	60	praktyka
		dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	15	wykład
		dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	30	ćwiczenia
		praktyka w szkole ponadgim.	60	praktyka
		uzupełniające		
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria
		historia-społeczeństwo-kultura	30	wykład
		socjologia zachowań zbiorowych	30	konwersatoria
		historia życia codziennego	30	konwersatoria
		technologia kształcenia dorosłych	15	konwersatoria
		konstytucjonalizm na lekcjach historii	30	konwersatoria
		obowiązkowe		
		psychologia	30	ćwiczenia
		pedagogika	30	ćwiczenia
	podstawy prawa oświatowego	15	konwersatoria	
	dydaktyka historii w gim. (WOS)	30	praktyka	
	dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	15	wykład	
	dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	30	ćwiczenia	
	dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	15	wykład	
	dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	30	ćwiczenia	
	praktyka w szkole gim.	60	praktyka	
	dydaktyka WOS	30	ćwiczenia	
	dydaktyka WOS	30	ćwiczenia	
	praktyka w szkole ponadgim. (WOS)	30	praktyka	
	praktyka w szkole ponadgim. (WOK, opcjonalnie)	60	praktyka	
	uzupełniające			
	historia państwa i prawa	30	wykład	
	socjologia zachowań zbiorowych	30	konwersatoria	
historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria		
historia życia codziennego	30	konwersatoria		
historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria		
technologia kształcenia dorosłych	15	konwersatoria		
historia-społeczeństwo-kultura	30	wykład		
konstytucjonalizm na lekcjach historii	30	konwersatoria		
idea zjednoczonej Europy (opcjonalnie)	30	konwersatoria		
samorząd obywatelski i terytorialny	15	konwersatoria		
samorząd gospodarczy i zawodowy	15	konwersatoria		
2013/2014 2014/2015	I stopień	obowiązkowe		
		psychologia	15	wykład
		psychologia	30	ćwiczenia
		pedagogika	15	wykład
		pedagogika	30	ćwiczenia
		psychologia	15	wykład
		psychologia	15	ćwiczenia

		pedagogika	15	wykład
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka
		dydaktyka ogólna	30	wykład
		BHP i I pomoc	5	wykład
		dydaktyka hist. w szkole podst.	15	wykład
		dydaktyka hist. w szkole podst.	30	ćwiczenia
		dydaktyka hist. w szkole podst.	15	wykład
		dydaktyka hist. w szkole podst.	30	ćwiczenia
		emisja głosu	15	ćwiczenia
		praktyka w SP	60	praktyka
		praktyka w SP	60	praktyka
		uzupełniająca		
		technologia inf.	15	ćwiczenia
		perswazja w edukacji hist.	15	konwersatoria
		podstawy wiedzy o prawie	30	konwersatoria
		historia myśli ekonomicznej i społeczno politycznej	30	wykład
		socjologia	30	wykład
		kultura hist.	30	konwersatoria
		kultura hist.	15	konwersatoria
		historia kultury	30	konwersatoria
		wielokulturowość i dialog międzykult	30	konwersatoria
		literatura w edukacji historycznej	30	konwersatoria
		historia UE	15	wykład
		regionalizm w edukacji historycznej	30	konwersatoria
		europejski wymiar edukacji	15	konwersatoria
		sztuki wizualne w edukacji hist.	30	konwersatoria
		komunikacji interpersonalna w edukacji	30	konwersatoria
		obowiązkowe		
		psychologia	15	wykład
		psychologia	30	ćwiczenia
		pedagogika	15	wykład
		pedagogika	30	ćwiczenia
		podstawy prawa oświatowego	15	konwersatoria
		BHP i I pomoc	5	konwersatoria
		emisja głosu	15	ćwiczenia
		psychologia	15	wykład
		psychologia	15	ćwiczenia
		pedagogika	15	wykład
		pedagogika	15	ćwiczenia
		dydaktyka ogólna	30	wykład
		technologia informacyjna	15	ćwiczenia
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	wykład
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	ćwiczenia
		praktyka w szkole gim.	60	praktyka
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	wykład
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	30	ćwiczenia
		praktyka w szkole gim. WOS	30	praktyka
		praktyka w szkole ponadgim.	60	praktyka
		uzupełniająca		
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria
		historia-społeczeństwo-kultura	30	wykład
		socjologia zachowań zbiorowych	30	konwersatoria
		historia życia codziennego	30	konwersatoria
		technologia kształcenia dorosłych	15	konwersatoria
		konstytucjonalizm na lekcjach historii	30	konwersatoria
		samorząd obywatelski i terytorialny	15	konwersatoria
		samorząd gospodarczy i zawodowy	15	konwersatoria
		obowiązkowe		
	II stopień bez WOS	psychologia	30	ćwiczenia
		pedagogika	30	ćwiczenia
		podstawy prawa oświatowego	15	konwersatoria
	II stopień z WOS			

		dydaktyka historii w gim (WOS)	30	praktyka		
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	wykład		
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	30	ćwiczenia		
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	wykład		
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	30	ćwiczenia		
		praktyka w szkole ponadgim.	60	praktyka		
		dydaktyka WOS	30	ćwiczenia		
		dydaktyka WOS	30	ćwiczenia		
		praktyka w szkole ponadgim. (WOS)	30	praktyka		
		praktyka w szkole ponadgim. (WOK, opcjonalnie)	60	praktyka		
		uzupełniające				
		historia państwa i prawa	30	wykład		
		socjologia zachowań zbiorowych	30	konwersatoria		
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria		
		historia życia codziennego	30	konwersatoria		
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria		
		technologia kształcenia dorosłych	15	konwersatoria		
		historia-społeczeństwo-kultura	30	wykład		
		konstytucjonalizm na lekcjach historii	30	konwersatoria		
		idea zjednoczonej Europy (opcjonalnie)	30	konwersatoria		
2015/2016 (nowy program) też 2016/2017	I stopień	obowiązkowe				
		BHP w zawodzie nauczyciela	3	wykład		
		emisja głosu	15	ćwiczenia		
		podstawy psychologii	30	ćwiczenia		
		podstawy pedagogiki	30	ćwiczenia		
		podstawy psychologii	15	wykład		
		podstawy pedagogiki	15	wykład		
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka		
		1 pomoc	2	ćwiczenia		
		prawo aspekty zawodu nauczyciela	5	wykład		
		dydaktyka ogólna	15	wykład		
		dydaktyka ogólna	15	ćwiczenia		
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	15	wykład		
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	30	ćwiczenia		
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	15	wykład		
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	30	ćwiczenia		
		praktyka w szkole	60	praktyka		
		praktyka w szkole	60	praktyka		
				uzupełniające		
				perswazja w edukacji hist.	15	warsztaty
				psychologia wychowawcza	30	ćwiczenia
				pedagogika szkolna	30	ćwiczenia
				edukacja obywatelska	20	warsztaty
				technologia informacyjna dla nauczycieli	15	ćwiczenia
				literatura w edukacji historycznej	30	ćwiczenia
				regionalizm w edukacji historycznej	30	ćwiczenia
				kultura historyczna	15	ćwiczenia
			kultura historyczna	15	warsztaty	
			kultura historyczna	15	ćwiczenia	
			edukacja międzykulturowa	30	warsztaty	
			sztuki wizualne w edukacji historycznej	30	ćwiczenia	
		II stopień bez WOS	obowiązkowe			
			psychologia	15	wykład	
	psychologia		30	ćwiczenia		
	pedagogika		15	wykład		
	pedagogika		30	ćwiczenia		
	podstawy prawa oświatowego		15	konwersatoria		
	BHP i 1pomoc		5	konwersatoria		
	emisja głosu		15	ćwiczenia		
	psychologia		15	wykład		
	psychologia		15	ćwiczenia		
	pedagogika	15	wykład			
	pedagogika	15	ćwiczenia			

		dydaktyka ogólna	30	wykład	
		technologia informacyjna	15	ćwiczenia	
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka	
		dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	15	wykład	
		dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	15	ćwiczenia	
		praktyka w szkole gim.	60	praktyka	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	wykład	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole gim. WOS	30	praktyka	
		praktyka w szkole ponadgim.	60	praktyka	
		uzupełniające			
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria	
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria	
		historia-społeczeństwo-kultura	30	wykład	
		socjologia zachowań zbiorowych	30	konwersatoria	
		historia życia codziennego	30	konwersatoria	
		technologia kształcenia dorosłych	15	konwersatoria	
		konstytucjonalizm na lekcjach historii	30	konwersatoria	
		obowiązkowe			
		psychologia	30	ćwiczenia	
	pedagogika	30	ćwiczenia		
	podstawy prawa oświatowego	15	konwersatoria		
	dydaktyka historii w gim. (WOS)	30	praktyka		
	dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	15	wykład		
	dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	30	ćwiczenia		
	dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	15	wykład		
	dydaktyka historii w gim. i ponadgim.	30	ćwiczenia		
	praktyka w szkole ponadgim.	60	praktyka		
	dydaktyka WOS	30	ćwiczenia		
	dydaktyka WOS	30	konwersatoria		
	praktyka w szkole ponadgim. (WOS)	30	praktyka		
	uzupełniające				
historia państwa i prawa	30	wykład			
socjologia zachowań zbiorowych	30	konwersatoria			
historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria			
historia życia codziennego	30	konwersatoria			
historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria			
technologia kształcenia dorosłych	15	konwersatoria			
historia-społeczeństwo-kultura	30	wykład			
konstytucjonalizm na lekcjach historii	30	konwersatoria			
idea zjednoczonej Europy (opcjonalnie)	30	konwersatoria			
2017/2018	I stopień	obowiązkowe			
		BHP w zawodzie nauczyciela	3	wykład	
		emisja głosu	15	ćwiczenia	
		podstawy psychologii	30	ćwiczenia	
		podstawy pedagogiki	30	ćwiczenia	
		podstawy psychologii	15	wykład	
		podstawy pedagogiki	15	wykład	
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka	
		I pomoc	2	ćwiczenia	
		prawne aspekty zawodu nauczyciela	5	wykład	
		dydaktyka ogólna	15	wykład	
		dydaktyka ogólna	15	ćwiczenia	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	15	wykład	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	30	ćwiczenia	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	15	wykład	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole	60	praktyka	
		praktyka w szkole	60	praktyka	
		uzupełniające			
		perswazja w edukacji hist.	15	warsztaty	
		psychologia wychowawcza	30	ćwiczenia	
		pedagogika szkolna	30	ćwiczenia	
		edukacja obywatelska	20	warsztaty	

		technologia informacyjna dla nauczycieli	15	ćwiczenia	
		literatura w edukacji historycznej	30	ćwiczenia	
		regionalizm w edukacji historycznej	30	ćwiczenia	
		kultura historyczna	15	ćwiczenia	
		kultura historyczna	15	warsztaty	
		kultura historyczna	15	ćwiczenia	
		edukacja międzykulturowa	30	warsztaty	
		sztuki wizualne w edukacji historycznej	30	ćwiczenia	
	II stopień bez WOS 2017/2018	obowiązkowe			
		psychologia	15	wykład	
		psychologia	30	ćwiczenia	
		pedagogika	15	wykład	
		pedagogika	30	ćwiczenia	
		podstawy prawa oświatowego	15	konwersatoria	
		BHP w zawodzie nauczyciela	2	konwersatoria	
		emisja głosu	15	ćwiczenia	
		psychologia	15	wykład	
		psychologia	30	ćwiczenia	
		pedagogika	15	wykład	
		pedagogika	30	ćwiczenia	
		dydaktyka ogólna	30	wykład	
		technologia informacyjna	15	ćwiczenia	
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	wykład	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole gim.	60	praktyka	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	wykład	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole ponadgim.	60	praktyka	
		uzupełniające			
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria	
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria	
		historia-społeczeństwo-kultura	30	wykład	
		socjologia zachowań zbiorowych	30	konwersatoria	
		historia życia codziennego	30	konwersatoria	
		technologia kształcenia dorosłych	15	konwersatoria	
konstytucjonalizm na lekcjach historii	30	konwersatoria			
ścieżka WOS	I pomoc	3	konwersatoria		
	dydaktyka WOS	30	konwersatoria		
	dydaktyka WOS	30	ćwiczenia		
	praktyka w szkole gim. WOS	30	praktyka		
2018/2019	I stopień	obowiązkowe			
		BHP w zawodzie nauczyciela	3	wykład	
		emisja głosu	15	ćwiczenia	
		podstawy psychologii	30	ćwiczenia	
		podstawy pedagogiki	30	ćwiczenia	
		podstawy psychologii	15	wykład	
		podstawy pedagogiki	15	wykład	
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka	
		I pomoc	2	ćwiczenia	
		prawne aspekty zawodu nauczyciela	5	wykład	
		dydaktyka ogólna	15	wykład	
		dydaktyka ogólna	15	ćwiczenia	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	15	wykład	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	30	ćwiczenia	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	15	wykład	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole	60	praktyka	
		praktyka w szkole	60	praktyka	
		uzupełniające			
		perswazja w edukacji hist.	15	warsztaty	
psychologia wychowawcza	30	ćwiczenia			
pedagogika szkolna	30	ćwiczenia			
edukacja obywatelska	20	warsztaty			

		technologia informacyjna dla nauczycieli	15	ćwiczenia	
		literatura w edukacji historycznej	30	ćwiczenia	
		regionalizm w edukacji historycznej	30	ćwiczenia	
		kultura historyczna	15	ćwiczenia	
		kultura historyczna	15	warsztaty	
		kultura historyczna	15	ćwiczenia	
		edukacja międzykulturowa	30	warsztaty	
		sztuki wizualne w edukacji historycznej	30	ćwiczenia	
	II stopień bez WOS 2018/2019	obowiązkowe			
		psychologia	15	wykład	
		psychologia	30	ćwiczenia	
		pedagogika	15	wykład	
		pedagogika	30	ćwiczenia	
		podstawy prawa oświatowego	15	konwersatoria	
		BHP w zawodzie nauczyciela	2	konwersatoria	
		emisja głosu	15	ćwiczenia	
		psychologia	15	wykład	
		psychologia	30	ćwiczenia	
		pedagogika	15	wykład	
		pedagogika	30	ćwiczenia	
		dydaktyka ogólna	30	wykład	
		technologia informacyjna	15	ćwiczenia	
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	wykład	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole gim.	60	praktyka	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	15	wykład	
		dydaktyka historii w gim i ponadgim.	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole ponadgim.	60	praktyka	
		1 pomoc	3	konwersatoria	
		uzupełniające			
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria	
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria	
		historia-społeczeństwo-kultura	30	wykład	
		socjologia zachowań zbiorowych	30	konwersatoria	
historia życia codziennego		30	konwersatoria		
technologia kształcenia dorosłych	15	konwersatoria			
konstytucjonalizm na lekcjach historii	30	konwersatoria			
ścieżka WOS	dydaktyka WOS	30	konwersatoria		
	dydaktyka WOS	30	ćwiczenia		
	praktyka w szkole gim. WOS	30	praktyka		
2019/2020	I stopień	obowiązkowe			
		BHP w zawodzie nauczyciela	2	wykład	
		emisja głosu	15	ćwiczenia	
		podstawy psychologii	30	ćwiczenia	
		podstawy pedagogiki	30	ćwiczenia	
		podstawy psychologii	15	wykład	
		podstawy pedagogiki	15	wykład	
		praktyka pedagogiczna	30	praktyka	
		1 pomoc	3	ćwiczenia	
		prawne aspekty zawodu nauczyciela	10	wykład	
		dydaktyka ogólna	15	wykład	
		dydaktyka ogólna	15	ćwiczenia	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	30	wykład	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	30	ćwiczenia	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	15	wykład	
		dydaktyka historii w szkole podstawowej	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole	60	praktyka	
		praktyka w szkole	60	praktyka	
	II stopień bez WOS	obowiązkowe			
		podstawy psychologii dla nauczycieli	15	ćwiczenia	
		laboratorium psychologiczne (przygotowanie do praktyk w szkole ponadpodstawowej)	10	laboratorium	

		laboratorium pedagogiczne (przygotowanie do praktyk w szkole ponadpodstawowej)	10	laboratorium	
		podstawy pedagogiki dla nauczycieli	15	ćwiczenia	
		praktyka psych. - ped. w szkole ponadpodst.	15	praktyka	
		dydaktyka historii	30	ćwiczenia	
		dydaktyka historii	30	wykład	
		praktyka w szkole ponadpodstawowej (historia)	60	praktyka	
		uzupełniająca			
		historia-społeczeństwo-kultura	30	konwersatoria	
		historia-społeczeństwo-kultura	30	ćwiczenia	
	historia-społeczeństwo-kultura	30	wykład		
	ścieżka WOS	dydaktyka WOS	30	konwersatoria	
		dydaktyka WOS	30	ćwiczenia	
		praktyka w szkole ponadpodst. WOS	30	praktyka	
		laboratorium pedagogiczne (ewaluacja praktyk w szkole ponadpodstawowej)	10	laboratorium	
		laboratorium z dydaktyki hist. (przygotowanie do praktyk w szkole ponadpodstawowej)	15	laboratorium	
		laboratorium z dydaktyki hist. (ewaluacja praktyk w szkole ponadpodstawowej)	15	laboratorium	
	2020/2021	I stopień	obowiązkowe		
			bezpieczeństwo uczniów w szkole	2	e-learning
1 pomoc przedmedyczna			4	laboratorium	
podstawy dyd.			15	wykład	
podstawy dyd.			15	warsztaty	
podstawy psych. dla naucz. cz.1.			30	wykład	
podstawy psych. dla naucz. cz.1.			15	ćwiczenia	
podstawy ped. dla naucz. cz.1.			30	wykład	
podstawy ped dla naucz cz.1			15	ćwiczenia	
dydaktyka hist. cz.1.			30	wykład	
dydaktyka hist. cz.1.			15	ćwiczenia	
laboratorium psych cz.1. przygotowanie do praktyk			10	laboratorium	
laboratorium ped cz.1. przygotowanie do praktyk			14	laboratorium	
praktyka psych. – ped. w szkole podstawowej cz.1.			15	praktyka	
laboratorium ped. cz.1. ewaluacja praktyk			10	laboratorium	
laboratorium dyd. hist. cz.1. przygotowanie do praktyk			15	laboratorium	
praktyki zawodowe w szkole podst. hist. cz.1.			60	praktyka	
laboratorium dyd. hist. cz.1. ewaluacja praktyk			15	laboratorium	
emisja głosu			30	ćwiczenia	
prawne aspekty pracy w szkole			15	konwersatoria	
uzupełniająca					
współczesne koncepcje świadomości historycznej			30	konwersatoria	
sztuki wizualne w edukacji hist.			30	ćwiczenia	
regionalizm w edukacji historycznej			30	ćwiczenia	
myślenie historyczne w dyd. hist.		30	ćwiczenia		
coaching edukacyjny dla nauczycieli		20	warsztaty		
historia w sferze publicznej		30	wykład		
historia w sferze publicznej		30	warsztaty		
II stopień		obowiązkowe			
		podstawy psych. dla naucz. cz.2.	15	wykład	
		podstawy ped. dla naucz. cz.2.	15	ćwiczenia	
		laboratorium psych. cz.2. przygotowanie do praktyk	10	laboratorium	
	laboratorium ped. cz.2. przygotowanie do praktyk	10	laboratorium		
	praktyki psych. - ped. w szkole ponadpodst.	15	praktyka		
	laboratorium ped. cz.2. ewaluacja praktyk	10	laboratorium		
	dydaktyka hist. cz.2.	30	wykład		
dydaktyka hist. cz.2.	15	ćwiczenia			

		laboratorium dyd hist. cz. 2. przygotowanie do praktyk	15	laboratorium
		praktyki zawodowe w szkole ponadpodst. hist. cz.2.	60	praktyka
		laboratorium dyd. hist. cz. 2. ewaluacja praktyk	15	laboratorium
		uzupełniająca		
		edukacja historyczno-regionalna projekt bad.	30	warsztaty
		retoryka w edukacji hist.	15	warsztaty
		literackie reprezentacje przeszłości	30	warsztaty
		wizualne reprezentacje przeszłości	15	warsztaty
		etyczny wymiar hist.	30	konwersatoria
		edukacja historyczna - badania w działaniu	30	warsztaty
		historia cyfrowa dla nauczycieli	30	ćwiczenia
		dydaktyka performatywna dla hist.	15	konwersatoria
		dydaktyka performatywna dla hist.	30	warsztaty

Pokolenie kryzysu zaufania

[Andrzej 3/2016]

Andrzej (2016) mieszka w dużej aglomeracji. Pracuje w szkole podstawowej i w liceum, które znajdują się w tym samym mieście, w tej samej dzielnicy. Ma ukończone studia licencjackie (2013) oraz rozpoczął studia magisterskie (2019) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracę w szkole podstawowej rozpoczął w 2016 roku, równoległe w dwóch szkołach. Zaczął pracę jako nauczyciel po trzech latach od uzyskania tytułu zawodowego licencjata.

Andrzej już od dziecka wiedział, że chce studiować historię „już od powiedzmy dosłownie 4 - 5 klasy widziałem, że chce iść na studia historyczne.”

Myśl o tym, że zostanie nauczycielem historii pojawiła się na etapie liceum

„będąc w liceum no to faktycznie wtedy zaczęłam się zastanawiać właśnie no dobrze, no to pójdę na tą historię. (...) No i stwierdziłem w sumie, tak naprawdę trochę asekuracyjnie, ale idąc, myśląc o tym, to jak najbardziej chętniej do tego podchodziłem, że faktycznie ta historia pedagogiczna będzie no świetnym w tym momencie wyjściem. Nie dość, że będę studiował historię, to jeszcze będę mógł mieć możliwość pracy w szkole. No to tak po prawdzie będę mógł się zajmować tym co chcę i lubię. No to mega. Stwierdziłem, że to jest no idealnie (...) to był tak początek liceum jak sobie tak to wszystko ułożyłem w głowie. (...) dodatkowym aspektem, który mnie utwierdzał zawsze moi znajomi mówili, że „wow Ty to masz gadane, lubisz opowiadać, i tam opowiadasz” i mówili „świetnie to anegdotki”, które im opowiadałem, „spełni spełnisz się w roli nauczyciela”. I to tak naprawdę mnie utwierdzało.”

Andrzej złożył dokumenty tylko na UAM⁶⁷² „tak naprawdę podchodząc do matury i składając papiery na studia, dokumenty, to nie złożyłem nigdzie indziej.”

Kiedy dostał się na studia, to to było to co chciał studiować

„Tak. (...) właśnie poznałem wykładowców, profesorów, te wykłady. No to było coś fenomenalnego. Każdy tutaj z nas był zachłyśnięty tym. (...) No tutaj to jest, no takie szok, znaczy szok może nie szok, no ale coś świetnego, można spotkać tyle osób zajaranych historią, jej różnymi aspektami. Tutaj jedni w jakichś bractwach, tutaj inni jakieś artykuły piszą. Coś fenomenalnego.”

Studiowanie specjalności nauczycielskiej Narrator wspomina dobrze

„zajęcia, no fenomenalne, dyskusje, rozmowy (...) widziałem, jak dostaje od wykładowców mega narzędzia. (...) dramy, te SWOTy i te inne to te metody, no są świetne fenomenalne. Każdy mówił och, my chcemy tak zajęcia prowadzić.”

Andrzej kiedy otrzymał pracę nauczyciela historii czuł się przygotowany do pełnienia roli. Wchodził w nią stopniowo.

„(...) przez 2 miesiące popracowałem tam tak naprawdę z jedną klasą, raz w tygodniu, więc w tym momencie wchodziłem bardzo ze spokojem, powoli. Reszta w tym momencie godzin no, żeby to pensum jakoś zbierać, to oczywiście świetlica i zajęcia powiedzmy dodatkowe, gdzie miałem dzieciaki tak naprawdę od jeden od pierwszej klasy do czwartej.

⁶⁷² Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

A więc tutaj to było, powiedzmy delikatne wejście (...) pod koniec roku otrzymałem (w innej szkole) mmm klasy od 4 do 6 też te klasy, które tam były, były mało liczne. (...) do roli nauczyciela historii byłem przygotowany, ale z tym idzie rola wychowawcy. Totalnie nieprzygotowany. Tutaj tak. Tutaj tak no nic dodać, nic ująć, no trzeba powiedzieć, no totalnie nie czułem się do tego przygotowany.”

Andrzej otrzymał pracę w szkole po trzech latach od ukończenia studiów. Dostał pracę na jedną godzinę lekcji historii w tygodniu. Łącznie cztery godziny w miesiącu. Na pytanie o konkurencję, jaka była przy staraniu się o etat nauczyciela historii odpowiedział

„Nie więc tutaj konkurencji z jednej strony nie było prawie chyba z tego, co pamiętam prawie żadnej tak, no prawie żadnej nie było konkurencji w tamtym okresie. Ale to bardziej z przyczyny, że było mało zgłoszeń i ta tak, jakby te zgłoszenia. Tak bardzo szybko znikaly z tych portali,”

Mój rozmówca, pod koniec 2016 roku podjął pracę w drugiej placówce. Wspomina, że

„No złożyłem swoje podanie. Po na 2 dzień czy 2 dni później dostałem telefon pani dyrektor (...) No i umówiliśmy się na spotkanie, a po spotkaniu dzień dobry, zapraszamy, zapraszamy tutaj na pokład. Tam tak naprawdę był warunek taki że, było inne ocenianie w tamtej szkole. Ocenianie punktowe. tak, no i po prostu trzeba było się przestawić na takie ocenianie punktowe.”

Żadna z tych placówek, nie stawiała dodatkowych wymagań mojemu Rozmówcy, poza tytułem zawodowym i przygotowaniem pedagogicznym.

Największym wyzwaniem w biegu życia zawodowego dla Andrzeju, na początku , podczas debiutu, w roli było „wyzwaniem ten czas. Te 45 minut.”

Andrzej pamięta siebie z tamtych lat jako

Pelen energii i pomysłu. No tutaj gorzej w tym momencie czasem było z wykonaniem, bo tutaj byłem jako młody. Nieopierzony, więc niektóre pomysły, które miałem wtedy. No czasem nie wiedziałem, jak się za nie zabrać, jak je wdrożyć, jak je wprowadzić albo jakby wprowadzane to czasem końcóweczka. No nie zadowalała mnie tak, jakby w tym momencie. (...) no cóż no. Uczymy się na błędach, wiemy, że już tak, , nie wolno robić.”

Rozmówca wspominał, że jego wzorem do naśladowania był

Nauczyciel historii z mojej szkoły podstawowej (...)też prowadził kółko historyczne, na które chodziliśmy z kumplami, przygotowywał nas do konkursów. Człowiek, orkiestra. Pan XXXX pracuje do dzisiaj (...) dwójka dzieci, praca w szkole (...) pracował tak naprawdę jeszcze jako szewc, więc tutaj człowiek no uzdolniony i bardzo ceniony nie dość, że szkole podstawowej, ale jeszcze w zawodzie szewca. O jego organizację, no fenomenalna Wyjazdy rowerowe które jechaliśmy. EE, ale oprócz tego organizował loterię. One były te najczęściej na jakieś konkretne dziecko, chore (...) jeden nauczyciel z grupką uczniów, którzy mu pomagają. Czasem rodzice i to wszystko to jest cały Sztab (...) to było coś fenomenalnego.”

Narrator zauważył w swoim warsztacie pracy „ślady, ślady Pana XXXXX. Wie Pani co? może częściowo, ale może tak, może częściowo tak, w tych pomysłach, jakie ma, w tej werwy do pracy.”

W trakcie biegu życia zawodowego mojego Rozmówcy zmieniło się to co było/ jest ważne w pracy.

„(...) ważne było dla mnie przekazanie wiedzy, pokazanie tej historii uczniom. To było wtedy ważne. Na pewno na 100%. No ale to się u mnie nie zmieniło, tylko teraz dodatkowo doszedł taki aspekt dotarcia do ucznia (...) mamy tutaj klasy 7me 8sme. No jest to coraz trudniejsze. Jest to coraz trudniejsze, już tutaj żadne efekty wow na ucznia, który w tym momencie tymi bodźcami no jest bombardowany z każdej strony. (...) W 7 klasie. No trzeba ich znaleźć tutaj, zwłaszcza tutaj do niektórych uczniów. Zwłaszcza to boli, że tutaj jest taki

czy są uczniowie w ogóle tacy pojedynczy w klasie, że to zamykają się na przedmiot. Znaczący nie i już i to w tym momencie jest dla mnie ważne, żeby tutaj pokazać, zainteresować. Jeden nie musi być omnibusem w tym przedmiocie. Ale właśnie 7ma 8sma klasa no to mamy 19-20 wiek. No to w tym momencie mówimy o rzeczach no istotnych dla nas no nie no bo odzyskanie, zabory, odzyskanie niepodległości. Tak. czemu Polska jest w tym stanie, a nie w innym? No w końcu no 2 wojna światowa, komunizm. Tak, a oni w tym momencie się tutaj zamykają, no takie sprawy nie i tutaj to trochę boli tak? No dobra, okej, no nie, nie musi tej. Być omnibusem i tam wymieniać każdego tutaj sekretarza po kolei tak, ale żeby? wyciągnęli z tego tak tutaj te skutki przyczyny tych wydarzeń, tak? ten ciąg przyczynowo skutkowy, żeby zrozumieli, co naprawdę się wydarzyło, że o jesteśmy o tym miejscu, a nie w innym. Nie? (...) Jak uczeń zrozumie, będzie powiedzmy, pozna tą historię, nie wkuje, ale pozna, no to i mówię w tym momencie tutaj mówimy o tej najbliższej, tak tej powiedzmy dwudziestowiecznej historii. To będzie świadomym obywatelem.”

Mojego Rozmówcę motywuje do pracy

„wiele rzeczy. Przychodzę do szkoły, dzień dobry Panie XXXX, dzień dobry, chociażby takie przywitania, typowo szczere dzień dobry panie XXXX i to już tam, bez problemu można wejść i pracować z uczniami. (...) takie małe rzeczy, takie małe smaczki no motywują do pracy jak najbardziej. No tutaj to w sumie pochwalę się, ale to muszę na chwilę odejść. To, nie wiem jak będzie widać? A takie małe smaczki na koniec roku raz na jakiś czas zawsze, ale nagroda roczna dyrekcji szkoły. No to tam. no faktycznie tutaj motywują do dalszego działania dalszej pracy w szkole.(...) motywuje ten ciągły kontakt z historią, że sam ją ciągle poznaję. (...) No albo projekty wspólnie z nauczycielami i teraz mam fajnego historyka drugiego i wo'sowca plus informatyka, który jest też tam częściowo zajarany. No to te projekty zaczynają, teraz nam się tam tworzyć i powracać. No i fajne mamy pomysły plus jeszcze praca, jakby to ładnie powiedzieć?, wspólna praca z polonistami na przykład albo z informatykiem. Kiedy w tym momencie zamiast uczniów katować dwoma czy trzema pracami oni mają do wykonania w tym momencie jedną pracę.”

Andrzej wymienia kilka rzeczy, które przeszkadzają, utrudniają pracę w roli nauczyciela historii

„postrzeganie nauczycieli. Między innymi. Tak już są nauczyciele, nie są postrzegani. No powiedzmy, no jakby to powiedzieć. nie mają takiego statutu statusu społecznego jak kiedyś (...) tym momencie, no doszliśmy do sytuacji takiej, że każdy wie lepiej jak dziecko uczyć z każdego przedmiotu, nie? znaczy mówiąc o rodzicach (...) jeżeli nauczyciel da zwykłą uwagę uczniowi no to rodzice zdarzają się, że przychodzą skarżą. Dyrekcji chociażby albo wychowawcy. No to jest podważanie w tym momencie kompetencji (...) No to jest trudne w tym momencie. No i jeżeli w tym momencie eee rodzice nie szanują nauczycieli, no to w tym momencie jak uczniowie mają ich szanować. (...) Druga sprawa przeszkadza niemoc nauczyciela (...) tak naprawdę oprócz wiadomo, jest pedagog jest wychowawczyni, jest dyrekcja, one robią wszystko, łącznie z pismem z pisanem na policję i tak dalej. ale nic więcej po prostu nie możemy zrobić. I to w tym momencie boli.(...) samo to świadomość tego, że tutaj już dalej mamy związane ręce, no to, to jest mocno przykre. No no to a kolejna rzecz. Jeżeli chodzi nauczyciela historii? To jak sobie spojrzymy na podstawę programową. to kiepska sprawa. Kiepska sprawa, jak dla mnie, jak dla mnie (...) w czwartej klasie (...) No wie Pani co no przesada, nie takie od sasa do lasa takie. Takie, takie po postaciach, no fajnie, że jest wyciągnięta chociażby Maria Curie-Skłodowska. Mega, dziewczyny się cieszą tym momencie (...) No to dzieciaki nie wiedzą o co chodzi. No i tutaj zaraz to umiejscawiają, że wszyscy mieszkali obok siebie. (...) No tak postaciami skakanie. a potem cały materiał od 5 do 6 jest ściśnięty, do 8 tak to 8 jest ściśnięty. No, no i w tym momencie wrzucenie, no tak naprawdę od 2 wojna światowa, która zaczyna się w 8 klasie we

wrześniu. No i kończymy XXI wiekiem jak dobrze, tak XXI wiekiem, tak terroryzmem to jest. No XX wiek ja wiem, że to jest kobyła (...) tylko to jest tak naładowana ta 8 klasa. (...) jest naprawdę przeładowana, przez to nie, ja mam takie wrażenie. (...) no a potem w tym momencie jeden z drugim mądry mówią, że uczniowie nic nie wynoszą z wiedzy najnowszej z nowożytnej historii. Jak ją mają wynieść, jak mają tyle przez rok do nauki? No ale to takie moje w tym momencie podejście i to co przeszkadza w historii, nie. Znaczący w nauczaniu w ogóle.”

Andrzej pracuje w szkole od kilku lat. Zmiany, które zauważył, to jak sam mówi są niewielkie. „(...) trafiłem do podstawówki, gdzie była jedna klasa 4. I my w tym momencie sukcesywnie rośniemy razem z nimi, (...) tak naprawdę przez te 5 lat się niewiele zmieniło oprócz podstawy programowej, tak. No i powiedzmy podstawy programowej i tam tamtej no, tego podziału nie, że do 6 klasy i potem gimnazjum. To dosłownie nic takiego na nas nie wpłynęło (...) w tym momencie no no odczuwamy delikatną presję na wyniki, bo póki nie było tej 8 klasy. To to no no no to po co presja powiedzmy na jakieś wyniki nie, a tutaj to już sami uczniowie no bo liceum, tutaj dobre to muszą tutaj rodzice, też o dyrekcja, żeby były wyniki egzaminów ósmoklasisty dobre no to powiedzmy jaka jedyna zmiana która nam się tutaj pojawia. To coś takiego. W żadnej innej formie to, no to nie sądzę.”

Mój Rozmówca, jak sam podkreśla, widzi

„Konieczność rozwoju jak najbardziej., ale w tym momencie kierunki różne tak, że tak powiem no nie ograniczam się tylko na historię (...) mieliśmy szkolenie z mindfulness (...) psycholog zaprasza na spotkanie odnośnie mutyzmu wybiórczego (...) byłem na szkoleniu e-Twinningu. (...) Więc tutaj właśnie chciałem bardziej w takich projektach się tam powiedzmy też rozwinąć jako powiedzmy historyk, żeby to też bardziej łączyć.”

Andrzej jest rodzicem. Ma dwójkę małych dzieci. Rola nauczyciela, w jego odczuciu, rezonuje na rolę rodzica, ojca i męża.

„niewyspaniem chociażby. ja wiem, ja mam swoje obowiązki. Ja muszę zrobić ten sprawdzian czy tam sprawdzić wiedzę uczniów (...) tą ocenę tak czy siak muszę później wpisać. (...) Przychodzę do domu z pracy, no to czas mam dla rodziny. Już nie sprawdzam w tym momencie. Nie, nie ma opcji, dlatego sprawdzam jak dzieciaki pójdą no spać, to się w tym momencie odbijać na czas dla żony. No, ale w tym momencie no coś za coś i późno w tym momencie, chodzę spać, wstajemy rano. No i tutaj gigantyczne niewyspanie chociażby tą stronę, nie, więc tak to się odbija. No ale no, powiedzmy, no pracy nauczyciela historii, no odbija się to na rodzinie, nie. Tutaj jedziemy samochodem, no a wiecie co to było i tam tata zaczyna opowiadać, a żona możesz przestać? ile można no. (...) jak ja mam dwójkę, no to muszę zrobić wszystko i to no nie ma zmiłuj (...) No to tak tam naprawdę leci nam od poniedziałku do piątku. Tak. No weekendy powiedzmy są wolniejsze, można gdzieś tam wyskoczyć, wyjść. pozwiedzać.”

W jednej z ostatnich faz wywiadu poprosiłam Andrzeja o domknięcie myśli, czemu kształtowanie świadomych obywateli, wśród uczniów 7 i 8 klasy jest dla niego ważne.

„żeby byli świadomi, żeby w tym momencie nie brali wszystkiego jak leci za przeproszeniem jak takie pelikany, żeby potrafiły znaleźć przyczynę czegoś albo skutek jakiegoś wydarzenia i żeby nie brali, że to było tak, a nie inaczej (...) To na tym mi zależy, nie, żeby w tym momencie, no no historię w tym momencie można instrumentalnie wykorzystywać. No i to bardzo brzydko, nie? No historia taka jest, nie, no wystarczy odpowiednie rzeczy wyciągnąć i można w tym momencie tą historią. Uzyskać to, co się chce, nie chociażby poparcie. No no trzyma, trzymamy się tego tej polityki, no niech będzie nie. Przykładowo tak, no można w tym momencie historii napisać totalnie na nowo. Więc eee dobrze by było, żeby uczniowie byli tego świadomi, żeby mogli to sprawdzić. I, żeby wiedzieli gdzie szukać,

a nie na Wikipedii. To dla mnie ważne, bo w tym momencie jeżeli będą świadomi wyboru no to będą podejmować świadome wybory, a nie będą podejmować tak naprawdę wybory, które każdy miał inny i oni będą tylko myśleli, że to jest ich świadomy wybór. To jest iluzja w tym momencie."

Ponieważ Rozmówca nie wspominał wcześniej o swojej motywacji do podjęcia studiów magisterskich, dopytałam o to. O tym, że rozpoczął studia uzupełniające wiedziałam z formularza, przesłanego przez Rozmówcę przed wywiadem.

"Po pierwsze dostałem pracę w liceum (...) No i teraz fajnie byłoby tą magisterkę w końcu skończyć, jak się już tam zaczęło te studia. Byłoby miło zakończyć, nie? Zrobić tą kropkę nad i."

Mój Rozmówca na czas, w którym przeprowadzaliśmy rozmowę, nie miał poczucia, że gdzieś pojawiła się rutyna w jego biegu życia zawodowego „no nie nudzi się nie nudzi się więc tutaj. Chociaż mamy tą formę 45 minut uczniem i temat w sumie ten sam co roku, ale tutaj na razie po 5 latach mówię z krótkiej perspektywy. No na razie o nudzie na razie nie ma co mówić, nie."

Andrzej nie ma doświadczenia w opiece nad stażystami.

W biegu życia zawodowego był wychowawcą w tej szkole, w której pracował równolegle na początku swojej kariery zawodowej. Pracował tam przez rok. Nie wspomina dobrze tego doświadczenia.

„Żle, by dostałem klasę, gdzie są liczne problemy. gdzie dochodziło do sytuacji takiej, że uczniowie wymyśli stworzyli sobie grę (...) taka hierarchia, mówię dystans, dystansowanie tak izolowanie tych osób, nie chcą się bawić tą grę, więc ich odsuwamy (...) No nie wiem, no może ja byłem w tym momencie przewrażliwiony (...) No do dzisiaj, do dzisiaj robię wszystko, żeby nie być wychowawcą. Wie Pani, tak na mnie to w tym momencie wpłynęło, że biorę jak najwięcej godzin historii. Ja wolę ze spokojem robić tą historię, zająć się rzeczami dookoła. Ja mówię ja mogę pomóc innym bez problemu, ale nie biorę w tym momencie wychowawstwa (...) Tylko tam bardziej dochodziło do sytuacji takiej, że z tyłu głowy tam eee był jeden XXXXX, no ale no fenomenalnie, w XXXX klasie tak robić. Yyy wpływał na innych w białych rękawiczkach, nie? Że on był dyrygentem, no i cała wina spadała już w tym momencie na wykonawców, nie. Eee taka intryga, ohhh do dzisiaj to przeżywam, masakra."

Na pytanie o swoją przyszłość w roli nauczyciela mój Rozmówca odpowiedział „nie wiem, wie pani co, nie wiem, ciężko mi powiedzieć." Ma kilka planów, pomysłów

„W tym momencie dostałem ofertę i pracuję w liceum (...) skupiam się na tym, żeby jakieś projekty wprowadzać. Tutaj już mamy pomysły na gry, taką coś w stylu bardziej eee escaperoom, stacje, tak? Coś w tym stylu (...) w tym momencie, na dzień dzisiejszy, no nie opuszczę XXXX tak. Nie, bardzo mi się podoba podejście powiedzmy i tworzenie takiej społeczności, nie, tutaj. A że rodzice mocno zaangażowani też mi się bardzo podoba."

Dyskusję na temat czy wokół zawodu nauczyciela mój Rozmówca nazywa

„te rozgrywki między związkami a Panem ministrem. Ojej szczerze, powiem szczerze, wie Pani co, nie śledzę tego. Nie mam czasu, po pierwsze (...) ja już pracuję 40 godzin w tygodniu (...) wolę się zająć w tym momencie rodziną i uczniami i na to, co tam się dzieje nie mam czasu (...) nie mam siły (...)no coś z tym trzeba zrobić, bo tutaj emmm dobrzy historycy, pedagogowie eee no niekoniecznie znajdują robotę albo będą chcieli pójść do szkoły do pracy. (...) Eee więc tutaj no ta coś trzeba zrobić tak, to jakieś reformy trzeba przeprowadzić, bo ta stawka w tym momencie jest no powiedzmy za niska, żeby przyciągnąć osoby, które chciałyby to robić, no ale odrzuca ich w tym momencie, no niskie wynagrodzenie. Z jednej strony tak, no z drugiej strony faktycznie też trzeba dotrzeć do społeczeństwa i pokazać to, że te 18 godzin tego nauczyciela to nie jest wszystko, nie? Że co z tego, że 18 godzin przy tablicy? No ok, to sprawdzanie, obowiązkowe rady

pedagogiczne, spotkania z rodzicami, żeby to jakoś bardziej może wyeksponować, (...) to że za mała pensja. No to nie ściągniemy dobrych nauczycieli. (...) no będziemy mieć, powiedzmy tych słabych, a jak będziemy mieć maniaków, tak? pasjonatów? No to ile ten pasjonat będzie zarażał uczniów? Jak długo? Jeżeli będzie miał tą powiedzmy niską pensję, nie? W końcu jego osiągnięcie ten marazm, niechęć do pracy. Po co ma się starać, skoro wypłata jest niska i prowadząc ciekawe zajęcia, ciekawe innowacje wprowadzając. Eee naharując się przy tym to będzie miało wyniki ok. w edukacji uczniów, zainteresowaniem jego przedmiotów, powiedzmy będzie realizował siebie i uczniów. No, ale też kasa za tym nie pójdzie, nie? Bądźmy sobie szczerzy. No.”

Andrzej chciał być „nauczycielem powiedzmy lubianym tak przez uczniów, żeby przybliżyć tę historię.” Takim, który „rzuca przynętę, zajawkę (...) nie zarzuca uczniów datami, postaciami, wydarzeniami, ale ich zaciekawia, jak będzie zaciekawione, to sam pójdzie poszuka dalej z jednej strony i no...”

W trakcie rozmowy poprosiłam Andrzeja o podzielenie się myślą, refleksją jaka chciałby przekazać młodym nauczycielom historii:

„nowy nauczyciel musi mieć dużo szczęścia do jakiej szkoły, gdzie trafi, tak. (...) No wydaje mi się, że to jest dosyć istotne w tym zawodzie. Bo jak będą mieć dyrekcję albo nauczycieli, którzy nie będą z nimi chcieli współpracować bądź dyrekcję, którzy mówią weź przestań, no ten weźmiesz dodatkowe godziny, my Ci za to nie zapłacimy. No to w tym momencie już od razu im się skrzydła ucina.”

Poprosiłam również o kilka słów do studentów i studentek specjalności nauczycielskiej, osób które jeszcze nie weszły na rynek pracy, ich bieg życia zawodowego w roli nauczyciela jeszcze się nie rozpoczął. Oto co odpowiedział mój Rozmówca

„powiem szczerze, że no że nie wiem jak teraz mogę im powiedzieć tak jak ja studiowałem, że to co mieli na zajęciach o tych metodach to fajnie jest dobrze wiedzieć, ale spotkanie z rzeczywistością, no to naprawdę ich zdziwi w tym momencie, nie. Bo znać to jedno, ale wprowadzić to na zajęcia, jeżeli jeszcze mam niesforną klasę i jeżeli mamy dużą klasę, jeszcze trzeba ich podzielić to czas leci nieubłaganie. Jak jeszcze ktoś jest gadułą no to tym bardziej jeszcze może się z uczniami rozgadać i polecić z tematem, więc mmm czeka ich duże wyzwanie, żeby to od czego się dowiedzą na zajęciach, wprowadzić na zajęciach w szkole. Mmmm no bo nawet praktyki tego nie pokażą, tak? To im pokaże w tym momencie życie i przepracowanie roku, dwóch.”

Na zakończenie rozmowy poprosiłam Andrzeja o opinię, skomentowanie zdania: Zwykle kiedy myślimy o zawodzie nauczyciela historii to przychodzi nam na myśl służba społeczna i profesjonalizm. Oto co powiedział Narrator:

Znaczy jak najbardziej służba społeczna, znaczy w zawodzie nauczycielem, tak. Eeeehm jak najbardziej historyk, znaczy przepraszam, nauczyciel jest istotny w społeczeństwie, tak. No bo gdzie mamy tutaj kształtować te przyszłe elity, które będą nami, naszymi dziećmi później rządzić? Czy jest to powiedzmy no kluczowa sprawa, tak. Eee ale właśnie. Czy jeżeli mamy tych profil profesjonalistów, to płacimy im w tym momencie tą minimalną krajową czy tam średnią krajową, nie minimalną, nie? Więc tutaj wracamy tego tematu z tymi pieniędzmi znowu, tak. No to skoro oni mają być mmm profesjonalistami i właśnie służyć społeczeństwu, to powinniśmy ich odpowiednio wynagradzać. Bo gdy nie będziemy tego odpowiednio wynagradzać, nauczycieli, tak? Może nawet zreformować totalnie, dać im te 40 godzin, ale tak, żeby byli odpowiednio wynagradzani. Eee do, żeby pełnili tą służbę, żeby kuli przyszłość narodu, nasze później, przyszłe elity, tak. Bo nie będą nie, nie tworzą, odpowiednio ich nie wynagradzając, nie będziemy mieć profesjonalistów, a nie mając profesjonalistów, to nie będziemy mieć elit. Kropka.

[Barbara 3/2018]

Barbara (2018) mieszka w dużej aglomeracji. Pracuje w szkole podstawowej, która znajduje się w tym samym mieście, tylko w innej dzielnicy. Ma ukończone studia magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracę w szkole rozpoczęła po pierwszym roku studiów magisterskich tj. jeszcze w trakcie trwania edukacji formalnej.

po pierwszym roku zaczęłam szukać pracę. udało mi się znaleźć, z resztą w tej szkole, w której dzisiaj dalej pracuję, na pół etatu osiem godzin nauczania historii. Więc studiowałam i pracowałam jednocześnie

Barbara już od dziecka myślała o tym by zostać nauczycielką.

To było związane z moim licznym rodzeństwem, któremu często pomagałam, tłumaczyłam różne aspekty i różne przedmioty no w czasach szkolnych. potem to się zaczęło rozwijać troszkę w szkole średniej, kiedy nauczyciele angażowali mnie do tłumaczenia, takie pomocy koleżeńskiej innym uczniom.

Początkowo Barbara nie wiązała swojej drogi zawodowej z nauczycielstwem. Ze względu na dużą łatwość w uczeniu się przedmiotów ścisłych postanowiła, że rozpocznie studia na uczelni technicznej. Jednakże już po semestrze zrezygnowała i wybrała studia nauczycielskie. Kiedy je rozpoczęła poczuła, że „wszystko jakby złożyło się w jedną wielką całość.”

I co ważne to było to co chciała studiować, „studia były bardzo rozwijające, bardzo bogate, bardzo interesujące, więc bardzo mnie angażowały i sprawiało mi to wielką, olbrzymią radość, tak naprawdę chodzenie na wszystkie przedmioty.” A studia drugiego stopnia stworzyły możliwość „do poszerzanie myślenia historycznego, bo to jest przeogromny dar, który niesie... który niesą ze sobą studia historyczne. Poszerzanie horyzontu myślowego związanego z historią, znajomością historii i tego wpływu na nasz nasz świat.”

We wspomnieniach rozmówczyni studia wyposażyły ją w umiejętność szukania informacji. Szukania w różnych zasobach czy to w publikacjach naukowych, czy też poprzez udział w warsztatach czy szkoleniach. Studia dały jej też odwagę do implementowania poznanych na zajęciach technik np. burzy mózgów czy dyskusji do prowadzonych w szkole lekcji bo „wiedziałam jak to działa w praktyce”.

To do czego studia nie przygotowały, to do pracy z dokumentacją i biurokracją. Rozmówczyni wie, że wynikało to z przepisów prawa RODO[1], że nie można udostępniać danych uczniów w trakcie praktyk studenckich. Jednakże po ukończeniu drugiego stopnia studiów, którego studiowanie łączyła już z pracą w szkole, czuła się przygotowana do zawodu

„Tak. Powiem szczerze, że tak. bo ja miałam to doświadczenie już z tych wcześniejszych lat, więc jak już wychodziłam to nawet (...) jak miałam jakieś jeszcze braki to ja na tych studiach magisterskich mogłam dopytać, mogłam podpytać, skonsultować, więc to było wspaniałe, tak jak mówiłam to było takie budujące, i z jednej strony szkoła bardzo dawała mi różne umiejętności, wiedzę, którą wykorzystywałam na studiach. Już też w praktyce czy podczas zajęć mogłam się podzielić różnymi doświadczeniami. Tak samo jakby studia budowały u mnie nowe umiejętności, nową wiedzę i dawały mi kolejną tutaj aspektów, którą mogłam wykorzystać i tutaj sprawdzić, to było dla mnie wspaniałe. Więc jak już wychodziłam po tych studiach magisterskich zakończyłam to czułam się bardzo dobrze przygotowana. No bo jednak doświadczenie bardzo tutaj mi pomogło.”

Barbara zaczęła szukać pracy w zawodzie nauczycielki już w trakcie studiów drugiego stopnia. Ukończenie studiów licencjackich jej to umożliwiło. Jak wspomina konkurencja „Była duża Była bardzo duża konkurencja, bo tam chyba było 12 osób które się zgłosiły. Więc Pan dyrektor prowadził

różne rozmowy, wręcz rozbite na kilka dni.” Dyrektor pytał o ukończone studia, o doświadczenie w pracy z dziećmi. Narratorka odpowiedziała, że

„w swojej miejscowości, gdzie wcześniej mieszkałam, takiej lokalnej, rodzimej prowadziłam warsztaty wielkanocne, jakieś tam też te warsztaty bożonarodzeniowe i to opowiadałam (...) poza studiami też prowadziłam warsztaty, jakieś tańce, zabawy.”

Pojawiły się również pytania o znajomość podręczników do historii czy też sprawdzające wiedzę „co Pani myśli o zamachu majowym? Piłsudski powinien tu tego dokonać czy nie?” Ale o tym co zdecydowało o przyjęciu jej do pracy Barbara dowiedziała się po 3 latach, kiedy już lepiej poznała się z dyrektorem,

„to Pan dyrektor mi mówił, że no jak widziałem Panią z tą grupą wsparcia to już wiedziałem, że Pani musi być wspaniałą osobą, jak tutaj tyle osób przychodzi, żeby Panią wesprzeć.”

Moja rozmówczyni na rozmowę kwalifikacyjną poszła z dwoma przyjaciółkami.

Debiut w pracy, z perspektywy czasu, Narratorka ocenia dobrze. Była przygotowana, miała prezentację pt. „Witamy w szkole”. Była zestresowana ale przygotowana ponieważ jak sama nadmieniła *„ja się zawsze przygotowuję i zawsze staram się przemyśleć wszystkie aspekty, które tam z nimi poruszę.”* To co sprawiało jej największą trudność, w tamtym czasie w pracy, to *„zapamiętywanie imion osób (...) bardzo bolało to, że ja im przekreślałam imiona (...) lubię zwracać się do nich po imieniu (...) Bo to już jakby lamie tą więź, to już nie jest tak... taka dobra relacja.”*

Barbara, wspomina, że jej wzorem do naśladowania w roli nauczyciela była Pani od matematyki z wcześniejszych etapów edukacji. Była to nauczyciela,

która z konsekwencją w działaniu ale także taką radością, żartami, uśmiechem bardzo dobrze nas uczyła (...) jeżeli coś zapowiedziała to tego też się trzymała. I to u nas wypracowało taki rytuał (...) Była bardzo sympatyczną osobą, i to też przyciąga, tak. Ta osobowość. Była bardzo sympatyczną osobą i ona też potrafiła nawiązać kontakt z nami nie tylko na bazie przedmiotu, ale także naszych osobowości. Rozmawiała z nami, pytała się eee jak funkcjonujemy, jak wygląda nasze życie, jakie mamy problemy. i to też bardzo eee wpływało na to, że my też ją lubiliśmy, bo ona naprawdę podchodziła do nas jednostkowo, tak. Czyli wiedziała z czym gdzieś każdy z nas się boryka, pamiętała o czym z nami rozmawia. ... takie budowanie więzi, po prostu budowanie więzi z nami wpływało na to, że my też chętnie się uczyliśmy.

Barbara w odpowiedzi na pytanie o wzór do naśladowania, od razu przeszła do swojej praktyki i zauważyła, że to

„budowanie więzi (...) staram się kultywować w swojej pracy, bo wiem, że to działa. Bo jeżeli mamy dobrze zbudowaną więź z uczniami, naprawdę interesujemy się nimi, to nie jest oszustwem, tak, nie jest jakąś grą. To też procentuje, bo ci uczniowie potem do nas wracają (...) To znaczy, że się nie boją i że na każdy temat mogą ze mną porozmawiać. Też pojawiły się różne problemy gdzieś tam w klasie, to też dziewczynki czy też chłopcy przychodzili również do mnie. Więc to jest eee jato postrzegam jako olbrzymi sukces w swojej pracy, że oni wiedzą, że mogą do mnie przyjść i się nie boją z każdym problemem (...) ta otwartość, ta elastyczność, eee eee ten uśmiech, ta radość i to, to dalej jakby kultywuję i do tej pory bardzo to dobrze wspominałam. Razem z tą konsekwencją. Z tą konsekwencją to jak mówię moja osobowość jest zbyt roztrzepana i nad tym muszę pracować silniej troszeczkę. Eee ale to są te takie najważniejsze fragmenty.

Motywacja do pracy, mojej Rozmówczynie, zmieniła się na przestrzeni biegu życia zawodowego. Na początku była to potrzeba sprawdzania w działaniu nowo poznanych, na zajęciach w Uczelni, technik i metod. Barbara chciała „sprawdzić swoje umiejętności (...)”. Dziś motywują

„dzieci, po prostu dzieci (...) Ci uczniowie, którzy dociekają, którzy słuchają, którzy są chętni, tak. Eee no wiadomo no nie wszyscy, ale nawet wśród tych łobuzów jak czasami widzę, że oni chociaż przez chwilę siedzą i słuchają i pytają no to to jest taka olbrzymia po prostu satysfakcja płynąca z tej pracy. Z tego jak widzimy jak oni się zmieniają, jak się rozwijają, jak dorastają, jak się zmieniają czasami dzięki nam, tak. Dzięki jakimś tam rozmowom, które przeprowadzamy to mnie najbardziej teraz tak naprawdę nakręca, tak buduje i jak wiem dzięki temu jak sobie przypomnę zawsze to wiem, że to przygotowanie jest ważne, to ten kontakt z nimi jest ważny. I to mnie buduje, że ja mam wpływ po prostu na ich przyszłość. Że gdzieś tam zaszczepiłam takie dobre nasionko, które gdzieś tam potem się rozwija u niektórych bardziej, u niektórych mniej. Czasami nawet to nie chodzi tylko o samą historię czy sam język polski. Osobowość, podejście do życia, tak. No my tak zaszczepiamy w nich to i iii czy często yyy często? Czasami tak, widać to, że oni wykorzystują to, gdzieś tam bazują na na na nas, na tym jak my się zachowujemy, jak się odnosimy do innych i potem przy... jakby łączą to w swoim życiu, wykorzystują. I to jest takie budujące i to mi daje siłę.”

Barbara pamięta, że w pierwszych miesiącach „było bardzo dużo pracy.” Wiele czynników się na to złożyło.

„Nie korzystałam z żadnych gotowców. Tylko do każdej klasy starałam się dobrać odpowiednie materiały, bo każda też się różniła, tak. Z jednymi lepiej szło na przykład rozmowa, z innymi dużo gorzej. Więc jakby starałam się te metody dobrać, ale pamiętam, że było bardzo dużo pracy (...) Eee pisanie konspektów, przygotowywanie tych materiałów eee autorskich to mi bardzo dużo czasu zajmowało.”

Moja rozmówczynie studiowała i pracowała jednocześnie, na początku biegu życia zawodowego i to co było dla niej wówczas ważne to to

„żebym była przygotowana (...) nie potrafiłam improwizować, młody nauczyciel nie potrafi improwizować (...) bardzo ważne było dla mnie przygotowania tych materiałów, żeby to było naprawdę rzetelnie, dobrze zrobione, żeby to było przemyślane. Eee startłam się zawsze, żeby ten kontakt między mną a uczniami był dobry (...) ja też nie bałam się pytać (...) nie, nie każdy ma taką jakby otwartość, żeby się pytać (...) tak, tutaj to przygotowanie było dla mnie bardzo ważne, bo wiedziałam, że ja nie dam rady improwizować wtedy, tak (...) było dla mnie ważne też to jak uczniowie mnie postrzegają, tak. (...) tutaj dla mnie było bardzo ważne, to to mmm jakby wejście w tą całą społeczność szkolną, takie zaakceptowanie mnie.”

Dziś ważne są inne rzeczy. Barbara z biegiem lat w zawodzie nauczyła się improwizować. „ta improwizacja no przychodzi z czasem. No bo jak my już znamy te dzieci potem z czasem, no to wiemy no co sobie możemy pozwolić. a na co sobie nie możemy pozwolić, tak.” Jak sama podkreśla dziś

„Bardzo ważne jest dla mnie to, żeby uczniowie sami myśleli. I żeby myśleli krytycznie. A żyjemy w trudnych czasach, eee w natłoku informacji, różnych fake newsów. Eee to jest dla mnie ważne, żeby oni eee zdobywali wiedzę, bo ona jest ważna. Ale też, żeby wiedzieli, że mogą... gdzie ją mogą poszukać. Jak mają sprawdzić źródło, jak krytycznie myśleć, żeby oni sami wysnuwali wnioski (...) oni byli świadomi ludźmi i i politycznie, i historycznie, i społecznie, żeby też wiedzieli eee, że wpływają na innych, że różne zachowania, które podejmują mają swoje konsekwencje, że słów nie powinno się rzucać na wiatr, tak, że słowa ranią (...) Na początku nie miałam takiego podejścia. Znaczą wiedziałam, że chce im przekazywać wiedzę, tak, chcę ich rozwijać, ale yyy nie była... nie miałam takiej

świadomości, że eee że to tak ważne jest budowanie jakby tej świadomości politycznej i społecznej, tak. Tego jak oddziałujemy na innych."

Moja rozmówczyni, na początku pracy mierzyła się z różnymi trudnościami. Z jednej strony było to „porównywanie mnie do wcześniejszego nauczyciela”, następnie „scysje z rodzicami” czy też trudność „ideologiczna (...) no właśnie to trochę manewrowanie między tymi ideologiami i poglądami eee spraw... no czasami no na to, że nie wiedziałam, jak jak jak to zrobić.” Barbara trudność upatruje też „bardzo dużo czasu spędzonego, tak. Przy tych wszystkich materiałach”. To co było i nadal jest wyzwaniem w biegu życia zawodowego to „oddzielenie życia prywatnego i zawodowego to jest przeogromna... przeogromnie ważne i tego też trzeba, ja się musiałam tego nauczyć.”

Barbara jest tylko nauczycielką, ale pełni w życiu również inne role społeczne, które koegzystują, a tą. Jak sama zauważa rola nauczyciela

„to trudna rola, bo tak my nauczyciele... od nas się wymaga, że my mamy... my mamy wpływ na uczniów. To jest niepodważalne, tak, swoją pracą i wymaga się od nas odpowiedniego zachowania, tak (...) że my mamy być po prostu nienaganni, tak (...) nasza rola społeczna eee chyba nawet społecznie jest szersza niż my byśmy... dużo szersza niż my byśmy chcieli, tak. No bo wpływ na uczniów jest bardzo fajny, budujący, ale no z drugiej strony też na ogranicza tutaj w tej w tej sferze, tak, jeżeli mamy być tam dla nich przykładem. (...) No ale jeżeli chodzi o sferę no niestety rodzinną to je... to wygląda tak, że niestety bardzo dużo pracujemy (...) niestety niejednokrotnie wyglądało tak, że ja no 14 godzin siedziałam, tak. Najpierw w pracy, przyjeżdżam z pracy, krótki obiad, tak żeby coś zjeść i siadałam z powrotem, bo w przyszłym dni... w kolejnym dniu miałam na przykład kolejne pięć lekcji, tak. Więc niestety ta sfera rodzinna no była bardzo zaniedbana (...) Eee że no to jest bardzo ważne, ta higiena pracy umysłowa z podziałem i też higiena, jakby no właśnie podziału na różne role społeczne jest bardzo ważna (...) jak nauczyciel sam nie będzie zadbany, no to jak on może dobrze zadbać o innych. A sfrustrowany nauczyciel to nie jest dobry nauczyciel, tak.”

Moja rozmówczyni nie ma wątpliwości co do tego, że w zawód nauczyciela wpisany jest rozwój.

„My się musimy rozwijać. My nie możemy stanąć, w tym roku koniec, więcej się nie uczę, bo jest tyle nowych metod. Dzieciaki się tak zmieniają. Nasz świat się tak zmienia, że się musimy razem z nimi rozwijać, no nie ma innego wyboru, tak naprawdę. Więc dla mnie jakby tak ta droga awansu zawodowego no jest po prostu automatycznie wpisana w nasz zawód (...) Eee tak, więc tutaj ten awans według mnie po prostu jest automatyczny, no bo jeżeli my uczy my. Po drugie my wymagamy od uczniów, żeby oni się uczyli i rozwijali. No to my też się musimy uczyć i rozwijać, tak. No automatycznie jak świat idzie do przodu, to też musimy widzieć z czym to jakby funkcjonuje, ale też nie możemy się zatracić w tych nowych technologiach (...) nie możemy też iść całkowicie w technologię, bo to też się nie sprawdza, tak (...)"

Bieg życia zawodowego nauczyciela obejmuje swoim obszarem również wejście w rolę wychowawcy klasy. Barbara nie była jeszcze wychowawcą w rozumieniu przepisów ale weszła w rolę wychowawcy wspomagającego.

„wspomagający nie mają tej całej papierologii związanej z usprawiedliwieniem, z uzupełnianiem... uzupełnianiem dziennika, kontaktowaniem się z rodzicami. No chyba, że coś gdzieś tam musiałam zastąpić koleżanką, bo była chora, to prze... prowadziłam zebrania z rodzicami. Eee kilkakrotnie rozmawiałam też z rodzicami, poruszając różne tematy, takie problemy, które gdzieś tam się zadziały, eee ale to już tak bardziej jakby ze swojej inicjatywy. Też jak wiedziałam, że coś złego się dzieje to też rozmawiałam z rodzicami, ale

takich typowo wychowawczych w pełni zadań nie miałam, bo to jest ogromne, ogromny trud, który ci nauczyciele jakby muszą tu znowu włożyć.”

Obok wychowawcy wspomagającego kolejne zadanie, jakie w biegu życia zawodowego, przyjęła na siebie Barbara to, przyjęcie funkcji opiekuna praktyk. Pełni ją drugi rok. Pierwszy rok zasadniczo przypadł na początek pandemii COVID 2019. Nauczyciele, w tym Barbara, wysyłali uczniom scenariusze „my akurat w naszej szkole wysyłaliśmy tam takie scenariusze dla dzieci” Szkoła nie wdrożyła pracy na MS Teams:

„w ramach tych praktyk też właśnie tutaj studenci. Eee tych pierwszych niestety no nie mogli obserwować. Bardziej opierało się to na analizie tych fragmentów takich scenariuszy, które ja wysłałam uczniom, które oni wykonywali. Omawianiu tych scenariuszy. Bo ze studentami mogłam się spotkać spokojnie na eee na Skypie pracowaliśmy, gdzieś tam konsultowaliśmy ten aspekt.”

W bieżącym roku szkoła rozpoczęła pracę na TEAMS. Tutaj moja Rozmówczyni, po raz pierwszy, miała możliwość innej, niż dotychczas, innej niż ta do jakiej została przygotowana, pracy ze studentami-praktykantami.

„od tego roku miałam też dwójkę praktykantów, na pierwszym semestrze i na drugim semestrze. Eee no ale tu już pracowaliśmy na teamsie, tak. Więc oni obserwowali to, jak ja pracuję na temacie, jaki mam kontakt z dziećmi i omawialiśmy te wszystkie zajęcia. Potem oni przygotowali scenariusze, omawialiśmy do scenariusza i prowadzili zajęcia razem z uczniami właśnie wykorzystując tą platformę teams. Eee wymienialiśmy się dobrymi praktykami. Ja im pokazywałam cały zasób swoich narzędzi, które gdzieś tam wykorzystuje. Eee pokazywałam im dziennik od wewnątrz, jak to wygląda od strony nauczyciela. To co mogłam oczywiście pokazać, bo to wiadomo, że nie wszystko też można. Eee opowiadałam im jak wygląda praca w szkole, tak. To czego mi brakowało. To czego ja... do czego musiałam sama się dokopać, to to im przekazywałam, tak. Na na tyle, ile mogłam. Gdzieś tam, chociażby kontakt z wydawnictwami na temat książek jak wygląda. Jak najszybciej się z nimi skomunikować.”

W fazie dopełnienia poprosiłam Barbarę o domknięcie wątku dotyczącego rozwoju w biegu życia zawodowego o jego kierunkach.

Na pewno chce się bardziej zaangażować w te działania związane z takimi debatami społecznymi. (...) Myślę o tym ORI, tak. Bo to... problem migracji będzie coraz silniejszy. No nie mamy co się okłamywać. Będzie coraz silniejszy, może nawet nie problem, tak. Nowa sytuacja, z którą też trzeba sobie poradzić. I trzeba być przygotowanym, bo praca z uczniem cudzoziemskim jest inna, tak. Jest inna, wymaga od nas innych umiejętności. Eee i sądzę, że to jest przyszłość naszych szkół też. I chcę być do tego przygotowana, tak. (...) No historycznie, jeżeli chodzi o samą wiedzę historyczną, to ciągle się rozwijam gdzieś tam dla siebie, bo dużo czytam i to jest droga historyka, no inaczej się tego nie da ująć. Eee ale no tak jak mówię, to migracja, te dzieci cudzoziemskie, praca z nimi oraz te debaty społeczne, życie społeczne sądzę, że to są takie dwa bardzo ważne filary, które musimy podciągać w naszych szkołach. I dla mnie są one ważne, ważne są dla naszych społeczności, więc w tym kierunku chcę się dalej rozwijać.”

Na zakończenie rozmowy poprosiłam Barbarę o opinię, skomentowanie zdania: Zwykle kiedy myślimy o zawodzie nauczyciela historii to przychodzi nam na myśl służba społeczna i profesjonalizm. Oto co powiedziała Narratorka:

„Służba. Eee nie wiem dlaczego, ale to słowo ciężko dla mnie brzmi. Ale to jest, zgadzam się, tak. Zgadzam się tylko tutaj to słowo służba skojarzyło mi się właśnie z tą eee z tym podejściem, że jesteśmy pracownikami państwowymi, tak trochę z tym mi się skojarzyło. Aczkolwiek zgadzam się, tak, że to jest praca, która, z którą my się musimy rozwijać cały

czas, a historia ma jeszcze to do siebie, że ona też się zmienia. Tak. Są nowe odkrycia, nowe badania. My też musimy być na bieżąco. Nie możemy eee tutaj tego, jakby zostawić, dlatego tak w pełni się zgadzam. To jest, to jest zawód, który, w którym ciągle jesteśmy w procesie rozwoju. No i tak jak patrząc na te działania społeczne te postawy społeczne, to w sumie jednak jest trochę taka służba też. Ale ja ciągle jestem zdania, że to musi być mądry nauczyciel. Mądry nauczyciel, które przekazuje wiedzę eee w taki sposób, żeby ci nasi uczniowie sami potrafili podejmować decyzję, wyciągać wnioski, a nie narzucać poglądy ideologiczne. To to jest takie moje motto, taka moja postawa i dopóki będę mogła, do tego się będę trzymać.”

[Celina 3/2019]

Celina (2019) mieszka w dużej aglomeracji. Pracuje w szkole podstawowej, na wsi pod miastem, w którym mieszka. Ukończyła studia magisterskie (2019) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracę w szkole rozpoczęła zaraz po studiach tj. w 2019 roku.

Celina w gimnazjum podjęła decyzję, że chce studiować historię „*Tak pamiętam akurat doskonale znaczy nie dokładnie moment, tylko rok, w którym to miało miejsce. Byłam wtedy w 2 klasie gimnazjum*” Aczkolwiek jak sama dodała pasję do historii zaszczerpił dziadek

„(...) właściwie w szkole podstawowej, gdzieś tam no się interesowałam historią. Też mój pradziadek, mój mój dziadek gdzieś tam zaszczerpił mi tą pasję, gdzieś tak no razem tworzyliśmy zawsze te drzewo genealogiczne, mmm pamiątki dużo, pamiątek rodzinnych. Mmm natomiast tutaj jak mówię, zaczęłam to tej historii się uczyć w szkole podstawowej. No to gdzieś tak, no eee to mnie bardziej zainteresowało (...) Dlatego, no no ogólnie to wyniosłam jakby z domu, jeśli chodzi o historię, no i później gdzieś to się rozwijało, tak.”

Celina jak sama powiedziała, zostanie nauczycielem historii „*to było moje marzenie, ponieważ także taki cel po prostu życiowy, tak, że nie wyobrażam sobie, żebym teraz, bym na pewno innej decyzji nie podjęła. Może tak powiem.*”

Moja Rozmówczyni dobrze wspomina studiowanie

„powiedzmy po tym drugim roku (...) To poczułam, że mogę właściwie wszystko napisać, że nie ma żadnych ograniczeń, tak. Czyli taka umiejętność wypowiedzenia się yyy, powiedzmy uargumentowania własnego zdania, to na pewno te studia historyczne trzeba powiedzieć, że że dały mi sporo (...) też takie myślenie przyczynowo skutkowe, no i rozwijanie swoich zainteresowań (...) wykładowcy pomagali w rozwijaniu, tak, tych zainteresowań. To na pewno nie można powiedzieć, więc ogólnie wspominam ten czas bardzo dobrze.”

Natomiast jeśli chodzi o studiowanie specjalności nauczycielskiej to Celina zapamiętała to tak

„po prostu za mało praktyki. Jedyne co to konspekty, scenariusze, to musieliśmy pisać uczęszczając na praktyki i też gdzieś tam jako zaliczenie ćwiczeń musieliśmy kilka tych scenariuszy, konspektów oddać. Eee to, bym powiedziała że tylko to tak. Natomiast jeśli chodzi o taką pozostałą dokumentację, no to ogólnie za mało praktyki. Wymienić musieliśmy pewne dokumenty wewnętrzne, zewnętrzne szkoły i tak dalej.”

Moja Rozmówczyni z jednej strony czuła się przygotowana do pracy jako nauczycielka historii

„No to rzeczywiście tam no te studia mi tyle dały, że miałam tą wiedzę taką historyczną (...) oczywiście no wszystkiego nie użyłam (...) dzieci wiadomo, no trzeba dostosować treści do do do wieku dzieci. Natomiast właśnie takimi ciekawostkami czy yyy też pracą ze źródłem historycznym (...) w siódmym, ósmym klasach. (...) Więc z tego to powiedzmy 100% mogę powiedzieć, że wyciągnęłam.”

Aczkolwiek jeżeli chodzi o przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne to pamięta, że

„Wszystko za bardzo takie ogólne było i mam wrażenie, że te problemy czy też treści, które były omawiane przez nas na zajęciach z pedagogiki czy z psychologii to były problemy bardziej ee no naszych rodziców, dziadków w szkole, tak. Natomiast teraz to już są inne czasy, inne problemy ee i inne też sposoby rozwiązywania tych problemów (...) teraz jest ta przemoc bardziej słowna (...) przemoc internetowa. No ja w ogóle na studiach nie pamiętam, żeby była jakaś eee jakieś zajęcia czy jakieś ćwiczenia dotyczące yyy właśnie takich pogadarek na ten temat, tak. Czyli jak to w szkole wygląda ta przemoc słowna.”

Celina zaczęła szukać pracę na ostatnim semestrze studiów. Wiedziała, że by otrzymać pracę od września trzeba zacząć szukać na początku roku „od lutego zaczęłam wysyłać CV i tam, gdzie były oferty na przyszły rok, czyli praca od września. Było tych ofert dosyć sporo”. Poszukiwanie pracy jak sama podsumowała swoją historię „łatwo nie było, to na pewno nie”. Zanim znalazła pracę minęło kilka miesięcy. Była na kilkunastu rozmowach kwalifikacyjnych „No i eee kilka tam szkół się odezwało, no byłam generalnie na mniej więcej 15 rozmowach kwalifikacyjnych. Powiedzmy od tego lutego czy marca do czerwca, więc wydaje mi się, że dosyć sporo”. W jednej ze szkół

długo trwała, ta rozmowa, bo myślę, że 40, 50 minut byłam na tej rozmowie. Eee Pani jest też nauczycielem historii, więc też znaleźliśmy wspólny język i bardzo sobie dużą nadzieję po raz kolejny zrobiłam tą szkołą. Pani dyrektor po tygodniu do mnie zadzwoniła, że zakwalifikowałam się do drugiego etapu rekrutacji. No to już w ogóle byłam zadowolona, eee no i miałam po prostu spotkanie. Miałam lekcję próbną. Również taką pokazową można powiedzieć. Bardzo byłam z siebie zadowolona i praktycznie byłam pewna, że dostanę tą pracę. No i Pani dyrektor zadzwoniła, powiedziała, że no niestety kogoś innego wybrali. No to po raz kolejny się rozczarowałam.”

Celina na początku nie brała pod uwagę pracy w szkole wiejskiej.

„nie brałam w ogóle pod uwagę szkół wiejskich, tylko szkoły w xxxx. Ja mieszkam ogólnie na obrzeżach xxxxx. To ale jednak wydawało mi się, że lepiej w tym xxxxx pracować. Lepiej z komunikacją i tak dalej.”

Jednakże zdecydowała się na wysłać dokumenty do szkoły wiejskiej

„Szkoły wiejskie się rozrastają, rozwijają i tak dalej. Coraz więcej mają mieszkańców, uczniów. No i wysłałam to CV, ale praktycznie mówiąc, to w ogóle sobie żadnych nadziei nie robiłam (...) jak tam przyjechałam do tej szkoły. No to, eee no tak może powiem dziwnie i może niektóre osoby by nie uwierzyły, ale to tak poczułam się jak u siebie w tej szkole. Jak weszłam do tej szkoły, po prostu poczułam, że to jest moje miejsce, tak. Tutaj no nie da się tego opisać w każdym razie. Eee no, ale zobaczyłam też, że przed gabinetem do Pana dyrektora jest mniej więcej 8 osób w kolejce, tak. Ja byłam ostatnia i jeszcze wszyscy na mnie trochę tak patrzyli dziwnie, ponieważ to były osoby na pewno z większym doświadczeniem ode mnie. no rozmowa wyglądała tak jak wszędzie, tylko tak jak mówię, czułam się trochę swobodnie, ale też miałam już mniejszy stres i też eee za dużych nadziei sobie nie robiłam z tą rozmową. I to, dlatego też chyba tak było. No i praktycznie Pan... Się zapytałam, kiedy dostanę odpowiedź yyy czy mnie przyjmują czy nie? No i Pan dyrektor powiedział, że dzisiaj albo jutro. To mnie bardzo zdziwiło, bo zazwyczaj tak jak mówię tu 2 miesiące albo miesiąc, albo nie wiadomo, kiedy, więc bardzo szybko. Eee no i na 2 dzień rano pan dyrektor zadzwonił, że zapraszamy do współpracy.”

Celina dobrze wspomina swój debiut w pracy

W każdym razie, jeśli chodzi o ten mój debiut, to to no wszystko powiedzmy się udało tego pierwszego września. Pan wicedyrektor powiedzmy, który jest naszą taką pomocną dłońią dużą, to to wszystko wytłumaczył i tak dalej. Też ja miałam trochę prościej, bo wtedy 10 osób zaczynało pracę w w naszej szkole, dlatego też nie byłam sama jako nowa i też u nas jest kadra pedagogiczna bardziej młoda. (...) Też ogromne wsparcie ze strony kadry

pedagogicznej. No nie mogę naprawdę nic złego powiedzieć na te moje debiuty, pierwsze lekcje.

Jeśli chodzi o uczniów i uczennice to

Eee no i po prostu gdzieś tak dostaliśmy wspólny język, taki bardziej też na luzie, ale też takie granice powiedzmy postawiłam od razu, że Jestem nauczycielem, oni są uczniem.

To co sprawiało Celinie największą trudność na początkowym etapie pracy to

„Eeee trudność to myślę właśnie, że mmm no ta dokumentacja. Tak mi się wydaje, że rzeczywiście jak zaczął się wrzesień i jak Pan dyrektor zaczął mówić na tych radach jakie dokumenty mamy do kiedy wysłać, te wszystkie terminy i tak dalej, to to trochę mnie stresowało (...) ponieważ ja nigdy wcześniej, tak jak mówię, tego nie robiłam (...) realizacja podstawy programowej czy yyy dostosowania do opinii, na przykład z poradni psychologiczno pedagogicznej. Jak będę traktować tą uczennicę tego ucznia, bo ma jakieś orzeczenie na przykład o lekkiej niepełnosprawności czy czymś takim, to ja w ogóle nie wiedziałam jak to robić. (...) w tej pierwszej fazie powiedzmy tym pierwszym roku, no to ta dokumentacja gdzieś mi przytłoczyła, no i później jak zaczęłam być wychowawcą w drugim roku pracy, rok temu, no to też. Tutaj dodatkowa dokumentacja w ogóle. No bardzo to wszystko wydawało mi się trudne do do zrobienia. Eee ale przy pomocy innych osób też sobie z tym problemem poradziłam.”

Celina jak sama przyznała, na

to ja na początku jak zaczęłam pracę to nie wiedziałam co jest najważniejsze. Wiedziałam, że muszę realizować podstawę programową. (...) wiedziałam, że należy jakoś te dzieci zainteresować tym przedmiotem. Eee i też nie wpajać im pustych. Powiedzmy takich faktów, tylko daty daty, jakieś faktografia i tak dalej. To wiedziałam i się starałam po prostu no tego nie robić. Tylko to co muszę i tyle, tak. To co jest w podstawie programowej. No i wiedziałam, że muszą być metody aktywizacyjne (...) teraz w trzecim roku mojej pracy wiem, że najważniejsze, jeśli chodzi o moją szkołę, są eee jest eee są dostosowania do po prostu uczniów, tak. Bardzo dużo mamy uczniów z różnego rodzaju problemami psychologiczno - pedagogicznymi i te dostosowania są u nas bardzo istotne w szkole, żeby każdy nauczyciel się do tego stosował. Eee no i ze względu na pandemię ten TIK, tak, czyli technologie informacyjne informatyczne, to jest też bardzo istotne, żeby to wykorzystywać cały czas, nie tylko w edukacji zdalnej.”

Moja Rozmówczyni wie, że w biegu życia zawodowego nauczyciela

„(...) muszę rozwijać. Na pewno nie może być tak, że gdzieś tak spocznę na laurach i będę te wszystkie metody i tak dalej eee miała za 20 lat takie same. No na pewno tak nie może być. Też uczestniczę, przez ten czas uczestniczyłam w różnego rodzaju szkoleniach, konferencjach dla nauczycieli. (...) Jako historyk jeszcze sobie jakoś radzę, natomiast jeśli chodzi o wychowawcę, no to zdaję sobie z tego sprawę, ja teraz mam 5 klasę, że te problemy dziś będą narastać wraz z upływem, wiadomo okres dojrzewania i tak dalej.(...) skupię się na pewno w najbliższym czasie cały czas na tej roli wychowawcy i na tych problemach wychowawczych. Tak, tak mi się wydaje, bo tego bardziej najbardziej potrzebuje po prostu.”

Celina czerpie motywację do pracy w szkole z różnych źródeł.

„brak nudy, brak tej monotonii to mnie motywuje, że wiem, że nawet jak mi się nie chce no to gdzieś tak tą pozytywną energię od tych uczniów uzyskam. (...) Ten fakt satysfakcji mi to sprawia, że uczniowie powiedzmy na lekcji powtórzeniowej czy w okresie powtórzenia po prostu znają pewne treści, których wcześniej na pewno nie znali czyli ja, ode mnie się tego dowiedzieli, tak (...) różnego rodzaju projekty, akcje patriotyczne w szkole. Eee no i widzę ich zaangażowanie. To, że nawet uczniowie słabi, uczniowie, którzy nie są

geniuszami z historii i nie należą dziś do jakichś tam kółek i tak dalej, chcą się w to angażować. To im powiedzmy odpowiada, tak. Dlatego, no to mnie bardzo motywuje (...) No czasem jest ciężko wiadomo. No ale generalnie to to to mnie motywuje, że że widzę, że gdzieś tak, no jakieś owoce tego będą, tej mojej pracy."

Mojej Rozmówczyni zasadniczo dwie sprawy utrudniają pracę

„Eeee utrudniają mi pracę głównie rodzice. Mmm niestety jest to powszechne zjawisko we wszystkich szkołach, że rodzice chcą pomóc, a przeszkadzają bardziej. Nie wszyscy, ale tak ogólnie bym powiedziała, chociaż może nie powinno się generalizować. Eeee to mi utrudnia, no i też mi utrudnia pracę właśnie ta dokumentacja niekótora, która jest właśnie... Mmm dużo jest takich dokumentów moim zdaniem nie do końca takich potrzebnych, tak, w pracy nauczyciela. J nauczyciel musieli powiedzmy ten czas poświęcać na tę dokumentację, a nie na rozwi... na rozwiązywanie jakichś problemów poważnych, tak, z uczniem na przykład. Bo nie ma tego czasu, tak, albo musi tutaj wszystko uzupełnić w dzienniku elektronicznym, System tutaj gdzieś gdzieś psuje można powiedzieć tą tą pracę po tej części, że że trzeba się dostosować do tego systemu, tak. i (...) czyli myślę, że w pracy nauczyciela uczniowie nie są problemem, tylko czasem ich rodzice. Tak bym powiedziała."

Rola nauczycielki wpływa na życie mojej Rozmówczyni.

jeśli się jest nauczycielem to trzeba sobie zdać sprawę z tego, że to nie jest praca tylko taka w szkole, tak. Wiadomo, że nie można się eee powiedzmy po wyjściu ze szkoły odciąć całkowicie od tej szkoły, bo jeszcze gdzieś są kontakty z rodzicami, z innymi członkami rady pedagogicznej, z Panem dyrektorem, eee odpisywanie na wiadomości (...) na pewno gdzieś w życie prywatne ta szkoła wchodzi (...) jeśli chodzi o pracę nauczyciela, zawód nauczyciela to wiadomo, że nie tylko przy tablicy, ale też po pracy. Trzeba się przygotowywać, różne tam rzeczy robić (...) na pewno praca nauczyciela jest bardzo angażująca (...) trzeba się angażować moim zdaniem. Bo też, jeżeli nauczyciel nie będzie taki angażujący się, to też myślę, to będzie się odbijało negatywnie na jego pracy, kontaktach z uczniami (...) uczniowie to wyczują, tak, że że nauczyciel 100% z siebie nie daje, to oni też nie będą dawali (...) angażująca jest ta praca to na pewno i zmienia życie, to to też na pewno.

Celina w biegu życia zawodowego miała już doświadczenie bycia w roli wychowawcy klasy.

Kiedy dowiedziała się, że zostanie wychowawcą nie była zaskoczona ale jak sama wspomina

„no nie byłam przygotowana za bardzo tej roli wychowawcy, już nie chodzi o tą dokumentację, ale ogólnie. Eee trochę też, no więcej tych spraw organizacyjnych. Eee bo to i jakiś dokumentacja (...) miałam trochę obawy (...) prosiłam o pomoc eee innych członków rady pedagogicznej, eee innych wychowawców, też tutaj specjalistów szkolnych, którzy też udzielili mi tego wsparcia (...) było mi trudno złapać z nimi na początku ten kontakt (...) w każdym razie eee no mam z nimi dobry kontakt, też wiedzą, że że mogą mi zaufać. Eee Wiedzą też, że że gdzieś tam to, co mówimy sobie nawet jak wychowawczych, to nie wychodzi poza yyy powiedz tą salę naszą. Eee nikt się o tym nie dowie. Eee też chętnie biorą jakiś udział w projektach klasowych (...) myślę, że widzą to, że jeżeli do mnie przyjdą z czymś, no to ja staram się zrobić wszystko, żeby im pomóc. Eee i też mmm no mmm wyciągam tutaj można powiedzieć wnioski z jakiś moich błędów. (...) Widzę, że mam wsparcie i to mi jakby pomaga. (...) myślę, że dosyć ta klasa teraz już zintegrowana, pomimo tych różnych trudności i wiem, że to nie jest tylko moja zasługa. No ale między innymi jednak moja, bo też no staram się, eee starałam się zrobić tak, żeby ta integracja była klasy, tak"

Celina nie była opiekunką stażystów.

Celina ma w miarę skonkretyzowane plany na przyszłość i ścieżki rozwoju w biegu życia zawodowego

Plany na przyszłość mam takie, że w najbliższym czasie chciałabym podjąć mmm studia podyplomowe (...) żeby po prostu móc uczyć jeszcze innego przedmiotu, tak. Eee i jest u nas w szkole zapotrzebowanie na EDB, czyli edukację dla bezpieczeństwa (...) oczywiście cały czas udoskonalanie swojego warsztatu, szkolenia różnego rodzaju, konferencje, branie udziału w różnego rodzaju projektach, (...) taką nowością będą te wieczornice, czyli takie wydarzenia patriotyczne na te... takie lokalne też bym powiedziała spotkania (...) No jako wychowawca na pewno tutaj mam bardzo dużo pracy przed sobą i dużo wyzwań (...) szkolenia różnego rodzaju, udoskonalenie swojego warsztatu, mmm no tak bym bardziej powiedziała, ale tak jak mówię, większość rzeczy bym zostawiła tej jak jest i kontynuowała to.”

Celina na pytanie dotyczące aktualnej dyskusji wokół zawodu nauczyciela odpowiedziała,

„ moje zdanie jest raczej negatywne na temat tego co się dzieje u nas w kraju jeśli chodzi o edukację. Mmm też bardzo mnie to boli jeśli chodzi o historię, że czasem eee no patriotyzm jest mylony z nacjonalizmem (...) uważam, że mimo wszystko trzeba robić swoje. Że tutaj no oczywiście podstawa programowa podstawą programową, podręczniki podręcznikami, ale nauczyciel nauczycielem, tak, i to co nauczyciel ma w głowie i to co chce przekazać młodym ludziom, to moim zdaniem się nie powinno zmieniać i to co jakby się dzieje no to nie powinno mieć wpływu na to.(...) no mmm mam nadzieję, że eee nie będzie sytuacji, w której eee no będzie trzeba szukać tych nauczycieli, bo ja sobie zdaję z tego sprawę, że nauczyciele odchodzą od tego zawodu (...) w najbliższym czasie w ogóle sobie nie wyobrażam, żebym miała gdzieś zrezygnować z pracy w szkole, dlatego, że jakaś jest sytuacja w kraju na przykład, absolutnie sobie tego nie wyobrażam. (...) Widzę to, że zawód nauczyciela jest gdzieś traktowany po macoszemu od lat i to nie jest kwestia ostatnich lat, tylko teraz się po prostu o tym więcej mówi tak bym powiedziała. Eee ale z 2 strony też trzeba powiedzieć, że jak ktoś idzie pracować jako nauczyciel to na pewno nie może sobie, znaczy musi sobie zdawać z tego sprawę, że nie zarobi kokosów, tak. Tutaj nie może się kierować tylko sprawami finansowymi, tylko tutaj akurat się w niewielu rzeczach się zgadzam z Panem ministrem, ale z tym się zgadzam, że tutaj należy rzeczywiście zdaje sobie z tego sprawę, że zawód nauczyciela jest pewną misją, tak. Są takie zawody i zawód nauczyciela jest misjom, jest eee powinien być wykonywany z pasją. Ja przynajmniej na razie Jestem takim nauczycielem. Mam nadzieję, że tak już pozostanie. No i tyle. Ale no niepokoimy ta sytuacja generalnie jako osobę, to to ta sytuacja mnie niepokoi, ale uważam, że nie powinna mieć wpływu na na szkołę, tak, no chyba że już będzie sytuacja tutaj zaostrzona. No to wiadomo tak jakie jakaś jakaś działalność będzie, tak, która zawiesi działalność szkoły, natomiast ogólnie nie powinno mieć to wpływu moim zdaniem. Powinno się robić swoje.”

To co Celina chciała przekazać studentom i młodym nauczycielom, tym którzy zaczynają to przede wszystkim to by

studiować i też przez ten czas studiów jak najwięcej czerpać z tych studiów, żeby móc potem to wykorzystać w pracy. Nie wszystko się da, ale tak się starać tak robić. Eee kolejna sprawa moim zdaniem to jak już powiedzmy się dostało tą pracę no to też być otwartym na na opinie i na sugestie innych osób dotyczących naszej pracy (...) nie zniechęcać się i wszystko przyjmować i potem wyciągać konsekwencje. I się rozwijać też tak, czyli nie spocząć na laurach nawet jak wszystko dobrze, tylko cały czas się rozwijać, szkolić się, poprawiać swojej metody nauczania”

Na koniec rozmowy poprosiłam Celinę o opinię, komentarz na temat: zwykle kiedy myślimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społeczna i profesjonalizm. Oto co powiedziała.

No, ja myślę, że się zgadzam. No bo no mi nie, mi na przykładną ze służbą, z misją po części tak. Natomiast ogólnie yyy rzeczywiście to jest prawda, bo to się wiąże chyba właśnie z yy z wykształceniem tych postaw, tak, u młodych ludzi, takich postaw obywatelskich, patriotycznych. No generalnie no tak jest, tak, że na historii tego patriotyzmu jest dosyć sporo. Eee i różnych tych działań, takich eee takich obywatelskich. Te wszystkie akcje, które na przykład uczestniczymy w tych akcjach czy tam organizujemy jakieś przedstawienia, apele z okazji świąt narodowych są na pewno przejawem też takich postaw patriotycznych, no i obywatelskich. Natomiast ja uważam mimo wszystko, że yyy no się z tym zgadzam, że ta... Wiem, że tak jest, tak, to jest prawda. Natomiast wydaje mi się, że przede wszystkim nauczyciel historii powinien się kojarzyć eee tak jak powiedziałam z misją, z tym, żeby historię przeplatać tutaj do współczesności czy przeszłość łączyć z terażniejszością i też z przyszłością, żeby też prognozować pewne pewne zjawiska. Eee no i też jest to taka osoba, która powinna rozwijać pasje przede wszystkim, tak, u tych młodych ludzi, którzy już na początku powiedzmy tej edukacji historycznej bardziej się tą historią interesują. Czyli tym powinien historyk się gdzieś tak, eee z tym kojarzyć, tak, że historyk zawsze ma czas, żeby gdzieś te pasje rozwinąć. Yyy ma czas, żeby polecić jakąś książkę, film historyczny, jakieś źródło. Eee polecić na przykład jakiś zabytek w jakimś mieście, jeżeli jeżeli dziecko będzie przy okazji. Mmm wydaje mi się, że że tak, czyli że misja, jeśli chodzi o te tutaj postawy. Eee i też historyk powinien się kojarzyć, tak jak powiedziałam wcześniej, z takim rozwojem eee tych zainteresowań. (...) Natomiast historyk niestety czasem kojarzy się z monotonią, z tym, że mówi, mówi, mówi. Z tym, że pełno jest dat, pełno dyktuje do zeszytu. Eee ja uważam, że powinno się to pracować hasłowo, jak ja na przykład na lekcji poruszam jakąś definicję. No to zapisuję na tablicy i po prostu na zasadzie burzy mózgu, mózgów tworzymy definicję, z życia tak wziętą, później razem i zawsze jest prościej to zapamięta, taki na zasadzie grafu, a nie tylko tekstu. Czyli na pewno na najbliższe lata bym powiedziała na XXI wiek, historyk w XXI wieku nie powinien być monotony, nudny i nie powinien prowadzić zajęć tylko wykładowych. Czasem takie muszą się zdarzyć, zależy od tematu i od klasy oczywiście, natomiast no tak nie powinno być, no bo tutaj się zanudzą te dzieci. Eee a się kojarzy niestety z nudą, no też po części jakie takie opinie słyszałam. Czyli generalnie historyk moim zdaniem kojarzy się z tą misją eee jeśli chodzi o podstawy, to się z tym zgodzę. Natomiast ja bym pracowała nad tym, żeby historyk też się kojarzył z osobą, która zaraża, powiedzmy tą pasją. Eee przy której można rozwijać różne zaintereso... te zainteresowania historyczne i który jest takim wsparciem w rozwijaniu tutaj, w poznawaniu świata, przyszłości, tak. Tej tej działalności człowieka w przyszłości można powiedzieć, ja bym tak powiedziała. Eee jeżeli historyk eee ogólnie będzie się kojarzył z nudą, z wykładami, z datami, no to nie będzie niedobrze, bo to nie o to chodzi, tak. Powinno się od tego odchodzić. Kiedyś historia tak wyglądała powiedzmy, ale teraz mamy inne metody dydaktyczne i powinna historia inaczej wyglądać yyy na pewno i powinna bardziej aktywizować uczniów, zachęcać do rozwoju nawet tych najmniej aktywizowanych. Eee czyli generalnie historyk misja czy tam te postawy, to ja rozumiem, ale takie bardziej wkuwanie dat na pamięć, wszystko takie po prostu tu tu bardziej teoretyczne, to na pewno nie. Od tego tutaj od tej teorii bym uciekała. Daty, faktografia, to co jest w podstawie programowej, tak, to trzeba wiedzieć, ale bez szczegółów tutaj. Naprawdę to nie jest takie istotne, bardziej żeby dziecko rozumiało eee przyczynę, skutek, następstwo tego co było, czyli no no miało taką zdolność mmm po prostu ustanawiania ciągu przyczynowo-

skutkowego, tak. Moim zdaniem jest to, jest to dosyć istotna sprawa. Czyli ja się, znaczy ogólnie się zgadzam, tak z tym co tutaj z Pani powiedziała, że jest misja. Natomiast uważam, że to powinno się iść w tą stronę jeszcze inną i powinno się coś do tego dołożyć do tej misji, tak. Nie tyle jakiś tam profesjonalista, który zna wszystkie daty pojęcia i tak dalej, eee tylko powinien się kojarzyć z osobą, która rozwija zainteresowania u tych osób, które no są tym zainteresowane, tak, wiadomo.

[Dawid 3/2014]

Dawid (2014) mieszka w dużej aglomeracji. Pracuje w szkole podstawowej która znajdują się w tym samym mieście. Ma ukończone studia magisterskie (2013) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracę w szkole rozpoczął w 2014 roku.

Mój Rozmówca decyduje o studiowaniu historii podjął

po dosyć obfitym w negatywne wydarzenia okresie w moim w życiu. Kiedy nie bardzo wiedziałem, co w życiu robić. Eee były to lata podejmowania dorywczej pracy, prac dorywczych. Eee no trochę życia cygańskiego.

Studia wspomina dobrze, jak sam mówi jako okres

„eee no to dosyć łatwego zdobywania wiedzy, że to, to nie, to to był czas, kiedy poza pierwszym rokiem studiów, żeby się utrzymać, to późniejsze czasy dawał możliwość do jakiejś własnej aktywności (...) do jakichś dorywczych prac, do rozwijania się w takim bardzo szerokim, ale no może trochę niedookreślonym obszarze.”

Dawid nie studiował specjalności nauczycielskiej w trakcie studiów na Uniwersytecie. Zrealizował kurs pedagogiczny już po studiach.

„ja tę specjalność nauczycielską zrobiłem z powodów operacyjnych, żeby móc, żeby móc w szkołach uczyć. Trochę zrzędzeniem losu, ale tak właśnie trochę też być może moje przeznaczenie spotkało mnie. Bo do dzisiaj jest to dla mnie pewna pasja, że ja to uważam to co robię, uważam za pewnego rodzaju powołanie (...). Mhm kurs realizowałem za pośrednictwem prywatnego ośrodka yy doskonalenia nauczycieli z Bydgoszczy, bo on dysponował takim terminem, który umożliwił mi zrobienie tego przed wrześniem danego roku szkolnego (...) I były to owocne, były to owocne, nastawione na konkrety i sprawnie przeprowadzone kursy, które dawały konkretną wiedzę, i i miałem już wtedy poczucie, że to wynika z komercyjnego charakteru tych usług. To znaczy, że zapłaciłam za to i otrzymałam pewien towar (...) Ja też nie, nie zbytnio tego nie przemyślałem, tylko tylko trzeba było zrobić. Zrobiłem. był to kurs dla osób już pracujących, które często musiały te uprawnienia dorobić ze względu na zmieniającą się sytuację eee prawną właśnie w tym obszarze. Yyy dlatego było to spotkanie z praktykami. Było to spotkanie z osobami już z pewnym dorobkiem eee zawodowym, którzy mogli dzielić się swoimi doświadczeniami z różnego typu szkół, techników, również technikum komunikacyjne, szkoły policealne, dla który... eeee mmmm szkoły policealne, które też uczyły zawodu. Zatem mmm to było korzystne, bo uczyłem się również od kolegów i koleżanek. Oni też dawali temu bardzo dużo swoich własnych komentarzy. Eee dodawali ze se, swoje realia ze swoich swoich miejsc. No a to też odpowiednio modyfikował o recepcję treści kursu. Konfrontowałem się z realiami. Eee i często dochodziliśmy do wniosku, że treści, które są nam przekazywane, są treściami trochę ... nie wiem, zachowawczymi, trochę odtwórczymi. Ale ja miałem ten tą korzyść, że eee mogłem to od razu skonfrontować z praktyką, nabrać do tego dystansu, yyy również adek... adekwatnie do polskich realiów pedagogicznych.

Dawid jak sam przyznał pracę w szkole, w której pracuje otrzymał

„możliwość podjęcia pracy właśnie w takiej szkole. Yy a ona wynika z relacji towarzyskich, eee które zaistniały. To był też tu pewien poziom zaufania. Osoba, która umożliwiła mi to zatrudnienie wcześniej poznała mnie na eee powiedzmy zielonej szkole, która była organizowana dla dzieci tej szkoły.”

Mój Rozmówca, wejście do zawodu, debiut w roli pamięta jako

„debiut yyy, czyli pierwsze wpuszczanie mnie na lekcje, miał miejsce w 2013, tak w roku eeee w trakcie roku szkolnego trzynaście – czternaście. Od czternastego miałem już umowę. Yy i były to warunki dosyć cieplarniane, to znaczy ta szkoła jest szkołą małą. Eee zatem to były warunki eee bardzo dobre eee z punktu widzenia dydaktyki. (...) patrząc na to z perspektywy, to był dobry początek (...) chociaż finansowo było nie, nieatrakcyjne w takim wymiarze, dwie godziny w tygodniu, trzy klasy. To było, to umożliwiło mi szybkie zaadaptowanie się do tych warunków.”

Z drugiej strony pojawiły się wyzwania

„Yyy wyzwaniem yyy było yy no realizowanie podstawy programowej w sposób atrakcyjnym, no taki, który zadowoliliby no nie tylko osoby mnie zatrudniające, ale również dosyć wpływowe i coraz bardziej wpływowe grono rodziców.”

To co sprawiało radość, w tamtym czasie, w czasie debiutu w roli to

„Na początku sama możliwość, że mógłbym pracować w tym zawodzie i że mogłem pracować w takim, w takich warunkach. Jak mówię finansowo nieatrakcyjnych, ale bardzo wygodnych, takich właśnie idealnych dla debiutującego w danym zawodzie. Eee może nie najmłodszego, ale jeszcze eee młodego nauczyciela. Tak. Mnie cieszyło, ja uważam, wydaje mi się, że byłem bardzo entuzjastycznie nastawiony i mnie każde drobiazgi, każdy uśmiech yyy ucznia, yyy każda możliwość z mmm przekazania wiedzy. Miałe... mmm trafiłem... eee byłem bardzo szczęśliwy, bardzo szczęśliwie trafiłem na naprawdę bardzo zdolne, fajne, eee wdzięczne dzieci. Nawet wicedyrektor (...) miałem z jej strony wsparcie, przynajmniej ja przez cały czas takie eee odczuwałem.”

Dawid zapamiętał siebie z tych pierwszych miesięcy pracy jako „osobę trochę naiwną, prostolinijną”. Chciał w gronie nauczycielskim, wśród nauczycielek, odnaleźć trochę „babcię, która była dla mnie postacią archetypiczną. (...) tą starą nauczycielką, profesorem oświaty”.

Babcia była, jest, dla Dawida „punktem odniesienia” w jego praktyce szkolnej.

„kiedy doszły mi siódma klasa, ósma (...) to taki staroświecki porządek, taki powrót do prostych zasad. Mmm to jest odwoływanie się do do pozytywnej tradycji, tej może dosyć konserwatywnej z naszego punktu widzenia, ale takiej, która, w której uczniowie mogą się łatwo odnaleźć. Eee i jeżeli eee w tym sensie, że mają jasną eee wizję korzeni, czy też powodu, dlaczego czegoś się mają uczyć a zwłaszcza yy przeszłości, a zwłaszcza eee czegoś, co już minęło. To znaczy ja siem... ja... ja... chyba używam samą babcie, to pewno się... to na pewno można jakoś nazwać właściwie, naukowo. To znaczy sama moja babcia jest takim właśnie, eemmm taką ikoną. Oni swoje babcie mają, mieli. Oni porównują to poprzez własne, własne koneksje. Może część z nich tych babci nie ma. Ja pokazując pozytywny wizerunek kogoś, kogo już nie ma, ale dalej funkcjonuje, on funkcjonuje w mojej pamięci. Eee i to pokazuje, że rzeczy które... że my ożywiamy, my ewokujemy eee wartości właśnie właśnie poprzez proces od... odnawianie pamięci. A taka postać jest tego łatwym, czytelnym, jasnym dla takich dzieci i dla takiej młodzieży przykładem.”

W biegu życia zawodowego mojego Rozmówcy zmieniło się to co było ważne na początku pracy wobec tego co jest ważne dziś.

„Emm na początku ważne było dla mnie, żeby się utrzymać. Żeby się nie dać się wyrzucić. (...) Więc realizowałem dokładnie to co trzeba było zrobić. Yyy odtwarzałem yyy

wskazówki, które były pokazane w obowiązujących eee do obowiązujących eee na kar... eee księgach nauczyciela. Odszedłem od, od bardziej eeem odszedłem od wycieczek, nie realizowałem tego. Ja się chciałem utrzymać, no nie chciałem się dać wyrzucić. Zatem eee były to głównie metody tak dydaktyczne, które były yyyy podawcze. Yyyy były metody, które były eee które były aktywizujące, ale one eee one ograniczały się do jakichś pytań problemowych (...) eee nastąpiła redukcja również tych wydarzeń, eee również tych wydarzeń w auli. No tak, tak to właśnie eee wyglądało. Zatem nie było to nic odkrywczego nawet. Ale okazuje się, że nawet sytuacja, która... nawet to co wtedy realizowałem, no wystarczyło, żeby z zyskać dobrą, dobrą recepcję ze strony rodziców i żeby w szkole się utrzymać. Mmm tak było na początku. Mmm później, kiedy już...(...) stopień nauczyciela kontraktowego otrzymałem, wtedy, wtedy było więcej eee wyjść, więcej wycieczek. Szczególnie interesowała mnie metoda, eee metoda... tak już wtedy wprowadziłem takie... SWOT takie element... elementy metody SWOTu, rekonstrukcja, inscenizacja. O to była rzecz, która, która strasznie im się podobała. Ja dbałem o to, żeby był odpowiedni dostęp do rekwizytów. Część z nich dostarczałem własnym sumptem, bo no tak mam dobrze, że w mojej rodzinie takie rzeczy, takich rzeczy jest dużo. No bo tak, bo w rodzinie podróże były i tego... to było, mogłem z tego korzystać. (...) A dziś (...) Eee w w ważne w mojej pracy nauczyciela jest umiejętność aktualizacji w dalszym ciągu aktualizacji wy wydarzeń z przeszłości i umiejętność przełożenia tych treści wynikających z podstawy programowej, ale również na na wymogi, a właściwie wyzwania dnia współczesnego. Żeby nieustannie tak dobierać metody i i prowadzenia wykładu i i nie tylko, żeby w jakiejś masie krytycznej, czyli w jakimś no procencie eeee nasi uczniowie widzieli sens przekazywanych treści i ich koresponden... znaczy, że one korespondują z realiami dzisiejszego świata. To jest dla mnie najistotniejsze. A drugie to jest osobista satysfakcja. Znaczy ja po prostu lubię uczyć."

Dawid, jak sam powiedział lubi uczyć, aczkolwiek w pracy, w szkole natrafia też na to co czasami pracę utrudnia.

„rodzice, którzy nie zdają sobie sprawy z yyy trudności, którzy nie znają swoich dzieci. Eee stawiają eee z z wymagania względem pośrednio dzieci... dzieciom, a bezpośrednio nauczycielom. Oni są. To rodzice są największym utrudnieniem w tej chwili w pracy, większym nawet niż utrudnienia powiedzmy systemowe.”

To co Dawida motywuje do codziennej pracy, pracy w szkole to „mnie motywuje tradycja rodzinna. Yy ja, nie tylko babcia, ale też mój dziadek uczył. Tak się złożyło, że uczył w szkole, która jest naprzeciwko szkoły, w której uczę i eeee tak jest to dla mnie ważne. Może to jest sentymentalne, może to jest nieracjonalnym, ale to jest dla mnie ważne.”

Dawid czuł i nadal czuje potrzebę rozwoju w roli zawodowej nauczyciela.

„Od kiedy zacząłem pracować w zawodzie nauczyciela i pracuję do dzisiaj. Yyyy ta potrzeba we mnie istniała, ale szczególnie się wzmocniła od momentu, kiedy (...) pozostałem w szkole, w której odbywałem staż. Tak. Udało mi się tam w tej szkole eee zostać. Eee i eee i ważnym elementem w tym samym rozwoju było uzyskanie dodatkowych uprawnień pedagogicznych. Eee i tam i tam właśnie mmm istotną wtedy, bardzo istotną część moich yyy środków przeznaczyłem na to, aby mając w perspektywie eeee 7-8 klasę właśnie w tej szkole, a być może też inne, zdobyć uprawnienia do nauki innych przedmiotów społecznych (...) od dwóch, trzech lat, nie zamierzam zdobywać więcej uprawnień. Znaczy to co już chciałem zrobić. No to teraz tym tym właśnie yyy etapem rozwoju jest dla mnie yy yy napisanie pracy, która będzie godna (...) Tak, to jest dla mnie teraz cel.”

Praca w szkole, pełnienie roli zawodowej nauczyciela historii rezonuje na inne role społeczne, jakie pełni mój Rozmówca.

„Mmmm jeśli chodzi o życie rodzinne w moim wypadku jest to bardzo duży, jest to bardzo istotny wpływ. Eeee teraz jest z tym trochę lepiej, ale bywało tak, że codziennie eee o swojej eee pracy tak, z rzeczy z pracy relacjonowałem w domu, opowiadałem o nich. Przepracowałem je. No i mimo że potem sobie zdawałem sprawę, że członkowie rodziny, zwłaszcza ci najbliżsi, nie są od tego, żeby za każdym razem być eee pełnić funkcję terapeutyczną, to tak, to to było istotne. Teraz jest pod tym względem troszeczkę lepiej, ale to wynika z upływu czasu. Nie nastąpiło to tak szybko. Sądzę, że to dlatego, że ja to swoje swoją pracę traktuje bardzo poważnie. Takie słowo, które często pada: powołanie. No tak, tak, eee tak było. Ja tego dystansu zacząłem nabierać dopiero chyba od niedawna. Yyy na szczęście, pyta... pytanie o rezonowanie, było to sygnalizowane i nie było to komfortowe dla moich bliskich, natomiast nigdy nie doprowadziło to do jakichś większych kłopotów, czy tam, a na pewno nie mówię, nie mówimy o jakichś tam konfliktach. Nie, nie. Tylko to na pewno było trochę uciążliwe. Do dzisiaj jest. Wiadomo od... wiadomo co... hehehe wiadomo o czym powiem nie. Tak, tak jest. Eee czasami muszę się gryźć w język. No aha, no i jeszcze jedno, eee no plany wakacyjne są podporządkowane kalendarzowi nauczycielskiemu i to jest dosyć, dosyć eee nie wiem czy ważne, no ale jest to stały punkt punkt yy odniesienia. Ostatnie czasy akurat z tego problemu nas wyzwoliłem, bo nie było wyjazdów. No natomiast jest to pewien, pewna sprawa. Osobiście uważam, że yyy no nauczyciele yyy że jeśli chodzi o zmiany karty nauczyciela, to yy i to, że jest tak dużo dni wolnych, nauczyciel, nauczyciela, nie, nawet porównaniu z dyrektorem. Że tak powinny być wprowadzone tyle dni u wolnego dla nauczycieli, jak dla reszty grup zawodowych. Tylko że w tym wypadku należy, należałoby, aby mógł wziąć urlop wtedy, kiedy chce według, według siatki urlopowej, jaka jest w innych zawodach. No ale to już tak moje hehehe tak tak tak właśnie eeee zresztą to nie jest mój pomysł, to żona mi... mnie o tym uświadomiła. I cóż.”

Jeśli chodzi o stażystów to mój Rozmówca „nie mam tutaj doświadczenia.”

Dawid jest wychowawcą klasy od 2017 roku. Kiedy pojawiła się ta możliwość, Dawid poczuł „Yy wyzwanie. Yyy entuzjazm. Kto jak nie ja? Ja dam radę. Przecież oczywiście. Przecież jestem znakomity. Mówią mi dookoła, że jestem dobry. Nawet ci rodzice mają... pokładają we mnie zaufaniem. Wszystko dam radę. No, ale potem okazał... okazało się, że yyy (...) Ja nie ukrywam, że dostałem yyy klasę po dużych kłopotach (...) ta klasa została mi przekazana, bo nie było nikogo innego, który by tę klasę objął. Ja tą klasę objąć się zgodziłem. I była ona, ona była źródłem moich problemów. Tak. (...) sprawa yyy, że to wtedy yyy mmm nauczyło mnie dystansu do ambicji wychowawczych. I to skutecznie (...) Mam do tego, niestety chyba, pewien dystans. No niestety. Tak. Póki co dodatek motywacyjny mam wysoki (...) to nie jest warte tego, znaczy tego dodatku motywacyjnego nie są warte te te rzeczy. Więc eee tak to wygląda i to jest smutne odbicie jak w soczewce sytuacji eee w Polsce, w polskiej edukacji. Moim zdaniem. Że pod tym względem jest fatalnie, jest coraz... i te zmiany nabierają coraz szybszego tempa.(...) Nie chcę absolutyzować, bo to to wiadomo. Natomiast ilość rzeczy i bodźców, które... którymi są bombardowane yyy dzieci obecnie yyy jest eee je eee czyni umiejętność koncentracji takiego dziecka na zadaniu, na samo, samodoskonaleniu i samo eee na samoorganizacji, no czyni niemal nie... nie... niemożliwym. Ja tutaj jestem wielkim pesymistą i ubolewam. To jest rzecz eee straszna. To jest największa, najgorsza zmiana eee że świat współczesny dzieci kompletnie rozdygotał, eee rozbija je na od atomy, tak jak tej piosenki jednej Pidzamy Porno słowa, rozbija je na atomy,”

Dawid, jak sam stwierdził próbuje się odnaleźć wobec aktualnej dyskusji wokół nauczycielskiego zawodu.

„Jeszcze do niedawna yy mocno to przeżywałem i angażowałem się w jakiekolwiek działania, które mają to zmienić. A teraz yy dominuje we mnie postawa no wewnętrznej emigracji. Yy adaptacji do niedobrej sytuacji społeczno-gospodarczej, która się tworzy, eee no i tego, żeby skupić się na yy zadbanie o siebie w tych warunkach, które są, no na dostosowaniu. To pewno jest jakieś poczucie, niemalże rezygnacji czy defetyzmu. (...) No teraz eee ja chcę być nauczycielem mimo tego, że eee te zmiany następują i trzeba zrobić tak, żeby się w tej sytuacji odnaleźć. Wtedy sobie myślę, że nasi przodkowie musieli się adaptować i dać sobie radę w gorszych sytuacjach.”

Mój Rozmówca jak sam przyznaje swoją przyszłość widzi w zawodzie nauczyciela

” Mmmm no jak najdłużej być nauczycielem, albo na pewno przynajmniej w jakimś... jakiejś części przekazywać swoją wiedzę, dlatego, że przynajmniej jak na razie, eee spełniam kryteria, aby mieć swoich klientów, mieć swoich odbiorców. Dlatego trzeba tam, mówiąc potocznie cisnąć.”

Na koniec naszej rozmowy poprosiłam Dawida o skomentowanie następującego zdania: zwykle kiedy myślimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społeczna i profesjonalizm. Oto co odpowiedział:

Profesjonalizm? Tak. No ale yyy powinniśmy traktować to po części jako wyzwanie. Bo uważam, że poziom profesor... profesjonalizmu eee spada. Mmm ale dlaczego spada? No dlatego, że służba społeczna, no to się mu kojarzy z pracami społecznymi. No mi się kojarzy z pracami społecznymi, a prace społeczne to nie są prace płatne. Na dodatek to są prace, które są eee efektem wyroku eee w jakiejś eee najcz... Uczniowie się mnie wczoraj zapytali na wycieczce, a ci Państwo to robią jako prace społeczne. Przy tych ludziach, nie. Yyy co też świadczy o poziomie kultury osobistej. Sorry, ale tak. Nie. Przynajmniej tego jednego, który tak zapytał. Eee do puenty. Eee to powinna być praca. Tak. Eee i nie wiem, czy to ma zastąpić określenie służba społeczna. Nie. To jest praca, bo praca służy ludziom. Eee to Kotarbiński, nie tylko Kotarbiński o tym pisał w „Traktacie o dobrej robocie” . To ma być praca i tak powinno być to traktowane. Ale.... No może. Może tak będzie.”

Pokolenie nowej szkoły

[Elżbieta 2/2008]

Elżbieta (2008) mieszka i pracuje w dużym mieście. Szkoła, w której pracuje ulokowana jest w tej samej dzielnicy, w której mieszka. Ma ukończone studia magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Pracę w szkole rozpoczęła 3 lata po tym jak uzyskała tytuł zawodowy magistra. Rozpoczęła pracę w szkole podstawowej, gdzie pracuje do dnia dzisiejszego.

Elżbieta już w podstawowej szkole wiedziała, że chce zostać historykiem

“To już w podstawówce wiedziałam o tym. W podstawówce miałam bardzo dobrego nauczyciela, który rozbudził we mnie takie zainteresowanie i ciekawość. Poza tym bardzo dużo w domu też rozmawialiśmy na temat na tematy historyczne. Mam moja mama też bardzo lubiła i lubi do tej pory poznawać różne rzeczy i czyli na pewno wychowanie w domu. Rozmowy na ten temat oraz nauczyciel historii w podstawówce, który zachęcał mnie do brania udziału w olimpiadach, ale też prowadził takie kółka historyczne. Rozmawialiśmy na różne tematy, bo szkoła i dom tak bym to w 2 słowach określiła.”

O tym, że moja Rozmówczyni zostanie nauczycielką zasadniczo zdecydowało macierzyństwo, ponieważ w trakcie studiów nie zakładała, że zostanie nauczycielką.

To była decyzja czysto pragmatyczna. Po prostu w podejmując decyzje studiów na historii (...) moim kręgiem zainteresowań była historia kultury, ale wiedziałam, że po historii

kultury, jeśli chciałaby w przyszłości, kiedyś moje losy by się tak potoczyło, że zostałabym tym coś, bym miała robić w tym kierunku, to nie miałam za wiele możliwości wtedy wchodził taki przedmiot, kiedy ja wchodziłam na rynek pracy po studiach jak wiedza o kulturze. To był przedmiot w szkole średniej. Ja robiłam specjalność wiedza o kulturze, więc było mi, to prostu to bliskie. Ale żeby móc uczyć w szkole, jeśli bym się zdecydowała, no to wtedy jeszcze, tego nie wiedziałam, musiałabym wykonać po prostu specjalność pedagogiczną. No i po prostu oprócz wiedzy o kulturze, specjalność, to podjęłam również specjalność pedagogiczną. Tak, żeby mieć, w razie czego w przyszłości. Narzędzie do tego, że być może będę tą nauczycielką, ale wtedy, kiedy studiowałam, tego nie wiedziałam i nie zakładałam, że będę nauczycielką, po doświadczeniach praktyk w szkołach. Nawet powiedziałabym, że się jeszcze zakładałam, że nie będę nauczycielką. Na pewno nie będę uczyła w szkole (...) Dokładnie rzecz ujmując na przełomie pierwszej połowy roku, kiedy byłam w ciąży i już wiedziałam, że pracowałam wtedy pracowałam za granicą. Wiedziałam, że wracam do kraju i jako przyszła mama wiedziałam, że muszę podjąć jakieś kroki zawodowe. I moja decyzja, po prostu plusy i minusy podjęcia tej decyzji. Miały wpływ na to, że wybrałam zawód nauczyciela. Czyli przyszłe macierzyństwo jednym słowem i oczywiście powrót z można powiedzieć z emigracji do kraju.

Moja Rozmówczyni zaczęła studia historyczne na KUL ale po trzecim roku doszła do wniosku, że jak sama powiedziała *“potrzebowałam zmiany, ale nie tylko zmiany uczelni ale też i zmiany miasta, środowiska. Może też zmiany nauczania historii, bo historia na KULu była bardzo specyficznie prowadzona. A było takie przedmioty obowiązkowe, które obowiązywały wszystkich studentów i ja nie do końca się z nimi dziś utożsamiałam.”*. Wybrała UAM i tutaj uzyskała tytuł zawodowy magistra. Studia na UAM wspomina jako

“pamiętam to jako dosyć burzliwy okres w moim życiu (...) nawet nie były zaległości, tylko różnice programowe, które wynikały ze specyfiki uczelni jednej i 2. To były przeboje, które kosztowały mnie dodatkowy rok na uczelni. Ponieważ nie dałam Rady, zwyczajnie fizycznie tych różnic nadrobić, tak po prostu. Idąc jakby tokiem 4 roku i jeszcze różnic historycznych, programowych, tych wynikających ze zmiany uczelni, to rzeczywiście sprawiło, że jeszcze jeden rok dłużej studiowałam. Ale generalnie ludzi, których spotkałam i nauczycieli akademickich, czy też czy też moich rówieśników czy kolegów. No to muszę powiedzieć, że bardzo dobrze to wspominam (...) w sumie skończyłam i nawet ze stypendium naukowym.”

Nieco odmiennie wspomina studiowanie specjalności nauczycielskiej.

“Chyba jednym słowem to powiedziałabym teoria, teoria, teoria. Jeszcze raz teoria. (...) Studia właściwie pedagogiczne dały mi papier. Znacząca specjalność to. Specjalność czyli czyli te umiejętności, dzięki którym mogła później podjąć pracę jako nauczyciel w szkole. Za mało było praktyki a za dużo teorii.”

To czego, w opinii mojej Rozmówczyni zabrakło to,

“Zabrakło praktyki. Zabrakło praktyk. myślę z perspektywy czasu, że tak, że to są w ogóle to to to co można było powiedzieć przez pół roku, wystarczyło puścić kogoś na tydzień do szkoły (...) Rzeczywistość weryfikuje ci to, co co jest przydatne a co nie. A moim zdaniem było mało przydatne. (...) Dostaliśmy jakiś bank wiadomości. No ale to wiadomo się takie były, miałam, mam, miałam wrażenie nawet na praktykach, że one były tak oderwane, trochę od rzeczywistości szkolnej. (...) Nie mogę powiedzieć, że to zupełnie był jakiś czas taki, jakby bez owocny na pewno mi się przydał, dał mi jakąś taką, może nie wiem, no podłoże, o tak, bym to powiedziała. Jakies podłoże do rozpoczęcia czegoś (...) Na pewno baza bardzo dobra ta teoretyczna. Tutaj i tutaj nie powiem, ale mi się wydaje, że jednak rzeczywistość weryfikuje różne rzeczy.”

Elżbieta nie miała poczucia, że specjalność nauczycielska przygotowała ją do pracy w zawodzie, do wejścia w rolę nauczycielki.

“Nie. Nie miałam takiego poczucia. Ze mnie Uczelnia przygotowała do tego. Specjalność pedagogiczna, bo nie powiem o całych studiach, tylko o specjalności pedagogicznej. Ma za zadanie przygotować przyszłych nauczycieli do pracy z uczniem, do pracy w szkole, może inaczej, to nie to ja takiego ja takiego poczucia powiem szczerze, nie miałam. To wcześniej wspomniałam ta teoria, teoria dużo teorii, która jest niewątpliwie potrzebna i bardzo ważna, ale jej było zdecydowanie więcej niż takich praktycznych, przydatnych wskazówek i nie wnikam z czego to wynikało, bo na pewno nie powiem złego słowa na osoby prowadzących te zajęcia. Bo myślę sobie, że robiły to najlepiej jak potrafią natomiast, jeżeli mówimy o takich narzędziach stricte, które mi się przydały to po prostu moim zdaniem to nie pamiętam tak czy inaczej, ja nie pamiętam takiej. Zresztą już, żeby mi się wbiły w pamięć.”

Moja Rozmówczyni, już jako młoda matka rozpoczęła szukanie pracy.

“Rozpoczęłam rozsyłanie C-falek do pobliskich szkół, wszystkich wszelkiego rodzaju od podstawówek po szkoły średnie. Znam swoje umiejętności posiadałam ich trochę. Kwalifikacji, może nie umiejętności, kwalifikacji więc szukałam w zawodzie historyka przede wszystkim. Było mało tych ogłoszeń. Ja myślę sobie, że około 100 C-falek to mogę z czystym sumieniem powiedzieć, że wysłałam lub też pojechałam do szkół. Ja odwiedziłam prawie wszystkie okoliczne szkoły. Nie powiem, że większość w okolicy, w której mieszkam. Odwiedziłam niektóre nawet kilkakrotnie.(...) z 3 miesiące na pewno na to poświęciłam. Udało mi się raptem być na 2 rozmowach kwalifikacyjnych. Gdzie okazało się, że ta historia miała być uzupełnieniem innymi przedmiotami lub też z pracą na świetlicy. Yy i prawda jest taka, że rynek pracy wtedy był chyba nasycony nauczycielami historii. To nie było tych ofert za wiele, więc zwyczajnie w świecie po prostu rozglądałam się za tym, czego było więcej i co mogłam podjąć w związku ze swoim wykształceniem i to była świetlica. Udało się tak, że po prostu pojawiło się pół etatu w szkole, która jest blisko mojego miejsca zamieszkania. Tam złożyłam C-falkę, odpowiednie dokumenty i po prostu rozpoczęłam pracę w szkole na pół etatu. Zaczęłam od świetlicy i pracy w świetlicy. Docelowo miałam mieć tej historii z tyłu głowy, natomiast wiedziałam, że na pewno na takie rzeczy będę musiała poczekać.”

Pracę w szkole rozpoczęła od pracy w świetlicy, następnie uczyła w 1-3, by ostatecznie cztery lata temu otrzymać etat historyka w szkole. Oto co pomogło.

“Okoliczności było wiele, wiele, bo na początku jeden historyk niestety odszedł od nas, no ale tak na zawsze i to była bardzo smutna historia. (...) Niestety było trudniej bez rezygnacji z wychowawstwa klasy, którą miałam wcześniej. I była taka sytuacja, że po prostu. Reforma, jakby 1,5 rocznika było w szkole, było coś takiego kilka lat temu (...) znalazł się dla mnie etat historii, cały. To był pierwszy rok, kiedy rozpoczęłam naukę historii, czyli trochę okoliczności. (...) kontynuowałam, zabrałam swoją klasę, zostałam wychowawczynią klasy po prostu po nauczaniu systematycznym od klasy 4. Wtedy rozpoczęłam moją przygodę z historią w szkole.”

Moja Rozmówczyni, po latach otrzymała etat historyka. Tutaj zapytałam o debiut w tej roli, roli wyczekiwanej. Oto jak siebie zapamiętała z tamtego okresu.

“Pamiętam ekscytację swoją. Pamiętam, pamiętam, że miałam bardzo dużo energii w sobie, takiej takiej nowej tak jakby ktoś po prostu podarował mi coś, na co czekałam kilka lat, bo czekałam kilka lat i w końcu się udało i po prostu chyba wychodziłam z założenia, że skoro ja tak kocham historię i tryskam energią to na pewno też mi się uda zarazić wszystkich wokół. Podkreślam wszystkich wokół. Takie były takie były moje pierwsze

doświadczenie z nauczaniem tego przedmiotu. Energii mi nie zabrakło do tej pory. Natomiast trochę trochę. Chyba chyba odbiorcy trochę, trochę mają inną wizję.”

T co utrudnia pracę Elżbiecie to przede wszystkim “papierologia, czyli czyli dokumentacja wokół. Nie realizacja, nie realizacja programu czy też treści programów z podstawy programowej nie przygotowanie lekcji, nie zachęcenie uczniów, nie dyscyplina tylko sprawy około, Przedmiotowe, czyli czyli dokumenty, sprawozdania, plany.” A co dawało/ daje satysfakcję to “taka wdzięczność uczniów. Myślę, że to jest to, to jest to co chyba, to jest chyba to co jest właściwie najważniejsze w roli nauczyciela.”

To co było wyzwaniem dla mojej Rozmówczyni to

“to, żeby nie obniżyć lotów, ale to chyba wynika z tego, że Lubię po prostu. Dotrzymać poziom i jak już sobie po prostu wyznaczyłam dosyć wysoko poprzeczkę, to nie chciałam jakby, żeby nawet mimo zmęczenia czy tam braku czasu i tam dodatkowych obowiązków o Papierologii, chociażby, bo bałam się tego, że po prostu ja obniży loty i to sprawi, że dzieci przestaną lubić historii jakoś taka. Odpowiedzialność Że że że. Chyba też to sama dla siebie.”

Elżbieta, kiedy podejmowała pracę nauczycielki historii, debiutowała w tej roli to myślała, że wszyscy będą kochać historię tak jak ja. To właśnie myślałam Haha. Myślałam, że tą energią, energią tym sposobem ,tą taką chęcią takim też dobrym znaczy takim dobrotliwym podejście do do nich i zrozumieniem, że ja po prostu sprawię, że oni wszyscy pokochają tę historię. A jak nie wszyscy to. Przynajmniej większość.”

Zapytana o wzór do naśladowania odpowiedziała, że było to kilka osób. Jak sama przyznała byli dla niej “niewątpliwie inspiracją czy ważnymi osobami”. Było to

“na pewno nauczyciel historii z podstawówki. (...) I niewątpliwie wiele mi dały zajęcia z osobami, które które spotkałam na swojej drodze na studiach (...) może powiem po całym zakładzie wiedzy o kulturze.(...) Chodziło o taką energię i chodziłoby po prostu takie wsparcie i zrozumienie też drugiego człowieka. (...) tak Jak powiedziałam w pierwszej kolejności to była moja mama. Moja mama też to do tej pory jest takim naprawdę osobą, z którą mogę porozmawiać na każdy temat, to niezależnie od tego, czy ona miała z tym styczność 30 lat temu czy 50 czy więcej To informacje te wysypuje jak z rękawa. Ona była pierwszym moim ideałem, pierwszym moim nauczycielem.”

Elżbieta zauważa w swojej praktyce dnia codziennego, w biegu życia zawodowego tropy, ślady tych inspiracji, tego czego ją nauczyły wspomniane osoby.

“Elastyczność to jest ta cecha Że trzeba podchodzić do każdego jednak indywidualnie jak trzeba, to przynajmniej metodę zmienić. Ponieważ nie na każdego wszystko działa. Czasami się pochylić nad tym bo nie każdy musi lubić historię. Że historia to jedno a człowiek to drugie Jedno z drugim może iść w parze, ale nie musi i trzeba wziąć pod uwagę wiele, wiele rzeczy że to wszystko nie jest takie zero-jedynkowe. (...) Chodzi o człowieka, człowiek i tego mnie nauczyli, czyli nauczyli jakby pokazali mi, że tak należy postępować.(...) taka pomoc i taka uważność to tak.”

Elżbieta wylicza dwie rzeczy, które dziś motywują do pracy

(...) jeszcze są wakacje. Jest trochę tego wolnego (...) Bo nadal zdarzają się dzieci, które po prostu okazują wdzięczność i To dla nich to po prostu robisz. Jeśli nie robisz tego dla całej klasy. Jeśli nie robisz tego da połowy klasy zawsze w każdej klasie znajdują się ze 2-3 osoby takie, które po prostu podejda i powiedzą Ja, ja naprawdę nie wiem nic o historii ale jak pani o niej opowiada to ja wiem wszystko Niech pani nigdy tego nie zmienia Czyli taka po prostu no wdzięczność. Ona ona sprawia, że rzeczywiście gdzieś tam wiesz.”

W biegu życia zawodowego Elżbiety na początku jak i teraz ważne jest samo.

“żeby być sobą, żeby wierzyć, że to co się ma, jakie doświadczenie, jakie umiejętności, jakie tego po prostu, co się sobą reprezentuje, żeby nie dać się po prostu już tak poddać jakiejś fali. Tylko robić swoje. Uczyć dzieci dyskutować, szanować siebie, akceptować nawzajem, nawet jeśli mam inną opinię. I nie dać się po prostu złamać. Żeby móc sobie spokojnie po prostu spojrzeć w lustro i powiedzieć ok. Szkoła się zmienia. Dzieci się zmieniają, Ty się chyba też zmieniasz, ale jesteś sobą i to co robisz jest słuszne i nie masz sobie nic do zarzucenia nawet jeśli pół świata uważa inaczej.”

Elżbieta zauważyła zmiany, które mają miejsce. Dodała również, że zmieniło się *”Podejście do nauczyciela się zmieniło. Zauważyłam dużą zmianę po strajkach (...) nie ma etosu nauczyciela. (...) Język komunikacji, komunikacji, język się zmienił. Język, uczeń, nauczyciel, język, nauczyciel i rodzic. Nie wiem, podejrzewam, że rodzic uczeń również.”*

Na pytanie dotyczące dyskusji wokół zawodu nauczyciela, w kontekście biegu życia zawodowego nauczyciela Elżbieta powiedziała, że

“czuje, że ona jest bardzo niesprawiedliwa. (...) No stawiają nas w bardzo takim negatywnym świetle i że właściwie tak sobie słucham i myślę sobie przecież to mnie nie dotyczy. Dlaczego jestem wrzucona do tego samego worka? (...) No nie jest dobrze. Myślę sobie, że z perspektywy czasu, jeśli nie zmieni się podejście samego społeczeństwa (...) Nie skończy się, a będzie jeszcze bardziej rozwijać to właściwie doprowadzi to do tego, że się będzie, odechciewało być nauczycielem, bo nie będzie, nie będzie współpracy na linii rodzic. Nie będzie współpracy na linii uczeń, bo to właściwie jak nie ma współpracy na linii rodzic, to nie ma, to jest łańcuszek To pociąga za sobą kolejne ogniwa a w rezultacie nauczyciel po prostu będzie brak współpracy na linii uczeń, brak współpracy na linii rodzic to i nawet szef choćby nie wiadomo co obiecywał nas nie zatrzyma. Yy niewątpliwie niskie zarobki niewątpliwie. Tłumaczenia w telewizji Znaczą kreowanie rzeczywistości i te podwyżki, które słyszymy w telewizji. Które są puszczane w eter no niewątpliwie nie pomagają.

Moja Rozmówczyni ma świadomość tego co dziś utrudnia pracę w zawodzie nauczyciela. Są to *“kreowanie nowej historii. (...) Tego, jak bardzo się szkoła zrobiła, taka polityczna. Gdzie Już się mówi wprost i otwarcie o tym, czego się powinno uczyć, jak się powinno uczyć. Jak ona powinna wyglądać, czego powinno być więcej, tylko powinna mieć mniej. (...) kontrola bo jesteśmy coraz bardziej kontrolowani. Z wszystkiego co robimy. (...) Taka autonomia szkoły po prostu odchodzi do lamusa. (...) program jest przeladowany i nie ma chwili na to, żeby się skupić na jednym, tylko myśli się o tym co jeszcze co jeszcze ta gonitwa w związku z tym. Na, niczym się nie zatrzymujemy.”*

W biegu życia zawodowego Elżbiety jest miejsce na rozwój *“Jestem już nauczycielem dyplomowanym. (...) Rozwijam się w wyobraźni. (...) Powiem szczerze, że trochę myślę też nad tym żeby się przekwalifikować. (...) W szkole, w której, w której tak bardzo mocno, szczególnie w moim przedmiocie, jak długo wytrzymam. (...) Ważne jest dla mnie, bycie sobą w zgodzie z sobą (...) rozwój tak, ale szkoła poza szkołą.”*

Awans zawodowy Elżbieta zrobiła

podręcznikowo. (...) staram się zawsze gdzieś tam robić różne rzeczy dodatkowe. (...) nic nie stało na przeszkodzie, żeby zrobić ten awans zawodowy (...) Na pewno motywuje do działania, bez wątplenia, ale to wydaje się, że też wynika z tego, że po prostu nauczyciel zarabia bardzo mało (...) Na pewno była dla mnie trudna była papierologia związana z awansem zawodowym, bo bez wątplenia to pisanie sprawozdań i planów ,papier, papier i jeszcze raz papier (...) samo przystąpienie czy podjęcie decyzji o awansie, było dla mnie taką naturalną, to myślałam, że pracujesz, robisz, jesteś w stanie to udowodnić. No to po prostu to robisz.

Bieg życia zawodowego nauczycielki rezonuje na inne role społeczne, jakie Elżbieta realizuje w życiu.

“nauczyciele po prostu mają taki specyficzny sposób komunikowania się z innymi. Taki nauczycielski. Chyba trochę tak jest i czasami przyznaje im rację. Czasami się też się sama na tym łapię, nie lubię tego, ale ale pewnie po prostu wchodzi też w ten schemat i ten ten ten styl zresztą (...) mama nauczycielka, która jeszcze robiliśmy inne rzeczy, też związane z zawodem nauczyciela, ale doksztalca się także chyba trochę wyrwać się z takiego, takiego schematu mamy nauczycielki (...) pracę przynosi się do domu. To też wpływa na to, ile czasu poświęcamy też na inne czynności. Czy na poświęcenie czasu też rodzinie i niewątpliwie jest to trochę tak że czasami niestety ta rodzina znaczy chciałby się więcej poświęcać czasu rodzinie, ale po prostu doba ma tylko tyle, ile ma. I pewnie nie zawsze się tak gra jakby się chciało. Ponieważ praca w szkole wymusza olbrzymi nakład pracy poza szkołą w domu. (...) To jest kosztem rodziny. Niewątpliwie jest kosztem. Bez zbędnych zdań. (...) Sześć dni w tygodniu, bo jeden dzień w tygodniu zawsze staram się nie dotykać szkoły, robić kompletny reset. “

Elżbieta miała stażystkę, ale jak sama *“ale wtedy nie uczyłam historii, tylko byłam w klasie 1 - 3 (...) Dodatkowe papiery. Dla mnie to oznaczało. Dodatkowo dokumenty.(...) to nie było dla mnie żadnym jakiś dodatkowy obowiązek, który mnie przytłaczał no z wyjątkiem tej papierologii. No ale papierologia to zawsze mnie przytłaczała. (...) nie trzeba, więc mieć stażystki, żeby żeby po prostu współpracować z innymi.”*

Moja Rozmówczyni w biegu życia zawodowego była kilka razy wychowawcą. Jak sama przyznała studia *“absolutnie nie”* przygotowały jej do pełnienia roli wychowawcy klasy. Kiedy dostała pierwsze wychowawstwo, to

“Zestresowana się czułam. Zestresowana, po prostu. to był dla mnie stres. i nie to że idę po uczniów i uczyć czy nauczam bo znam swoje kwalifikacje i i wiedziałam, że tutaj jakby nie ma w ogóle nad czym dyskutować, ale już rola wychowawcy, pierwsze zebranie, pierwszy kontakt, to już nie. (...) trudna rola. Dlatego, że mamy do czynienia, mam do czynienia z wieloma grupami społecznymi mam na myśli rodziców. Nastąpiła zmiana (...) Każde wychowawstwo niesie ze sobą nowe, nowe, ponieważ mamy do czynienia z żywym, czyli jest rodzicami czy też z uczniami. Też się czasy zmieniają, więc ja zauważam te różnice i wydaje mi się, że może to wcale nie jest takie proste, tym bardziej, że nie jesteśmy robotami, tylko ludźmi i czasami po prostu, różnym tematом towarzyszą emocje są takie i takie. Czy trudno się współpracuje z rodzicami. No tak, trochę tak. (...) Rola wychowawcy jest bardzo naprawdę bardzo trudna (...) to jest taka rola, która zawsze będzie zaskakiwała, zawsze.”

W fazie domknięcia dopytałam Elżbietę co dla niej oznacza papierologia. Oto co odpowiedziała

“Na przykład sprawozdania z realizacji podstawy programowej. Planów wynikowych już od nas nie oczekują tak na 100% teraz jest jakaś taka okrojona, okrojona wersja na szczęście. To są same przygotowanie materiałów do lekcji, Różnych czy to w postaci kart pracy, czy to w postaci sprawdzianów, w postaci prezentacji mojej w postaci multimedialnej. To jest na przykład dokumenty związane z dziennikiem, uzupełnianie różnego rodzaju rubryk, nie mówię tylko o tematach czy tam sprawdzaniu obecności ale również tak inne rubryczki. To jest odpisywanie na mejla, na przykład. Który, jak się uczy przedmiotu w wielu klasach. No to to naprawdę można się czasami zdziwić ile się dostaje maili.

Jak jak są te maile to się też pojawiają sprawy różnego rodzaju w tych mailach nie tylko dotyczące, dotyczące przedmiotu nie mówię o wychowawczych sprawach, dotyczące przedmiotu, które ciągną za sobą kolejny papier. Przesłanie jakiejś notatki z czegoś, z

jakiegoś wydarzenia, czy czy jakiejś sprawy, czy nawiązanie współpracy, czy też na przykład przeprowadzenie dalej tej sprawy,. Przeniesienie jej na przykład do psychologa, pedagoga, czy też do dyrekcji. Omówienie. Jeszcze raz zapisuję . także no. No dokumentacja bardzo dużo czasu zajmuje, najwięcej. Bo jakby może inaczej. Przygotowanie do lekcji to jest mój wybór, tak? Czy ja to zrobię w postaci w formie prezentacji, czy ja to zrobię w formie karty, i tak dalej oczywiście są też materiały, które mogły posłużyć za wzór. No to jest jakby kwestia samego nauczyciela, jak do tego podejście. I to jakby nie przeszkadza mi. Ale takie na wszystko na wszystko udokumentowanie co robisz. No wszystko musi być po prostu papier taka wiecznie, wiecznie, wiecznie to udowodnianie, że to, co robisz ma sens, ale tu nie chodzi o sens, że to co robisz musi być zapisane. O musi być tak, siak. (...) A jeszcze zapomniałam o sprawdzaniu, kart pracy, czy sprawdzianów (...) zajmuje to 3 godziny dziennie, tak średnio.

Elżbieta w biegu życia zawodowego zauważyła, że zmieniło się podejście uczniów do nauki. Poprosiłam by domknęła myśl.

zmienił się poziom intelektualny uczniów, który jest po prostu niższy niż kiedyś i coś, co było komunikatem jasnym kilka lat temu to już dzisiaj jest po prostu wymaga dodatkowych objaśnień, tłumaczeń, powtórzeń, podzielenia na części albo w ogóle nie jest zrozumiałe. Taka ubogość językowa uczniów, którzy, nie tylko nie operują bogatym słownictwem ale oni po prostu nie rozumieją, nawet nie to że związków frazeologicznych więc wymagam za wiele, ale jakby wystarczy zamienić jeden termin dać synonim, jakieś określenie to już koniec. (...) Brak chęci do nauki, zmęczenie, marazm, brak kultury osobistej, takie zatracanie granic między nauczycielem a uczniem. Nie chodzi mi o to, bo Jestem naprawdę bardzo daleka od tego, żeby żeby, żeby mieć podstawę takiego nauczyciela, który stoi, mówi i po prostu mam wzbudzać, nie wiem tam strach. (...) chodzi o to, że jeśli coś idzie nie po myśli uczniów to jakby nie czują, takiej nie czują, że na przykład można zadać pytanie w inny sposób, grzeczniejszy. Tylko to jest takie pretensjonalne, wszystko to jest takie dosyć często takie okryte, może nie wulgaryzmem ale taką taką słowną, troszkę słowną agresją. Troszkę taką, taką, taką roszczeniowością także jest. Jest różnica i takie. Bo mu się należy. I mówię, Jestem bardzo za tym, żeby był to dialog, że dialog powinien być między uczniem i nauczycielem. Ale to jakby. Mówię, że jak dochodzi do jakiejś takiej sytuacji niewygodnych czy trudnych, to już wtedy po prostu uczniowie sobie pozwalają na wiele więcej niż kiedyś. Nie do pomyślenia jest już to, co się teraz na przykład obecnie dzieje w szkole, żeby się tak uczeń na przykład mógł odezwać do nauczyciela jeszcze kilka lat temu. Nie ma granicy. Pytają o rzeczy prywatne, niestosowne rzeczy pytają się, bez skrepowania na lekcji. Przy okazji nie mając nic to zaprezentowania, nic, jakby od siebie. (...) Dzieci po prostu dzisiejsze wiedzą mniej niż kilka lat temu mają niższą kulturę osobistą i uboższe słownictwo językowe. Za tym idzie jeszcze wiele innych rzeczy, rozumienie, czytanie ze zrozumieniem No i samo podejście uczniów do nauczyciela ma być i koniec. To się zmieniło, bardzo.”

W fazie domknięcia narracji poprosiłam również o to by opowiedziała co miała na myśli mówiąc, że “autonomia szkoły poszła do lamusa.” Elżbieta rozwinęła swoją myśl,

“miałam to na myśli, że po prostu szkoła się zrobiła polityczna. Po prostu polityka się wkradła do szkoły i to bardzo mocno. Bardzo mocno widać, to widać to yyyy I nie mogę mówić o wszystkich rzeczownikach, bo też obowiązuje mnie tajemnica rad pedagogicznych Ale na pewno wiele wytycznych które otrzymują, które otrzymują nauczyciele od dyrekcji, a dyrekcja od wyższych instancji. To jak mamy uczyć czego mamy uczyć, co mamy uczyć. To, yyyy że może sobie właśnie yyyy Rodzice pozwalają na to, żeby kierować procesem

naukowym, w taki a nie inny sposób, bo tak uważają, że będzie lepiej dla jej dziecka czy tym dla innych dzieci. Takie pojęcie. No zrobił po prostu. Obiektywizm, obiektywizm chyba raczej Nigdy. Nie do końca nie było i nie będzie pewniej. To jest to. Jest utopijne myślenie, ale chodzi. Mi o coś takiego, że po prostu przez to, że jest niski. Niski status. Nauczyciela w społeczeństwie. No to to się po prostu odbija na szkole i do tego jeszcze do tego jeszcze polityka, wchodzi bardzo mocno do szkół i narzuca pewne pewną swoją wizję. Jedyłą swoją wizję słuszną. A jak tego robić nie będziesz, to będziemy cię kontrolować i wymieniać. No bo tak to wygląda. Trochę podnosi się, znaczy, ja odnoszę wrażenie, że próbuje się tym zastraszyć nauczycieli. Jestem przerażona tym co się dzieje, zdemotywowana. Z jednej strony to oczywiście z drugiej strony tam mój charakter nie pozwala na to, żeby się tak szybciotko poddać temu wszystkiemu, ale ale, Ale znaczy, ja tylko powiem, że nastroje to czuć to czuć, w pokoju nauczycielskim, czuć po ludziach. Że tak tak trochę jakby ktoś podciął skrzydła nauczycielom. Dyskomfort pracy się obniżył, psychiczny. ”

Poprosiłam Elżbietę o domknięcie wątku, który dotyczył nowej prawdy historycznej. Oto co dodała.

“wizja historii skierowana na skierowana też mocno religijnie. Mocno jest duży nacisk na dziedzictwo narodowe, nie kulturowe dziedzictwo narodowe. (...) Chcemy jechać na wycieczki szkolne, historyczne, pojedźmy do tych do tych miejsc. One będą dofinansowane. A inne miejsca, nie będą dofinansowane. Bo inne miejsca nie są prawe, według rządzących, według ministra edukacji narodowej, który po prostu ma ścieżkę bardzo, znaczy linię myślenia ma bardzo taką, bardzo prostą i w związku z tym on wie który kierunek jest słuszny (...) historia jest taka, że ma zawsze 2 strony medalu. Od nas, od nauczycieli historyków wymaga się obiektywizmu w przekazywaniu wiedzy chyba, że ktoś spyta jakie jest jej zdanie na ten temat, jednocześnie każąc nam uczyć nieobiektywnej historii. Nieobiektywnej wizji historii albo wizji historii wg rządu. Uważam, że to jest po prostu bardzo krzywdzące. Bardzo. Bo to już nie jest historia, to jest wizja.”

W biegu życia zawodowego ważnym aspektem jest także przyszłość. Zapytałam Elżbietę jak widzi przyszłość zawodu nauczyciela historii.

“Nie widzę. A jak widzę to mierny, ale wierny. Nie jest to optymistyczna wizja. Historia, o której mówiłam jest jaka jest, szkoła zrobiła się, jaka się zrobiła to po prostu najlepiej będą się sprawdzały osoby, które określiłam wcześniej jako mierny ale wierny. Myślę, że nauczyciele, którzy cenią siebie. Bardzo dobrze wykształceni, którzy posiadają rozległą wiedzę. Mają kręgosłup moralny, prędzej czy później się wykruszą. Tak już ona ma. Wcześniej czy później się wykruszą.”

Zapytałam moją Rozmówczynię czy chciałyby coś przekazać młodym nauczycielom. Przekazać młodym nauczycielom, którzy zaczynają swoją rolę nauczyciela.

Nie róbcie tego dzieciaki, młodzież, dorośli, no nie róbcie tego. Macie możliwość spróbowania swoich sił w innym zawodzie i naprawdę jakby jest taka możliwość, no to po prostu próbujcie sił gdzie indziej? To pierwsza rzecz, a 2 rzecz i że tylko polecam być nauczycielem osobom takim, które mają po pierwsze zaplecze finansowe i gdzieś tam są spokojne o swoją przyszłość. Kochają, kochają po prostu, historię, tak, ale tak jak powiedziałam, mają zaplecze finansowe z tyłu I mogą sobie na to po prostu pozwolić tak, jakby dzielić się swoją pasją z innymi. Ale generalnie powiedziałabym, żeby tego nie robić no chyba że ktoś nie ma na siebie pomysłu, zupełnie chciałbym być nauczycielem. Jest jest to jednak zawód bezpieczny, bo budżetówka.

W biegu życia zawodowego każdy był najpierw studentem specjalności nauczycielskiej dlatego też zapytałam Elżbietę o to co by powiedziała studentom “Na studiach. Myślę, nie, nie skończcie te

studia. Jeśli już zaczęliście w tej specjalizacji, to myślę sobie, że że warto by było, żebyście to skończyli jak już się powiedziało, a to niech będzie i będzie to jakiś jak jakaś możliwość jakiś papier w rękę.”

Na zakończenie poprosiłam moją Rozmówczynię o skomentowanie zdania zwykle, kiedy mówimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społeczna i profesjonalizm.

Co pani o tym myśli?

“Znaczący dobry historyk powinien być profesjonalistą w tym co robi ale to chyba w każdym przedmiocie nie tylko w historii. Służba społeczna, no trochę też jest to trochę służba społeczna bez dwóch zdań. Chciałabym myśleć bardziej że profesjonalizm bierze górę, nad służbą społeczną, ale służba społeczna to nie tylko nauczyciel historii. Myślę, że służba społeczna generalnie to jest zawód nauczyciela. Trochę tak, bo jesteśmy sektorem jednak publicznym i to wymusza na nas trochę też, że jesteśmy służbą społeczną. Fajnie gdyby ten profesjonalizm brał górę ale to wiadomo, z tym to wszędzie jest różnie. Tak, to są dobre cechy, które określają zawód nauczyciela. Dobrego nauczyciela historii. Służba społeczna no to wyjście trochę z tej roli nauczyciela tego profesjonalisty i służba społeczna czyli mająca na celu jak dla mnie dawanie dobra społeczeństwu to tak co ty dajesz od siebie społeczeństwu od siebie, żeby jakby osoby, z którymi obcuje, no nie miały z tego nie tyle, że korzyści ale żeby zostały przekazane mu jakieś dobre rzeczy. To znaczy dobre. Nauczyciel, nauczyciel to przede wszystkim mentor mentor. Osoba, która potrafi, która pomaga, pomaga rodzicom w wychowaniu, przygotowaniu przyszłego człowieka do życia, do wejścia w dorosłe życie. Czyli przyczynia się społecznie do tego, żeby pomóc temu człowiekowi się odnaleźć, później w przyszłości w pracy i tak dalej. Yy więc na pewno, na pewno takie wskazanie. Pokazanie, że na przykład świat nie jest tylko czarno-biały, albo że jest różnorodność, albo że są pewne zasady, normy, którymi się należy kierować. I jakby nauczyciel nie tylko jak ze sobą daje przykład tego, ale jakby dużą uwagę przykładu do takich umiejętności społecznych, bo przygotowuje później człowieka do życia w społeczeństwie jednak a nie na bezludnej wyspie. Czyli wartości, normy zasady, język, kultura osobista, postrzeganie świata, uważność na siebie nawzajem, współpraca, współpraca w grupie, umiejętność komunikowania się ze sobą, z innymi, rodzaj języka, którym się posługujemy to są wszystkie takie umiejętności, które sprawiają, że po prostu człowiek jako istota społeczna gdybym miał to wszystko w sobie, to byłoby idealnie, ale nauczyciel niewątpliwie jest takim kimś, jest człowiekiem który w dużej mierze ma na to wpływ. Jak na to nie patrzeć, sporą część dnia uczniowie spędzają w szkołach nie z rodzicami w domu tylko w szkole. Więc jakby to trochę taka druga rodzina. No i to tyle.

Już zupełnie na koniec Elżbieta dodała od siebie myśl, refleksję, że po naszej rozmowie

“Tak czarno, to widzę czarno siebie widzę w tym zawodzie. Tak bardzo tego wcześniej, to znaczy inaczej nie miałam chwili na takie oto refleksje wobec siebie, że rzeczywiście, no nie jest dobrze. Znaczący to, że nie jest dobrze, to wiedziałam, ale że, że naprawdę ciemne chmury nade mną i właściwie to jest smutne. Zadałam sobie pytanie, czy ja nadal będę takim nauczycielem, który będzie dawał tyle samo energii, co kiedyś, bo na razie to co mówię to wygląda to słabo. I się zastanawiam. Czy coś się też zmieniło? Czy coś się też zmieniło albo zmieni w takiej lekcji realizowanej w szkole. Powiem szczerze. Ze trochę tak trochę mnie to przybiło ale ja nie rezygnuję dzisiaj jutro z tej pracy. Więc mam nad czym myśleć?”

Filip (2002) mieszka w jednym z niedużych miast w okolicach aglomeracji. Pracuje w szkole podstawowej, która znajduje się w aglomeracji. Do szkoły dojeżdża ponad 20 km. Ma ukończone studia magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz studia doktoranckie. Nie uzyskał stopnia naukowego doktora. Pracę w szkole rozpoczął w tym samym roku, w którym uzyskał tytuł zawodowy magistra. Rozpoczął pracę w szkole podstawowej i gimnazjum oraz równolegle prowadził zajęcia ze studentami w trakcie rozpoczętych studiów doktoranckich. Przez pięć lat pracował w tych trzech jednostkach. W okresie od 2007 do 2019 pracował tylko w gimnazjum. Po likwidacji systemowej, tej formy uczenia się, pracuje w szkole podstawowej.

Filip już w będąc w szkole podstawowej wiedział, że chce zostać historykiem

„gdzieś tam na etapie piątej klasy szkoły podstawowej, (...) ciągnęło mnie zawsze do starych rzeczy, to rzuciłem mimowolnie będę historykiem. (...) historii było na każdym kroku na morgi. Aaa i w literaturze, i w opowieściach rodzinnych, eee mój dziadek był też nauczycielem, ojciec także, ale przedmiotów zawodowych w technikum uczył. W związku z czym gdzieś to kwestia nauczycielstwa się gdzieś tam w rodzinie eee pojawiała”

Filip przygodę z UAM rozpoczął w jednej z filii Uniwersytetu. Jednakże po 2 latach postanowił przenieść się na Wydział Historyczny w Poznaniu. To też, jak i wcześniejsze doświadczenie mojego Rozmówcy, wpłynęło na wybór specjalności nauczycielskiej.

kiedy podjąłem decyzję o przenosinach do Poznania, to było jasne również, że to będzie specjalność nauczycielska. No bo tak jak powiedziałem, to jest konsekwencja tego, co pół życia wcześniej robiłem. Czyli eee tego, że tym nazwijmy to wychowawcą harcerskim byłem już wtedy, no już, bym nie skłamał, yyy pięć lat, cztery lata, więc tam powiedzmy, że jakieś doświadczenie miałem, które mnie ciągnęło. Stąd perspektywa pracy z dziećmiakami mnie nie przerażała. (...) Więc mając jakieś predyspozycje ku temu, doświadczenie, które wskazywało, że raczej mnie dzieci nie zjedzą, a ja przed nimi nie ucieknę. (...) To stwierdziłem, że szkoła będzie dobrym rozwiązaniem.

O tym by się przenieść do Poznania zdecydowało to, to , że „tam będzie więcej tej historii historii, a mniej przedmiotów dookoła.”

Już tu, w Poznaniu, Filip miał okazję doświadczyć spotkania z wykładowcami

„(...) osobowości. To znaczy miałem to szczęście spotkać kilku profesorów, czy wówczas jeszcze doktorów, a którzy byli niezwykle osobowościami. Które to osobowości zarażały w sposób też niezwykle, swoimi zainteresowaniami. Także człowiek odkrywał w sobie chęć poznawania tego, co te osoby wykladał yyy czy czym się zajmowały. (...) to są osoby, które gdzieś mnie kształtowały, jeśli chodzi o eee ten i warsztat historyka i sposób myślenia na temat badań historycznych.”

Mój Rozmówca dobrze wspomina studiowanie specjalności nauczycielskiej. Jak sam podsumował,

„ja wiedziałem, jak wygląda dziennik. Wiedziałem, jak wygląda konspekt. Wiedziałem czego się mam spodziewać po grupie uczniów. Zasadniczo, jeżeli chodzi o pracę z uczniem, to myślę, że byłem przygotowany do tej pracy.”

Jednakże, jak sam podkreślił jest jeden aspekt, którego zabrakło w trakcie studiów tj.

„No jeżeli chodzi o bycie pracownikiem, to już zdecydowanie gorzej, bo to zanim się człowiek nauczył co wolno, czego nie wolno i jak pewne rzeczy funkcjonują, to mmm to trochę czasu minęło. (...) O, awans zawodowy to była dżungla dla mnie w momencie, kiedy zaczynałem pracę.”

Pracę w szkole Filip otrzymał zaraz po studiach. Zaraz po egzaminie magisterskim udał się do jednej ze szkół, w której pracuje do dziś.

„nie zastanawiając się wiele, zapukałem, wszedłem i spytałem czy przypadkiem historyka nie poszukują? No i tak jak wszedłem, tak Pani dyrektor została w ten sposób z kubkiem

uniesionym na zasadzie eee ale, ale, ale o co chodzi? (...) Pani dyrektor zaskoczona niezmiernie kazała mi przynieść dokumenty. Przyniosłem dokumenty. Odbyla się druga rozmowa, tym razem zaplanowana. Eee na rozmowie pamiętam, że była obecna Pani dyrektor, Pani wicedyrektor, Pani psycholog szkolna. Zadawały mi 150000 dziwnych pytań, różnych (...) Po czym ze zdziwieniem dowiedziałem się, że mam się zameldować 1 września.”

Filip otrzymał pracę nauczyciela historii w szkole podstawowej i gimnazjum oraz równocześnie rozpoczął studia doktoranckie, gdzie również wszedł w rolę nauczyciela, aczkolwiek nauczyciela akademickiego. To co pamięta z tamtego okresu to trudności, które m.in. spowodowane były

„ (...) I to było trudne, to znaczy wycelowanie z tym, żeby ta narracja trafiła do odbiorcy i żeby ona była właściwie mmm dobrana, jeżeli chodzi o formę, metodę, język i żeby ta komunikacja przebiegała sprawnie. To był duży wysiłek, (...) ze studentami pracowało mi się świetnie. Z gimnazjalistami pracowało mi się rewelacyjnie (...) Natomiast szkoła podstawowa to było wyzwanie. Eee i mam takie poczucie, że to dzisiaj to jest wyzwanie. (...) ogólnie trzeba było popracować nad metodą przekazu.”

Były też radości debiutu w nowej roli społecznej.

radość debiutu (...) to, że oni mnie zaakceptowali na pewnym etapie, oni uczniowie, eee to była na pewno radość debiutu, że skończyła się wojna, zaczyna się współpraca. (...) moment, w którym dzieciaki przyszły poprosić, żebym poprowadził samorząd, to też był taki moment dość istotny dla mnie. Bo to oznaczało, że obdarzyli mnie zaufaniem i jakąś dozą mmm takiego szacunku (...) Pierwszy XXXX. To jest rok dwa tysiące czwarty, czyli dwa lata po rozpoczęciu pracy. Eee grupę tych moich uczniów (...) pojechali ze mną to na rajd harcerski. Takie szaleństwo, bo cywile na rajdzie harcerskim to w ogóle generalnie jakaś aberracja. (...) to było szokujące, chyba dla wszystkich. Łącznie z organizatorami tej imprezy, że cywil, banda z xxxxx przyjechała na imprezę, rozniosła tą imprezę i jeszcze zajęła drugie miejsce. Po prostu jakiś obłęd. (...) oni wymyślili, że my zrobimy taki rajd jak harcerski tylko dla naszych uczniów. I od tego czasu eee do tego roku, ponieważ w tym roku po raz pierwszy nie. Odbывała się taka impreza, która nazywała się xxxxx, a. No a była organizowana początkowo właśnie przez tę klasę dla reszty szkoły, a potem przez nich jako absolwentów dla reszty szkoły, a potem przez różnych absolwentów dla reszty szkoły przez lat 17. Więc to dość długa historia. (...) ta sama ekipa ze mną Klub Turystyki Górskiej zakładała. Yyy, który działał przez pewien czas przy szkole. (...) czasem z niektórymi ludźmi się chce, po prostu się po prostu chce. Inaczej to trudno nazwać. I kulać po trawie, i biegać po górach, i robić sprawdziany, i przekazywać temu drugiemu, że ma nie robić kartkówki.”

Filip na swojej ścieżce edukacyjnej, w liceum, spotkał dwóch nauczycieli, którzy byli/są dla niego wzorem do naśladowania.

”zdecydowanie ten Pan po pierwsze nauczył mnie używania języka polskiego w sposób, w który stało się on narzędziem, użytecznym. A po drugie no budził mój respekt gigantyczny, zresztą całej klasy respekt ze względu na swój sposób bycia. (...) z kolei [matematyk] był człowiekiem kochanym. I tak jak mój polonista uczył mnie bycia surowym, ale sprawiedliwym i dostrzegania w każdym uczniu czegoś. Tak, matematyk pokazał, że nie trzeba być dobrym ze wszystkiego. Znaczą moi uczniowie są różni, są tacy, którzy są w historii dobrzy i jest zdecydowana większość, która musi przeżyć ten przedmiot. W związku z czym nie, nie mam dzisiaj takiej ambicji, żeby wszyscy mieli piątki, a w przyszłości zostali historykami.”

Mój Rozmówca, zasadniczo, cały bieg życia zawodowego pracował w jednej firmie, w jednej szkole „co prawda z pewnymi zmianami organizacyjnymi”. Ta perspektywa dała mu możliwość spojrzenia na to co się zmieniło w pracy nauczyciela w jego biegu życia zawodowego.

Dramatycznie zmieniła się podstawa programowa to jest rzecz która mi przeszkadza, uwiera i dręczy. Ponieważ obecnie realizowana podstawa programowa nie przystaje do poziomu rozwoju dzieciaków i generalnie historia jest dla nich niestrawna (...) bardzo trudno mi w tej chwili realizuje się tę podstawę z tymi wymaganiami, które są postawione na tym etapie, na którym ona jest w szkole podstawowej realizowana. (...) To jest również ogromna zmiana jakościowa, dotycząca poziomu nauczania tej historii, (...) pokusiłem się jakiś czas temu o to, żeby wykorzystać właśnie materiały, które kiedyś przygotowywałem dla klasy trzeciej gimnazjum. No i się okazało, że jest to pomyłka, ponieważ dzieci, do których to trafiło nie poradziły sobie z tym materiałem. (...) I w tym momencie też ta dojrzałość ucznia, umiejętność yyy analizowania syntetyzowania, wyciągania wniosków to wszystko po prostu padło. (...) W tej chwili patrząc na siódmoklasistów, to jest teoretycznie ten sam wiek, to, że to są dzieciuchy, które się nie ogarniają to jest jedno. To, że to są bardzo często ludzie, którzy pałają chęcią zmiany. Na zasadzie, ja chcę już skończyć tę szkołę podstawową, której nie lubię i bardzo chciałbym wyjść z jej murów. (...) A teraz spotykamy się nagminnie z postawą na zasadzie już chciałbym stąd wyjść. I ta zmiana nastawienia powoduje i brak aktywności społecznej i brak chęci angażowania się w różne rzeczy. Eee i gigantyczny poziom niedojrzałości ze strony obecnych siódmo, ósmoklasistów, czyli roczników odpowiadających dawnym pierwszym, drugim klasom, gdzie drugie i trzecie, czyli obecna pierwsza licealna, były tą najaktywniejszą częścią społeczności szkolnej. (...) W pewnym momencie szkoła była moim drugim domem. Dzisiaj jest bardziej miejscem pracy i to niekoniecznie tym ukochanym miejscem pracy. (...) jakoś bardziej lubiłem szkołę, w której zaczynałem pracę niż tę, w której pracuje dziś. Choć w teorii mam większy wpływ na jej kreowanie dzisiaj współcześnie niż lat temu dwadzieścia blisko, kiedy pracę zaczynałem, no dziewiętnaście. (...)

Mój Rozmówca, zwrócił uwagę jeszcze na inny aspekt biegu życia zawodowego w tym kontekście,

„nie aspekt finansowy nie był najważniejszy na początku mojego bycia nauczycielem zdecydowanie nie. Myślę, że gdyby to był aspekt finansowy to bym tej pracy jednak nie podjął. (...)mogłem sobie pozwolić na komfort bycia nauczycielem, ponieważ tak naprawdę potrzeby finansowe zapewniał ktoś inny. (...) myślę, że decydowały o tym dzieciaki. Bo eee był taki moment, w którym naprawdę miałam takie wrażenie, że prawie mieszkałam w tej szkole. Eee bo to eee jak nie wieczornica to ognisko, jak nie ognisko to rajd, jak nie rajd to wycieczka, jak nie wycieczka to góry, jak nie góry to nocowanie w szkole. A to zrobmy nockę Piernikową, a to spotkajmy się z gitarami, a to zrobmy spotkanie samorządu, a to zorganizujemy coś, a to zorganizujemy tamto coś, a może jeszcze coś innego. (...) napędzało człowieka bycie z tymi ludźmi, ponieważ miałem chyba poczucie sensu pracy wykonywanej.”

Ważna była wówczas szkoła, bieg życia zawodowego nauczyciela w gimnazjum, bo jak sam podkreśla „to byli moi gimnazjaliści”. Ważne było to co się tam działo, wówczas „Hehehe. Eee no tak jak powiedziałem bardzo starałem się tego tak nie nazywać, natomiast to i tak wylezie. Aaa no tak no no, poczucie zrobienia czegoś fajnego. Czegoś wartościowego. (...) ma to sens. Bo się wpływa po prostu na tych ludzi.”

Podsumowując ten wątek Filip dodał

„dzisiaj stwierdziliśmy, że nam się niekoniecznie chce. Bo to nie te same dzieciaki, nie to samo podejście, nie ma tej energii, nie ma tej woli eee i z ich strony i z naszej. Są oczekiwania rodziców... rodzicielskie, z którymi myśmy się wcześniej nie spotykali w takim zakresie. My tego nie musimy robić. No i to jest takie trochę smutne. Ale jak Pani pyta co różni jedną historię od drugiego, no to tak wygląda. Oczywiście z... na to należy nałożyć

jeszcze taki wątek, że zawsze słońce było piękniejsze, kwiaty bardziej pachniały a żyć się bardziej chciało lat temu X, eee a w ogóle za moich czasów i ta dzisiejsza młodzież. Natomiast no trudno jest mi się obronić przed takim myśleniem w momencie, kiedy porównuje pewne rzeczy sprzed lat kilku i z dnia dzisiejszego.

Na pytanie o to motywuje dzisiaj do pracy mój Rozmówca wskazał na kilka wątków.

„No mamy rodzinę na utrzymaniu (...) jest to też zobowiązanie wobec moich dzieciaków (...) eee pracuję z kilkoma osobami, których nie chciałbym zostawić na lodzie. (...) zwariowałbym, gdybym nie zajmował się pracą historyka poza pracą, szkołą. Mmm bardzo dużo piszę. (...) Pracuję jako konferansjer na imprezach masowych. Eee badam źródła, przygotowuje wystawy. Eee i to mi pozwala nie zwątpić w to, że nadal jestem historykiem. W uczeniu wykorzystywałem to, że zajmowałem się tą historią obok bycia nauczycielem.”

Rozwój zawodowy, w biegu życia zawodowego u Filipa przebiegał, jak sam podkreśla w sposób „powiedziałbym dość niestandardowy”

zaczęłam współpracę z zakładem dydaktyki historii. Eee i tę swoją potrzebę rozwoju realizowałam (...) uczestnicząc w różnego rodzaju projektach i konferencjach, w tym paru międzynarodowych, również w pracach komisji polsko-niemieckiej podręcznikowej. Gdzie się wyjeżdżało na warsztaty wszelkiej maści, eee uczestniczyło w różnych dziwnych projektach też międzynarodowych, które które kończyły się na przykład tym, że staliśmy się szkołą eksperymentalną na pewnym etapie dla Uniwersytetu. Eee w takim projekcie realizowanym przez Uniwersytet, który nazywał się xxxx (...) to zdecydowanie przykład inspiracji uniwersyteckiej, która przeniosła się na grunt szkolny i sens taki w dydaktyce ma, że faktycznie prowokuje różne działania, które też się przekładają na umiejętności uczniów. Czy czy cykl wycieczek, które organizowaliśmy swego czasu. (...) robiłem pewne rzeczy z uczniami, ale odkryłem, że robiłem te rzeczy dopiero w momencie, kiedy zostałem zmuszony do ich opisanie. Ba, teraz robię je świadomie. To znaczy realizując pewne działania w ramach tego co... w ramach kółka historycznego się na przykład działa. (...) na pewnym etapie odkryłem yyy szkolenie internetowe. To jest odkrycie sprzed kilku lat w ramach eTwinningu na przykład zrealizowałem ileś tam kursów, które też są o tyle użyteczne, że przekładają się one narzędzia pracy eee cyfrowe.

Rola nauczyciela rezonuje na inne role społeczne, na życie rodzinne wpływa "Źle, bardzo źle. (...) Znaczący myślę, że moje dzieci nie lubią mojej pracy. Myślę, że cała moja rodzina nie lubi mojej pracy. Z resztą moja żona została właśnie nauczycielami, więc.... (...) natomiast teraz jest nas dwoje nauczycieli w domu, więc jest to dość specyficzna sytuacja."

Mój rozmówca nie był „opiekunem żadnego stażysty”.

Natomiast był wychowawcą.

„Znaczący pierwsze wychowawstwo miałem w szkole podstawowej. I to było ciężkie doświadczenie, ponieważ to był ten okres, kiedy hehe świątek, piątek i sobota na uczelni, a pozostałe dni w szkole i dzieciaki aaa nie były dopieszczane przeze mnie jako wychowawcę. Po prostu już na pewnym etapie brakowało sił, energii i możliwości robienia tego w taki sposób, żeby wykrzesać z siebie coś jeszcze. Natomiast yyy w gimnazjum (...) od momentu, kiedy, kiedy miałem mniej godzin zdecydowanie więcej mogłem, czy uwagi poświęcić dzieciakom i to było fajne. Nie wspominam źle swoich klas wychowawczych, aczkolwiek one nie należały do najłatwiejszych. Nie wiem dlaczego zwykle dostawałem te, które były najbardziej takie problematyczne, nazwijmy to. Ale nie narzekam absolutnie. To było fajne doświadczenie.

W fazie dopełnienia poprosiłam Filipa by uzupełnił wątek dotyczący oczekiwań rodziców względem szkoły, nauczycieli. Oto co dodał

Natomiast faktem jest to, że mamy do czynienia z taką sytuacją, w której eee część rodziców ma postawę roszczeniową i to postawę roszczeniową w takich zupełnie zaskakujących eeemmm obszarach. To znaczy żąda na przykład tłumaczenia się z tego, co nauczyciel robił z uczniami w zakresie swoich obowiązków. (...) Wkraczanie w kompetencje wychowawcy, wkraczanie w kompetencje nauczyciela eee to jest też coś, co nam się zdarza. No i niestety stanie murem za uczniem (...) rodzic próbuje za wszelką cenę, jak gdyby eee kryć na przykład negatywne zachowania ucznia. Yyy czy tłumaczyć je jakimiś takimi, często absurdalnymi powodami, które są gdzieś wysrane z palca i aaa no absurdalne. (...) szuka się winy w nas.

Poprosiłam też Filipa by rozwinął wątek dotyczący obszaru wokół zmiany na przestrzeni lat, w biegu życia zawodowego nauczyciela historii.

sam materiał realizowany jest tak sformułowany w wersji podręcznikowej, że wymaga komentarza niepodręcznikowego, żeby a stał się strawny, b zmuszał do myślenia, a nie wyznawania. I no przykładem jest klasa czwarta (...) kolejnym przykładem jest kwestia zmian, które zaszły w podręczniku do klasy ósmej na przestrzeni dwóch ostatnich lat. Eee, z którego to podręcznika wycięto całe rozdziały, w ramach odchudzania tego podręcznika. (...) poziom nacjonalizacji historii (...) zawłaszczenia pewnego pewnych wątków narracyjnych yyy w historii w ostatnim czasie jest na tyle duży, że po prostu to żeby żeby ci ludzie, którzy potencjalnie będą eemmm mieli wyjść z tych lekcji mieli wiedzę historyczną, a nie laurkę ideologiczną to niestety to wymaga pewnego wysiłku. Eee przy zachowaniu oczywiście czy czy próbie zachowania pewnej nauki neutralności światopoglądowej (...) Tylko yyy budować jakąś narrację opartą na faktach. Po prostu pokazując eee różne aspekty, które w tej głównej narracji są pominięte. No i przez to to się staje dla dzieciaków trudne. (...) w tej chwili jest jakoś tak dziwnie, że no czego się nie złapie, to tam albo czegoś brakuje, albo jest coś podane w takiej sposób czasem dziwny. (...) Bez początku i bez końca czasem. W oderwaniu. Ja w ogóle mam wrażenie, że spora część programów nauczania czy podręczników powstała poprzez pocięcie podręczników gimnazjalnych. Wytnij wklej. Tylko że to tak niekoniecznie zawsze się ... trzyma."

Zapytałam też Rozmówcę, jak się czuje wobec aktualnej dyskusji wokół zawodu nauczyciela.

„Żle. Hehehe. (...) bolą mnie dyskusje toczące się, ponieważ z jednej strony ja mam świadomość tego, że mmm bylejąkość w szkole polskiej jest faktem (...) to, że inni nauczyciele mają w nosie pewne rzeczy mnie boli jako przedstawiciela tego zawodu. I teraz z jednej strony trudno jest mi się nie zgodzić z kimś, kto na nas nauczycieli narzeka. (...) Mam również poczucie takie, że myśmy się skoncentrowali jako nauczyciele na nie do końca tych żądaniach, na których należało się skoncentrować i pewne rzeczy należało mówić je znacznie wcześniej niż mówi się dzisiaj. (...) . Ja mogę misję realizować tylko pozwólcie mi ją robić po pierwsze w pewnej autonomii, a po drugie zapewniwszy warunki funkcjonowania. I myślę, że jeszcze jeden element na to się składa. To znaczy my jesteśmy rozgrywani, hehe to znaczy hehe oświata jako temat jest rozgrywana przez polityków, a to nie powinien być temat polityków. Znaczący politycy kształtują politykę oświatową. Natomiast prawda jest taka, że nami powinni zajmować się urzędnicy, którzy mają wizję rozwoju oświaty na przestrzeni lat (...) Mam poczucie takie, że coraz mniej mogę kreować, a coraz bardziej muszę wykonywać pewne zalecenia."

Zapytałam też o przyszłość zawodu nauczyciela, nauczyciela historii, jak ja widzi mój Rozmówca.

„Jak się nic nie zmieni, to źle. (...) jeżeli zmiany będą szły w tym kierunku, w którym idą, to spodziewam się, że część ludzi odejdzie po prostu z zawodu. (...) Mam też takie poczucie, że to jest trochę równia pochyła. To znaczy eee jeśli nic się nie zmieni, jeżeli chodzi o

podejście do edukacji, w ogóle edukację historyczną i politykę historyczną w szczególności. (...) poziom manipulacji pewnymi rzeczami będzie się pogłębiał, co będzie się odbijało negatywnie na na na wiedzy ludzi po prostu, na rozumieniu procesów, na eee sposobie myślenia yyy kolejnych pokoleń (...) Szkoła eee apolityczna, zrównoważana i fachowa mogłaby być takim balansem.”

Kontynuując naszą rozmowę zapytałam Filipa co chciałby przekazać młodym nauczycielom, kolegom i koleżankom po fachu.

„Żeby mieli szczęście poczuć, że ten zawód ma sens. Wykonywanie tego zawodu ma sens. Mmm żeby starali się wykonywać swoją pracę dla dzieciaków, a nie dla organu prowadzącego i nadzoru pedagogicznego (...) Żeby zachowali autonomię myślenia. (...) żeby nie zgubili pasji. Bo nawet najlepiej przygotowany warsztatowo człowiek, który będzie podchodził do pewnych rzeczy bez entuzjazmu i bez pasji nie będzie w stanie zrealizować tego zadania, które przed nim stoi. To znaczy tak naprawdę zabije w tych dzieciakach zainteresowanie przeszłością, a nie rozbudzi.”

Zapytałam też o to co, mając doświadczenie w roli chciałby przekazać studentom specjalności nauczycielskiej, osobom, które dopiero, jeśli w ogóle, po studiach rozpoczną swój bieg życia zawodowego w roli nauczyciela. Oto co odpowiedział

„To samo. Hehehe. Ja myślę, że to samo. Aha i żeby się trzy razy zastanowili czy aby na pewno chcą to robić. (...) warto, warto po prostu świadomie podejmować pracę w tym zawodzie. (...) Byłoby fenomenalnie, gdyby mmm podejmowali pracę wolontariacką w trakcie trwania studiów, która dawałaby im doświadczenie, zanim wylądują w szkole i zanim zaczną eksperymentować na żywym organizmie pod tytułem ich uczniowie. Na zasadzie zdobycia doświadczenia, zanim zaczną pracę. Niech to będą po kursach opiekunów kolonijnych dwa miesiące wakacji z dziećmi, ale niech zobaczą dzieci na żywo, zanim wylądują w pierwszej pracy.”

Bieg życia zawodowego mojego Rozmówcy trwał już kilkanaście lat. Poprosiłam Go by przez chwilę zastanowił się jak widzi swoją przyszłość w zawodzie nauczyciela historii.

„(...) jeżeli mam być szczery, to to nie wiem. (...) Nie wiem, czy nadal chce wykonywać ten zawód. (...) jak się lubi pracować z dziećmi, to będzie się szukało kontaktu z nimi, (...) więc ja myślę, że prędzej bym zmienił po prostu szkołę na szkołę średnią, gdzie wierzę cały czas głęboko w to, że miałbym szansę znaleźć to, czego mi w tej chwili brakuje w podstawówce (...) albo potrzebuje przerwy, albo potrzebuje zmiany, albo zmiany i przerwy.(...) nam świadomość własnej niedoskonałości”

Na koniec rozmowy poprosiłam Filipa skomentował zdanie w kontekście tego, co powiedział: Zwykle, kiedy myślimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społecznej i profesjonalizm.

Że ludzie oczekują od nas tego, że będziemy służyć. Zapominając, że nawet służbie trzeba zapłacić (...) Od nauczyciela oczekujemy, że wychowa nasze dzieci, naprawi nasze błędy, eee nauczy, zabierze na wycieczkę, zaopiekuje się, nie popełni błędu, nic nie będzie ciekło w wyniku jego zabiegów. Aaa ale nie chcemy ponosić ich współodpowiedzialności za to, co on robi. Nie chcemy w tym uczestniczyć. Najchętniej byśmy nie zapłacili. Znaczący, to jest takie, może to są... zapłaci, nie zapłaci to jest kwestia pewnej symboliki, tak. (...)podejście do zawodu. Znaczący mam wrażenie, że to niestety nie jest zawód szanowanym. I tak jak powiedziałem, tak, my niestety sami robimy rzeczy, które powodują, że tak a nie inaczej jest w społeczeństwie na nasz temat (...) Dobrze, to ja powiem tak. To jakie jest oczekiwanie powiedziałem. Yyy czy ono jest słuszne? Nie wiem. Eee natomiast próbując się oderwać od wszystkich grzechów własnych, przekonań i tych historii, o których Pani opowiadałem. Należałoby nas wychowywać do tego, żebyśmy mieli świadomość, że jest to rodzaj służby,

dlatego, że my... Jezu, jakie to gówrno... górnolotne... tak, ale kształtujemy świadomość historyczną ludzi, którzy potem przez pryzmat tego, czego my nauczymy będą, będą pojmowali przeszłość, procesy z nią związane i na tej podstawie podejmowali decyzje na przyszłość. W związku z czym to co robimy jest straszliwie odpowiedzialne i powinno być realizowane z poczuciem tego, jakie są skutki zrobienia pewnych rzeczy dobrze, a jakie są skutki zrobienia pewnych rzeczy źle. To tak na okrasę i chyba powinienem skończyć w tym miejscu.

[Grażyna 2/2002]

Grażyna (2002) mieszka w jednym z niedużych miast w okolicach aglomeracji. Pracuje w szkole podstawowej, która znajduje się w aglomeracji. Do szkoły dojeżdża niecałe 20 km. Ma ukończone studia magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz studia doktoranckie. Nie uzyskała stopnia naukowego doktora. Pracę w szkole rozpoczęła w tym samym roku, w którym uzyskała tytuł zawodowy magistra. Rozpoczęła pracę w szkole podstawowej, gdzie pracowała przez rok, równoległe prowadziła zajęcia ze studentami w trakcie rozpoczętych studiów doktoranckich. Po roku pracy w szkole podstawowej znalazła zatrudnienie w gimnazjum. Przez kilka lat pracowała w tych dwóch jednostkach. W okresie od 2007 do 2019 pracowała już tylko w gimnazjum, przez chwile tj. 2007-2008 łącząc pracę w dwóch placówkach. Po likwidacji systemowej, tej formy uczenia się, pracuje w szkole podstawowej.

Grażyna będąc w szkole średniej, w liceum wiedziała, że chce zostać historykiem

„Jak sobie dobrze przypominam, to było to gdzieś, myślę, że w połowie liceum. Wtedy liceum było czteroletnie. Ja nie byłam absolutnie na profilu humanistycznym. Byłam w liceum na profilu biologiczno-chemicznym. (...) miałam świetnego historyka i rzeczywiście, te lekcje historii, gdzie pani w sposób bardzo taki barwny, ciekawy opowiadała o tej historii, chyba to sprawiło, że stwierdziłam, że rzeczywiście na tą historię pójdę (...)”

Myśl o tym, że moja Rozmówczyni zostanie nauczycielką zasadniczo

„się urodziła pewnie z czasem. Jeszcze uczennica szkoły podstawowej, wtedy ośmioklasowej również, tak jak obecnie prowadziłam drużynę zuchową, także zajmowałam się de facto dziećmi i ta praca z dziećmi zawsze była mi bardzo bliska i zawsze dawała mi dużo radości, zwłaszcza z takimi młodszymi dziećmi. I idąc na historię, brałam pod uwagę to, że mogę zostać nauczycielem (...) studia nauczycielskie, to po prostu nie było to siedzenie, nie wiem, w biurze. Była to praca, która dawała możliwości rozwoju, na pewno. I też takie poczucie, że nie każda godzina, nie każda minuta jest taka sama, tylko zawsze coś się zmienia, zawsze coś się dzieje. Nie jest to taka stagnacja. I można wiele rzeczy w tej pracy wykorzystać, wiele umiejętności. I daje takie możliwości, jak gdyby szerszego rozwoju.”

Grażyna studia wspomina głównie naukowo.

„na drugim roku studiów urodziłam dziecko i byłam już mężatką. W związku z tym, tak zwane życie studenckie ominęło mnie, nie ukrywam, aczkolwiek na pewno byłam bardzo mocno skupiona na nauce na tym, żeby się to, żeby się kształcić. (...) Na pewno były takie zajęcia, które wspominam jako niesłychanie inspirujące i dające dużo takiego szerokiego spojrzenia. W ogóle na świat. Nie tylko na historię i takie bardzo, bardzo ciekawe. No i głównie to pamiętam, tak naprawdę. (...) Tak, nigdy nie miałam takiego poczucia, że to jest błąd. Absolutnie nie.”

Grażyna wspomina, że miała poczucie, kiedy już podjęła pracę, że na studiach, na specjalności nauczycielskiej

"Było rzeczywiście wiele takich rzeczy, które mi bardzo pomogły przy podejmowaniu pracy, w momencie, kiedy zaczynałam uczyć. (...) takie zajęcia z dydaktyki, dużo robiliśmy kwestii takich związanych z aktywizującymi metodami nauczania. (...) nie przerabialiśmy czegoś takiego jak, nie wiem, pisanie planów dydaktycznych, że w ogóle coś takiego musi być. To gdzieś tam umknęło po drodze (...) . Oczywiście, że wiedziałam, że jest podstawa programowa i co należy z nią zrobić, ale w praktyce, i jak należy na napisać konspekt, ale za tym stoi jeszcze cała masa różnych innych papierów, które trzeba sobie sporządzić, wypełnić i w odpowiednich momentach złożyć i na przykład tutaj, tego przygotowania rzeczywiście gdzieś tam po drodze zabrakło."

Moja Rozmówczyni, jako młoda matka i już prawie pani magister wiedziała, że

"mam na utrzymaniu dziecko, mam rodzinę i muszę się utrzymać, wiedziałam, że tą pracę tak czy siak muszę mieć, niezależnie od wszystkiego (...) od kwietnia zaczęłam składać dokumenty w różnych szkołach. Wydaje mi się, że wysłałam w zdecydowanej większości szkół w XXXXX to było ponad 300 podań o pracę, czy nawet w okolicach XXXXX. Na rozmowach byłam kilku, w tym także na tej w XXXXXX i tam, de facto najwcześniej, znaczy się najszybciej, zaproponowano mi, iż rzeczywiście mogę tam pracować i dano do podpisu umowę. Także tutaj nie było co się zastanawiać, bo no praca była od ręki. To nie było tak, że ona była od razu tak, że ja w tym kwietniu tą pracę dostałam. Nie, nie, nie, to troszkę potrwało, ale powiedzmy, że w czerwcu, tam pod koniec czerwca już miałam tą umowę w rękę i wiedziałam, że tą pracę od września mam."

Nikt nie poinformował jej o konkurencji jaka była o to stanowisko wówczas. Otrzymała pracę i ją przyjęła.

Kiedy poszła do pracy po raz pierwszy w nowej roli już nie uczniocy ale nauczycielki wspomina, że największą trudnością, problemem był

"Problemem większym, dla mnie osobiście, był pokój nauczycielski i właśnie takie relacje trochę koleśkowskie, trochę takie małomiasteczkowe. Ja nie wiem, jak to inaczej określić, ale takie małe, zamknięte środowisko w małym miasteczku i to rzeczywiście było bardzo mocno odczuwalne. Niekoniecznie znalazł się tam ktoś, no poza opiekunem stażu, który był do tego, jak gdyby zobowiązany, kto zechciałby mi pomóc na zasadzie, poradenie jak sobie poradzić w danej sytuacji czy wyjaśnienia pewnych rzeczy taka byłam trochę tam zdana na siebie, na zasadzie ze wszystkim muszę ogarnąć się sama. Co, gdzie znaleźć. Wtedy jeszcze były papierowe dzienniki, gdzie pójść i co zrobić, to absolutnie tutaj, no nie było takiej opcji, żeby mi ktoś w gronie nauczycielskim w jakiś sposób chciał dopomóc. Niestety. (...) kłopotliwe było trochę to, że tak mnie potraktowano trochę z góry w tej szkole (...) takie trochę lekceważenie, jak gdyby, odczuwalne w szkole "

Grażyna, kiedy rozpoczęła pracę to

"W tym samym roku rozpoczęłam studia doktoranckie. Miałam też na głowie dom i rodzinę. I tak, chyba po prostu miałam takie poczucie, że muszę to wszystko ogarnąć i pospinać. Oczywiście chciałam zrobić to, co mogę w tej szkole zrobić jak najlepiej, czyli wdrożyć to, czego się nauczyłam sprawdzić, na ile to jestem w stanie zrobić w praktyce, z różnymi właśnie metodami pracy z dziećmi. Obawiam się, że się za bardzo nie zastanawiałam nad tym, na ile mogę się tremować czy jakie mam odczucia codziennie rano idąc do pracy, bo miałam na tej głowie tak dużo różnych rzeczy, że chyba nie było czasu na takie myśli."

To co dawało radość, w czasie debiutu, to

"praca z tymi dziećmi, bo dzieciaki były bardzo takie wdzięczne, bardzo chętne do pracy, do jakiegokolwiek takiej właśnie lekcji, w trochę inny sposób niż tylko siedzenie w ławkach."

Bardzo się chciało angażować w różne rzeczy, które im proponowałam w tamtym czasie. No i tak było właśnie radośnie, mogę powiedzieć."

Grażyna miała wzór do naśladowania, nauczycielkę ze szkoły średniej. Wspomina, że była *"osobą bardzo dystygowaną wręcz, można by powiedzieć, ale przepięknie opowiadała w tak barwny sposób, że dużo można było po prostu zapamiętać z tego, co opowiadała. Zawsze była uśmiechnięta, była sprawiedliwa, na pewno wobec nas. (...) była na pewno takim nauczycielem, bardzo spokojnym, wyważonym. "*

Poprosiłam moją Rozmówczynię by przez chwilę zastanowiła się i porównała pierwsze miejsce pracy i to obecne. Oto co powiedziała

"tu czuję się dużo lepiej, niż czułam się tam.(...) to miejsce pracy bardzo mocno przyczyniło się to do mojego rozwoju, i osobistego, i zawodowego.(...) tutaj, no była możliwość zaangażowania się w różne działania, takie już wychodzące poza szkołę. Tak, tutaj, dzięki temu, że pracuję tutaj, jestem trenerem Odysei Umysłu (...) Mogłam też zaangażować się gdzieś w działania programu projektu Memoramus, też projektu międzynarodowego, związanego z upamiętnieniem zbrodni katyńskiej (...) takich patologicznych sytuacji, no raczej nie ma tutaj w tej szkole.(...) przez bardzo wiele lat byłam opiekunem samorządu i to opiekunem, wtedy jeszcze, kiedy ja nim byłam, bo teraz już też sytuacja jest troszeczkę inna, było tak, że opiekun samorządu był wybierany przez uczniów.(...) Na semestr, na koniec półrocza, semestru, pamiętam, że któregoś razu policzyłam jak wypełniałam, pisałam, chyba nie wypełniałam, pisałam około 20 sprawozdań na półrocze (...) Po przejściu do xxxx szkoły było jedno sprawozdanie do napisania na semestr."

Grażyna w biegu życia zawodowego rozwijała się w różnych kierunkach. Praca w kilku szkołach, sprawiła, że pewne drzwi zostały otwarte.

"W pierwszym roku mojej pracy, jeszcze w xxxx, korzystałam głównie z takiego wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, jak gdyby nie mając wyboru. (...) zostałam wtedy zobligowana do podjęcia takich studiów podyplomowych z wychowania do życia w rodzinie.(...) No ja sobie nauczyciela mianowanego zrobiłam pracując jeszcze na XXXXX, bo to był taki czas, kiedy bezpośrednio po zakończeniu stażu nauczyciel kontraktowy mógł rozpocząć staż na nauczyciela mianowanego i ja z tego skorzystałam, zrobiłam to jak gdyby od razu.(...) kurs kwalifikacyjny, edukacja do nauczania przedmiotu, edukacja dla bezpieczeństwa. (...) Bardziej gdzieś się sama douczyłam, czy doczytałam, jeżeli chciałam się rozwijać. (...) szkolenie dotyczące porozumienia bez przemocy.(...) Mnóstwo tego się tak naprawdę w tej mojej karierze przewinęło. (...) Także nie jestem w stanie na pewno wszystkich kursów wymienić. Absolutnie nie jest to możliwe.(...) brałam też udział w takich kursach internetowych kursy tygodniowe, na które można było się zapisać przez Internet (...) podjęłam się napisania autorskiego programu nauczania historii, wspólnie z koleżanką. To też mi dużo dało. (...) jeden kierunek, w którym musiałam po prostu dorobić kolejne przedmioty. (...) Drugim kierunkiem będzie poszerzanie takiego swojego warsztatu pracy. (...) trzecim takim kierunkiem też bardzo, bardzo istotnym są takie umiejętności, kompetencje miękkie, ale też takie umiejętności poszerzanie tych kompetencji, takich pedagogiczno-psychologicznych, co jest szalenie istotne, zwłaszcza w momencie, kiedy się jest wychowawcą, myślę, że już w tej chwili, zwłaszcza po pandemii. Nie da się tylko być nauczycielem, nie będąc pedagogiem i po troszku też psychologiem, po prostu się nie da."

W biegu życia zawodowego Grażyna wielokrotnie była wychowawcą klasy. Pierwsze wychowawstwo otrzymała w drugim roku pracy w gimnazjum.

"Byłam przerażona (...) to już nie były małe dzieciaczki, tylko to byli gimnazjaliści (...) bardzo mocno się przejmowałam tym, że na przykład nie mogę im pomóc, albo że są pewne rzeczy, które są poza mną, tak, że no są pewne sytuacje (...) taka bezsilność się też pojawia,

tam pojawiała. Bo, no sytuacje rzeczywiście momentami były strasznie trudne.(...) tak trochę ten wychowawca był zostawiony sam sobie, a problemów był ogrom. Takich naprawdę życiowych.(...) Bardzo dużo zależy od tego, na jaki trafi się zespół. Każdy zespół jest bardzo różny. I to nawet nie chodzi o dzieciaki, bardziej chodzi o rodziców, tak naprawdę. Bardzo dobrze się współpracuje w momencie, kiedy ma się taki partnerski kontakt z rodzicami. (...) “

Grażyna w kilku słowach przybliżyła to co jej dziś przeszkadza, uwiera w pracy.

“Polityka, tylko i wyłącznie (...) Gdyby nam dano wolną rękę, znaczy nie, ja nie mówię o zupełnie wolnej ręce, ale powiedzmy, że dano by nam pracować z dziećmi, je rozwijać, a nie tylko wrzucać w głowę fakty, ustawiać w rzędki, to zupełnie inaczej by to wyglądało i do tego zastraszając nas co chwilę, i to nawet chyba nie jest tylko kwestia obecnych rządów (...) zamiast otrzymywać wsparcie gdzieś tam odgórnie, otrzymujemy ciosy po głowie, po prostu. Szczuje się rodziców na nas, szczuje się społeczeństwo na nas, oczernia się, szkaluje. (...) No i trudno w tym momencie wymagać, żeby ci ludzie patrzyli na nas z szacunkiem i rozmawiali z nami z nami jak z partnerami. To niestety bardzo mocno też widać. Tak, takiego szacunku też do pracy nauczyciela. To też mi chyba przeszkadza.”

To co motywuje do pracy moją Rozmówczynię to *“czasami rzucam się po prostu w coś takiego nowego, co daje takiego kopa, co mnie motywuje, jak mamy fajne dzieciaki, z którymi się dobrze pracuje, to mnie bardzo motywuje. (...) uczniowie motywują chyba najbardziej ”*

W biegu życia zawodowego Grażyny zmieniło się kilka rzeczy, zjawisk. Popatrzyła na ten aspekt w szerokim kontekście.

“na pewno w tej chwili bardzo mocno, zmieniają się takie narzędzia, których używamy w pracy (...) jak zaczynałam swoją pracę w szkole, to pamiętam, miałam podręcznik, miałam tablicę i jak się dopchałam, to miałam ksero, na którym mogłam coś skserować. Najczęściej narysowane własnoręcznie. Bo z wydrukowaniem z komputera w szkole też bywał problem (...) Bardziej się gdzieś szukało dodatkowych jakichś materiałów, do innych podręczników odkserowywało tego typu rzeczy. W tej chwili no też dobieram różne materiały, czy tworzę je bardziej niż dobieram już, w tej chwili bardziej świadomie niż to robiłam na pewno na początku. Ale też mamy różne inne możliwości, których nie było wcześniej. One mają i swoje jasne strony i swoje ciemne strony. No ale w tej chwili z tradycyjnej tablicy powiedzmy, że korzystam bardzo rzadko. (...) dużo więcej takiej właśnie cyfryzacji w tej pracy, ale to też daje dużo więcej możliwości.(...) Mamy możliwości użycia oczywiście tego, czego też nie było i to jest rzeczywiście duża różnica na przestrzeni, tych prawie 20 lat. (...) Na pewno większą mamy też wiedzę. Jeżeli ktoś chce taką wiedzę osiągnąć, oczywiście, to jest taka możliwość. Ta wiedza jest ogólnie dostępna (...) Zmieniają się dzieciaki, zmieniają się rodzice, no zmienia się świat, w którym żyjemy, te dzieci, które uczyłam lat temu 20, to były dzieci takie gdzie, jak ktoś miał telefon komórkowy, to to był gość. No w tej chwili (...) nie będzie dziecka, które nie będzie miało telefonu, albo nie będzie umiało obsługiwać komputera i one też dostęp do różnego rodzaju rzeczy właśnie przez Internet mają, zupełnie inny niż był kiedyś. No to też zmienia same dzieci. Tak, one już inaczej się skupiają, inaczej reagują co innego ich interesuje. To się bardzo zmieniło. Są często bardzo przebodźcowane, no, my też musimy się do tego troszeczkę dostosowywać, bo jak będziemy z tym walczyć, to de facto do niczego nie dojdziemy.(...) Zmieniają się też rodzice, bardzo mocno się zmieniają rodzice i to też no ma związek z wieloma rzeczami. Z pewnością też z tym, o czym mówiłam przed chwilą, apropo polityki (...) rodzice robią się coraz bardziej właśnie tacy roszczeniowi. Ale im się należy. (...) Należy im się szacunek i partnerskie traktowanie, ale, no właśnie, żebyśmy chcieli rozmawiać, a nie tylko wymagać. To tu się to troszeczkę zmieniło. Że to już nie zawsze są ludzie nastawieni na rozmowę i na

rozwiązywanie konfliktów, tylko na takie żądanie i ma być tak jak ja chcę, bo ja wiem najlepiej, prawda? No bo przecież co to jest nauczanie to nic trudnego, no każdy to potrafi, no nie? To jest takie troszeczkę podejście. (...) No na pewno są też te różne właśnie takie programy, możliwości, w które można wejść, tak jak mówiłam o tym Erasmusie, czy o tej Odysei. No kiedyś tego nie było, bo było mniej popularne, mniej dostępne niż jest w tej chwili. (...) szkoła się sama zmieniła. Mieliliśmy gimnazja, i ich nie mamy, (...) wchodzi nowa seria po trzech latach podręczników to one są kompletnie inne. I tu się właśnie, ale no potrafią się różnić tak na naprawdę z historii bardzo, bardzo, bardzo mocno. Więc tutaj, no trzeba to nieustannie modyfikować i ta ilość pracy, mimo że pracuję już tyle lat i by się wydawało, że można sobie wyrobić warsztat i powiedzmy, że będzie łatwiej po iluś tam latach, to absolutnie tak nie jest. To musi być cały czas modyfikowane, cały czas sprawdzane. Cały czas trzeba się przygotowywać do takich lekcji od nowa. (...) I to na pewno się nie zmieniło. Że ja się przygotowywałam, będąc powiedzmy stażystą i się przygotowuję teraz do pracy. “

Grażyna tylko raz była opiekunem stażu. Było to wiele lat temu. Opiekowała się Panią od muzyki “przychodziłam do pani, wspierałam ją, miałyśmy bardzo dobry kontakt. Bardzo lubiłam do niej przychodzić. (...) tylko miała taki problem właśnie z radzeniem sobie z dziećmi. (...) Czy się czegoś ode mnie nauczyła? Nie jestem w stanie powiedzieć, trzeba by jej zapytać. Mam nadzieję, że tak. (...) Czy ja się czegoś od niej nauczyłam? Chyba nie.”

Moja Rozmówczyni jest matką dwóch córek. Pierwsza urodziła się wtedy gdy Grażyna studiowała, druga kilka lat później. Grażyna weszła do zawodu już jako matka. W trakcie biegu życia zawodowego urodziła drugą, córkę. Macierzyństwo wpłynęło na pełnienie roli przez Nią.

“na pewno pomocne to było dla mnie, w momencie, kiedy byłam wychowawcą klasy, która była w jej wieku. Dzieciaków, to moje pierwsze wychowawstwo (...) miałam takie inne spojrzenie na to, co się może dziać w tych głowach w momencie, kiedy miałam dziecko w domu w tym samym wieku. I to, co może przeżywać rodzic takiego dziecka w wieku już takim dojrzewania, w momencie, kiedy ono w takie dojrzewanie wchodzi, (...) też jak gdyby mogłam czasami przetestować. No to pisząc sobie, nie wiem, kartkówkę, sprawdzian, coś, mogłam na niej [córcie] przetestować. Czy aby rozumiesz polecenia, czy wszystko jest ok? To jest taka pomoc, tak naprawdę, żebym czasami nie wyskoczyła z czymś tego, czego te dzieci nie rozumieją. (...) to taki nauczyciel, który ma własne dzieci, może czasami bardziej w stanie zrozumieć te inne dzieciaki (...) dzieci trzeba ubrać, nakarmić (...) Piorę, sprzątam, gotuję. No to każdy chyba w domu robi.”

W fazie domykania wątków poprosiłam Grażynę o to by rozwinęła myśl, że “wzięłam na siebie więcej, więcej i jeszcze więcej”.

“jakikolwiek projekt się pojawiał, to wiadomo było, że jak mnie ktoś zapyta, to ja bardzo chętnie się w niego zaangażuję. (...) było pisanie przez tam ponad rok programu nauczania historii. No to jak już ten program był napisany, no to pamiętam, że przyjeżdżałam do pracy przez pół sierpnia i drukowałam te ćwiczenia, bindowałam w szkole, (...) pojawił się Memoramus. Byłam koordynatorem tego projektu. Poproszono mnie, zgodziłam się bez mrugnięcia okiem. Projekt też miałam międzynarodowy, wiążący się z organizowaniem dodatkowych zajęć, dodatkowych aktywności dla dzieciaków. Pojawiła się ta XXXX. No to się bardzo chętnie na to zgodziłam i prowadziłam momentami (...) kiedy miałam cały etat w szkole i sześć drużyn, no to było te wyzwanie ekstremalne. Nie zrobiłam tego dlatego, że ktoś mi kazał tylko, że dzieci bardzo mnie prosiły. Bo chciały uczestniczyć w programie (...) dzieciaki mi zaproponowały, żebym została opiekunem samorządu, no to nim zostałam i byłam tym opiekunem samorządu uczniowskiego osiem czy dziewięć lat (...) organizowaliśmy rajdy, znaczy nie rajdy, tylko taką grę terenową w szkole, zawsze jesienią,

ze spaniem w szkole, organizowaliśmy nocki naukowców, rozpoczęliśmy organizację takiej, co stało się tradycją w tej chwili w szkole już, koncertów charytatywnych, (...) tylko to za każdym razem też jest czas. To jest siedzenie na próbach. To jest organizacja, a to bilety, a to plakaty, a to logistycznie, a to scena, a to dekoracje, a to zawieszanie tych dekoracji. (...) To był olbrzymi, zawsze, stres i olbrzymie obciążenie, niestety. (...) Jak się pojawił Erasmus w szkole, jeszcze wcześniej, Comenius no to ja w tym brałam udział, powiedzmy tak z doskoku, na zasadzie: „o, była wizyta międzynarodowa. Chcesz zorganizować dla tych gości wycieczkę po Poznaniu i być przewodnikiem?” (...) czasu i energii pochłaniało to straszliwie, straszliwie, straszliwie dużo (...) jak był w szkole uruchomiony na przykład radiowęzeł. (...) ktoś musi być opiekunem tego radia (...) No i przecież kto tym, kto został opiekunem radiowęzła? No oczywiście, że to byłam ja. (...) No to się tak włączałam właśnie we wszystko co mi tak proponowano i w momencie zrobiło się tego za dużo już po prostu. (...) jak skończył się rok szkolny w czerwcu, tak ja byłam w stanie zasłonić okna i przez dwa tygodnie leżałam w łóżku i czytałam książkę. Nie byłam w stanie się ruszyć. Nie pamiętam nic z tych dwóch tygodni. Byłam tak zmęczona po zakończeniu roku szkolnego. (...) Także trzeba umieć sobie powiedzieć stop, ale to się też człowiek uczy z czasem.”

Rutyna w biegu życia zawodowego nauczyciela u Grażyny pojawia się w sytuacjach, *“pojawia się wtedy, kiedy jestem bardzo zmęczona i nie mam, że tak powiem, energii, na to by wymyślić coś nowego, wtedy pojawia się rutyna. Która daje takie poczucie bezpieczeństwa i pozwala odpocząć po prostu. I zbyt długo nigdy nie zagości u mnie, rutyna. Bo chyba jest sprzeczna pewnie z moim charakterem, ale zdarza mi się, że ta rutyna mnie dopada właśnie w momencie, kiedy już za dużo się dzieje wokoło i za dużo rzeczy muszę ogarniać naraz. (...) Rutyna, ale ta rutyna, bardziej polega na pewnej powtarzalności czegoś, co już robiłam w podobny sposób, o. Na takiej zasadzie.”*

Grażyna, na początku pracy w zawodzie nauczyciela traktowała pracę w szkole *“jako no trochę traktowałam tą pracę w szkole tymczasowo na zasadzie, początkowo na pewno, no będę pracować, ale zrobię ten doktorat i chciałabym pracować na uczelni, no i tego, jak wiemy, nie udało się zrealizować.*“

Po namyśle sama dodała, że

“Na pewno chciałam. Żeby praca sprawiała mi satysfakcję i na pewno jest wiele takich momentów, że sprawia. Z rzeczy takich najfajniejszych, którym się, które mi się w życiu, w tym życiu zawodowym przytrafiły, ale nie wiem, czy to było wcześniej moje marzenie czy nie, no chyba nie myślałam o tym w ten sposób, no to były te momenty, gdzie rzeczywiście widzę, jaki wpływ ma to, co robię, na te dzieciaki i że ten wpływ jest pozytywny, czy widzę, jak one się zmieniają na przykład. Zmieniają pod wpływem tego, co gdzieś tam z nimi robię, jak to się zmienia, jak to się kształtuje i jak to się gdzieś tam, no nabiera skrzydeł, taki dzieciak. Bo takie rzeczy też widzimy. Na pewno rzeczy, które takie, które wspominam, no niesamowicie fajnie, (...) czasami widzę tych moich uczniów teraz, jak oni są tacy już duzi i realizują swoje pasje, swoje marzenia i są tacy, jakimi bym chciała, żeby byli, to rzeczywiście jest takie strasznie, strasznie fajne.”

Aktualnie Grażyna zajmuje się

No w tej chwili poza uczeniem i byciem wychowawcą klasy uznawanej za trudną, jak zwykle zresztą, może taka moja uroda, no mam cały czas te dwa projekty oraz Erasmusowe, które zostały nam przedłużone o kolejny rok, mam za sobą dwa, w tym roku już, organizację dwóch wyjazdów do Rumunii, (...) Mam cały czas swoje drużyny Odyseiowe, w tym roku tylko dwie na szczęście, albo aż dwie (...) Różne rzeczy też robię na przykład dla mojej własnej klasy. (...) wszelkie takie aktywności, które robimy poza lekcjami, na zasadzie integracji tych dzieciaków, czy pokazania im czegoś innego, no nie

robimy tego z biurami podróży, (...) nasz wybór, bo na czymś konkretnym nam zależy i chcemy, żeby te dzieciaki to z tego wyniosły, bo myślimy, że to jest wartościowa. No i dlatego to robimy właśnie w taki sposób. I powiedzmy, że to jest takie coś, co jest poza, ponad standard. (...) Mam zajęcia też o takie, indywidualne, dodatkowe. Tak zwany indywidualny program nauczania”.

Zapytana o plany na przyszłość odpowiedziała “urodził mi się niestety kolejny projekt erasmusowy i myślę, że go zrobię (...) projekt dotyczyć miałby demokracji i praw człowieka (...) Ha! Zapomniałam, otwarłam jakiś czas temu staż ma dyplomowanie, więc pewnie musiałabym go skończyć (...) taka konieczność, tak naprawdę, żeby można było dalej godnie zarabiać”

Bieg życia zawodowego to również przyglądanie się dyskusji wokół roli jaką powinien pełnić nauczyciel. Zapytana o aktualną dyskusję Grażyna odpowiedziała,

“Nie zgadzam się z naszym panem ministrem, o tyle powiem, dyskusja mnie bardzo martwi. Bardzo mnie dotykały, bardzo mi było źle z całą tą dyskusją, która miała miejsce w momencie, kiedy zaczynała się pandemia, kiedy byliśmy atakowani ze wszystkich stron. I przez władzę, i przez rodziców, i przez prasę, dokładnie z każdej strony. Za lenistwo, za brak profesjonalizmu, za brak przygotowania. No kurczę, nikt nas nie uczył jak prowadzić zajęcia online, nigdy wcześniej i ja jestem historykiem, dydaktykiem, nie jestem informatykiem. (...) taka dyskusja wokół zawodu nauczyciela, taki brak poszanowania naszej pracy. Taka dyskredytacja na zasadzie, to przecież dwa miesiące wakacji. No to zapraszam na te dwa miesiące wakacji, to w ogóle nie są dwa miesiące. Nie przypominam sobie żebym miała dwa miesiące wakacji tak w ogóle. I naprawdę ludzie w to wierzą? W mojej rodzinie nie ma takiej osoby, która by wierzyła w to, że ja pracuję 18 godzin w tygodniu i mam dwa miesiące wakacji. Nikt w to nie wierzy.(...) ciągła chęć poddania nas kontroli, w każdym punkcie, odtąd dotąd i ani kawałka więcej. Takie włożenie w nas, próba wkładania nas w takie bardzo sztywne ramki. Mamy uczyć tylko tego co jest nakazane, dozwolone i tylko w taki sposób w jaki jest dozwolone i nakazane. (...) No martwi mnie to wszystko, nie powiem i na pewno zniechęca. Bardzo mocno.”

Bieg życia zawodowego to również przyszłość tego zawodu. Zapytałam Grażynę o to jak sobie tą przyszłość wyobraża.

“Szczepnie powiem, że jej nie widzę w tej chwili. Znaczący my musimy starać się przetrwać i może postarać się dotrzeć do jakiejś zmiany. Zmiany na szczytach, aczkolwiek nie wiem czy dotrąmy. Nie wiem czy jest jakaś inna przyszłość niż mamy w tej chwili, bo mam wrażenie, że ostatnio jest coraz gorzej z roku na rok. A już na pewno te dyskusje, które się toczą, i to, co reprezentuje sobą w tej chwili minister edukacji, kolejny, to naprawdę myśleliśmy, że nie może być gorzej i pytanie dla mnie jest takie osobiste, kiedy dotkniemy dna i może byśmy się kurczę, w końcu z niego odbili.”

Na pytanie o to co chciałyby przekazać młodym nauczycielom Grażyna powiedziała, że “Chyba tylko tyle, żeby się nie bały być sobą. I żebyście nie dały stłamsić. I, żeby wierzyły w siebie, bo tak widzę po tych naszych studentach, którzy przychodzą, oni często są tacy bardzo zestresowani, boją się dzieciaków, boją się wyjść z czymś nowym. Żeby byli otwarci też tacy, no właśnie otwarci na świat.”

Na pytanie o to co chciałyby przekazać przyszłym nauczycielom historii Grażyna powiedziała, “Żeby pamiętali, że historia to nie tylko daty. Że większa frajda jest w odkrywaniu tej historii, która się nie kończy tylko i wyłącznie na wydarzeniach politycznych. I, żeby dać sobie przestrzeń właśnie na zabawę z tą historią, na taką kreatywność. Oczywiście nie chodzi o tworzenie nowej historii, ale na bawienie się tym, co mamy z historii, po to, żeby te dzieciaki się rozwijały.”

Na zakończenie poprosiłam moją Rozmówczynię o skomentowanie zdania zwykle, kiedy mówimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społeczna i profesjonalizm. Co pani o tym myśli?

“To brzmi bardzo sztywno, a nie powinniśmy się tak zamykać w takich sztywnych ramach. To nie chodzi o to, że mamy nie być profesjonalni i nie służyć społecznie, bo to jest tak, że tak naprawdę od tego, w jaki sposób my tym dzieciakom tą historię pokażemy, mimo że ta historia jest często współcześnie, gdzieś tam marginalizowana jako taki przedmiot, no po co ci to prawda, co jako humanista możesz robić w życiu? Tak często rodzice dzieciakom mówią, to de facto bardzo wiele zależy od tego, w jaki sposób my tą historię będziemy im podawać, będziemy im pokazywać, jak im pokażemy co można w niej odkryć, i pokażemy im tą taką różnorodność i może tu powinien tu powinien być położony nacisk, na tą służbę i ten profesjonalizm, żebyśmy nie zamykali się w takich sztywnych ramach, jak kiedyś uczono historii te 50 lat temu, tak, że to była tylko historia, w sensie dosłownym, historia w sensie polityczno-gospodarczym, bez historii kobiet, bez historii dzieci, bez historii kultury, bez, nie wiem, odniesień do tego, co nas otacza, bez wyjaśnienia tego, co jest teraz, wyjaśnienia tym, co było kiedyś. Wrzucanie do tej historii rzeczy, które rzeczywiście mogą być ciekawe i inspirujące dla dzieciaków i też mogą im wiele rzeczy wyjaśnić, no i pokazanie tego, że bardzo wiele takich współczesnych, nie wiem, sposobów myślenia, uprzedzeń, stereotypów, tego, w jaki sposób i jednostki, i całe grupy patrzą na świat na siebie, jakie mają poglądy, w jakiś sposób się zachowują, że to wszystko ma gdzieś swoje korzenie w tej historii, bo dzieciaki sobie z tego nie zdają sprawy. I chyba my sobie też nie do końca zawsze zdajemy sprawę z tego, że my to kształtujemy. Czyli to, czy, jak ktoś kiedyś będzie postrzegał nacjonalizm, będzie zależało od tego jak my teraz będziemy rozmawiać o historii i o patriotyzmie z dziećmi, w tej chwili. Czy rola kobiet w społeczeństwie. Czy, jak ktoś będzie rozumiał wydarzenia, które się dzieją wokół niego, będzie zależało od tego, czego on się gdzieś tam dowiedział na historii dawno temu, nawet jeżeli on sobie tego nie będzie uświadamiał. Czyli tu jest taka nasza duża odpowiedzialność, tak naprawdę.”

[Henryka 2/2003]

Henryka (2003) mieszka w małej miejscowości w południowo-wschodniej Polsce. Pracuje w szkole podstawowej, jak sama to ujęła w *“malutkiej wiejskiej, na takiej bardzo, bardzo tradycyjnej wsi”* oraz w oddalonej o ok. 20 km. Ma ukończone studia magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracę w szkole rozpoczęła rok po uzyskaniu tytułu zawodowego magistra. Rozpoczęła pracę w szkole podstawowej w małym mieście. Po roku pracy w szkole podstawowej znalazła zatrudnienie w gimnazjum. W okresie od 2005 do 20xxx wyjechała z Polski. Wróciła z emigracji i podjęła pracę w szkole.

Henryka podjęła decyzję o tym, że będzie studiowała historię w czasie kiedy była

“członkiem Zgromadzenia Zakonnego Sióstr Zmartwychwstank. Siostry prowadziły szkoły (...) ze względu na predyspozycje zostałam zapytana przez przełożonych, czy chciałabym uczyć i czego? Ponieważ ja troszkę do szkoły i w szkole pomagałam i bardzo, bardzo podobał mi się sposób, w jaki ówczesny nauczyciel historii w tamtej szkole uczył. Pamiętałam moją nauczycielkę od historii z liceum i stwierdziłam, że jeśli mam uczyć, to historia jest tym przedmiotem, którego chce uczyć. Także to była pewnie częściowo troszkę naprowadzona decyzja wynikająca z mojego, powiedzmy miejsca jako siostry zakonnej, ale wybór był zdecydowanie spowodowany spotkaniem świetnych historyków w moim życiu.”

Wybór specjalności nauczycielskiej był dla Henryki *“taką naturalną kontynuacją, jakby ze względu na to, że byłam wtedy siostrą, że byłam przygotowywana do pracy w szkole. Inna specjalizacja tak naprawdę nie wchodziła w grę. Zresztą nie miałam z tym problemu, bo chciałam uczyć.”*

Aczkolwiek jak sama powiedziała, tym co wpłynęło na wybór studiów historycznych to był też

“Dom. Dom rodzinny. U nas się zawsze, od mojego dziadka, przez moją mamę... Moja mama była bibliotekarką, ja zawsze czytałam od momentu, kiedy tylko nauczyłam się czytać. U nas w domu mówiło się o historii, o tej prawdziwej historii, kiedy jeszcze w szkole nie można było. Mówiło się otwarcie o Katyniu. Ja wiedziałam, że o pewnych rzeczach w szkole na lekcji mówić nie powinnam. Bo jeszcze moja szkoła podstawowa i moje podręczniki do historii to: drugą wojnę światową zaczęli tylko Niemcy. Walczyliśmy tylko z Niemcami, Rosjanie byli naszymi wielkimi braćmi, którzy pomogli nam zwyciężyć i tak dalej. Ale dom, zdecydowanie dom. (...) Zwłaszcza ten etos rycerski, więc historie o rycerzach, ułanach (...) To były bardziej moje bajki na dobranoc niż bajki o królewnach.”

Henryka dobrze wspomina czasy studiowania *“zajęcia, konwersatoria, w ogóle ten etap poszukiwań tego, że mogłam się zaczytywać, tak zdecydowanie tak. To fantastyczni ludzie (...) To było wszystko, o czym marzyłam i pewnie jeszcze więcej.”*

Studiowanie specjalności nauczycielskiej moja Rozmówczyni wspomina, *“Bardzo, bardzo ciepło (...) Miałam świetnych wykładowców, także ćwiczenia, dodatkowe rzeczy, które robiłam. Wtedy miałam szansę też napisać jeden czy dwa artykuły. Także to było bardzo... Wspominam ją bardzo ciepło.”*

Henryka uważa, że to co dowiedziała się na studiach było przydatne w pracy, szczególnie na początkowym etapie biegu życia zawodowego.

“jeśli chodzi o specjalność to dużo więcej, jeśli chodzi o przygotowywanie lekcji, jeśli chodzi o metody też o to, żeby się nie bać wyjść poza ten schemat, nauczyciel mówi, uczniowie słuchają, zapisujemy notatkę. Także ja w tych pierwszych latach, tych dwóch latach zanim wyjechałam, bardzo często łączyłam historię z językiem polskim, wybierając różne metody, od plakatów po zajęcia praktyczne. (...) ludzie, którzy mnie uczyli na tej specjalności, dali mi takie poczucie, że to jest Ok. Wychodzenie właśnie poza takie schematy, właśnie tylko wykładu nauczycielskiego, żeby próbować, żeby czytać uczniów tak w cudzysłowie i podchodzić do nich indywidualnie, że to, co się sprawdzi w jednej klasie może się nie sprawdzić w drugiej. Ale to, co wyniosłam dzięki moim wykładowcom ze specjalności to było to, że im lepiej będę знаła moich uczniów jako indywidualności, tym to uczenie historii naprawdę będzie stawało się przygodą. I to zawsze był dla mnie taki cel, żeby to stawało się przygodą (...)”

Henryka tak zapamiętała nauczycielkę historii, która jest dla niej wzorem.

“był nauczyciel starej daty. Myśmy nie robili żadnych jakichś takich koronek i innych takich rzeczy, ale potrafiła opowiadać o historii w taki sposób, że byliśmy tam absolutnie zafascynowani, i też uczyła nas myśleć i uczyła nas myśleć samodzielnie (...) Mogliśmy dyskutować, mogliśmy pytać. Była bezlitosna, jeśli zauważyła, że ktoś podpowiada, ściąga, albo się nie stara. Miała taki dość cięty język, ale z drugiej strony, nie odbieraliśmy tego jako atak na naszą osobę. Była do tego bardzo sarkastyczna i czasami ten sarkazm się skupiał na nas.(...) Ale z drugiej strony właśnie, no była po prostu fantastyczna. Miała to coś. Bardzo chcieliśmy, żeby nie miała powodu, żeby nas... No bardzo chcieliśmy, żeby wiedziała, że się staramy i że się uczymy.”

Wyzwaniem w debiucie w roli, w początkowym okresie biegu życia zawodowego, jak wspomina moja Rozmówczyni było,

“Ogarnięcie klasy. Znalezienie tego złotego środka między pozwoleniem uczniom na to, żeby byli twórczy, a kompletne rozejście się. Kwestia, chcę powiedzieć dyscypliny czy utrzymania dyscypliny, ale chodzi mi tutaj nie o takie stłamszenie indywidualności uczniów, tylko, no właśnie ten złoty środek między tym, że powiedzmy, kiedy robimy coś twórczego, przyjmujemy, że będzie bałagan, że będziemy głośniejsi. Ale z drugiej strony nadal pracujemy i jakby nie rozwodzimy się, jesteśmy razem, a nie takie sytuacje... Zawsze jako

nauczyciel się bałam takich sytuacji, w których ta klasa zaczyna jakby kompletnie mnie ignorować, rozmawiać między sobą, są coraz głośniejsze i żadne jakieś takie, spokojne: „proszę”, „wracamy” na nich, nie skutkuje (...) następny rok już pracowałam jako osoba świecka w gimnazjum i tam... Musiałam być surowa z postawy, to była taka dość trudna klasa wychowawczo i to było dla mnie bardzo ciężkie (...) wolę taki partnerski układ z moimi uczniami (...) Chyba największym wyzwaniem było dla mnie właśnie, jak utrzymać dyscyplinę, żeby to było twórcze, a nie tylko takie tłamszenie.”

Henryka, uważa, że w biegu życia zawodowego rozwój jest ważny.

“Ucząc po raz pierwszy tych kilkanaście lat temu i ucząc teraz uważam, że ten autorozwój jest niezbędny, chociażby dlatego, że świat dokoła nas nie stoi w miejscu... Zresztą widzę, jak zmieniają się... Jak zmieniły się dzieci, młodzież, to pokolenie, które, bo to już w pewnym sensie jest inne pokolenie, to, które uczyłam wtedy, to, które uczę teraz. To jest też kwestia ciągłego udoskonalania warsztatu, bo jednak, jeśli stoi się w miejscu, to się... (...) mam w sobie tę potrzebę, żeby szukać (...) żeby czynić lekcje ciekawszymi (...) zawsze chciałam i też chce być takim nauczycielem, którego uczniowie postrzegają jako kogoś, komu mogą ufać, z kim mogą porozmawiać, to też sprawia, że strony psychologii też staram się cały czas i czytać i i szukać (...) starać się lepiej rozumieć młodzież, dzieci, z którymi pracuję, które uczę. Także z jednej strony to jest warsztat. Z drugiej to jest, myślę, że psychologia. A trzecia strona to też jest to ciągle dokształcanie siebie jako historyka.”

W obliczu doświadczenia biegu życia zawodowego, jakie ma Henryka, zapytałam ją o zmiany jakie zauważyła w szkole.

“Myślę, że ta zmiana, którą najbardziej zauważam, to jest to, że tych kilkanaście lat temu nie było aż takiego dostępu do mediów w szkołach, których uczyłam. A byliśmy przyzwyczajeni do tego, że powiedzmy, więcej pracowaliśmy z tekstem, więcej rozmawialiśmy, byliśmy w stanie więcej z tych tekstów wyciągnąć, natomiast teraz to, co zauważam to jest obraz, krótka informacja. (...) Dużo szybciej tracą [uczniowie] zainteresowanie tematem. Jest to pokolenie dużo bardziej medialne. Jest mniej refleksyjne (...) mniej czytają. Gdy SMS stał się tą codzienną formą literacką, którą się posługują. I to się też przekłada na uczenie historii, dlatego czasami mam takie wrażenie, że po prostu ten nowy program i te wymagania one są, może nawet nie napisane, ale przywrócone dla pokolenia, którego już nie ma. Bo to jest niemalże dla mojego pokolenia, które było po prostu przyzwyczajone do czytania, do przyswajania, czy też przechodzenia przez dużą ilość informacji, do układania tego. (...) To jest pokolenie bardziej obrazu niż słowa (...) znalazłam tekę z moimi scenariuszami i notatkami sprzed tych kilkunastu lat. Znalazłam kartkówki i prace klasowe, które robiłam. I tak sobie pomyślałam. No nie. Nie mogę zrobić tej lekcji w takim formacie, w jakim zrobiłam ją piętnaście lat temu. To się w ogóle nie uda. Takie są moje instynktowne pierwsze odczucia. (...) taka pewna ideologizacja szkoły. Przynajmniej takie mam wrażenie. “

To co utrudnia pracę Henryce to,

“jest rozbieżność między wymaganiami programowymi a czasem, który się daje na ich realizację. Przeladowanie programów. (...) Ta rozbieżność między wymaganiami a rzeczywistością (...) W tym, zwłaszcza jeśli chodzi o tą sferę uczenia umiejętności (...) przeladowanie programu (...) Ilość informacji, ale też dobór tematów (...) Bardziej rozmawiać. Żeby faktycznie mieć czas na to, żeby łączyć historię z chociażby rozmawianiem o wartościach, o tym, co znaczy bohaterstwo, żeby móc rozumieć, żeby się zatrzymać nad bohaterstwem zwykłych ludzi (...) kiedy uczyłam poprzednio, nie wiem, czy to tylko takie moje wrażenie, czy po prostu je tylko tak idealistycznie zapamiętałam, ale wydaje mi się, że mieliśmy więcej czasu właśnie na to, żeby rozmawiać z uczniami, ale tak naprawdę

rozmawiać z uczniami. I to założenie było takie bardzo..., że bardziej kształtujemy całego człowieka, pomagamy w kształtowaniu całego człowieka, który potrafi myśleć, wyciągać wnioski, dyskutować. A nie tylko taką maszynkę, która będzie lykła wszystko, co jest podane, bo tak jest wygodniej. Takie właśnie niemyślące i lykające wszystko jednostki.(...) Większość moich uczniów nie umie się uczyć, nie umie zrobić notatki.(...) To jest taka moja frustracja, z którą się zmagam, ale ona też przekłada się na to, że to faktycznie patrzę, co jakby niezbędnie muszę zrobić, bym oddała hold podstawie programowej. A potem właśnie szukam tego, co i jak mogłabym zrobić, żebyśmy nie robili tylko tego w ten sposób. Ja mówię, wy słuchacie. Że razem robimy notatkę, musicie się tego nauczyć.”

Dla Henryki ważne było/ jest to

“żeby umieli [uczniowie] myśleć krytycznie. Nie bali się zadawać pytań (...) żeby już na tym etapie nie bali się pytać. (...) Żebyśmy nie budowali całego swojego światopoglądu na jednym cytacie. Na jednej informacji. Na jedynej słusznej idei. Żeby ta umiejętność, ta sztuka kontekstu... Nic w życiu nie jest czarne i białe. Albo bardzo niewiele rzeczy jest tak jednoznaczne. Myślę, że to jest dla mnie najważniejsze, żeby umieli szukać informacji. I uczyli się patrzeć na nie krytycznie, żeby nie bali się zadawać pytań. No, żeby byli sobą. Znaczący to jest poprzeczka, którą sama sobie stawiam.

To co motywuje do pracy Henryke, to “Najbardziej motywują ci słabsi uczniowie, którzy przestają się bać na moich lekcjach, którzy zaczynają się otwierać. Myślę, że najbardziej motywuje właśnie ten jeden procent, który, jeżeli jest dodatkowe zadanie, to przychodzi do mnie i mówi, że właśnie obejrzał wszystko, wszystkie linki, które im dałam. (...) mnie najbardziej motywują właśnie ci uczniowie, dla których historia jest trudna, którzy na początku roku przychodzili cali spięci, absolutnie przerażeni, bali się otworzyć książki, odezwać i cokolwiek zrobić.(...) Teraz siedzą wyprostowani, uśmiechają się w moim kierunku, nie boją się na mnie spojrzeć. Mają pozytywne oceny z testów czy z dużych prac klasowych. (...) ci uczniowie, o których wiem, że oni nigdy nie wybiorą historii na jakikolwiek egzamin i to nigdy nie będzie ich ulubiony przedmiot, a przychodzą na moje lekcje bez lęku.”

Rola nauczycielki jak sama powiedziała wpływa, rezonuje na inne role społeczne.

“Ona się przekłada w pewnym sensie na wszystko, co robię.(...) To znaczący na to, jak się prezentuję nawet jako sąsiadka, mieszkanka, (...) W pewnym sensie wszystko, co robię, to staram się właśnie o taką, że taką jestem osobą, której można zaufać. Odpowiedzialną.(...) Chociaż próbuje się zabrać nam ten społeczny status i to zaufanie, to jednak i tam, gdzie mieszkam, i tam, gdzie pracuję, to nadal przekłada się na to, że nauczyciel przynajmniej powinien być właśnie taką osobą, która ma klasę.(...) To właśnie się przejawia w takiej właśnie tej odpowiedzialności. (...) Ja praktycznie jestem, jestem może tak niemal cały czas nauczycielem, bo nie dość, że dużo uczę w szkole, daję korepetycje, uczę indywidualnie języka, ale to, to się przekłada na to, że tak naprawdę cały czas, no, jestem w tej roli. (...) Jestem nauczycielką ze względu na hobby, które może teraz mniej robimy, bo jestem też rekonstruktorem historycznym. (...) Wszystko jest okazją do tego, żeby się czymś podzielić, żeby do czegoś zachęcić, żeby wysłuchać, żeby, żeby starać się towarzyszyć w drodze.(...) Moja definicja nauczyciela to jest ten, który towarzyszy w drodze. Tak to widzę i takim nauczycielem staram się być.”

Henryka w biegu życia zawodowego pewnych aspektów roli nie doświadczyła. “Nie robię awansu zawodowego, nie jestem wychowawcą”

W fazie domknięcia poprosiłam Henrykę o to by rozwinęła myśl, w której wspominała o tym, że znalazła notatki sprzed tam iluś lat i że dzisiaj ta lekcja nie udałaby się.

“To znaczący... Te notatki, które znajdowałam... (...) ale właśnie patrząc na ilość informacji, które zapisywaliśmy w zeszytach, których wymagałam. Tak sobie pomyślałam. Przez tych piętnaście lat, dojrzałaś. W tym sensie, że... No właśnie. Myślę, że ja sama zmieniłam się w

tym sensie, że naprawdę z całym przekonaniem idę na każdą lekcję z takim promieniowaniem, że to nie jest najważniejszy przedmiot na świecie. To jest mój przedmiot. To jest coś, co ja lubię, uwielbiam, chcę przekazywać, ale to nie znaczy, że to jest najważniejszy przedmiot na świecie.(...) Kiedy schodzimy na to, jak, właśnie jak pielęgnować, i to jest ważne, jak nie stracić tego, co czyni nas Polakami. Tym samym, jakby na tej samej linii, szanując innych. To jest to dla mnie, dzisiaj jest to dla mnie cenniejsze niż wymaganie tych wszystkich dat, wydarzeń, postaci. (...) No to zerkając, jak patrzę na siebie tych piętnaście lat temu... To tak procentowo miałam owszem, miałam bardzo duży procent nauczyciela, ale też miałam duży procent wykładowcy, którym miał gdzieś, jeśli nie wymaganie, to to takie marzenie może, że uczeń umie wszystko.(...) zauważyłam, przeglądając ten notatki do niektórych lekcji, stwierdziłam, o super. To będziemy mogli zrobić, bo to było świetne wtedy, gdzie właśnie odeszłam od bycia wykładowcą, a robiłam puzzle z bitwy pod Grunwaldem.”

Moja Rozmówczyni wspominała również o tym, że szuka informacji, przygotowując się do lekcji. W trakcie rozmowy poprosiłam o rozwinięcie, uzupełnienie wypowiedzi też o to ile czasu to zajmuje w ciągu dnia.

Jestem tak naprawdę nowym nauczycielem, więc na pewno zabiera mi to więcej czasu niż komuś, kto już jakby przerobił wszystkie lekcje, ma już jakąś bazę i tylko szuka, czy można coś zrobić w ciekawszy sposób. Natomiast no mi takie przygotowanie zabiera, no tak pewnie ze trzy, cztery godziny dziennie. (...) to jest konfrontacja tego na przykład, co mam, co jest w podstawie, tego, co jest w podręczniku, przemyślenia i pewność. Myślę, że wyrzucania tego, o czym na przykład, powiedzmy, mogę wspomnieć tak błyskawicznie, ale na czym nie będę się zatrzymywać. To jest też szukanie (...) Później też, na przykład przygotowywanie prezentacji, czy przygotowywanie linków tam, gdzie, na przykład jest coś fajnego tak multimedialnie. Ale to też oznacza, że jakby ja muszę to wszystko sama przejść, zobaczyć. Na przykład jak jest wirtualna wycieczka po Wawelu, no to sama muszę wejść we wszystkie kąty, zobaczyć, co tam jest, jak można to wykorzystać i czy można to wykorzystać.(...) To jest jeszcze też takie doczytywanie, też wynajdywanie ciekawostek (...) lubię mieć przygotowane prezentacje i mieć to wszystko ułożone, bo to pozwala mi też trzymać się czasu. Nie rozlać gdzieś na boki, chociaż czasami, jeżeli na przykład urodzi nam się dyskusja i, zwłaszcza jeśli na przykład ona też ma przełożenie na, czy to na jakieś współczesne problemy, czy na to, jak można to odnieść do życiach, to czasami poświęcę jakiś tam kawałek historyczny.(...) To myślę, że to też jest ważne. Właśnie to. To wylapywanie przez nich, że wiele zjawisk, wiele problemów, że ich historyczność nie polega tylko na tym, że one wydarzyły się w przeszłości, skończyły się i już. Już ich nie ma. Jest to powtarzalność zjawisk historycznych. Jest ta powtarzalność pewnych problemów, które właśnie próbowano... próbowano sobie z nimi poradzić w jeden sposób, a na przykład ten problem wraca w innej odsłonie.

Dopytałam Henrykę, co to dla niej znaczy, że chce poznać uczniów indywidualnie. Jak ona to robi w biegu życia zawodowego, jak to robi jako nauczycielka historii.

“tworzenie takiej atmosfery zaufania (...) Staram się obserwować. Staram się dawać różnego rodzaju zadania czy różne formy. Staram się też często sprawdzając, Ja na przykład nie stawiam ocen, tylko piszę (...) co i dlaczego mnie ujęło, zwłaszcza, jeśli było to coś, o czym sama nie myślałam, że można to tak ująć (...) być w kontakcie z wychowawcami (...) Rozmawiamy o, na przykład o tym, co lubią, czego nie lubią. I nie chodzi tylko o historię. I też, kiedy na przykład mamy takie założenie, że rozmawiamy o czymś, co jest tylko naszą rozmową, to oni wiedzą, czy też uczą się tego bardzo szybko, że to, co oni mi powiedzą o sobie, to jest to, co oni mi mówią o sobie (...) Czasami, jak

przychodzą przed lekcją i na przykład mówią, że: „nie zrobiłem zadania domowego”. Czasami nie pytam dokładnie, dlaczego, tylko pytam, czy miałeś powód? Czy to był dobry powód? Ważny powód? „Tak, dla mnie tak” (...) zawsze jest to, to ryzyko i czy ktoś się tego uczy, że, wiadomo, to są nastolatki. Człowiek da im pół palca i obudzi się bez ręki (...) Także staram się ich słuchać, staram się z nimi rozmawiać. Staram się mieć kontekst (...) Staram się budować tę atmosferę zaufania (...) to staram się im pokazywać, że staranie jest dla mnie najważniejszym elementem. Że ty daj z siebie wszystko. I to jest dla mnie najważniejsze. Nie każdy będzie dobry z dużych prac klasowych. Nie każdy, na przykład radzi sobie z odpowiedziami ustnymi. Zwłaszcza, jeśli to jest takie typowo: bierzemy kogoś do odpowiedzi i pytamy z całego tematu.”

Bieg życia zawodowego to także przyszłość. Zapytałam Henrykę o jej plany na przyszłość. Oto co powiedziała.

bardzo chcę zostać tej mojej malutkiej szkole, która ma małe klasy, ale jest jeszcze taka, taka bardzo... może to tradycyjność środowiska też w pewnym sensie mi odpowiada (...) Fajnie jest, gdzie właśnie te dzieciaczki może mają właśnie więcej nauczycieli, którzy chcą zobaczyć ich i nie tylko to, że na przykład: o ten jest słaby, z tego nic nie będzie.(...) Po prostu lubię, lubię tą szkołę, lubię pracować tam z dziećmi i to chciałabym kontynuować.(...) będę chciała iść w stronę właśnie indywidualnego uczenia angielskiego. Ja lubię pracować indywidualnie z ludźmi. Wtedy mogę dopasowywać to do konkretnych osób, wtedy też wiem najczęściej, że dana osoba jest tam, ponieważ chce.(...) dużo zależy od tego, w jakim kierunku, czy te zapowiedzi ministra edukacji przełożą się na właśnie konkretne programy, konkretne dokumenty, konkretne wymagania, które trzeba będzie spełniać Nie wiem, szczerze nie wiem, dużo będzie od tego zależało. Bo jeśli okaże się, że też, i ta otoczka dokumentów i wymagań faktycznie zostanie wprowadzona w taki sposób, że trzeba będzie właśnie realizować tylko jedyną słuszną wizję historyczną i jedyną słuszną wizję ideologiczną, to to też pewnie będzie ważyło na tym, czy będę chciała zostać w szkole, która zamiast nauczyciela historii będzie widziała we mnie pacholka jedynej słusznej ideologii. Na razie jeszcze chcę. A wszystko, pewnie wszystko będzie zależało od tego, jak właśnie to się będzie układało. Czy będzie właśnie ta przestrzeń na to, żeby uczyć dzieci myśleć, na to, żeby też uczyć je szacunku dla innych, żeby przelamywać ten stereotyp, że obcy to wróg. Albo inaczej, że inny to obcy, a obcy to wróg. Tak bym to ujęła. Właśnie tego, że każdy musi myśleć tak samo, że to samo powinno być dla niego ważne, w ten sam sposób powinien to wyrażać, że nie powinniśmy właśnie pytać, kwestionować tylko, właśnie jak nie myślisz tak, jak ja czy jak nie myślisz tak, jak powinieneś myśleć, to coś jest z tobą nie tak.

Zapytałam Henrykę o to co chciałaby przekazać młodym nauczycielom, takim, którzy są na początku swojej drogi zawodowej, w miejscu w którym sama była kilkanaście lat temu. Oto co powiedziała.

“don't give up. Spróbuj, tym bardziej, że myślę, że ci młodzi nauczyciele, którzy wychodzą, no bo przecież ja już wychodziłam właśnie z tym, to, że próbuję być takim nauczycielem, jakim jestem, to jest dzięki moim wykładowcom sprzed tych praktycznie dwudziestu lat niemalże.(...) Nauczyli mnie tego indywidualnego podejścia do ucznia, tego, żeby wprowadzać nowe metody, żeby się nie bać tworzyć, być twórczym i myślę, że najbardziej chciałabym to przekazać. Próbuj. Chodzi mi o to, że, jeżeli nie próbujemy, to znaczy, jeśli nawet nie pójdziemy do szkoły i nie zaczniemy uczyć, to w ogóle pójście na specjalność jest bez sensu. [...] I przekonać się, że właśnie to nie jest nasze miejsce. Ale jeżeli nie spróbujemy, myślę, że im więcej będzie właśnie takich nauczycieli z pasją, z każdego przedmiotu, nauczycieli z pasją, nauczycieli, którzy będą właśnie próbowali tą szkołę

zmienić, to są większe szanse na to, że to się stanie, że to się dokona, jeśli właśnie wszyscy dobrzy nauczyciele odejdą, no to zostaną tylko tacy, którzy, no właśnie, nie mają problemu z tym: „a teraz poczytamy razem podręcznik, zapiszemy notatkę i macie się tego nauczyć na pamięć. Właśnie, ty masz umieć wszystko bez dyskusji. Właśnie tak jest napisane, więc tak masz się nauczyć”.

Zapytałam Henrykę co chciałaby powiedzieć studentom specjalności nauczycielskiej, osobom, które dopiero rozważają wejście w rolę nauczyciela. *“Jest to zawód, który wymaga dużej odporności. Myślę, że zawód, który wymaga dystansu do siebie. Ale myślę, że powiedziałabym to samo, żeby nie bali się spróbować.(...) generalnie specjalność nauczycielska jest, jakby daje większe szanse pracy, niż powiedzmy muzealnictwo czy archiwistyka, ale właśnie, żeby nie bali się, nie bali się spróbować.”*

Henryka w biegu życia zawodowego, poprzez to jaką pełni rolę, jest częścią aktualnej dyskusji wokół zawodu nauczyciela. Zapytałam ją co o tym myśli, co czuje. Oto co powiedziała.

“Mam takie wrażenie, że, znaczy, obserwując pewnie bardziej niż aktywnie się włączając (...) mam takie wrażenie, to jest bolesny element, że jakby osoby, które powinny najbardziej zawód nauczyciela wspierać, jak chociażby minister edukacji, tym, co mówi i jak traktuje nauczycieli, czy dużo działań, czy ta dyskusja może, która jest i akcenty, które się próbuje w niej tak wbić, zmierzają do tego, żeby obniżyć zaufanie, takie społeczne zaufanie do nauczycieli. Stworzyć taką polaryzację. Próbuje się pokazać nauczycieli jako osoby, które mają bardzo mało pracy, zarabiają bardzo dużo pieniędzy i o wszystko mają pretensje.(...) uważam, że ta dyskusja, która jest, w takim dużym uproszczeniu zmierza do właśnie takiej polaryzacji, żeby zrobić, że jeżeli w jakimkolwiek momencie nauczycielom przyjdzie do głowy, żeby wyjść na ulicę, to nikt ich nie poprze. Są jako ci źli, jako ci, którzy właśnie nic nie robią. Mają wielkie pretensje, zarabiają bardzo duże pieniądze.(...) właśnie jest takie: „To nauczyciel powinien wychować mi dziecko. To nauczyciele powinni z moimi dziećmi jeździć do kina. Dzieci powinny mieć więcej zajęć. Nauczyciele powinni zostawać po lekcjach. To nauczyciel powinien się postarać, żeby moje dziecko opanowało materiał. To nauczyciel powinien jeździć z moim dzieckiem w różne ciekawe miejsca, żeby ono mogło poznawać różne rzeczy i to nauczyciel powinien więcej robić z moim dzieckiem, bo przecież no on nic nie robi”. To boli. (...) myślę o czasie inwestycji, takiej psychicznej inwestycji serca, którą się wkłada w swoich uczniów i przychodzi taka refleksja: po co? Ale potem jak patrzę na uczniów, gdzieś tam wchodzę potem do klasy i mam te kajtki, te słabizny, które siedzą takie z tymi buziami uśmiechniętymi, oczy otwarte, patrzą na mnie, a nie gdzieś tam w zeszyt, wyciągają tej swoje plasteliny i bez żadnej obawy, zamiast gdzieś rysować mi po ławce, to, jak jest dla nich za dużo, to zaczynają te swoje gniotki, bo wiedzą, że są z tymi gniotkami akceptowani, robię głęboki oddech i idę szukać, jak mogę fajnie przedstawić im Wiosnę Ludów na ziemiach polskich.

Poprosiłam moja Rozmówczynię by zastanowiła się jak widzi przyszłość zawodu nauczyciela historii

To znaczy tak. Nauczyciele historii na pewno będą. Pytanie: jacy? Znaczy, nie wiem, może nie do końca, bo przecież patrząc na nawet moich nauczycieli historii, którzy uczyli w czasach jeszcze większego nacisku i wielu z nich potrafiło przekazać treści, dobre treści, prawdziwe treści, być dla swoich uczniów, ale może wtedy była troszkę inna równowaga między domem a szkołą. Myślę, że jest to niebezpieczeństwo, że będziemy właśnie szli w stronę bardziej polityki historycznej niż właśnie uczenia historii. Jeżeli będziemy właśnie wkładali tą ideologię, jest to niebezpieczeństwo, że procent właśnie dobrych nauczycieli, otwartych, młodych nauczycieli nie będzie chciał w tym zawodzie uczyć albo będzie z tego zawodu odchodził. To jeszcze też zależy pewnie od środowisk, od wsparcia, które się ma w

swoich szkołach. (...) Ale myślę, że jest to realne niebezpieczeństwo, że nauczyciele, właśnie młodzi nauczyciele, otwarci, nauczyciele będą z zawodu odchodzić. Albo nie będą chcieli w ogóle zacząć tego zawodu. Więc zwłaszcza jeśli ma się to szczęście, że ma się fajnych wykładowców na specjalizacji, że robi się dużo świetnych rzeczy, dużo aktywizujących i właśnie rozmawiamy, tworzymy, działamy, to przychodzimy do szkoły i właśnie musimy w czasie, który jest nam dany, mamy zmieścić takie, a nie inne treści... Jeśli do tego właśnie dojdzie, zwiększenie pensum, w tym sensie, że trzeba fizycznie być w szkole, no bo nie ukrywamy, większość, tak jak ja, większość rzeczy robimy w domu. Nie zawsze mam materiały, nie zawsze jest, powiedzmy, w pokoju jest jeden komputer, nie zawsze można wydrukować na kolorowo. Bardzo dużo rzeczy robi się w domu. I potem na przykład w szkole się kseruje, jeśli jest taka potrzeba. A jeżeli, na przykład wzrośnie pensum, to dla, powiedzmy, takich nauczycieli jak ja, będzie oznaczało, że trzeba znaleźć jeszcze jedną szkołę, w jeszcze jednej wiosce. I teraz kogo chcemy wykształcić? Czy chcemy kształcić właśnie osoby otwarte na świat, krytyczne? Uważam, że nie. Właśnie kierunek w jakim idziemy, jeśli chodzi o pogląd, przedmioty humanistyczne, to nie prowadzi do tego, żebyśmy kształcili właśnie osoby otwarte, krytyczne, umiejące zadawać pytania, wyciągać wnioski, tylko właśnie osoby, które, no nie wiem, tak jakbyśmy prawda wyciągnęli foremkę sprzed dwudziestu pięciu lat i próbowali teraz na siłę wcisnąć tych młodych ludzi właśnie w to. Macie tak myśleć, macie tak czuć, macie tak widzieć świat i żadna inna wizja świata już nam nie pasuje.”

Na zakończenie poprosiłam moją Rozmówczynię o skomentowanie zdania zwykle, kiedy mówimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społeczna i profesjonalizm. Co pani o tym myśli?

“Dla mnie to jest połączenie obu tych rzeczy. Profesjonalizm jest dla mnie nieodzownym elementem bycia dobrym nauczycielem. I to się łączy z tym, że cały czas próbujemy pewno robić to lepiej, dokształcać się, robić kursy, doczytywać, szukać, sprawdzać. To jest ten element profesjonalizmu. Myślę, że jest ten element służby społecznej, w tym sensie, że jednak, dla mnie nauczyciel to ktoś, kto towarzyszy. Jeżeli towarzyszy młodemu człowiekowi na tej jego drodze do stawania się tą najlepszą wersją samego siebie, to patrząc na realia zawodu nauczyciela, większe z nas nie robi tego dla pieniędzy. Albo jeśli ma to się przełożyć na adekwatne pieniądze, to spędza jakieś zawrotne godziny w tych szkołach, ale jeżeli to jest... Z tego elementu służby, wynika ta inwestycja w to, że chcę poznać moich uczniów, chcę im pomóc, żeby właśnie stawali się najlepszą wersją samych siebie. Że chcę też, żeby ich życie, czy też mogę przekazać tą równowagę, między mieć i być. Bo żyjemy w społeczeństwie, które kładzie coraz większy nacisk na to, żeby mieć. I takie pojęcia, jak służba, jak poświęcanie, jak szacunek, właściwie rozumiany, bo generalnie, to mogą być słowa, którymi się bardzo łatwo szafuje. Ale w takim rozumieniu tak, by: „powinna mnie pani szanować, to znaczy, nie powinna pani ode mnie w ogóle nic wymagać.” Co troszkę jest nie tak. Także myślę, że oba elementy są ważne. Właśnie w byciu nauczycielem. To też wynika chyba z tego, że właśnie tam, gdzie mówiliśmy o tym, jak to się przekłada na inne role społeczne, że właśnie to, żeby być postrzeganym, nawet nie to, żeby być postrzeganym, bo wiadomo, że taki wizerunek można stworzyć tak naprawdę, nie będąc taką osobą, ale właśnie to stawianie samemu sobie tej poprzeczki, żeby stać się osobą, która jest godna zaufania, która właśnie reprezentuje pewną klasę, która jest postrzegana jako wartościowa. To też jest ten element, który chyba wchodzi w tą służbę społeczną. Tak sobie teraz myślę, to jest ta refleksja, która mi teraz przyszła, że chyba dlatego dla wielu z nas te działania, które są teraz podejmowane, żeby obniżyć to zaufanie społeczne do nauczyciela i żeby później zrobić z nas takich pazernych darmozjadów [...].

Ale to jest dla wielu z nas tak bardzo bolesne, bo przecież bez żadnych nakazów i ilości czasu, którą większość z nas spędza, właśnie przygotowując się do lekcji, przygotowując różne rzeczy dla naszych uczniów, starając się poznać ich i dopasować wymagania do naszych uczniów, starając się, żeby właśnie, bardzo często mieli to doświadczenie, dorosłych, którzy są godni zaufania. Ale ilość i właśnie ta inwestycja i czasu i nas jako ludzi, którą przecież zawsze żeśmy robili, pamiętam moje koleżanki czy kolegów, którzy mieli rodziców, nauczycieli i ich taki... Czasami właśnie coś takiego, że no tak, mama dla swoich szkolnych dzieci to robi to, to i to i w ogóle wszystko o nich wie i tyle się stara dla nich zrobić, a dla nas nie ma czasu. Nie mówię, że wszyscy, ale przecież wielu z nauczycieli, i sama takich nauczycieli miałam, którzy bardzo dużo czasu poświęcali, za który nikt im nigdy nie zapłacił, i nikt nigdy nawet nie zauważył, że oni to robili. Myślę, że dlatego właśnie jest takie odczucie takiego... No właśnie boli bardziej. I też przychodzi takie zmęczenie materiału.(...) Myślę, że tak jak... To wynika z tego, znaczy to o czym mówiłyśmy, że... no właśnie. Ten element profesjonalizmu jest niezbędnym. To chyba też wynika z przedmiotu, którego uczymy. Nawet jeśli staramy się, pokazać całe spektrum, to i my sami jako ludzie, jako nauczyciele, jesteśmy przyciągnięci, jesteśmy zafascynowani postaciami, które dały z siebie więcej, niż musiały. Dały z siebie więcej w sytuacji, kiedy danie czegokolwiek było bardzo trudne. Myślę, że jesteśmy nauczycielami etosu. I trudno jest, jeśli jest się zafascynowanym takimi właśnie postaciami, które żyły służbą, to jest to taki element, który staramy się sami sobą przekazać i też sami tak żyć. Ponieważ uczymy, ale staramy się uczyć w taki sposób, który pokazuje, że nasze relacje z przeszłością są bardzo żywe i są tu i teraz, to też myślę, że w takim powszechnym przekonaniu, jako nauczyciele historii, jesteśmy tymi, na których w takim potocznym zrozumieniu też spada obowiązek przekazania wartości. Takich właśnie jak: służba, jak obowiązek, jak szacunek, jak patriotyzm, jak praca, dobro. Jak bardziej to się kojarzy, właśnie to przekazywanie wartości, z nauczycielem historii niż na przykład nauczycielem matematyki. To jest też taki element społecznego oczekiwania, jakie jest wobec nauczycieli historii. To jest ten element właśnie też tej służby społecznej. A to jest niemożliwe, właśnie bez tego, czy nie możliwe....Jeżeli staramy się żyć tym, co staramy się przekazać, czyli sami, jeżeli staramy się żyć tymi wartościami, to ten profesjonalizm jest też jedną z nich. Jak mogę nauczyć kogoś szacunku do pracy i poświęcenia, jeżeli jestem byle jakim nauczycielem, który właśnie przechodzi, krzyczy, czyta tylko podręcznik, nie stara się nic wnieść. Jest takim czasami stereotypem? Tak myślę.”

Pokolenie przełomu i transformacji

[Iza 1/1996]

Iza (1996) mieszka w dużym mieście. Pracuje w szkole średniej w mieście, w którym mieszka. Ukończyła studia magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracę w szkole rozpoczęła w 1996 roku.

Na decyzje Izy dotyczącą podjęcia studiów historycznych wpłynęło kilka okoliczności.

“historia była takim wyborem na zasadzie, co dalej robić. Zawsze mnie, znaczy inaczej, to było na zasadzie takiej, że ja chyba byłam po prostu dobra z historii, z języka polskiego. (...) Na historię myślę, że poszłam też dlatego, że trochę zawsze mi się gdzieś tam po drodze z dziećmi (...) gdzieś raczej to była kwestia taka, być może, że szkoła, ale to był etap, raczej kiedy chciałam być dziennikarką i raczej w tym kierunku szłam, aczkolwiek no ta historia

mi się wydawała takim najlepszym rozwiązaniem, ale to nie było rozwiązanie jakieś takie moje życiowe na zasadzie och zawsze chciałam iść na historię. Ale okazało się, że to był bardzo dobry wybór. I bardzo, bardzo mi się spodobało studiowanie historii (...)”

To co spowodowało, że Iga wybrała specjalność nauczycielską to

“Nie bardzo było wtedy co wybrać, bo była albo specjalność nauczycielska, albo archiwistyczna. Do archiwum mnie nie ciągnęło, bo mam za dużo energii. (...) zrobiłam, bo trzeba było zrobić specjalizację, a poza tym trochę to jest tak, że właśnie nie wiedziałam, co mnie w życiu spotka. (...) ta specjalizacja nauczycielska raczej była takim spadochronem jakby co, żeby mieć, a poza tym trzeba było mieć jakąś specjalizację. Ona wydawała się najprostsza i najciekawsza z tych dwóch, (...) nauczycielska jednak była jakimś takim konkretem, który w razie czego się miało. Także to cały czas był plan B dla mnie.”

Studiowanie specjalności nauczycielskiej w przypadku Izy

“To nie są dobre wspomnienia. Wykład, na którym pani mówi, że najważniejsze jest, żeby mieć czyste paznokcie.(...) jakby tak naprawdę przygotowywała nas tylko XXXXX do studiów. (...) mieliśmy takie zajęcia wyjazdowe w jakimś takim właśnie miejscu, takim dworku i tam mieliśmy, na przykład, poznaliśmy dramę i robiliśmy zajęcia z dramy i w ogóle były takie fajne, artystyczne i to było właściwie jedyna rzecz, taka rozwijająca na całych tych studiach, znaczy w całej tej specjalizacji nauczycielskiej, bo pozostałe rzeczy mam wrażenie, (...) były żenujące. To był na poziomie takich trochę gospodyń domowych. (...) no to był zmarnowany czas kompletnie”

To czego zabrakło w trakcie studiowania to

“Brakowało mi na pewno tego, żeby, co dzisiaj podobno już jest jako element, czyli praca z głosem. No w ogóle mówienie o wypaleniu zawodowym. Wtedy nie było w ogóle więc, a to myślę, że to jest to w ogóle było powinno być podstawą, więc jako druga rzecz, ale teraz podobno też są jakieś elementy.(...) w końcu to jest zawód z ludźmi. Te wszystkie zawody, takie, które są z ludźmi, one szybko prowadzą, mogą prowadzić do wypalenia.(...) Że brakuje, brakowało mi właśnie takie informacje, że na przykład ważny jest jakiś superwizjer, i w ogóle takiego pomysłu na to, że w zawodzie nauczycielskim powinno się mieć kogoś takiego w szkole, żeby to był ktoś taki, kto jest mentorem czy mentorką, ale równocześnie wspiera i da od czasu do czasu informację zwrotną, bo taka informacja zwrotna może odświeżyć jakby i spowodować, że nie tak łatwo się człowiek zajędzie też, (...) “

Iza, jak sama wspomina, *“naprawdę nie niespecjalnie czułam się przygotowana do zawodu, ale nawet nie myślałam o tym, że studia powinny mnie do tego przygotować, bo jakoś tak nie oczekiwało się wtedy tego. To to ten czas przemian, on był takim ciężkim czasem, bo myśmy w komunie nie byli przyzwyczajeni do tego, że się w ogóle czegośkolwiek oczekuje.”*

To co na początku pracy było dla Igi najbardziej satysfakcjonujące to, *“Kontakt z dziećmi, właśnie to, że oni mnie, znaczy czułam, że mnie bardzo lubią. No i takie właśnie to, że wchodzę z jednej klasy do drugiej, właśnie z tej czwartej podstawówki do czwartej liceum i to było zabawne, naprawdę. Bo potem już nigdy nie miałam takiego doświadczenia,(...) jeszcze tam była bardzo fajna psycholożka, która też wspierała nas”*

Największym wyzwaniem dla mojej Rozmówczyni, na początku pracy, w tym debiucie, gdzie jak sama wspominała, niespecjalnie czuła się przygotowana do pracy, był

“Dyrektor, dyrektor, który był takim człowiekiem, który wszędzie zrobił knucie, który tak pokazywał na każdym kroku taką małostkowość. Ale jak poszłam do xxxxx, to miałam wrażenie, że jestem, po prostu, że uciekłam z bloku wschodniego, jestem na wolności, więc zupełnie inna atmosfera, więc dobrze, że byłam tam tylko rok, że okazało się, że może być

inna szkoła, może być inny stosunek dyrektorki (...) ona była pedagożka, więc ona mnie wprowadzała w ogóle, świetnie, we wszystkie problemy (...) Dzięki właśnie rozmowom z dyrektorką uczyłam się dużo rzeczy, wychowawczo też takich, jako młoda dziewczyna. No więc naprawdę miałam szczęście, że trafiłam do XXXX po tej okropnej XXXXX, bo myślę, że to pozwoliło mi zostać w zawodzie w ogóle bo tak to myślę, że gdybym miała doświadczenie tylko XXXXX, to zwiłabym kompletnie z tego z tej pracy, bo nie można tak żyć. To jest w ogóle jakieś, straszne.”

Jeśli chodzi o warunki przyjęcia do pracy i konkurencję to zasadniczo, Iga wspomniała, że *“byłam polecona przez moją xxxxx, która tam pracowała, więc właściwie to ja przyszłam i dyrektor tylko tam przygadał ze mną i mnie zatrudnił, więc nie musiałam nawet wysłać CV, tylko później musiałam dokumenty dołożyć (...) Natomiast do XXXX to było tak, że musiałam właśnie ten CV, list motywacyjny i musiałam świadectwo pracy przynieść i wiem, że były inne osoby (...) zatrudniona trochę po znajomości, aczkolwiek porządnej.”*

Iza do dziś pamięta siebie z pierwszych lat pracy, z debiutu w roli nauczycielki.

“Miałam bardzo dużo entuzjazmu i robiłam w ogóle mnóstwo rzeczy takich pozaszkolnych, byłam opiekunką samorządu, robiłam klub europejski, kółko fantastyki, właśnie jak mogłam, to się angażowałam we wszystkie możliwe szkolenia, które były fajne, znaczy, miałam strasznie dużo pozytywnej energii i strasznie mi się chciało, ale trochę zabrałam na siebie za dużo, to znaczy to jest jakby efekt już późniejszy. Natomiast rzeczywiście z jednej strony pamiętam to, ale z drugiej strony też pamiętam, że trochę wychowawczo czasami czułam się, bo czułam się czasami bezbronna wychowawczo wobec pewnych zachowań (...) czułam tak, że powinnam być taką nauczycielką, a tutaj oni mnie nie do końca poważnie traktują, więc poszłam do tej XXXXX pytam czy mogę przyjść do niej na lekcji i mówię jak jest, ale tak mnie spojrzała. Mówi, że: „Możesz przyjść do mnie na lekcję, ale zastanów się czy to nie podważy też twojego autorytetu trochę w ich oczach. Że jakby może, może Ty spróbuj sama sobie poradzić, spróbuj, bo ja jestem inna niż ty i nie wiem czy coś u mnie zobaczysz (...) no więc próbowałam. (...) tylko chciałam być perfekcyjna. Chciałam tak od razu wskoczyć i być taką właśnie tam, Stowarzyszenie Umarłych Poetów (...) ci, których uczyłam, te osoby, które uczyłam w pierwszym okresie mojej pracy w szkole, myślę, że mnie bardzo lubi. Potem był taki okres, kiedy byłam wypalona, to myślę, że to był okres, kiedy raczej mnie wspominają jako nijaką nauczycielkę, taką, której się za bardzo nie pamięta. I to jest właśnie najlepszy powód, żeby dbać o siebie. (...) Stawałam się taką powoli urzędniczką, która wchodzi i musi przetrwać, więc musi być cisza, bo nie zbiorę myśli. (...) Więc myślę, że to jest też taka sinusoida, że ten początek wspominam bardzo dobrze, bo miałam bardzo dużo energii, bardzo dużo pomysłów i naprawdę tyle rzeczy, które my robiliśmy z dziećmi w szkole w ogóle, jakieś dyskoteki, przebierańcami w ogóle, jakieś dni europejskie w ogóle, jakieś święto [19]56 roku, no tego było mnóstwo. Jak robiłam mianowanie i jeszcze na dyplomowanie starczyło, to naprawdę, no było, pamiętam, że na dyplomowaniu naprawdę komisja była pod ogromnym wrażeniem ile było tego wszystkiego co robiłam. Natomiast to było coś za coś. (...) na początku pamiętam te klasy wszystkie moje, jako fajne.”

Zapytałam Izę jak to było, po tym doświadczeniu pierwszej pracy, która w jej biegu życia zawodowego zapisała się raczej na niekorzyść ,co czuła kiedy, po roku, poszła do nowej pracy.

“bardziej się cieszyłam, że nie mam już XXXXX jako dyrektora i to było dla mnie najważniejsze. Byłam w gronie pedagogicznym takich starszych osób (...) to grono, i oni mnie tak przygarnęli (...) fajna była atmosfera wtedy w pokoju nauczycielskim. Znaczą mi się wtedy wydawało, że tam ja mam bliżej do dzieciaków niż do nich, niż do tych ludzi w pokoju nauczycielskim, ale oni mnie wszyscy traktowali jako taką swoją wnuczkę

właściwie, i ten mój kolega XXXXXX, który mnie przygarnął po prostu, historyk, starszy pan, któremu jestem do dzisiaj za to bardzo wdzięczna, że się mną zaopiekował po prostu w tym w tym XXXXX. (...) tylko prawa polega na tym, że w XXXXXX rodzice byli bardzo wymagający. Trzeba było sprostać ich wymaganiom, a poza tym trzeba było się świetnie przygotowywać. Znacząco mocno przygotowywać, bo dzieciaki też nie dały sobie byle czego wcisnąć. Było coś za coś. Pewnie, że nie miałam takich kłopotów wychowawczych, jak być może w innych szkołach, ale za to musiałam się więcej przygotowywać i więcej jakby pracy było, wkładać takiej merytorycznej i dydaktycznej. No i właśnie często walczyć jeszcze z rodzicami, (...) że ktoś właśnie mnie próbuje sprowadzić do poziomu. “

Bieg życia zawodowego stworzył nam możliwość do zderzenia dwóch rzeczywistości, spojrzenia na to jak się pracowało na początku z tym jak się pracuje teraz. Oto co powiedziała Iza.

“Trudne pytanie, bo też było się młodszym. Znacząco na pewno lepiej się pracuje teraz jeśli chodzi o zaplecze, bo jednak ciągle idziemy do przodu. Komputer jednak i ta prezentacja i ksero w pokoju nauczycielskim i to, że rzutnik jest w każdej sali i że pojawia się coraz więcej tablic interaktywnych, no jeszcze nie w każdej sali, ale tak, to wpływa, bo w tej chwili problemem jest to, że nie ma Internetu, na przykład, od czasu do czasu (...) Ale jak sobie pomyślę, że na początku to musiałam walczyć o to, żeby móc zrobić w ogóle ksero, bo pan, których kserował mówił: „O, pani już za dużo w tym tygodniu zrobiła ksera, już więcej pani jest skseruję”. Trzeba go było przekonywać, pamiętam że on decydował, papier był szkolny, więc, dzisiaj my już od dzieciaków bierzemy papier, zbieramy, jakbym do ksera, więc w ten sposób sobie poradziła dyrekcja z tym, bo zaczęliśmy się buntować, że jednak potrzebujemy więcej papieru, czas coś zrobić. Przyszła nowa dyrekcja i zdecydowała, że w takim razie zbieramy papier od każdej klasy i sobie po prostu trzymamy ten papier i przychodzimy z papierem do ksera. (...) Więc na pewno z punktu widzenia technicznego teraz jest dużo lepiej. Trudniej jest na pewno, jeśli chodzi o rodziców, bo pojawiło się takie, teraz już nie ma, może jest mniej tego pokolenia rodziców właśnie „dzień dobry jest nam mecenas, jestem doktor, jestem profesor”, ale jest więcej roszczeniowych rodziców, takich rodziców, którzy są moim pokoleniem i w związku z tym też mają już zakorzenione trochę takie podważanie systemu. Na przykład problem jest z frekwencją, że rodzice właściwie wszystko usprawiedliwiają i trzymają sztamę z dziećmi, co może, nie wiem, no pewnie dla relacji jest dobre, ale to nie ułatwia jakby funkcjonowania też, bo rodzica nie można wtedy jako partnera czy partnerkę traktować do rozmowy, tylko właśnie jako kogoś, kto jest takim alibi, często nam się zdarza, że, bo czasami po prostu trzeba. Potrzebujemy tego rodzica i jego właśnie do wychowania, jakby już był dorosłym, a czasami ma się wrażenie, że ma się siostrę czy brata tego, tej osoby, którą się uczy i niekoniecznie można w ten sposób pewne problemy eliminować. (...) A teraz? W ogóle no wprowadzenie kogokolwiek z zewnątrz do szkoły (...) uchodźcy są polityczni, prawa człowieka są polityczne, prawa kobiet są polityczne, prawa osób LGBT są polityczne. Wszystko jest polityczne. No jest, no jest polityczne, fakt, w tej chwili, ale nie powinno być polityczne i wcześniej to nie było polityczne i wcześniej sobie mogliśmy na to pozwolić i tego mi bardzo brakuje. Bo w tej chwili to ja będę musiała na siebie brać to wszystko, nawet, no znacząco też mi zablokowano w tym roku, (...) myśmy co chwilę coś robili, działali, i to było fajne i raczej byliśmy przez ostatnie parę lat traktowani jako taka szkoła otwarta właśnie, w której takie rzeczy się dzieją, i w której jest właśnie taki duch wolnościowy raczej, a teraz stajemy się przez tą atmosferę (...) no to staniemy się taką szkołą właściwie, taką nijaką. Mam nadzieję, że to za długo nie potrwa, żeby po pandemii nam się uda jednak przewalczyć to, żeby się coś w szkole działo. Jak nie, to będziemy musieli wychodzić na zewnątrz po prostu z tym, więc to nam utrudnia na pewno, a tego nie było na początku jak ja pracowałam, to dyrekcja wręcz

się cieszyła tak, że w ogóle coś takiego się dzieje i że właśnie chcemy takie rzeczy robić. I to, no to na pewno zepsuło się bardzo. Technicznie się, tak jak mówię, polepszyło. (...) odmłodziło nam się grono pedagogiczne. To też ma swoje plusy, (...) się fajnie pracuje. (...) na początku roku szkolnego więcej trzeba było robić samemu. W tej chwili jest tak, że właściwie te wszystkie, na przykład programy, one są już gotowe przez wydawnictwa i jak się korzysta z odpowiedniego podręcznika, no to już wiadomo, że podstawa programowa jest dla wszystkich taka sama, więc w takim sensie na pewno nam się zrobiło mniej papierologii takiej bezsensownej. Dziennik elektroniczny też ułatwił strasznie pracę taką statystyczną i też drukuje świadectwa. Kiedyś wypisywałam świadectwa. (...) Dzisiaj jest też bardziej formalne, znaczy te formalności, takie no typu RODO i tak dalej, one stały się ważniejsze. Ale z historii to ta podstawa programowa naprawdę się nie zmieniła za bardzo, tylko jej opis najwyżej. Ja po prostu, no po tylu latach już wiem, co do czego, co lecimy po kolei. (...) Więc podstawa programowa, znaczy problemem dla mnie jest przez te 25 lat to, że te reformy się tak szybko zmieniają. Bo za każdym razem to jednak oznacza nowy podręcznik z którym ja się muszę zapoznać, nowe jakieś takie wyposażenie dydaktyczne, które gdzieś mi tam przeformowuje lekcje. No i to jest męczące. Bo ja już ile reform przeżyłam, o Jezu. No kilka, albo może nawet więcej. No to chyba jest pewnie męczące, tak.

W trakcie rozmowy zapytałam moją Rozmówczynię o to co utrudnia, co przeszkadza w pracy. Jak to widzi/widziała w biegu życia zawodowego.

“No to, że rzeczywiście mamy na przykład po osiem lekcji i to zmęczenie. (...) czuję, że mogłabym to robić dużo lepiej i przeszkadza mi to, że nie mam czasu i siły na to, i to jest to zmęczenie, które pojawia się spowodowane właśnie tym, że my musimy pracować więcej, bo zarobki te jakie są, nie dają nam jakby możliwości na pracę z gołym etatem, bo po prostu nie przeżyjemy i to jest jakby podstawowa rzecz, która strasznie demotywuje, bo człowiek ma energię przez wrzesień, październik, ale przy 28 godzinach, (...) to właściwie nasza główna praca polega potem na tym, żeby jakoś ogarnąć lekcje, no i przede wszystkim poprawić coś. To, że się ciągle coś poprawia i nie ma czasu na nic innego, na rozwijanie się na przykład, jak zaczyna się naprawdę na poważnie rok szkolny przy półtorej etatu, ja mam mało czasu na czytanie i to mi strasznie przeszkadza, (...) często my musimy bazować, że w czasie pandemii okazało się, że system działa tylko dlatego, że my działamy. To znaczy, że jeżeli my zadbałiśmy o to, żeby mieć sprzęt, żeby mieć słuchawki, żeby mieć skaner, żeby mieć jakieś zaplecze dydaktyczne, multimedialne, no to wtedy lekcja szła, ale nie było ze strony systemu żadnego wsparcia takiego jakiegoś. (...) Pamiętam, że kiedy pierwsze reformy, które przechodziłam, wdrażano w szkole, to nas najpierw przygotowywano do tego i byliśmy na jakichś szkoleniach, żeby nam pomóc w ogóle. W ODN-ie chociażby też, ale żeby nam chociaż, albo nasi doradcy metodyczni, żeby nam wytłumaczyć, co się dzieje, co będzie się działo, jak sobie pomóc. A teraz zabrakło w czasie tej pandemii (...) Bo nauczyciele to robili, ale oddolnie i znowu na swoich własnych jakby możliwościach to robili, sobie pomagaliśmy. (...) Na zasadzie, przyzwyczailiśmy cały system, że to my rozwiązujemy te problemy, że nie ma wsparcia z góry, bo nie potrzebujemy, bo my i tak to zrobimy. I mnie to wkurza, bo czasami naprawdę byłoby nam łatwiej dużo, gdybyśmy, gdyby nam ktoś na tacy podał, nie w sensie jakąś taką pomocną dłoń dydaktyczną, no bo my wyważamy drzwi często, które są już otwarte i trwa to dużo więcej niż mogłoby trwać. (...) No pandemia jest w ogóle takim ciężkim, ciężką sytuacją. (...) No ta sytuacja polityczna ciągle do mnie wraca (...) trudno uczyć szacunku do władzy na przykład, a powinno się Ale jak tu uczyć? No bo do jakiej władzy, która robi takie rzeczy, jakie robi (...) nie wiemy co będzie dalej i też co z tego pokolenia wyrośnie bo ono, no bo my nie jesteśmy w stanie

właśnie nauczyć ich jakiegoś szacunku do prawa, nie w tej chwili więc, nie wiadomo, co my tak naprawdę tworzymy. Też nie wiemy. Czy tworzymy buntowników, czy tworzymy, nie wiem, takich ludzi, którzy będą po prostu cynicznie podchodzić do wszystkiego, więc to są też takie dylematy gdzieś tam nauczycielskie, które się pojawiają. Nie wiem co jeszcze, a z takich technicznych rzeczy... Nie wiem, chyba nie przychodzi mi nic do głowy w tej chwili.”

Zapytałam Izę co po tych wszystkich latach spędzonych w zawodzie nauczycielki, po ponad 20 latach biegu życia zawodowego motywowało/motywuje ją do pracy.

“uwielbiam wszelkie szkolenia. Szkolenia motywują, a poza tym właśnie kontakt z uczniami (...) na pewno nagrody. Ja teraz się pochwałę, właśnie wróciłam, w weekend byłam na gali wręczenia nagrody imienia Ireny Sendlerowej, bo zostałam nominowana. Nie wygrałam, nie dostałam pierwszego miejsca, ale rzeczywiście te dziesięć byliśmy (...). Właściwie to są trzy rzeczy, czyli energia, która idzie z klasy, znaczy od dzieciaków naszych, (...) szkolenia, no i właśnie jak od czasu do czasu dostanie się jakąś, zostanie się docenionym. To wtedy myślę, że to też jest ważne w tej xxxxxx rzeczywistości być docenionym za to, że się nie wiem, prowadzi kółko feministyczne, czy że się walczyło w obronie uczennicy, która właśnie miała dostać się do więzienia, czy broni się osób ze środowiska LGBT. (...) jestem szefową sztabu WOŚP, (...) to jest też taka fajna energia, którą ja zawsze też od nich biorę. Kiedy razem coś organizujemy. Jak oni, kiedy widzę, że oni usamodzielniają się, że mam, są dziewczyny, które przejmują też inicjatywę, że na początku się je prowadzi za rękę, a potem one jakoś same zaczynają też łapać o co chodzi i coraz bardziej stają się samodzielne. (...) fajne widzieć jak one po prostu siebie uczą wzajemnie. I to jest, są takie sytuacje, w których człowiek wie, że nauczył ich czegoś więcej, niż jakby, stworzył im okazję do tego, żeby się nauczyły więcej niż tylko szukam jakiegoś tam przedmiotu, więc, bo nauczyły się też organizować, pracować w grupie i w ogóle takie rzeczy, więc to mi też daje energię. (...) równocześnie się zyskuje coś, czego, no co pozwala walczyć ze zgorzknieniem, a myślę, że to jest ciężka rzecz w szkole, właśnie to zgorzknienie.”

Iza literalnie, nie powiedziała, że rozwój jest konieczny w realizacji roli nauczycielki. Powiedziała, że *“u mnie to szło w kierunku dydaktyki, bo na tych warsztatach uczyłam się fajnych metod i sama potem prowadziłam warsztaty. (...) uczestniczyłam właśnie w takich warsztatach dotyczących praw człowieka. Her Story, właśnie uchodźców, czy jakby w ogóle praw człowieka z różnych, w różnych dziedzinach (...) antydyskryminacyjne rzeczy, w tym kierunku. (...) Mniej historia sama i doszkalanie takie historyczne, chociaż czasami tam jakieś właśnie wykłady na, albo na wydziale historycznym albo na wydziale dziennikarstwa i politologii, dla dzieciaków też, i wtedy one są też fajne, bo też można się samemu czegoś fajnego dowiedzieć. (...) no to są takie rzeczy, które bardzo dużo rozwijają, bo pokazują z innej strony zupełnie. One nie są bezpośrednio związane z historią (...) historię studiowałam, natomiast pozostałe rzeczy nie studiowałam, więc łapię (...) na historii trzeba po prostu zrealizować program,”*

Iza sama zauważyła w rozmowie, że rola nauczycielki była najważniejszą rolą społeczną w jej życiu *“rola nauczycielki jest dla mnie dominującą rolą w życiu i teraz próbuję właśnie to trochę wybalansować, żeby była też, żeby znalazł się czas rzeczywiście dla domu. Nigdy nie zdecydowałam się na dziecko. Nigdy, trochę i w dużej mierze właśnie też dlatego, że nie miałabym czasu, bo musiałabym być gorszą nauczycielką. (...) jeżeli siebie definiuję, to przede wszystkim jako nauczycielkę.(..) więc wszystkie role inne podporządkowuję tej roli w życiu, chociaż ostatnio próbuję balansować, żeby tak nie było. Na razie uczę się tego dopiero po tym urlopie dla poratowania zdrowia.“*

Moja Rozmówczyni ma za sobą doświadczenie bycia wychowawcą klasy. Jak sama wspomina nie była do tej roli przygotowana.

miałam ciężki, ciężką pierwszą klasę i, znaczy, starałam się jakoś, zupełnie nie byłam przygotowana do takiej roli, ale właśnie moja pani dyrektor, która była pedagożką, mi

pomagała w tym. (...) dostałam ostrą szkołę życia jako pierwsza, (...)dzisiaj to są dzieci dla mnie, więc wtedy próbowałam znaleźć w nich przyjaciół jakoś tak, bo tak mi się wydawało, że właśnie to tak fajnie jest. No i pewnie byłam im bliższa, a dzisiaj, no dzisiaj patrzę tak już na zasadzie nie wiem, czy rutyny, może trochę rutyny, a może trochę takiej świadomości, że oni odchodzą, pojawiają się, znikają, że teraz tu i teraz na ile mogę to im poświęcę uwagę, że na ile mogę, to ich zintegruję, ale chyba bardziej podchodzę do tego już na zasadzie takiej, że to jest mój zawód niż przygoda w spotkaniu z jakąś ekipą przyjaciół. Jak z tą klasą pierwszą (...) zmieniło się to, że człowiek po prostu no starzeje się też i czuje, że już jest starszy. I też inaczej patrzy na proces wychowania. Mniej chyba szuka przyjaciół, a bardziej stara się wykonać dobrze swoją pracę. Myślę, że tak to wygląda dzisiaj. No zobaczymy. Mam teraz tą kolejną klasę. Po dwóch latach właściwie nieposiadania wychowawstwa. (...). No i teraz zobaczymy. Trochę mamy też, ta moja klasa jest znowu teraz drugi tydzień albo trzeci już nawet chyba na hybrydzie, znaczy na zdalnym, więc no widzimy się tylko przez chwilę. Ja jestem w szkole, oni są w domach, więc też to nie ułatwia. (...) Ale mam z nimi znowu cztery lata, więc to jest też nowe doświadczenie, bo jak dotąd to miałam trzy lata i teraz ostatnio.”

w fazie dopełnienia dopytałam Izę o stażystów. Jak to jest być opiekunką stażysty i co to Jej daje.

proszę (...), żeby to były osoby inteligentne, przyznaję (...) po prostu szkoda mi czasu i szkoda moich dzieciaków (...) Jak jest inteligentny, młody człowiek, to naprawdę spokojnie sobie w XXXX radzi, bo wtedy ma przyjazne rzeczywiście środowisko, bo dzieciaki to doceniają, że ktoś jest.(...) Rozmawiamy sobie po lekcjach o lekcji i tyle (...) No to też jakaś przygoda zawsze. (...) Znaczy, to jest dla mnie taka lekka superwizja mnie. Bo po pierwsze, widzę z tyłu, co przyciąga, co powoduje, że się człowiek nudzi, a już się zapomina przy tablicy o takich rzeczach, że trzeba, że jednak to jest 45 minut siedzenia na tyłku po drugiej stronie. I że musi być od czasu do czasu coś, co mnie wyrwie, jakby z tego, żeby się coś działo, a po drugie czasami naprawdę fajne pomysły są. Ściągam źródła, filmy na przykład, ten student, który teraz jest, jest specjalistą wyszukiwania fajnych filmów, takich krótkich, akurat te z TED'a, które są fajnie też tak wyprofilowane często genderowo, więc, ja się też od nich uczę takich... (...) kiedy, jak się lekcja kończy, bo ja sobie robię notatki i kiedy mówię mu, co było fajnego, a co nie. No to jakbym sobie przypominała i się zastanawiała, czy ja na pewno też tak robię. (...) to jest jakaś kwestia, taki wewnętrznej superwizji. No myślę, że ja sobie po prostu patrzę na siebie, patrzę na niego oczyma ucznia czy uczennicy i wtedy jakby próbuję sobie wyobrazić, jak oni widzą mnie w tym momencie. No i przy okazji właśnie ściąganie niektórych fajnych, dydaktycznych rzeczy. (...) I to wzbogaca szkołę, więc gdyby tego nie było, to szkoła nie była wzbogacana też. (...) Więc, no, także dzieciaki też z tego korzystają mnie, bo jest to zawsze jakieś świeższe spojrzenie. No to chyba tyle.

Bieg życia zawodowego to też kontekst, w jakim ono płynie. Zapytałam Izę jak się czuje wobec aktualnej decyzji, wokół dyskusji wokół zawodu nauczyciela?

od czasów strajku zaczęło się w mediach w ogóle więcej o nas mówić. Co jest bardzo ważne dla mnie, myślę. (...) ale to myśmy zrobili. To my zrobiliśmy strajkiem, temat kondycji nauczycielskiej jest bardzo poważny i w ogóle szkolnictwa, jest cały czas w mediach. Cały czas jest w mediach. (...) I pandemia to też jakby zwiększyła, więc ja uważam, że to co się dzieje teraz jest dobre, bo wreszcie się zaczęło rozmawiać, jeszcze bez szans na zmiany w tej chwili, bo na razie to jest tylko takie nasze mielenie, mówienie ewentualnie oddolne. Co się zmieniło, co się może zmienić, co się powinno zmienić. I to nie jest w stanie, nie jesteśmy w stanie tego przelożyć na żadną praktykę, ale widzę, że na przykład już dzisiaj, sam fakt

tego, że w Faktach pokazano, że udało się zablokować tą LEX-Czarnek. I to widziałam posłanki i posłów z różnych opozycyjnych stronnictw. Więc kiedyś kwestie nauczycielskie były zupełnie niezauważane przez polityków i polityczki. A mam wrażenie, że po strajku te ruchy oddolne, które się też w mediach społecznościowych pojawiły, różne nauczycielskie, że one spowodowały, że politycy i polityczki zaczęli na nas patrzeć trochę i że nawet dostrzegać jako swój target i, że też zaczyna do niektórych trafiać też, że edukacja jest istotna i że (...) bo XXX też to zauważył, że edukacja jest istotna, tylko że na swój sposób i oni jako pierwsi tak naprawdę zauważyli, że edukacja jest istotna, niestety i zaczęli ją po prostu kształtować na swój sposób. Ale myślę, że to jest początek zmian, które, być może ja może nie doczekam w zawodzie, ale myślę, że tego się już nie da cofnąć, że muszą być zmiany (...) generalnie w przedmiotach ścisłych i tych, nie wiem, przyrodniczych, po prostu nie ma naboru do szkół, więc jeśli się cokolwiek nie zmieni, to nie będzie miał kto uczyć. (...) Po prostu nie będzie miał, bo jak my wymrzemy, a już średnia wieku nauczycielska w czasie strajku była koło pięćdziesiątki, a w tej chwili jest większa (...) A młodzi? Myślę, że po strajku w ogóle część młodych po prostu zrezygnowała i może gdzieś tam to pewnie jest badane, ale nie wiem. Myślę, że wbrew temu, znaczy, mimo że to nie są jakieś bardzo sprzyjające nam dyskusje, to myślę, że to jest bardzo ważne. Coś się zaczyna dziać, bo to są, to jest początek, długi początek zmian. (...) I zaczyna się też coraz częściej mówić o tym, że trzeba zmienić system uczenia na uczelniach, że może od tego trzeba zacząć. Od wychowania zupełnie innego pokolenia. No ale plus jeszcze jakieś warunki finansowe, bo dobrze wykształceni ludzie nie przyjdą do szkół, tym bardziej to nowe pokolenie, które bardziej kładzie nacisk jednak na to, żeby mieć wygodne życie.(...)

Znalazłam właśnie ostatnio, robiliśmy porządek, i znalazłam taką naklejkę, którą w czasie strajku gdzieś ktoś mi pewnie na jakiejś manifestacji dał. Ona brzmiała: „mężczyństwo nie zastąpi ci pracy”. Więc myślę, że to młode pokolenie nie ma ochoty na mężczyństwo. Myśmy, ja jestem przykładem ewidentnie kogoś, kto poświęcił całe swoje życie dla szkoły, jednak mimo wszystko i poświęcił właściwie szkole wszystko. Może nie dla szkoły, tylko szkole rzeczywiście. I myślę, że oni tak nie chcą żyć. (...) Ale no oni są tacy, no ja bym się w jej wieku, my w ogóle w jej wieku, po prostu, które pracowałyśmy w Marcinku, byłyśmy, jakby miałyśmy na każdym kroku przypominane, że to jest zaszczyt pracować w tej szkole. I że w związku z tym to moje życie ma być podporządkowane szkole, a nie odwrotnie. I to był błąd. Uważam teraz, że to jest w ogóle jakaś abstrakcja, myślenie o tym w ten sposób, tym bardziej, że przy takich zarobkach. Więc to się musi zmienić, bo inaczej ten system edukacji on się po prostu sam wykończy, więc musi się pojawić, muszą się pojawić większe pieniądze, bez dwóch zdań w ogóle, plus zmiana systemu uczenia na uczelniach, żeby to rzeczywiście, żeby szły elity do szkół, a nie ci, którym się nie udało w życiu, ewentualnie osoby, które po prostu są zakręcone na... No jakiś zawsze się znajdzie ktoś, kto po prostu jest zakręcony na to, żeby uczyć”

Zapytałam moją Rozmówczynię co, korzystając z okazji, chciałaby przekazać młodym nauczycielom?

“Żeby zapisywali się do związków zawodowych, ale logicznych takich, które rzeczywiście będą walczyć, żeby (...) robili siłę swoją, żeby budowali siłę i żeby spróbowali wywalczyć lepsze zarobki, bo inaczej ilość nadgodzin, która będą brać po to, żeby przeżyć, czy korków, prędzej czy później wypali w nich nawet największy ogień, jaki teraz mają więc dla dobra siebie w tym zawodzie niech zawalczą o lepszą sytuację materialną. (...) nie wierzę, że można dobrze wykonywać pracę pracując ponad siły, no nie można. Choćby się było, nie wiem jak świetnym nauczycielem, no nie można po prostu według mnie, no są pewne ograniczenia. Takie fizyczne. I psychiczne oczywiście też. (...) Więc powiedziałabym im też

dbajcie o siebie i nie pozwólcie właśnie żeby ktoś wam wmówił, że misja jest ważniejsza od waszego życia prywatnego. (...) Czy, że służba jest ważniejsza od, nie dajcie sobie zrobić właśnie w głowie takiego przekonania, że to jest misja, że to jest służba. To jest zawód, do którego trzeba podejść profesjonalnie. I wtedy daje super frajdę. Ale to jest tylko zawód. I życie nie powinno się składać tylko z zawodu. (...) Więc trzeba o siebie dbać i trzeba o siebie zawalczyć. Myślę, że to jest najważniejsza rzecz i żeby nie dali się zgorzknieniu,”

Idąc dalej zapytałam Izę co chciała przekazać studentom. Osobom, które jeszcze nie zaczęły swojego biegu życia zawodowego. Nijako przygotowują się do roli w trakcie trwania edukacji formalnej.

Żeby szukali fajnych pomysłów na siebie i na lekcje, jeśli chcą naprawdę, myślą poważnie o tym zawodzie, w sektorze pozarządowym, żeby nawiązywali kontakty z organizacjami pozarządowymi, korzystali właśnie z ich oferty. (...) Ja bym im powiedziała, zastanówcie się. Czy na pewno chcecie? (...) może warto jeszcze mieć jakieś zaplecze w postaci jakiejś firmy. Nie wiem, robienia czegoś jeszcze. Żeby właśnie nie bazować tylko na zarobkach ze szkoły. Bo to może bardzo szybko zniechęcić w ogóle i do zawodu i do, albo zrobić cynicznie właśnie z człowieka kogoś, kto będzie tylko korki tłukł po godzinach. (...) No ja bym bardzo zwracała uwagę właśnie na tą część materialną, bo uważam, że to jest bardzo istotne i to, że się nas właśnie nie docenia w tej sferze, to uważam, że to jest w ogóle totalny błąd taktyczny. Naprawdę, bo w przyszłości, przyszłość będzie znaczy, następne pokolenia będą cierpiały z tego powodu dosyć poważnie edukacyjnie. No czyli całe społeczeństwo tak naprawdę.”

Na zakończenie poprosiłam moją Rozmówczynię o skomentowanie zdania zwykle, kiedy mówimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społeczna i profesjonalizm. Co pani o tym myśli?

“Profesjonalizm. Myślę, że służba społeczna to nie jest dobre określenie w tej atmosferze politycznej też, bo służba społeczna, że może, że uważam, że jest czas, żeby skończyć, mówić o tym, że jesteśmy służbą, że zawód w ogóle jakikolwiek jest służbą społeczną. Myślę, że trzeba kłaść nacisk na profesjonalizm, a profesjonalizm ma w sobie też i empatię, w przypadku zawodu nauczyciela. Właśnie mieliśmy takie fajne szkolenie z panem profesorem Pyżalskim, online i on powiedział coś takiego, że: „zawód nauczyciela czy nauczycielki to jest właściwie jeden z nielicznych zawodów, w którym oprócz profesjonalizmu trzeba być po prostu przyzwoitym człowiekiem”. I pani to chyba nazywa służbą. I mi się to bardzo podoba, bo on powiedział, że można być złym człowiekiem i dobrym lekarzem, chociaż może mniej, ale być złym człowiekiem i na przykład nie wiem dobrym murarzem. Natomiast jak ktoś jest złym człowiekiem i jest nauczycielką czy nauczyciela to nigdy nie będzie dobrym nauczycielem czy nauczycielką, więc to jest profesjonalizm, plus bym dodała, właśnie bycie przyzwoitym człowiekiem. Ale to nie jest służba. Ja naprawdę bardzo się wystrzegam tego słowa, szczególnie po strajku, gdzie wydaje mi się, że słowo służba próbuje nas wtłoczyć w takie myślenie, że w związku z tym my powinniśmy być wdzięczni za to, że w ogóle pracujemy i że to już nam powinno wystarczyć za to, jako satysfakcję, że służymy. Bo służba oznacza, jakby poświęcenie się. Ja nie chcę się poświęcać i nie chcę, żeby następne pokolenia się poświęcały. Chcę, żeby to był dobry zawód, profesjonalny zawód, ludzi, którzy mają dużą empatię, którzy mają umiejętności też pedagogiczne, psychologiczne, ale nie mówmy o tym, jako o służbie. Bo to nas prowadzi do kąta typu 2,600 [zł] dla osoby, która zaczyna pracę. Chyba optymistycznie nawet powiedziałam, nie wiem jaka to jest w tej chwili, stawka na rękę, nie chyba 2,600 [zł] nie na rękę tylko, no nie wiem, nie pamiętam jakie to są stawki w tej chwili. Tak od dodatków i wychowawczego i tam motywacyjnego. W sumie tak właśnie więc, no więc właśnie, więc dlatego służba, słowo

służba jest w ogóle dla mnie, wydaje mi się, że ono powinno być odłożone, bo ono jest z czasów, kiedy właśnie pracuję, bo się poświęcam, jeśli pracuję, to się poświęcam. Tak XIX wiek, praca organiczna. A my jesteśmy dzisiaj i chcemy budować nowoczesne społeczeństwo w którym trzeba docenić kadrę nauczycielską, żeby ona była profesjonalna właśnie, a profesjonalizm w zawodzie nauczyciela oznacza też bycie dobrym człowiekiem.”

[Jerzy 1/1992]

Jerzy (1992) mieszka w jednym z powiatowych miast w Małopolsce. Wraz z zakończeniem roku szkolnego 2020/2021 przeszedł na emeryturę. Rozmawialiśmy w październiku 2021 roku. Jerzy zatrudniony jest jako nauczyciel konsultant. Jego ostatnie miejsce pracy to wiejska szkoła podstawowa oddalona o ok. 14 km od miejsca zamieszkania. Jerzy ukończył studia na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie w trybie zaocznym. Całe życie zawodowe przepracował w szkołach w jednej miejscowości. Była to szkoła podstawowa, Zespół szkół zawodowych, Gimnazjum i szkoła Podstawowa. Przez dwa okresy łączył tę pracę z pracą w innej szkole (1998-2001) w mieście w którym mieszka oraz w latach 2008-2012 we wsi oddalonej kilka kilometrów.

Jerzy zaczął myśleć o studiach historycznych już w podstawowej szkole.

“taki pierwszy bacył co był, to była czwarta klasa szkoły podstawowej. Nauczycielka, pamiętam, pani XXXX przyniosła takie tablice i na tych tablicach byli ludzie pierwotni. No pamiętam jak były te tablice, jak ona opowiadała o tych pierwotnych, jak rozniecali ogień, były ogień, były te jaskinie, no i to była klasa czwarta szkoły podstawowej, do dzisiaj to pamiętam, no połowę lekcji bym mógł opowiedzieć tak jak ta pani, także to mnie też chyba w takiej mierze zainspirowało do tego, żeby... No i tak ogólnie, no też dostawałem później prezenty już pod koniec klasy, starszej klasy szkoły podstawowej od rodzeństwa, z historią związane, więc to pani już, no. No i taki mały Napoleon też mówili. Bo też niskiego wzrostu jestem, więc tak mówili. Gdybym miał drugi raz wybierać życie swoje, to też bym chyba historię wybrał. (...) tą historię, to już tak zdecydowanie.pierwszy raz po maturze zaraz, to znaczy to był rok [19]83. (...) Ale z tego względu, że no, nie udało mi się zdać pozytywnie tych egzaminów wstępnych na Uniwersytet Jagielloński. Mała liczba punktów (...) do tych studiów to mnie ciągle ciągnęło. To znaczy w 1986 roku startowałem na Katolicki Uniwersytet Lubelski, no i tam podjąłem właśnie studia, krótkie studia, bo właściwie zacząłem je w październiku, a skończyłem je w grudniu. No sytuacja zdrowotna po prostu nie pozwoliła mi wtedy na kontynuowanie studiów, jak również w jakiejś mierze, powiem pani, sytuacja polityczna, czy można powiedzieć właśnie ta kontrola ze strony Urzędu Bezpieczeństwa czy służb bezpieczeństwa. (...) No i później, w roku 1990 podjąłem decyzję, że jednak pójdę na Uniwersytet Jagielloński jeszcze raz.”

Myśl o tym by zostać w przyszłości nauczycielem pojawiła się u Jerzego

“ (...) żeby być nauczycielem to właściwie już w liceum (...) po prostu prowadziłem lekcje czasami, bo nam pani profesor poprosiła. No więc ja prowadziłem lekcje (...) pisałem referaty na przykład na jakieś tematy, bo pani mi zlecała, no i dosyć mi to łatwo przychodziło, taka rozmowa, no nie miałem jakichś takich dużych problemów, że bałem się tych wystąpień publicznych, przed osobami, więc tak myślę, jakoś to, w jakiejś mierze ukierunkowało mnie.”

Zapytałam Jerzego o to czy kiedy już dostał się na studia to czy to były te wymarzone studia?

“Tak. Powiem pani tak, powiem pani tak, że to dla mnie było bardzo ważne (...) myśmy troszeczkę studiowali w innych czasach (...) studiowanie, no to raz, że zawiązywanie znajomości. (...) podejmowałem te kilka razy studia, a zacząłem studiować tak naprawdę w czasie, kiedy można powiedzieć, no nie do końca, ale ta wolność naukowa, wolność badań

naukowych już się otworzyła. No bo rok 1990 nie mówimy o kadrach, ale można było swobodnie mówić o tym, co wcześniej było przemilczane, czyli sprawa na przykład Katynia, sprawa innych takich relacji polsko-radzieckich czy polsko-niemieckich i tak dalej, czyli te białe plamy historii były już odkrywane, odkłamywanie, więc cieszyłem się, że po prostu miałem możliwość. A druga rzecz, że nasze kontakty, nas było proszę panią, chyba tak na początku około 30 osób, a skończyło chyba 24 albo 25, więc też byliśmy małą grupą (...) to jednak kontakt tego mistrza, profesora czy doktora z nami, no z tymi uczniami, adeptami, no to był częsty (...) mile wspominam ten czas."

Jeśli chodzi o studiowanie specjalności nauczycielskiej. To wówczas były dwie do wyboru, z czego archiwistyka tylko na studiach dziennych.

"historię, ale tylko specjalność nauczycielska (...) jakby właśnie chodziło o to, żeby zrównać te braki, no bo lata 90-te to też są braki, jeżeli chodzi o nauczycieli specjalistów, także w ten sposób to się odbywało. (...) Z tego co pamiętam, to to, czy to byli metodycy czy dydaktycy, to to naprawdę byli ludzie, którzy bardziej mówili o praktyce, bardziej mówili o tym, jak stosować, podawali przykłady jak reagować, jak uczyć, jakie metody, a nie sama teoria. Nie było tak dużo teoretyzowania, chociaż pokazywali nam tamte prace główne czy musieliśmy coś przeczytać i tak dalej, czy napisać. "

Mój Rozmówca rozpoczął pracę w szkole będąc jeszcze studentem. Łączył studiowanie z pracą zawodową.

"byłem na dopiero po drugim roku, więc musiałem skończyć kurs pedagogiczny żeby uczyć. Więc ja też przechodziłem te szczeble, że mam, miałem kurs pedagogiczny, który mi umożliwi można powiedzieć, warunkową pracy, warunkową pracę, ale to właśnie było to, że studiowałem historię na kierunku specjalizacja nauczycielska, to to zdecydowało o tym, że no mnie pozostawili. No poza tym, to było tak, że ja tam rozpoczynając pracę byłem na zastępstwie (...) jak już miałem w [19]95 roku ukończone studia, no to już wtedy pracowałem (...) miałem etat. (...) Więc i tak było, ale szkoła, tak jak mówię, bardzo dużo pomogła w sensie jeszcze tym, jeżeli chodzi o samą placówkę oświatową, że dyrektor, wicedyrektor, z którym miałem częstszy kontakt niż główną dyrektorką, no to mi też pomagał wskazywał, jak pisać konspekty, jak je robić, więc ja też dużo się od niego nauczyłem, no i też mi powiedział, zasugerował, że dobrze by było mieć taki zeszyt. Czyli właśnie nie w formie luźnych kartek, tylko zeszytu i żeby sobie to robić z takim wyprzedzeniem tygodniowym. No i oczywiście, żeby nie powtarzać tej rekapitulacji wtórnej, tylko sobie po prostu mieć podzielone na klasy i to co jest tą rekapitulacją pierwotną, nie wchodzi na rekapitulację wtórną na kolejnej lekcji. No i uważam, że jeżeli chodzi o to nauczanie, to nauczanie, w ogóle cała ta struktura dydaktyki, uważam, że te lata 90-te nie były złe, bo uważam, że teraz, czy szczególnie lata po dwutysięcznym roku to po prostu był zalew biurokracji. No powiem pani szczerze, to jest, oczywiście ja, wiedząc już po tylu latach pracy troszeczkę, więc to też miarkowałem. Nie, nie byłem takim stuprocentowym biurokrata, żeby to wszystko realizować w praktyce, bo więcej by człowiek papierów robił niż zajmował się uczeniem młodego pokolenia (...) Robiłem sobie po prostu: liczba porządkowa, cele kształcenia wychowawcze, metoda pracy, pomocy i ewentualne uwagi. Nic więcej i to wychodziło tak, że w tych latach 90-tych uczniowie nie uskarżali się, żeby jakoś byli źle uczyni. Także to też ma przełożenie, a teraz jesteśmy obładowani tym, i tak jak mówię, no zbyt duży jest, może nawet przesyt tych materiałów. Wie pani, naprawdę. Ale to trudno. Takie czasy mamy. Będziemy się musieli też tego uczyć. My dorośli i młodzież, bo jednak wie pani, nowa selekcja materiału jest bardzo, bardzo, bardzo ważna. Teraz szczególnie w tych czasach, oddzielać w ogóle."

Zapytałam Jerzego jak to się stało, jakie były okoliczności, które ułatwiły mu otrzymanie pracy jeszcze jako student drugiego roku.

“faktycznie była zapaść jeżeli chodzi o oświatę, bo to naprawdę były marne płace, a jednak praca wymagająca zaangażowania. (...) dowiedziałem się o tym, że potrzebują osoby, bo osoba właśnie idzie na macierzyński. (...) dyrektor oczywiście otrzymał wtedy z kuratorium osobę, która też poszukiwała pracy(...) No i okazało się, że w połowie września otrzymuję informacje, "masz tutaj rozkład, od jutra zaczynamy lekcje" (...) Miałem wsparcie ze strony dyrekcji, ze strony nauczycieli. Naprawdę, nauczyciele byli bardzo pomocni i teraz też mogą to z własnego doświadczenia powiedzieć, że teraz jest odwrotnie. Młodzi nauczyciele są roszczeniowi. Wydaje im się, że im się wszystko należy, że właściwie starzy nauczyciele powinni mu służyć, bo tu jest, to jest właśnie ten, jakiś taki, no nie wiem co to się dzieje na tym. Nie chodzi o to, żeby się tam jakoś wywyższać, starzy nau..., ale po prostu szanować, zapytać, bo jednak to doświadczenie zawodowe jednak jest ważne.”

Debiut w roli Jerzy wspomina tak:

“kupiłem komplet podręczników za swoje pieniądze (...) do każdej lekcji, do każdej lekcji na początku, ja się przygotowałem w ten sposób, że ja po prostu czytałem temat, który oni mieli realizować na następnej lekcji, żeby go dokładnie poznać, później temat, który już realizowali i temat do przodu jeszcze. Czyli jak były dwie lekcje w tygodniu, czyli czytałem trzy lekcje z jednego poziomu. Trzy lekcje musiałem znać, po prostu i w ten sposób przerabiał, a wiadomo że tam wertowałem, ale nie było tak, że przeczytałem cały podręcznik od razu nie, nie nie. To piąta, szósta, siódma, to są takie proste rzeczy. Prawdę powiedziawszy to jak pisałem właśnie te konspekty, no to tam już też miałem częściowo punkty do lekcji, czyli uczniowie już taką notatkę z mojej strony mieli jakby przygotowaną, która była dla mnie jakby takim jak to się mówi, w razie W. W razie, gdyby oni nie potrafili sami na lekcji czegoś stworzyć. No bo chciałem, żeby też sami próbowali tam punkty ustawiać i tak dalej. Więc to tak się odbywało, no nie było łatwo. “

Debiut w roli to także wyzwania. Dla Jerzego *“wyzwaniem było to, żeby sprostać oczekiwaniom, to po pierwsze, to jest bardzo ważne, bo to już mają określone, jak to się mówi, wymagania i plany pracy na rok szkolny, ale tak jak mówię, no ja byłem otwarty, dwa, słuchałem uważnie wszystkiego co się wokół dzieje. (...) “*

To co dawało na początku pracy satysfakcję to *“największą satysfakcją to jednak były pieniądze. Człowiek zarabiał, zarabiał pieniądze, co miesiąc miał stałą pensję i ta pensja później wzrastała.”*

Wzorem dla Jerzego były nauczycielki *“to właśnie to była ta nauczycielka, która mnie tak jak mówię, zainspirowała, czy tam zaszczerpiła tą wiedzę, tą chęć poznawania przeszłości. Ale też pani z geografii, bo pamiętam, była taka sytuacja, że jesienią lekcja była o godzinie 19 albo 18. Przyszliśmy pod szkołę i ona nam pokazywała nam gdzie jest wielki wóz, niedźwiedzica i tak, też człowiek, no nie zapomnę tego do końca życia.”*

To co motywowało do pracy nauczyciela to , to *“że człowiek idzie, to ja tak mówię prozaicznie, idzie i modeluje, kształtuje, wlewa im do głowy. Nie no, to jest właśnie najpiękniejsze to, że człowiek może wpływać na to. (...) No i druga rzecz, że zawsze satysfakcję przynosiło jak uczeń czy uczennica na konkursy zdobyły jakiś tam tego, to zawsze to tak jest. No radość no bo to, że satysfakcja, że przynosi, że ten wkład pracy, bo było tak, że ci uczniowie przyjeżdżali do mnie do domu nawet. I tutaj pracowaliśmy nad jakimiś zagadnieniami, tam przygotowując ich do konkursu. (...) zaangażowanie nauczycieli procentuje, jeżeli to jest zaangażowanie prawdziwe, w sensie tym, że to nie jest zbywanie. Bo naprawdę, żeby osiągnąć jakikolwiek sukces, trzeba się zaangażować, pracować, no i po prostu dać z siebie jak najwięcej.”*

To co utrudniało pracę to *“No powiem szczerze utrudniać pracę, no to zmęczenie nieraz to jest tak, proszę panią w siatce godzin, siatka godzin (...) nieraz było tak, proszę sobie wyobrazić, no to co*

utrudniało, to właśnie to, że uczniowie przychodzą na lekcje po wychowaniu fizycznym, (...) byli zmęczeni rozkojarzeni. No gdzie oni będą o historii... Przykładowo o 8 przyszli do szkoły, a historię mają o 13:30. (...) ja kończyłem lekcje o 15:30, a dzieci przychodziły na 8 rano. No to jak on na ósmej lekcji ma funkcjonować. (...) zmęczenie dzieci, zmęczenie też nauczyciela, bo kwestia to jest taka. (...) jak mam cały czas historię na ostatnich lekcjach.”

To co Jerzy zauważył, to co się zmieniło w jego biegu życia zawodowego na przestrzeni lat to *“no przede wszystkim komfort pracy, w sensie dostępu do obudowy, czyli mapy. Przykładowo, historyk ma mapy, tablicę, filmy, programy, komputery. No ta cała obudowa po prostu, no to jest in plus no nie. (...) człowiek nie jest w stanie, młody człowiek, czy który się uczy, być skoncentrowanym dłużej niż pięć, sześć minut. No nie, więc chodzi o to, żeby te fragmenty pewne przekazu, czy coś, to było trzy, cztery minuty i wchodzimy w interakcję. Jak to się mówi, motywujemy ich żeby zabrali głos czy coś się działo. (...) trzeba być ciągle, wie pani zorientowanym, w tym sensie co się wokół nas dzieje. No i wymaga to też wysiłku, poświęcenia. (...) Najważniejsze jest dobro dziecka. Dla mnie dobro dziecka, że to nie dziecko jest dla szkoły, no nie, tylko szkoła jest dla dziecka. No nie. Czy nauczyciel jest dla dziecka, no bo bez dzieci, nie ma nauczyciela. (...) właśnie odejście od tego ścisłego nauczania bardziej na pobudzanie (...) żeby nie tylko iść w kierunku, że musimy rozwiązać jakiś problem, ważne jest dochodzenie do tego, jak to się robi, żeby to później procentowało w życiu dorosłym (...) relacje społeczne po tej pandemii są, tak można powiedzieć zachwiane, że to też jest ważne, żeby odbudować właściwie, bo to jest potrzebne, jak zespół tworzy się, działamy razem, coś osiągamy. W pojedynkę no to jest trudniej.”*

W bieg życia zawodowego wpisany jest rozwój. Zapytałam Jerzego jak to z rozwojem było u niego.

“jeżeli chodzi o rozwój, to jesteśmy jako nauczyciele zobligowani, zobligowani do uczestniczenia, w różnych formach doskonalenia zawodowego. Więc tutaj kwestia jest taka, że byliśmy z tego rozliczani w ten sposób, że każdy z nas ma przynajmniej tam zrobić dwie, trzy formy, a im więcej form robi, no to jest później nagradzany, no nie, nagradzany, no bo to to jest raz, że dyrekcja widzi, że nauczyli się rozwija a druga sprawa no że efekty są. (...) No ale w tym rozwoju, tak jak mówię, no tutaj jest kwestia taka, że ciągle człowiek poznawał nowe możliwości, bo chodzi o to, że kiedy ja zaczynałem pracę, to nie było Worda. (...) No więc tu też jest rozwój, że człowiek potrafi teraz w Wordzie, w Power Point, czy czytam na Internecie pewne rzeczy wykonywać, bo tak jak mówię, no ja się tam cały czas coś próbowałem, rozwijałem się, to szukałem (...) nieraz tak ktoś inspirował mnie, bo to nie było tak, że za każdym razem sam wszystko wymyśliłem, albo sam do wszystkiego się zgłosiłem. Nie raz ktoś mnie tam podprowadził albo powiedział: „spróbuj weźże to zrób to albo może to”, no to: „dobra, okej, spróbujemy”. No to także w ten sposób, no tylko tak jak mówię, no też człowieka często sytuacja która jest no motywowała w ten sposób, że albo było to związane, że można było po prostu zrealizować jakiś projekt w szkole, z klasą, z młodzieżą i tak dalej, a z drugiej strony, no satysfakcja też finansowa. No bo tam dyrektor mówił, że na przykład osoby, które będą się tam udzielały. No to były nagrody dyrektora, raz w roku są. (...) wiadomo, że jeszcze się też uczyć Teamsa i tam obsługi różnych tych komunikatorów, ale to już jest łatwiej. “

W formularzu Jerzy umieścił informację, że w roku 2005 otrzymał stopień zawodowy nauczyciel dyplomowany.

Rola nauczyciela w przypadku Jerzego rezonowała na inne role społeczne *“historia, ojciec historyk, dzieci tego, to nawet dzieci to nie za bardzo mile wspominają, bo to jest tak jakby, że po prostu wymagania wobec nich ma po prostu wyższe. (...) jak jeszcze małe były, to też później mówiły, że tam za mało czasu im poświęcałem, to szkoła tylko i praca czy rozwój. (...) No bo powiem pani szczerze, że jak*

przyszedł ten czas właśnie Internetu, od kilku lat, szczególnie tego YouTube, no to tam jest bardzo dużo materiałów. No nie, i cię tak chłoną na początku. No i to też dzieci mówiły, że: „Tata nic nie robisz, tylko słuchasz, i to tych samych osób tych, ględzą. Ja już mam dość tego, tych gości”. (...) No ale tak jak mówię, no to jest, jesteśmy ludźmi dorosłymi, a zachowujemy się czasami jak dzieci, a dwa, że nie potrafimy też miarkować.”

Postrzeżenie tego co było ważne w pracy zmieniało się w biegu życia zawodowego Jerzego.

“na początku najważniejsze było to właśnie, że chciałem jak najwięcej wiedzy im przekazać. To znaczy, że człowiek chciał po prostu ich załadować, po prostu wiedzę, żeby jak koparki, ciężarówki, wychodzili z tej lekcji, a teraz czytając ostatnimi laty, to bardziej zwracam uwagę na to, żeby rozumieć pewne rzeczy. Że nie muszą wszystkiego wiedzieć, wszystkiego znać, tylko ważne jest, żeby wiedzieli, gdzie to znaleźć. Drugie, uczyć ich wrażliwości na to, że nie każda informacja jest prawdziwa. Że nie wszystko, co przeczytają jest prawdziwe, (...) bardzo dużo jest szumu informacyjnego i zaśmiecenia pamięci. (...) Ważni są ludzie, ważni są ludzie. (...) pokazać jak ważne są właśnie ludzkie wybory i, że jak ludzie wpływają na historię. No bo to jest ogrom (...) na początku głównie chodziło mi o to, żeby był przekaz wiedzy i żeby oni po prostu mieli bardzo duży, jakby zasób właśnie tych faktów, dat, nazwisk, a teraz bardziej zwracają uwagę na to, żeby nie tyle daty, nazwiska i fakty co bardziej rozumienie siebie w kontakcie z innymi na bazie naszej właśnie historii, przeszłości, pewnych doświadczeń. Bo tak jak mówię, jest ogromna możliwość dostępu do informacji. To nie jest tak jak dawniej było. Jak zaczynałem pracę, to nauczyciel był chodzącą encyklopedią. To znaczy uczniowie, rodzice, wymagali. Wydawało im się, że po prostu nauczyciel wie wszystko. Jeżeli to jest historia, to on na temat historii wszystko powie. A teraz już nie chodzi o to, myślę tylko bardziej właśnie chodzi o to, żeby był właśnie tym przewodnikiem takim, osobą, która prowadzi, no nie. Tak jak jest w ogóle etymologia słowa, no nie pedagogów, ten, który prowadzi ludzi. No tak, że tutaj właśnie chodzi o to, żeby na to zwrócić uwagę właśnie, że w tych czasach, których żyjemy, teraz, mówię ci, ostatnich lat (...) uwrażliwić właśnie na to, co nas otacza, czyli żeby, żeby reagować na krzywdę drugiego człowieka. No i te kwestie jeszcze, tylko że to w podstawówce, to tylko ósma klasa czasami, to można było z nimi rozmawiać o tym. Prawda, dobro, piękno chodzi o wartości takie ogólnoludzkie, bo to też jest istotne. “

Jerzy był wychowawcą wielokrotnie. Tak wspomina to doświadczenie.

“Pierwsze wychowawstwo, to było wszystko w porządku. To się cieszyłem, bo powiem pani szczerze, człowiek był młody, to tak wycieczki tu się organizowało proszę panią, takie, że teraz człowiek pomyśli, to po prostu chyba szalony byłem. No, ale to tak jest. Człowiek jest młody proszę panią, się wszystko realizuje, więc właśnie to, że może brak tego doświadczenia, w sensie zawodowego jako wychowawcy, na początku wpływał, że byłem pełen inwencji, takich różnych działań, właśnie z nimi integracyjnych, różnymi wycieczkami właśnie. (...) później kolejne wychowawstwo to też, no to jeszcze były takie właśnie czasy, że człowiek, to była szkoła podstawowa, jeden, to było momencie zaraz pani, tak to było pierwsze wychowawstwo. To ja miałem w szkole podstawowej, drugie miałem na samym początku gimnazjum, i to też było ciekawie, bo dostałem ich w czwartej klasie, kiedy byli w szkole podstawowej, i byłem ich wychowawcą do trzeciej klasy gimnazjum, także byłem wychowawcą przez pięć lat. No to były te dwie klasy, później dostałem jeszcze jedną klasę, no i później miałem przerwę i 1,5 roku temu dostałem klasę, wychowawstwo w czwartej klasie, także to był taki przeskok niemożliwy, ale jakoś próbowałem, tylko to już, przepraszam, było nauczanie zdalne. Miałem z nimi kontakt w stacjonarnym nauczaniu tylko na początku, 1,5 miesiąca i koniec maja początek czerwca. No to też, to było tak niewiele, ale myślę, że coś tam... No tak, ale, już powiem szczerze, już byłem taki zmęczony

i już tak nie było tak, że z jakimś wielkim, wiadomo, że realizowałem zadania, przekazywałem pewne rzeczy, jak tam mówili, coś to się tak cieszyłam, śmiałem nawet z przymrużeniem oka. Jedna, to co mi tam opowiadają, to co mówią, ale, tak jak mówię, już troszeczkę byłem zmęczony. (...) To młodzi nauczyciele głównie, bo tak uważam. Młodzi nauczyciele powinni głównie, jak to się mówi, być wychowawcami, dlatego, że oni są pełni właśnie tych pomysłów, takiego otwarcia”

Jerzy w biegu życia zawodowego był również kilka razy opiekunem stażystów zarówno studentów jak i nauczycieli. Oto jak wspomina ten czas.

Studentów miałem kilku. (...) I opiekunem stażu też byłem, właśnie jednego z tych studentów, który miał u mnie praktykę, później został zatrudniony, no to byłem opiekunem stażu. (...) dwa razy byłem. Raz kontraktowy, raz stażysta. (...) osobę jakby można powiedzieć, włączyć w te wszystkie procedury (...) Jest ustawa prawo oświatowe. To są najważniejsze. Jest karta nauczyciela, kiedy co i, jak”. Teraz nie ma problemu, bo wie pani, od kilku lat te wszystkie dokumenty są dostępne online, można sobie ściągnąć w pdf i nie ma problemu, ale to jeszcze 10, 15 lat temu no był problem. (...) uwrażliwić na to co jest najważniejsze, czyli idąc od góry, i co jest na samym dole i za co on odpowiada. No to w ten sposób. (...) hospitacje, lekcje otwarte, no omawianie tych zajęć (...) też trudność była właśnie z omawianiem zajęć nieraz, bo kwestia była taka, że odkładane to było w czasie, to znaczy nie było od razu robione. No dobrze, no przecież nie oszukujemy się. Ja mam lekcję, ja mam lekcję przykładowo i po lekcji ja mam dyżur, ja nie mam przerwy dla siebie. Ja po prostu pracuję w szkole, jeżeli ja sobie nie zrobię kawy czy herbaty przed lekcjami, to ja dopiero mam po czterech, pięciu lekcjach, a być może, teraz jak ostatnio było, to było tak, że myśmy mieli dla siebie może trzy przerwy w ciągu tygodnia, a nie tak, że w ciągu jednego dnia, tylko w ciągu tygodnia zdarzało się, że między lekcjami gdzieś, mieliśmy przerwę dla siebie, a tak to cały czas dyżury. Trzeba było to odłożyć w czasie, a wiadomo, jak człowiek odłoży w czasie. On na przykład nie zostanie w tym samym dniu, tylko w następnym, no to już pewne rzeczy umykają, no nie. Oczywiście starałem się to wszystko później zrealizować, w sensie tym, żeby przeprowadzić tą rozmowę, te notatki, tę dokumentację całą, no bo to tej papierologii troszkę przy tym też jest, także to tak jest. (...) to jest również dla mnie, takie pouczające było. No i dla nich myślę też, no z tych osób, tak jak mówię, które u mnie praktykę miały, to jedna osoba poszła do innego zawodu. No ale to już sama powiedziała jak praktykę miała.”

W fazie domknięcia dopytałam Jerzego jak rola rodzica wpłynęła na warsztat jego pracy. Na ile zauważył różnicę. Oto co powiedział.

“dla mnie osobiście, że przez to, że człowiek ma dzieci to też troszkę inaczej patrzy na szkołę. No bo jednak bycie kawalerem, czy bycie mężem tylko, a nie rodzicem, no powoduje, że jednak człowiek, no troszkę też inaczej patrzy na tych uczniów. Ja myślę, że doświadczenie bycia rodzicem wspomaga nauczyciela. No tak mi się wydaje. Wspomaga w tym sensie, że no będąc jakby w dwóch rolach, no bo jest w roli nauczyciela i w roli rodzica, więc tutaj już pewne rzeczy, można powiedzieć, dla osoby, która no troszkę się zastanowi nad tym co robi. Więc to mnie, ja powiem szczerze, że mnie wzbogaciło, w sensie tym, że już nabrałem pewnego, troszeczkę dystansu może w stosunku do rodziców, w sensie egzekwowania pewnych wymagań, że co oni muszą itd. Że albo czego nie robią, i widząc tu jak z dziećmi, jak dzieci się rozwijają, też jakie są problemy wychowawcze, że to ma przełożenie też na ich problemy, a wiemy o tym, że przecież rodzice dzieci nie są wszyscy pedagogami ani psychologami. Bo są ludźmi, którzy wykonują różne zawody, więc tym bardziej to jest pouczające, dla mnie osobiście, myślę, że dla innych też, że właśnie bycie rodzicem powoduje, że rzeczy troszkę inaczej patrzę.(...) obowiązki, no obowiązki. No tak

jak zapisuje życie i tradycja. No nie, to wiadomo, no jest opieka, jest wychowanie, no nie, itd. Pilnowanie też, tylko tak jak mówię, no człowiek, jak są małe dzieci, tak jak to mówi przysłowie, mały problem, duże dzieci – duży problem. ”

Dopytałam Jerzego co miał na myśli mówiąc o zalewie biurokracji.

“właśnie przerost, chodzi o to, że nagle pojawiła się tak duża liczba różnych dokumentów w szkole, które ograniczały kontakt, właśnie to, co mówi obecny minister, z tym, co jest podmiotem. Bo wie pani, podmiotem mojej pracy nie jest sprawozdawczość, nie są dokumenty, z których jestem rozliczany, bo jak przychodzi jakakolwiek kontrola, to proszę panią, no na palcach jednej ręki mogę policzyć w tych kilkunastu latach, że osoba przyszła do mnie na lekcje. Ale ja byłem rozliczany z papierów, (...) na początku, ja miałem jeden rozkład materiału, w którym była: liczba porządkowa, temat lekcji, zakres treści, to była jedna rubryczka, później cele kształcenia wychowania, metoda pomocy i uwagi, koniec. Tak później mamy, proszę pani, program nauczania, nie podstawę programową, (...) na tym myśmy powinni się koncentrować, i dać dużą wolność nauczycielowi, żeby on kreował (...) [nauczyciele] zajmowali się właśnie tym, że byli rozliczani z tych: ewaluacja wewnętrzna zewnętrzna, program profilaktyczny, program wychowawczy, udoskonalenie, współpraca, ipety, proszę panią, to już od kilku lat. To są te teczki indywidualne. To też wymaga czasu, poświęcenia, wie pani, no i znajomości prawa, bo są pewne rzeczy, dokumenty, których tam nie można ujawniać.

Zapytałam Jerzego na ile rutyna wkradała się w codzienne działania.

“Przychodzi jak sinusoida. Powiem tak, że jak sinusoida, to znaczy, sama pani widzi, że na początku człowiek jest tak, że zaczyna pracę, jest pełen optymizmu, takich radości, chce robić, no i dochodzi do takiego pewnego pułapu. I później spada, właśnie później wchodzi w tą rutynę, ale ta rutyna nie jest w linii prostej, wie pani, tylko jest tak, że ta rutyna się pogłębia, aż człowiek w końcu dochodzi do pewnego dna i na tym dniu jest albo inny nauczyciel, który człowieka zmotywuje, albo dyrektor, albo człowiek sam dojdzie już do „no nie, tak dalej żyć nie mogę”. Nie mogę tego po prostu odbębnić tylko dla zbycia. No i powiem szczerze, tak u mnie, nieraz tak bywało. Miałem takie okresy, może nie letnie, tylko miesięczne może, czy tam jakieś tego, że człowiek po prostu, jak to się mówi, tak no z rutyny (...) zajęcia się odbywały według, może nie z rutyny, ale takie, no schematycznie, rutynowo, czyli mam coś opracowane, robię tak i koniec. Nie zmieniam tego (...) u mnie to była sinusoida.”

Realizacja roli zawodowej nauczyciela nie jest oderwana od kontekstu. Zapytałam Jerzego, jak on się czuje wobec aktualnej dyskusji wokół zawodu, który wykonuje.

Jeżeli chodzi o te sprawy, proszę panią, to ja powiem jedną rzecz. Że najistotniejsze jest to (...) uczeń jest drogą szkoły. A nie odwrotnie. Nie, że szkoła jest... po prostu, że uczniowie muszą mieć szkołę, tylko odwrotnie. Podstawą, podmiotem w ogóle całego procesu jest uczeń, i trzeba się zastanowić nad jednym. Jak w dzisiejszych czasach pomóc, czy to jest w przedszkolu, czy to jest szkoła podstawowa, te wszystkie dwa etapy, no nie, właśnie dwa etapy, trzeba pewno...I w średniej, po prostu odnaleźć się w tym świecie. (...) Bo powiem pani szczerze, że my często zapominamy, bo tak nawet jak widzę po tych wypowiedziach ministrów, związków zawodowych, proszę zwrócić uwagę. Koncentrowanie się na sobie. Uczeń jest odsunięty, rodzic też jest odsunięty, a najwięcej problemów jest właśnie teraz z tym, żeby o jednej rzeczy, to jest bardzo ważne, żeby pobudzić, pobudzić taką twórczą ciekawość dzieci i młodzieży. (...) nie ma dyskusji, ja tak uważam, w Polsce, na tym w jakim kierunku chcemy iść. Oczywiście politycznie to się rozgrywa. Tu itd. walczy się, ale ja uważam tak, (...) rodzice, nauczyciele, dzieci, powinien być jakiś konsensus i wtedy doprowadzić do tego, że my będziemy żyli tak, jak chcemy (...) Koncentracja powinna być

na uczniu. Na tym, żeby zastanowić, jak go przygotować do życia w tej cywilizacji, no nie wiem, postindustrialnej czy postinformatycznej. No nazywają to różnie (...) tu bardzo dużo zależy od porozumienia. Sama pani widzi, że w Polsce jest bardzo trudno o to. A wynika to z wielu czynników, i wewnętrznych, i zewnętrznych. No ale to trudno.”

Na koniec rozmowy poprosiłam Jerzego by skomentował zdanie w kontekście tego, co powiedział: Zwykle, kiedy myślimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społecznej i profesjonalizm.

“No proszę panią, podpisuję się pod tym obydwoma rękami. A to jedno i drugie tylko z tym, że bardziej służba, (...) wartość człowieka mierzy się jego otwartością na drugiego człowieka, ale równocześnie przywiązaniem i szacunkiem do tradycji.(...) służba, a profesjonalizm jest związany z tym, że jeżeli ja mam służyć czemuś to ja mam być po prostu jak najlepszy w tym, co robię. Albo jak jestem przeciętny, no to po prostu będzie przeciętna szkoła, przeciętne społeczeństwo, wszystko będzie, więc profesjonalizm nawet wymaga od człowieka, który podejmuje się, bo, to wie pani, to też jest, że bardzo dużo w szkole jest, w ogóle w szkolnictwie, w każdym zawodach jest bardzo dużo najemników. Ludzi, którzy tylko chcą zarabiać. (...) podstawą służba, to zgadzam się, bo to jest najważniejsze. Dla mnie też to było istotne.(...) człowiek jest profesjonalistą, czyli to co robi, bo wie pani, kwestia jest taka, historyk – historia. Ale też może być socjologia, może być psychologia, może być etyka, może być filozofia, różne dziedziny, które człowieka po prostu ubogacają, bo profesjonalistą być w jednej dziedzinie, to znaczy, że ja mam pojęcie jeszcze o wielu innych dziedzinach. No i jak Sokrates: „wiem, że nic nie wiem”.(...) jako profesjonalista, no to myślę, że to przyszło dopiero po iluś tam latach pracy. Trudno mi teraz powiedzieć, czy to było 5 lat pracy już w szkole, czy 10, ale myślę, że to musiało troszeczkę czasu upłynąć, bo kwestia jest taka, że no człowiek się rozwija, rozwija cały czas, mówię o tej sinusoidzie, że czasami, no to wiadomo, miał człowiek te okresy takiego spadku, że po prostu, ale no mimo wszystko no jest rozwój, no bo...(...) żeby być profesjonalistą, to trzeba po prostu być na bieżąco. Być na bieżąco z tym, co ciebie dotyczy. Jak jestem historykiem, no to muszę po prostu wiedzieć, co się w historii dzieje, jakie są narracje, jakie są tendencje (...) Jeżeli chodzi o służbę społeczną, uważam tak, że dla mnie pieniądze są o tyle ważne, o ile służą po prostu określonymu celowi. I tutaj mi się wydaje, że też, już nie wiem, który to z tych wielkich, naszych oczywiście polskich, ale w tych dobrym sensie słowa znaczeniu powiedział, że: „dobrostan a nie dobrobyt”. I jak ważne jest, rozumienie słów, czyli żeby ludzie rozumieli to, o czym mówią, bo często używają słów, których nie rozumieją albo rozumieją je bardzo opacznie i to później odbywa się tak, że z tego rodzą się wielkie konflikty. Ale ja uważam tak, że historia jako służba, jest przede wszystkim dlatego, że my tutaj, już nawet nie mówię Polacy, ale te wszystkie narody Europy Środkowo-Wschodniej, te które żyją między Niemcami a Rosją. One bez pamięci przestaną być narodami. To jest jedno. Druga rzecz, jeżeli mówimy o służbie, to komu służyć? No mówi się społeczeństwu, ale tak naprawdę służę narodowi, bo naród jest przed społeczeństwem. Słowo ród, już tu nie będę... Mówię, historia czy historyk, to służba społeczeństwu. Żeby godnie być nagradzanym, ale żeby nie traktować tego, jako po prostu odskoczni do zysku, do jakiejś bogactwa. (...) Żeby być, po prostu służyć społeczeństwu, trzeba być w tym profesjonalistą. Pytanie, ilu ludzi w Polsce chce właśnie to realizować? Bo ja pani powiem, nie pytanie jest, skąd ty jesteś, tylko kim ty jesteś i co chcesz robić? Jak tak mówię, dla mnie nie liczą się osoby, które są z prawa czy z lewa, tylko tak naprawdę co potrafią tej wspólności dać. (...) Wie pani, bo to jest też ciekawe, bo jak człowiek historią się zajmuje, że to jest pamięć przyszłości, więc to jest właśnie to, że, naród, który żyje bez przeszłości, nie ma przyszłości, czy nie jest wart przyszłości, jak zapomina o swojej przeszłości. (...) profesjonalizm, służba,

bo jak mówię ze służby rodzi się profesjonalizm. (...) Jak człowiek będzie traktował pracę jako służbę, to wtedy automatycznie ten profesjonalizm przyjdzie. Poprzez służbę można zdobyć ten profesjonalizm. Tak, służba pomaga.

[Kinga 1/1996]

Kinga (1996) mieszka w jednym z powiatowych miast w Wielkopolsce. Pracuje w szkole średniej w mieście, w którym mieszka. Szkoła znajduje się w tej samej dzielnicy. Ukończyła studia magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracę w szkole rozpoczęła w tym samym roku, w którym uzyskała tytuł zawodowy magistra. Rozpoczęła pracę w szkole podstawowej w miejscowości oddalonej o ok. 10 km. od miejsca zamieszkania. W wyniku przekształceń rozpoczęła pracę w gimnazjum jednakże w tym samym zespole szkół. W latach 2016-2018 łączyła pracę w gimnazjum z pracą w szkole średniej.

Na decyzje Kingi dotyczącą podjęcia studiów historycznych wpłynęło kilka okoliczności.

“historia mnie zawsze interesowała niewątpliwie, gdzieś tam szkoła podstawowa, potem szkoła średnia. Miałam bardzo dobrego historyka i bardzo wymagającego, wpłynęła na to, że no w tym kierunku, właściwie kiedy już kończyłam liceum, ja kiedy szłam do liceum, to nie było takie jasne, ale kiedy kończyłam liceum, to już wiedziałam, że chcę na wydział historii. Jakies inne pomysły też się pojawiały, ale generalnie chyba ten wówczas przeważał. (...) Trochę na te moje zainteresowania wpłynął fakt, że miałam taką bardzo sytuację w domu, no może taką, jakby to określić. Moja chrzestna matka jest, była, niestety już dzisiaj nie żyje, (...) zawsze kiedy przyjeżdżała, no to gdzieś mnie zabierała w ten świat historii, ciągle mi pokazywała jakies zdjęcia, albumy, od małego dziecka pamiętałam, jakby zanurzyłam się w tą historię. Tak, bo tam była i pierwsza wojna światowa, w której uczestniczył i powstanie wielkopolskie, bo był dowódcą z xxxx i potem inne rzeczy związane z XX-leciem międzywojennym, więc gdzieś zawsze ten motyw się przewijał i to chyba spowodowało, że zaczęłam się tym interesować, gdzieś tam szukać, pogłębiać. No i potem tak to poszło, że ten wydział historyczny stał się naturalnym wyborem.

To co spowodowało, że wybrała specjalność nauczycielską to *“Jestem żywioł, więc kontakt z ludźmi, chyba przede wszystkim z tego względu, tak mi się wydaje. Więc myślę, że to to, że no moje usposobienie, ja jestem raczej zawsze otwarta na ludzi, chociaż to jest. Myślę, że to była taka podstawowa przyczyna, że chciałam pracować z innymi ludźmi, (...) potrzebnym jest kontakt z drugim człowiekiem.”*

Moja Rozmówczyni czas studiów i oczekiwań względem zastanych treści przedstawiła w następujący sposób.

“wyobrażenie o studiach jest zazwyczaj trochę inne w porównaniu do tego, co się tam zastanie. No i żadną tajemnicą nie jest, że niektóre rzeczy bardziej mi odpowiadały inne mniej, ale generalnie wpisywało się to w moje zainteresowania, nawet jeżeli nie wszystkie zajęcia po drodze, no były jakimś spełnieniem marzeń dla mnie. Ale na mojej drodze spotkałam się z kilkoma osobami w czasie wykładów, w czasie zajęć, które no, które były dla mnie szczególnie wartościowe i które wspominam do dnia dzisiejszego, więc z tego względu chyba. No, no myślę, że pod tym kątem tak, widzi pani, nie zastanawiałam się nigdy nad tym, ale tak to chyba wyglądało, że nie wszystko się wpisało w moje wyobrażenia o studiach, ale powiedzmy, że spora część tak, że wyglądało to tak jak sobie wyobrażałam.”

Studiowanie specjalności nauczycielskiej jakoś szczególnie nie zapisało się w pamięci Kingi.

“Właśnie powiem pani tak, że ja mam z tym pewien problem, bo na przykład, mam wrażenie, albo jak rozmawiam z koleżankami z roku, że one w dużej mierze więcej ode mnie

pamiętają z takich szczegółików, niż pamiętam ja. Pamięta się te rzeczy, albo które super wychodziły, albo których się człowiek bardzo obawiał. Na tej specjalizacji ja sobie tak dosyć chyba dobrze radziłam. (...) powiem tak, nie zapisało się to w jakiś szczególny sposób, ani w sposób pozytywny, ani w sposób negatywny. Więc nie chcę tutaj wymyślać. Pamiętam zajęcia, pamiętam, że były jakiś konwersatoria, warsztaty, no siłą rzeczy skierowanie na praktyki. Ale żebym tak coś mogła więcej powiedzieć, a nie fantazjować.”

Kinga miała poczucie przygotowania do zawodu nauczyciela kiedy kończyła studia.

To znaczy powiem tak, na pewno pod kątem konspektów, których wówczas dyrektorzy od nas wymagali. To pamiętam, że nie miałam problemów, dlatego że wszystkie te nowoczesne wtedy wchodziły, jak ja robiłam studia, to wchodziły cele operacyjne, pamiętam, już nie było tego podziału i tak dalej, to no kiedy przedstawiałam szefostwu, spotkałam się z uznaniem, może powiem tak, że tak już nowoczesnie. I pod tym względem byłam dobrze przygotowana. Właśnie do tych wszystkich takich formalnych rzeczy. Tak, to nie powiem, bo nie miałam z tym żadnego problemu. (...) specjalizacja mi to dała, to mogę powiedzieć, bo z tym nie było problemu. Nie szukałam, nie musiałam się wysilać jak to skonstruować, tylko generalnie byliśmy wyćwiczeni w tym, mam wrażenie. To przychodziło z łatwością.

To czego zabrakło mojej Rozmówczyni w trakcie studiowania to *“brakuje, to tej praktyki, ale to nie jest kwestia studiów, (...) Każdemu bez względu na studia ukończone i tak będzie towarzyszył ten stres wejścia do klasy. No i tego studia nie są w stanie wyeliminować, więc myślę, że pod względem, wtedy, na tamten czas, pod względem zaopatrzenia mnie w jakieś umiejętności (...) Nie wyszłam z poczuciem, że mi czegoś brakowało. Że do czegoś mnie te studia nie przygotowały.”*

Kiedy Kinga podejmowała pracę

“trudno było o pracę. Bardzo trudno. Trzeba było pójść, pamiętam, na rozmowę z dyrektorem. Ja w ogóle zaczynałam pracę w takiej mniejszej miejscowości, bo w xxxxx wtedy nie było możliwości pracy (...) zostałam rzucona na dosyć głęboką wodę, ponieważ odchodziła pani na emeryturę, która uczyła jednocześnie historii i geografii. Więc nie dosyć, że historia i wiedza o społeczeństwie, na dzień dobry wychowawstwo, dostałam samorząd do prowadzenia, kronikę, kółko geograficzne, po prostu jak sobie z perspektywy czasu o to pomyślę, no to był hardkor (...) ale powiem szczerze że no chcąc przyjąć tą pracę, musiałam się oczywiście na wszystko zgodzić.”

Debiut w zawodzie przynosi różne doświadczenia. Zapytałam Kingę jak ten czas zapamiętała. *dostałam klasę, która już była klasą chyba szóstą wtedy, tak te moje dzieciaki były w szóstej klasie, więc już były takie dojrzałe, ale myślę, że jakoś sobie poradziłam, (...) to nie była duża szkoła (...) grono pedagogiczne, no bardzo takie małe, tak zamknięte (...) na początku wiadomo, było testowanie, na ile można sobie pozwolić, tym bardziej, że przyszłam po już takiej bardzo wiekowej pani. (...) Jak przychodzi student, po studiach jak się przychodzi, może chce nie wiadomo co. I potem się zderzyć z tą rzeczywistością, na ile ta szkolna rzeczywistość na to pozwoli, więc gdzieś tam ten środek został wypracowany. No ale trochę czasu to zabrało, ale generalnie wspominam ten początek. Oprócz konspektów, które zabierały mi pół życia. (...) Wyzwaniem dla mnie była (...) ta geografia (...) to był ciężki okres pod tym względem, że ja najpierw musiałam do tego porządnie przysiąść.*

Kinga wspomina, wzór do naśladowania. Nauczyciela od którego czerpie inspiracje do własnej praktyki w biegu życia zawodowego.

“zdecydowanie nauczyciel ze szkoły średniej. To, co mi odpowiadało, jego lekcje, to znaczy ja zawsze miałam takie poczucie, (...) zawsze mówiłam, że u pana XXXX to mi godzina od tak, pyk. Ja miałam poczucie, że ta lekcja dopiero się zaczęła i już się kończy, więc to już był taki pierwszy sygnał, że właściwie, tak mi się wydaje z perspektywy czasu, że chciałabym, żeby moi uczniowie tak, żeby im się ta lekcja nie dłużyła. Tempo pracy było

ogromne. I to, co mi w nim odpowiadało, to uporządkowanie tej lekcji. To nie był chaos (...) Ja lubię uporządkowanie (...) co jeszcze odpowiadało mi w nim, to konsekwencje.(...) Jak było powiedziane, tak było. Wiedziałam, że nie ma odwrotu. Trzeba usiąść, przygotować się. I właściwie potrafił nas aktywizować, całą klasę na całej lekcji (...) staram się z niego czerpać wzór w sensie takim, że po pierwsze uporządkowanie na lekcji to jest dla mnie bardzo ważne, a po drugie, taka właśnie konsekwencja. Jak coś postanowimy, nie przekładamy.”

Uczucie jakie towarzyszyło Kingi w pierwszych dniach pracy to *“No strach. Strach, stres. Człowiek raczej się nie boi dzieci, tylko się boi, jak grono przyjmie, (...) ta życzliwość grona pedagogicznego, takie zainteresowanie, chęć otoczenia pomocą tak mi się wydaje jest większe, albo ja po prostu miałam takiego fuksa.”*

To co było i nadal jest ważne w pracy Kingi to przede wszystkim

“żeby wypracować język historyczny. Podstawowe pojęcia, podstawowe daty i praktycznie, to oczywiście narasta (...) ten język historyczny i bez tych podstaw się nie da ruszyć dalej, niezależnie od tego, czy to jest podstawówka, czy to jest gimnazjum, czy to jest szkoła średnia, więc to jest dla mnie bardzo ważne. Ja sobie mogę rozszerzać różne rzeczy, ale muszę tą bazę, od czego mam wyjść (...) to jest dla mnie takim priorytetem. Baza, a potem mamy już te wytrychy, zwłaszcza na maturze, kiedy mamy teksty źródłowe, no to jak ten tekst przerobić, jak ty nie wiesz od czego zacząć, bo wszystkie słowa są dla ciebie jak gdyby równoważne. Nie masz tego wytrycha, którym otworzysz ten tekst. Nie masz tego punktu zahaczenia, jak nie będziesz znał tych podstaw, no to nie zahaczysz się nawet jak jesteś super inteligentny. Więc to jest dla mnie istotne i to było istotne od początku. I to jest zasługa mojego pana profesora, bo zawsze duży nacisk na to kładł. A jak to się zmieniało? Na początku chyba bardziej, jak przyszłam, gdzieś tam człowiek starał się, żeby zapamiętali jak najwięcej. Ja pomijam te podstawy, bo to wymagam do tej pory. Ale bardziej tak jakoś, nie wiem, wydawało mi się, że muszą to czy tamto, ale z perspektywy czasu ta wiedza już jest tak ogromna i tak rozgałęziona, że raczej oprócz tych podstaw, jeszcze raz zaznaczę, wymagam, żeby wiedzieli gdzie szukać, gdzie zaglądać, jak to ugryźć, kiedy się spotykają z tekstem jakimś po raz pierwszy i myślę, że w szkole średniej głównie o to chodzi. Druga rzecz, która mi też przyświeca na historii, zwłaszcza w szkole średniej i dlatego wolę pracować z uczniami ze szkoły średniej, mogą znacznie więcej w różne aktywności iść. Mogę tą historię malować mogę tą historię śpiewać, mogę tą historię odtwarzać teatralnie (...) lubię w tego typu aktywności wchodzić, gdzieś mi to jeszcze ciągle sprawia przyjemność.”

Praca w szkole, w biegu życia zawodowego Kingi zmieniała się. Jak sama zauważyła

“są jak gdyby dwa poziomy, na których można to ocenić pod względem takim, jakby to określić, dostępności do różnych rzeczy. Początek to tak mocno siermiężny jak się samemu czegoś nie wykonało, nie przygotowało, no to właściwie nie było tych pomocy żadnych dydaktycznych. No to teraz to jesteśmy po prostu, teraz jest jedyny problem wybrać coś wartościowego, bo rzeczywiście mamy tych pomocy bardzo dużo, bardzo, to jest po prostu, a dla historyków w tej chwili to jest po prostu raj (...) jest z czego wybierać, żeby to było wartościowe. No, a kiedyś to właściwie nie było niczego więc pod tym względem i na tym poziomie ta sytuacja zmienia się na pewno na korzyść. Natomiast jeśli chodzi o kwestię nauczania, no to też ewolucję przeszła młodzież, dzieci, to nie jest oczywiście to samo, jeśli chodzi o jakąś taką chęć do nauki. Wiadomo, że oni teraz mają tych możliwości więcej, mają więcej możliwości wyjścia jakiegoś takiego, tej odskoczni, która ich odciąga od tej nauki, nazwijmy rzeczy po imieniu, ale jest ta różnica, no różnica jest też w poszanowaniu nauczyciela. No kiedy się zaczynało, to w ogóle nie było dyskusji. Nauczyciel miał

autorytet. Takie mam wrażenie, że jeszcze wtedy ten autorytet był. No i w tej chwili to raczej trzeba ten autorytet sobie mocno zbudować i wywalczy (...) tego dystansu już chyba w ogóle nie ma w polskim szkolnictwie, coraz mniej, wydaje mi się, że jest taka przepaść (...) To ma oczywiście swoje plusy i swoje minusy. No bo o ile wszystko gra, to ten partnerski układ jest fajny, ale jak się coś tam zaczyna psuć, to wtedy...kontakt taki partnerski, zwłaszcza wśród tych najstarszych roczników powstaje i to jest fajne, to jest fajne, pod warunkiem że ci ludzie do tego podchodzą, no i ja również, w taki zdrowy sposób, że wykorzystujemy to na przekazywanie wiedzy gdzieś tam swoje umiejętności (...) wydaje mi się, że w tej chwili są bardziej dojrzały (...) krytyczni, dojrzały. Zmienia się to społeczeństwo zdecydowanie i to młode pokolenie również.”

To co motywowało i nadal motywuje moją rozmówczynię do pracy to zasadniczo trzy rzeczy

“poczucie obowiązku. Ja jestem takim człowiekiem zadaniowym mocno (...) całe życie pracuję i to jest, trudno się do tego przyznać, ale tak to trochę chyba funkcjonuje, że człowiek chce uzyskać uznanie szefa, i powiem, że im jestem starsza, tym więcej mam świadomość tego, że nie chodzi mi tutaj absolutnie o jakieś gratyfikacje pieniężne, tylko brakuje mi jakoś takiego docenienia przez dyrektora (...) dla mnie zawsze było ważne docenienie, że na przykład mój przełożony to zobaczy, że udało mi się wygrać, że udało mi się coś z młodzieżą osiągnąć. (...) pod względem wychowawczym mnie motywuje to, że dzieciaki chcą mieć ze mną kontakt później. No sprawia mi to przyjemność, bo to jest zawsze dla mnie taką wskazówką, że tak, ok, to znaczy, że było dobrze.”

Praca motywuje aczkolwiek na drugim biegunie jest to co tą pracą utrudnia. W przypadku Kingi zmieniło się to na linii czasu.

“Na początku brakowało czasu, jak były moje małe dzieci, no to małe dzieciaki zabierają ten czas. I zawsze się denerwowałam, bo wiadomo (...) człowiek taki był ciągle rozdarty (...) Teraz mi utrudnia no wiek, ewentualnie choroby (...) Odkładam na przykład na bok poprawianie. Nie jestem w stanie tego zrobić, jeżeli moje myśli uciekają gdzie indziej, bo nie wiem, jaki będzie wynik badań (...) Kiedyś pracowałam w kilku [szkołach] (...) gdzieś człowiek skapituluje i uczy w kilku szkołach, to nigdzie do końca nie robi się tego dobrze (...) trzy placówki, od razu powiem szczerze (...) dużo zdrowia mnie to kosztowało (...) To miało przełożenie na zdrowie, na jakość wykonywanych przeze mnie rzeczy (...) Zawsze się to gdzieś odbije.”

Rola nauczycielki w biegu życia zawodowego Kingi rezonowała i rezonuje na inne role społeczne, przede wszystkim na rolę matki.

o bycie nauczycielką na rolę rodzica?

“matka nauczycielka to nie jest dobry układ. Nigdy tej matki nie ma na zakończeniu i rozpoczęciu roku (...) zawsze albo tato, albo babcia. A ja ciągle z wywieszonym językiem gdzieś tam na końcówkę, czasami wpadałam, czasami się udało. Matka nauczycielka to jest też matka, wydaje mi się, o wiele bardziej wymagająca. W stosunku do dzieci, jeśli chodzi o szkołę i to jest, to jest ten minus. (...) matka nauczycielka na zebraniach, jak jest cisza, kiedy jest wybór trójki klasowej, no to na końcu jak się patrzy, no to nikt nic. No dobra, mogę być. (...) ja patrzę na moich uczniów przez pryzmat moich dzieci. Ponieważ mam takie ciche spokojne, (...) No to każdy człowiek, który jest u mnie cichy spokojny, no to spojrzę na niego niekoniecznie, że on nie wie, tylko najpierw próbuje się zastanowić tak, czy tutaj nie jest po prostu taka delikatna struktura psychiczna, to bardzo zmienia. (...) No właśnie pod względem wychowawczym na pewno rodzicielstwo zmienia to nie ulega wątpliwości. Tak to te wszystkie problemy, które gdzieś tam mają własne dzieciaki, no to człowiek patrzy na te dzieci, tu chyba coś podobnego tutaj ktoś się nie może przebić, a tu ktoś mu lekcji chyba nie chce podać, coś się dzieje. No kwestia studniówki. No, nie

wyobrażam sobie, żeby moje dziewczyny nie zatańczyły, a wiem, jaki jest problem, żeby w tych babskich klasach, zwłaszcza humanistycznych, zdobyć partnera tak, no to jako wychowawca, że tak powiem, załatwia się z młodszymi rocznikami, byleby te dziewczyny, bo, no nie każda ma odwagę podejść. Różnymi kanałami (...) rodzicielstwo zmienia, pozwala inaczej spojrzeć na ucznia. Zdecydowanie to jest zupełnie coś innego (...) także tu mi na pewno rodzicielstwo jakby wpłynęło na to, w jaki sposób postępuje z uczniami.”

W rolę nauczycielki wpisany jest rozwój. Zapytałam Kingę czy czuła potrzebę rozwoju.

“jestem z tego gatunku, że ciągle muszę coś robić (...) w tej chwili nie czuję potrzeby dokumentowania tego w żaden sposób (...) No nie rejestruję się (...) To co miałam do osiągnięcia w nauczycielstwie, to osiągnęłam, nauczycielem dyplomowanym jestem (...) zostałam ekspertem do spraw awansu zawodowego (...) byciem egzaminatorem z przedmiotów maturalnych. (...) To jest na pewno też na tej zasadzie, że jak człowiek robił awans zawodowy. No to człowiek szedł w tym kierunku właśnie, żeby wiedzieć, jak skonstruować tą teczkę, jak sobie poradzić ze sprawozdaniem. To najpierw te wszystkie szkolenia szły właśnie w tym kierunku. Żeby sobie ułatwić życie, zrobić to w sposób dobry, żeby nikt tego nie zakwestionował. No to był na pewno jeden z kierunków. (...) Kiedy już właściwie to dyplomowanie było, to jeżeli miałam podejmować jakąś i podejmowałam jakąkolwiek aktywność, w tej chwili jestem bardzo mocno zanurzona w takie sprawy i to mnie interesuje niewątpliwie, kwestia upamiętniania tych, którzy do tej pory byli jakoś pomijani w historii, czyli kwestia ile ofiar Drugiej Wojny Światowej, Zamek Hartheim, (...) tutaj moi uczniowie powygrzywali konkursy, to jeździliśmy na takie wyjazdy pamięci do Austrii, do Włoch. (...) o ile na początku to głównie była kwestia tego, żeby poszerzyć swój warsztat pracy albo w jakiś sposób przygotować się do tych kolejnych szczebli kariery nauczycielskiej. Potem jak weszłam do szkoły średniej, to też był taki etap, że oczywiście kwestia umiejętności pracowania z młodzieżą starszą, kwestia tutaj matury (...) No a teraz to tak powiem, zaspokajam swoją ciekawość. Powiem szczerze, że jestem na takim etapie, że już nic nie muszę, mi się wydaje, więc teraz robię to, co mnie interesuje. Nie muszę już robić jakichś, tak myślę dodatkowych rzeczy związanych właśnie z jakimś tam awansem zawodowym, czy z jakimiś aspiracjami moimi zawodowymi. Więc teraz wybieram szkolenia, które zaspokajają moją wiedzę i ewentualnie, które dotyczą moich zainteresowań. To jest swego rodzaju luksus. (...) Myślę, że nie zawsze się to wpisuje w to życie szkolne, ale się na to życie szkolne przekłada, chcąc nie chcąc, (...) na pewno poszerza to moją wiedzę zawodową i wykorzystuję to”

Rola nauczycielki to poniekąd także rola wychowawcy klasy. Kinga w biegu życia zawodowego nie miała przerwy. W każdym roku szkolnym, od ponad 20 lat była wychowawczynią klasy. Jak się z tym czuła?

“Ani roku nie miałam przerwy przez te 20 parę lat. I chyba mi jest to potrzebne, ja muszę być gdzieś (...) Nie mogę powiedzieć, żeby mi to sprawiało przyjemność, bo to jest kupa roboty, naprawdę to jest i odpowiedzialność i w ogóle (...) nie lubię być bez państwowa, bezklasowa. No ale wychowawca, no to jest odpowiedzialność i w ogóle ile człowiek się wiąże z tymi dziećmi niesamowicie. Ja przynajmniej tak mam, że w ogóle mam takie poczucie, że jak wchodzę do swojej klasy, to zawsze się śmieję. Mówię: „a tu jestem jak u siebie”(...) ale też jest poczucie, że człowiek wchodzi do swojej klasy, to tak zupełnie inaczej to funkcjonuje. (...) do nich podchodzę trochę jak matka (...) jakby przykrość mi zrobiła jakaś osoba nie z mojej klasy, przecierpię to. No bo różnie w tej szkole bywa, czasami gdzieś tam coś, jakiś wpis internetowy czy coś takiego jak się natknie. Ale jeśli byłoby to dziecko z mojej klasy to boli razy trzy. (...) ten związek jakiś taki człowiek nawiązuje zupełnie inny niż z pozostałymi. (...) Podstawówka to się matkuje (...) trzeba ogarnąć nie tylko kwestie

takie wychowawcze, ale też trzeba zapewnić w podstawówce inne rzeczy, no bo rodzice nam ufają. (...) A w szkole średniej już się daje pewien taki luz, ale ponieważ ja przyszedłam ze szkoły podstawowej i w gimnazjum z gimnazjum to rzeczywiście usłyszałam od moich koleżanek za mocno matkuje. Się za mocno starasz się za nich. (...)Wiem, staram się nad tym pracować (...) dużo jest dzieci z depresjami. No masa po zdalnym nauczaniu to jest po prostu masa. Tak więc nie są to łatwe momenty. Teraz dla nas, dla nauczycieli na pewno, bo zderzamy się z różnymi problemami wychowawczymi. Nigdy na taką skalę tego nie było, jak jest teraz.(...) Odchudzić ten materiał, indywidualizować podejście. Bardzo dużo tych dzieci w tej chwili przechodzi na indywidualny tryb nauczania, bardzo dużo (...) chodzi o to, żeby to dziecko dalej tą naukę kontynuowało, żeby chociaż w tym ograniczonym zakresie, jak gdyby nie traciło tych kolejnych miesięcy. (...) No bo tak, to by było w martwym punkcie. To nie wiadomo, czy by w ogóle tą szkołę ukończyło (...) Małymi krokami do przodu, tak, żeby stopniowo się przystosowali do tego powrotu do rzeczywistości”

Stażyści to kolejny temat w biegu życia zawodowego. Zapytała Kingę jak to było u niej. Oto co odpowiedziała *“Miałam w gimnazjum z tego co pamiętam. Teraz na etapie szkoły średniej nie było nikogo z historii (...) w gimnazjum chyba dwie były.(...) Dobrze wspominam, (...) łatwiej mają ci[stażyści], którzy są bardziej otwarci. Ale niekoniecznie zawsze najlepiej te lekcje wtedy wypadają, bo ta otwartość czasami im no przesłania to meritum. Najlepiej jak to jest wszystko tak wypośrodkowane, (...) generalnie pozytywnie (...) Oni byli zadowoleni, ja byłam zadowolona z nich.”*

W fazie domknięcia poprosiłam Kingę o rozwinięcie wątku dotyczącego, na początku pracy, tego co jeszcze miała poza konspektami. Co miała na myśli mówiąc o formalnych rzeczach, co to takiego było? Oto co odpowiedziała.

“pisanie protokołów na radzie pedagogicznej (...) mi dyrektor kronikę wsadził, pamiętam, szkolną. To też mnie kosztowało zdrowia niesamowicie dużo. Sprawozdania z zespołów wychowawczych, sprawozdania zespołu przedmiotowego, no tej papierologii w szkole to jest po prostu masakra, teraz to się trochę zmienia. Ale pytanie na jak długo? Ja tam za bardzo w to nie wierzę. (...) A jeszcze ewaluacja (...) mamy swoje kuratoria (...) Do tego wszystkiego jeszcze jest tak zwana ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna. W tej chwili wewnętrzna została zawieszona. To był po prostu koszmar. To były tony papierów, tony testowania (...) testowało się i pytało o zdanie rodziców, uczniów, samych nauczycieli. Wysnuwało się z tego wnioski. Cuda wianki po prostu. To był koszmar, bo wiadomo, że jak przychodzi ewaluacja zewnętrzna, to tak jak to kuratorium nam wpada i nas bada, pod różnymi względami, no to siła wyższa. Ale co roku trzeba było jeszcze wewnętrznie przeprowadzić samemu takie badanie, więc. No to jeszcze to dołożę do tych formalnych rzeczy, że to było takie nieszczęście. Na szczęście w tym roku to zawiesili.”

Ciekawa też była tego co dla Kingi oznaczało uporządkowanie lekcji. Jest to fragment warsztatu, jaki wzięła od swojego nauczyciela, tego, który był dla niej wzorem.

“Uporządkowana, czyli żeby miała pewne stałe takie elementy (...) są momenty, gdzie to uporządkowanie znika, zwłaszcza jeżeli na przykład, nie wiem, jakieś prace projektowe mamy (...) ale generalnie jest moment na to, żebym ja tą wiedzę w jakiś sposób sprawdziła na początku. Potem jest kwestia tego, żeby wypracować sobie metodę zapisu. To jest dla mnie bardzo ważne. Na zasadzie, że jedno notuje, drugie nie notuje. Że mamy jakiś ten, te notatki muszą mieć jakąś formę, która się przełoży na to, że będzie im łatwiej przygotować się do sprawdzenia wiadomości, że gdzieś mamy miejsce w zeszycie na te pojęcia, których ja od nich wymagam, gdzieś mamy miejsce na mapę myśli, gdzieś mamy, miejsce też w zeszycie stałe na takie podstawowe daty, które to współtworzą nam ten język historyczny, te takie rzeczywiście najbardziej podstawowe (...) Jakieś podstawowe drzewka

genealogiczne takich pierwszych władców (...) takie najbardziej podstawowe, elementarne rzeczy, które się na nasze wykształcenie składają. No i oczywiście kwestia notatek. Czasami dopuszczam robienie swoich notatek, ale w większości staram się im jak gdyby zwracać uwagę na te rzeczy, które są najistotniejsze, żeby nie... No podręczniki są skonstruowane w rozmaity sposób w tej chwili. Czasami widzę, że nawet ci najstarsi uczniowie się gubią w tym, co jest w nich istotne, a co można ewentualnie pominąć. Stąd staram się w tych notatkach zwrócić na to uwagę. No i później kolejne etapy lekcji. Nowy temat realizowany różnymi technikami i zawsze na końcu jakieś podsumowanie, jakaś rekapitulacja. Na tą pierwotną rekapitulację zazwyczaj znajdę czas, natomiast jak już jest gdzieś tam ta końcóweczka, ta rekapitulacja wtórna tak zwana, to nie zawsze się uda, no niestety te 45 minut. (...) No i to mi dał właśnie mój pan profesor, że ja wiedziałam, co mnie czeka na tej lekcji. Wiedziałam zawsze, że muszę się przygotować do niej jakoś wstępnie, bo nie ma opcji, że ta wiedza nie zostanie sprawdzona, nie ma opcji, że ja na końcu nie zostanę w jakiś sposób zahaczona, co było na tej lekcji, czyli muszę być cały czas skupiona i może dlatego te 45 minut to mi tak szło błyskawicznie. Dopiero się rozkręcało a już się kończyło.”

Moja Rozmówczyni wspomniała, że zarówno młodzież jak i dzieci przeszły ewolucję. Zapytałam Kingę o to co miała na myśli mówiąc o tym zjawisku oraz jak to wpływa na bycie nauczycielką, na bieg życia zawodowego.

Przeszli ewolucję pod tym względem zachowania przede wszystkim. Kiedyś nie było takich, wydaje mi się, problemów wychowawczych. W tej chwili dzieci są bardzo otwarte. Młodzież również, chętnie wyrażają swoje zdanie. Trzeba być przygotowanym na to, żeby odpowiadać na pytania z różnych dziedzin. W tej chwili już nie mam w ogóle, bardzo często muszę się przyznać do tego, że słuchaj, nie wiem, nie wiem, ale poszukamy, ty szukasz, ja szukam, zobaczymy, co każde z nas znajdzie. Nie mam, nie mam z tym problemu, żeby się przyznać, bo uważam, że zresztą zawsze im to mówię, wiedza jest zbyt szeroka w tej chwili już, żebyśmy wiedzieli wszystko. Więc no bardzo często jak zadadzą mi jakieś, zwłaszcza niewygodne pytanie, na które nie znam odpowiedzi, no to mówię, szukamy, szukamy. (...) Na pewno trzeba być wszechstronnym. W tej chwili trzeba być wszechstronnym, tym bardziej, że dzieci są bardzo krytyczne (...) jesteśmy tylko ludźmi. Mamy się prawo pomylić. Ja nie mam monopolu na całą wiedzę i pewnie nigdy mieć nie będę. Myślę, że już w tej chwili nikt nie ma tego monopolu. To ta wiedza jest tak szeroko rozgałęziona, więc trzeba się po prostu przyznać do błędu. Natomiast kiedyś dzieci by się chyba nie odważyły tego błędu wytknąć, a w tej chwili trzeba być na to przygotowanym, że oni to dostrzegą. Bardzo często w tych technikach komputerowych są o wiele od nas bardziej zaawansowani. Ja nie ukrywam, że ja często z tej wiedzy korzystam jak mam jakiś problem. (...) To się zmienia, kiedyś bylibyśmy zdani sami na siebie, ale jednocześnie staliśmy, byliśmy w tej pozycji, że my wszystko wiemy i każdy nam się podporządkuje. Teraz jest to raczej, zwłaszcza w szkole średniej, partnerstwo takie, że no to nie jest tak, że tylko oni korzystają od nas. My bardzo często korzystamy też od nich w wielu dziedzinach, czasami potrafią zaskoczyć bardzo moc. (...) trzeba uznać ich wiedzę. Nie ma co przed tym uciekać.”

Moja Rozmówczyni jest dyplomowaną nauczycielką od kilkunastu lat “*broniałam się zimą, ale to my mieliśmy jeszcze obronę, dyplomowanie na miejscu u siebie, w szkole.*”

Kinga wspominała o metodach aktywnych, które wykorzystuje w pracy. Poprosiłam by tak pokrótce powiedziała jakie to są metody.

“Lubię z nimi pracować na zasadzie pracy z mapą myśli (...) na zasadzie raczej skojarzeń, rysunków, oszczędnego słownictwa (...) Ale jest jeden warunek. Oni się przykładają do tego pod warunkiem, że każdy otrzymuje ocenę (...) musi być każdy oceniony i oni wtedy rzeczywiście pracują na 100%. Także w ten sposób lubię pracować. No na pewno różnego

rodzaju quizy, gdzieś tam pod koniec lekcji, które ugruntowują wiedzę. Taka metoda kuli śnieżnej, że tam każdy coś dokłada. Zaczynamy od czegoś i każdy uzupełnia o wiadomości, które pamięta. Bardzo lubię różnego rodzaju lekcje z kodami QR.(...) Także lubię, bo widzę, że jak dzieciaki gdzieś muszą pomyśleć, żeby dojść najpierw do tych informacji. To to jakoś w głowie zostaje, ale zawsze musi być na końcu ta marchewka. Musi być, bo bez tego widzę, że ludzie już nie funkcjonują (...) burzę mózgow (..) w klasach, gdzie jest ta aktywność, bo jak mam taką klasę cichuteńką, to raczej staram się tego typu rzeczy nie robić, bo na siłę też nie chcę wyciągać, zwłaszcza jeżeli dzieci mają ten problem, żeby się uzewnętrznić. (...) Bardzo lubię sobie dzielić na grupy w niekonwencjonalny sposób, na przykład cukierkami (...) proszę nic nie wyrzucać, to sobie te papiereczki tam i potem się dzielimy (...) No to chyba te, które najczęściej gdzieś tam mi się pojawiają.

W biegu życia zawodowego pojawia się również rutyna. Zapytałam Kingę jak to jest u niej z tą rutyną.

No też się pojawia. Skłamałabym, że nie. Człowiek cały czas nad tym pracuję, żeby tej rutyny nie było, ale zwłaszcza w momentach, kiedy jesteśmy zawałeni pracą. Kiedy jesteśmy zmęczeni, kiedy jest dzień za dniem, że właściwie nie wiadomo w co najpierw ręce wsadzić. No to też przychodzi taki moment, że mam świadomość tego, że wchodzę do klasy i znowu klepię to samo, są takie momenty. No. Są takie momenty, a zwłaszcza były takie momenty właśnie kiedy pracowałam w kilku placówkach naraz. Kiedy człowiek tak naprawdę przychodził do domu, nie dosyć, że padnięty to jeszcze miał, no wiadomo, bo to się przekłada na poprawianie większej ilości prac. Już się nie chciało, nie chciało się naprawdę ani nic nowego, bo człowiek nie wiedział, kiedy jeden dzień się kończy, a drugi zaczyna. W tym momencie jak tej pracy było naprawdę za dużo, to ta rutyna też wchodziła.

Zapytałam Kingę jak się czuje wobec aktualnej dyskusji wokół zawodu nauczyciela.

zawód nauczyciela, bo każdy, kto jest nauczycielem, to ma tego świadomość, że jesteśmy na szarym końcu, jeśli chodzi o uwagę państwa pod naszym adresem. Nauczyciela w tej chwili są bardzo negatywnie odbierani przez władze. Ja mam takie poczucie. Nie ukrywam, że w każdym strajku brałam udział, bo uważam, że no, w jakiś sposób jesteśmy pomijani. Wiadomo, że my nie jesteśmy tymi, którzy w jakiś sposób istotny napędzają dochód narodowy, ale też trudno, żeby te kadry powstawały bez nas. Więc jakby jesteśmy początkiem tego całego procesu. No chciałoby się, żebyśmy byli doceniani. Nie ukrywam, nie tylko pod względem takim, żeby nas szanowano, ale również pod względem ekonomicznym, bo to pozwoliłoby nam robić lepiej tą robotę, nie szukać,(...) jest mi przykro, kiedy wychodzą na jaw te informacje, w jaki sposób do nas podchodzono w okresie strajku. Te słynne informacje z maili władz, no na pewno nie budują dobrej relacji między nami a władzą. (...) różowo swojego zawodu w przyszłości też nie widzę, ale też nie zniechęcam, jeżeli słyszę młodych ludzi, że chcą iść do tego zawodu, to nie mówię dajcie sobie spokój, bo, uważam, że nie wszystko się robi dla pieniędzy. Na pewno bogaczem się po naszym zawodzie nie zostanie. Nie ma też tej takiej niezależności finansowej, że możemy sobie na wszystko pozwolić. Znaczący, powiem tak, przychodzą momenty, w których sobie mówię w ten sposób, że gdybym była młodsza i gdybym mieszkała w dużym mieście, to chyba bym pracę zmieniła. Kto wie, czy bym nie szukała jakiejś innej alternatywy, ale na tym etapie życia, na którym ja już jestem, to jest chyba trochę za późno na to. (...) Ale boli. Boli stosunek władz do nas, do naszego zawodu w Polsce. Bo czuję i zresztą takie jest ogólne chyba uczucie w moim gronie pedagogicznym. Myślę, że w całej Polsce, że ten zawód szanowany w tej chwili nie jest, a to się przekłada na to też, że nasi uczniowie również pewien sposób inaczej nas postrzegają. Siłą rzeczy wydaje mi się, że oni też to

odczuwają i zdają sobie sprawę z tego, że to nie jest zawód, który cieszy się jakąś szczególną sympatią ze strony władz.

Zapytałam Kingę o to co chciałaby przekazać młodym nauczycielom, osobom którzy są na początku swojej drogi, tak jak kiedyś Ona była.

Żeby się nie dali z zaszufładować, żeby zawsze mieli swoje zdanie, nawet jak mają takiego szefa autorytarnego, warto to swoje zdanie mieć. Warto walczyć o swoje, to na pewno, a jeśli chodzi o wiedzę historyczną, żeby się też nie zamykali, żeby nie byli tak ślepo przywiązani do podręczników, bo czasami widzimy takie osoby, że tam no musi być wszystko co w podręczniku i koniec. Żeby starali się angażować, znaczy może inaczej. Dla mnie to jest takie istotne, żeby pamiętać, że historia to nie jest tylko suche słowo. To jest to, co już kiedyś tutaj pani powiedziałam na początku, że historię można śpiewać, można malować, można recytować można odtwarzać, grając czy pracując w grupach rekonstrukcyjnych. I, że tak naprawdę wtedy więcej tym ludziom zostaje w głowach niż tylko suche fakty. Bo ja już teraz to widzę. Efekty są inne, kiedy się da, no czy to dzieciakom, czy młodym ludziom wykazać w inny sposób. Oczywiście od wiedzy też nie uciekniemy, bo zwłaszcza w momencie, kiedy ona się musi skonfrontować z maturą, no to nie da się od tego uciec tak, ale przy okazji można też w inny sposób. “

TO co Kinga chciałaby przekazać studentom specjalności nauczycielskiej to *“No, ja myślę, że jesteście w dobrych rękach przede wszystkim, (...) w tej chwili ta nauka, tutaj, przynajmniej w Poznaniu, bo nie mam porównania do innych uczelni, jest ok.”*

Na zakończenie poprosiłam moją Rozmówczynię o skomentowanie zdania zwykle, kiedy mówimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społeczna i profesjonalizm. Co pani o tym myśli?

“Służba społeczna, zważywszy na nasze zarobki, to w tym kontekście bym powiedziała, że to jest służba. No na pewno nie robimy to tego po to, żeby osiągnąć jakiś zysk, bo to jest zysk, że tak powiem, niezwykle przeciętny, także te nasze pensje pozostawiają wiele do życzenia. Więc jeżeli robimy to i pracujemy w tym zawodzie, to w dużej mierze jest to kwestia naszej pasji, naszego jakiegoś takiego zaangażowania. Bo na pewno nie jest to kwestia dorobienia się, nie w tym zawodzie. Zresztą to się wiąże tak naprawdę z byciem nauczycielem w różnych, z różnych przedmiotów. Natomiast czy jest się profesjonalnym? To jest to, co ja pani powiedziałam. Czasami mam poczucie, że jestem już w jakiś sposób profesjonalistką, ale z drugiej strony, tak jak mówię, mnie ciągle gdzieś, coś nowe rzeczy. To nie jest tak, że ktoś ma skończone studia i wie wszystko i właściwie już nic więcej. Świat się tak zmienia, że my się musimy też zmieniać, więc myślę, że nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel historii, gdzie często ta historia, tak jak teraz pisze się na naszych oczach. On musi być ciągle gotowy na to, żeby tą nową wiedzę przyswajając, żeby ją zgłębiać, bo to dzisiaj to już jutro jest historią i siłą rzeczy uczniowie od nas będą wymagali, żebyśmy my w jakiś sposób te rzeczy, które się teraz dzieją aktualnie, im przybliżali. Więc no chciałabym tak, żeby ktoś kiedyś powiedział, że nauczyciel to jest profesjonalista. Czy można o każdym z nas to powiedzieć? Nie wiem. Bo to jest tak jak w każdym zawodzie są tacy, którzy się w tym odnajdują, a są tacy, którzy nigdy nauczycielami nie powinni zostać. Każdy zawód chyba tak ma, każda grupa zawodowa. Czego bym chciała i może też tak do przyszłych pokoleń, żebyśmy byli bardziej solidarni. Jako grupa zawodowa, bo tego wydaje mi się, że u nas brakuje. Żebyśmy tak umieli stworzyć taki wspólny front, żeby walczyć o swoje prawa, żebyśmy sobie pomagali tak, jak pomagają sobie lekarze. Tego mi trochę brakuje. Mam wrażenie, że w naszej grupie zawodowej tego nie ma. No, ale może mi się tylko tak wydaje, chociaż ja mam to szczęście, że czy to poprzednie grono, czy teraz to obecne mam, to są tacy bardzo pozytywni ludzie. To rzadko, kiedy się zdarzy ktoś, kto... Ale mam też

świadomość tego, jak rozmawiam z ludźmi, że nie wszyscy mieli tyle szczęścia. Że spór. Grono pedagogiczne, że różni ludzie do siebie podchodzą i z tego względu właśnie chciałabym, żeby ta solidarność zawodowa więcej była, żebyśmy się wspierali. Bo tego czasami chyba temu środowisku brakuje.- Dzisiaj się czuję jak w konfesjonale, ja jeszcze, dawno już takiego rachunku sumienia nie zrobiłam.”

[Ludwik 1/1991]

Ludwik (1991) mieszka w jednym z powiatowych miast w Wielkopolsce. Pracuje w podstawowej oddalonej o ok. 20 km. od miejsca zamieszkania oraz w szkole średniej w mieście, w którym mieszka. Szkoła ta znajduje się w tej samej dzielnicy. Ma ukończone studia magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracę w szkole rozpoczął w tym samym roku, w którym uzyskał tytuł zawodowy magistra. Rozpoczął pracę w wiejskiej szkole podstawowej. Do pracy dojeżdżał ok. 10 km. Pracował tam osiem lat. Następnie rozpoczął pracę w gimnazjum w tej samej miejscowości. Pracował tam dwa lata. kolejno podjął pracę, również w gimnazjum, ale w mieście oddalonym od miejsca zamieszkania o ok. 20 km. Pracował tam kilkanaście lat. Od 2017 roku znów zaczął uczyć w szkole podstawowej. Natomiast od roku 2021 łączy pracę w szkole podstawowej z pracą w liceum.

Ludwik w szkole średniej zastanawiał się, jakie studia wybrać. Wahał się.

Właściwie to w trzeciej klasie liceum. Zastanawiałem się między studiami historycznymi, a geograficznymi. (...) wybrałem historię (...) no historia zawsze mnie interesowała właściwie. No i mimo że byłem, kończyłem klasę matematyczno-fizyczną w liceum o profilu matematyczno-fizycznym to zawsze mnie historia bardzo interesowała. To pewno dlatego, że no historia mojej rodziny też była ciekawa, bo ze strony ojca, moja rodzina pochodzi z Kresów. (...) dziadek opowiadał o tych czasach (...) od małego miałem, powiedzmy, taki obraz, którego oficjalnie w osiemdziesiątych latach w ogóle tego obrazu nie było (...) także to mnie mocno interesowało. (...) Także, powiedzmy, zawsze się historią interesowałem, szczególnie tą najnowszą. (...) mój przyjaciel rozpoczął studia właśnie historyczne w Poznaniu na UAM-ie, można powiedzieć, no tak przechylił szalę, że wybrałem historię.”

Mój Rozmówca na początku nie miał jasno określonej ścieżki studiowania. Wówczas do wyboru były 2 specjalności.

kiedy wybierałem historię, to nie myślałem o nauczycielstwie od razu, (...) wybrałem kierunek nauczycielski może dlatego, że po archiwistyce widziałem trochę mniej możliwości. To właściwie taki, jestem człowiekiem, który lubi kontakt z ludźmi, aktywność, nie siedzenie tam za powiedzmy osiem godzin za biurkiem i przekładanie dokumentów, fotografowanie, archiwizowanie, to nie dla mnie, to nie dla mnie. (...) dlatego wybór, chociaż tak jak mówię, no nie myślałem, że będę nauczycielem, myślałem, może nie wiem, jakieś inne zajęcia. W osiemdziesiątych latach, jasne, że o milicji nie myślałem w ogóle, no bo zawsze byłem anty, że tak powiem natomiast nie do końca byłem przekonany, czy to będzie nauczanie. (...) nie do końca byłem zorientowany na specjalność nauczycielską, ale wybrałem ją, bo nie widziałem siebie w archiwum.”

Ludwik zapamiętał studiowanie historii jako czas, w którym “Pierwsze dwa lata (...) no te pierwsze dwa lata to była silna indoktrynacja, (...) Poza tym życie w akademiku to była rzecz

rewelacyjna, bo no nie można tego porównać chyba do tych czasów, które teraz są. (...) te lata studenckie wspominam naprawdę fajnie. (...)”

Studiowanie specjalności nauczycielskiej zapamiętał, że

“to specjalizacja rozpoczęła się chyba na trzecim roku. Chyba tak. (...) Natomiast bardzo sympatycznie wspominam i nie mam jakichś złych wspomnień, ale też mi nic specjalnie nie utkwiło. Mieliśmy zajęcia praktyki, chyba w jakimś liceum w Poznaniu. (...) głównie praktyki pamiętam, natomiast same studia, powiem pani tak, wiadomo, teoria jest bardzo ważna i podbudowę teoretyczną otrzymaliśmy na studiach. Jasne, bo wszystkie pedagogiczne, dydaktyczne jakby założenia musieliśmy. Musieliśmy się z tym zapoznać, ale tak naprawdę nauczyciel, czy chce się być nauczycielem, czy dobrze to się robi, albo czy człowiek czuje to tego bluesa, no to w praniu wychodzi, idzie do szkoły i wtedy się okazuje, czy to jest to. (...) Studia na pewno przygotowują, ale, no powiem, tak, samo przygotowanie, samo przygotowanie teoretyczne, nie decyduje o tym, czy ktoś jest dobrym nauczycielem czy nie, teoretyczne przygotowanie, czasami trzeba po prostu reagować na sytuację w klasie. “

Mój Rozmówca, jak sam stwierdził *“czułem się przygotowany [do zawodu]. Teoretycznie na pewno, na pewno tak, bo to był trzeci, czwarty i chyba na piątym roku też mieliśmy jakieś tam jeszcze zajęcia, także to było chyba dwa i pół roku, z tego co pamiętam, takich zajęć stricte dotyczących zawodu nauczyciela, natomiast uważam, że byliśmy dobrze przygotowani i te zajęcia, które z dydaktyki, mieliśmy głównie z dydaktyki historii, tam były takie rzeczy, które nowe, zupełnie nowe, rzeczy, (...) No widać nowinki były.”*

Ludwik otrzymał pracę zaraz po ukończeniu studiów. Wspomina, że nie miał żadnej konkurencji. Miał trzy oferty pracy. Wybrał jedną z nich.

“Wie pani co, w [19]91 roku, jak kończyłem studia, to ja o pracy zacząłem myśleć w sierpniu (...) to był taki okres, gdzie no państwo polskie, powiedzmy, kształtowało się na nowo. (...) Także w xxxxx miałem trzy możliwości no i wybrałem xxxx, (...) nie miałem takiej konkurencji, a wtedy jeszcze nie były modne. Zresztą wie pani, człowiek, który skończył historię, który skończył UAM. No jest tam przygotowany (...) dyrektor mnie tam z otwartymi ramionami przyjął, że tak powiem.”

Przyszedł dzień, w którym Ludwik rozpoczął bieg życia zawodowego w roli nauczyciela historii. Rozpoczął pracę. Ten czas debiutu wspomina dobrze.

“zanim ja w ogóle wszedłem na lekcje, poniedziałek to było albo we wtorek pierwszego, to ja musiałem mieć przygotowane konspekty lekcji na cały tydzień. W zeszycie takim 96 kartkowym, czyli ja 31 sierpnia musiałem u niego [wicedyrektora] się zameldować i pokazać konspekty na wszystkie 20 godzin w tym tygodniu. Także powiem pani, że ja musiałem przez 2 lata tak konspekty przygotowywać, przez 2 lata. Ja te konspekty mam gdzieś do dzisiaj. Już jasne, że nie korzystam z nich, ale to, powiem pani, że to była taka szkoła, że to mnie przygotowało na następne 30 lat. Bo ja musiałem każdą lekcję przemyśleć, później jeszcze omówić i fajnie, że tam był wicedyrektor, (...) a to był wicedyrektor, który tylko dydaktyką się zajmował się. On sprawdzał te moje konspekty. I pamiętam, że te pierwsze lekcje to takie trochę przegadane były. Bo, ja nie mieściłem się w czasie, chciałem im wszystko pokazać, wszystko chciałem powiedzieć i tam jakieś didaskalia się pojawiały zupełnie niepotrzebnie, a to, wie pani, no czwarta klasa, to wiadomo, do tych dzieci trzeba zupełnie inaczej mówić. (...) ale ogólnie tam mi się podobało, bo no fajna rzecz, czy może tych ludzi młodych trochę kształtować jednak. (...) dawać im możliwość wyboru. Tak, żeby no historia dla nich była nauczycielką życia. Historia jest nauczycielką życia, żeby oni też dokonywali wyborów na podstawie tych wydarzeń, które no już są za nami. Także to było fajne, bo dzieciaki to łapały i no w takiej

mikroskali człowiek trochę kształtować mógł tego młodego człowieka. No to jest fajna rzecz, to mi się podobało. Ale te pierwsze dni to pamiętam, że gardło mnie bolało i no nie mogłem się w lekcji zmieścić, a pytanie to, na przykład odpytywanie uczniów, też dla mnie nie było problemem, bo powiem pani, ja po dwóch tygodniach, trzech, to już wiedziałem kogo mogę spytać a kogo nie. Wiedziałem, kto będzie znał odpowiedź, a kto nie będzie znał odpowiedzi, ale ja miałem tak zawsze. Miałem takie podejście, że jak czegoś nie powiedziałem, to nie pytałem z tego. Uczniowie już później, dzisiaj też to wiedzą, że jak ja czegoś im nie powiem, nie wytłumaczę, to z reguły tego na sprawdzianie nie ma, no bo ja nie mogę wymagać od ucznia czegoś, czego mu nie wytłumaczyłem.(...) to pierwsze dni. No nie załamały mnie, powiem tak.”

W pierwszych dniach pracy emocja, jaka towarzyszyła Ludwikowi, to

“to była może taka nadzieja, bo to się też nowa Polska rodziła. Ja liczyłem, że można tej historii na nowo uczyć, zupełnie innej (...) przede mną stanęło nowe zadanie, żeby tą historię nauczyć innych. Innej historii, trochę uczyć prawdziwej. (...) uczyłem czegoś, czego no tak jakby o 180 stopni zupełnie się wszystko odwróciło. Także ja miałem taki zapal do pracy, nie powiem, to był taki zapal. To też wynikało tak jak mówię z tego, że Polska się nowa rodziła, można było tych młodych ludzi kształtować, a poza tym, można było się odciąć od tego, co było. Także to fajnie, no i fajnych w sumie miałem, bardzo fajnych kolegów i fajne koleżanki, z którymi pracuję.(...) Jak nie ma dobrego grona, to nie ma dobrej szkoły.”

Bieg życia zawodowego pozwala na porównania sytuacji obecnej z ubiegłą, z tą z początków doświadczania nowej roli. Poprosiłam Ludwika o porównanie pierwszego miejsca pracy z tym obecnym, z tym co było ważne na poszczególnych etapach rozwoju w roli.

“Jeżeli chodzi o relacje, różnicę widzę zasadniczą. (...) relacje między nauczycielami, ona wynika z tego, że tak jak pani powiedziałem, mimo że ludzie, że pensum wtedy było 18 godzinne, (...) większość nauczycieli to dojeżdżała (...) przyjechali na godzinę ósmą i odjeżdżali autobusem o 15, czyli nawet jak mieli cztery lekcje do 11 czy do 12, to oni w tej szkole cały czas byli. Ze sobą rozmawiali, ale dzisiaj wie pan, jak to wygląda? Każdy ma samochód, lekcja się kończy, jak nie ma zajęć, bierze torbę i ucieka do domu albo do innej pracy. Także relacje międzyludzkie były, naprawdę wolniej się żyło, spokojniej. (...) Jak jest teraz? No wie pani, do covidu, ja bym tak podzielił czas, do covidu i po covidowy, (...) nauczanie zdalne, no to to jest zupełnie nowe doświadczenie i niektórzy się sprawdzają, ale uczniom chyba jednak brakuje takiego kontaktu, to na pewno, na pewno im brakuje. Natomiast no teraz to rzeczywiście, i szkoła wygląda inaczej, inni są uczniowie, inni są rodzice. (...) Także ta szkoła się naprawdę różni. No same możliwości techniczne, no też są niesamowite (...) dzisiaj Internet, tablice interaktywne, rzutniki. Nauczyciele z tego korzystają, chociaż myślę, że mogliby więcej i pewnie na każdych zajęciach można byłoby więcej z tego korzystać (...) Jak zaczynałem to jeszcze piece były kafłowe w tej miejscowości, no to zimą, co prawda nauczyciel prowadził lekcję w oparciu o piec kafłowy, a ten chłopak, który siedział tam pod oknem, to praktycznie w czapce musiał siedzieć. (...) to była zupełnie inna szkoła, no zupełnie inna szkoła (...) No i między ludźmi, no. Powiem tak, no był większy egalitaryzm, na pewno, nie było tych różnic, co teraz. Znaczą teraz też majątkowe, bo widać te różnice. No i ludzie są bardziej zabiegani, a wtedy rzeczywiście nie pędzili, bo nie było gdzie za bardzo.”

Praca nauczyciela z to też kwestia motywacji. Dla Ludwika motywacją

“jest kiedy uczniowie, no lekcją są zainteresowani i w ogóle tematem, to motywuje. Czyli jak człowiek widzi, że to ich interesuje i chcą się czegoś dowiedzieć, podyskutować. Bardzo ważne jest, żeby dyskutowali w ogóle, żeby rozmawiali, żeby wyrażali własną opinię. To

jest bardzo ważne. To jest bardzo ważne. (...) sukcesy uczniów na pewno motywują, ale trzeba trafić na ucznia, bo trzeba trafić na ucznia. Trzeba też go zainteresować i on musi mieć tą motywację. I rzeczywiście miałem takich uczniów. No jak powstały gimnazja, to taką motywacją było to, żeby uczniowie osiągnęli jak najlepsze wyniki na egzaminach.(...)"

Na drugim biegunie stoi demotywacja. Zapytany o nią Ludwik odpowiedział.

"demotywowało (...) kuratorium to według mnie to jest zupełnie niepotrzebna instytucja.(...) o wynagrodzeniu, bo no. Może tak, no to wszystkich demotywuje trochę. (...) No jeżeli państwo tego nie zmieni, wiadomo, że tacy starzy wyjadacze jak ja, to już nie mają wyboru. No my musimy dokończyć to dzieło, które rozpoczęliśmy albo musimy drogę, którą żeśmy rozpoczęli, skończyć, bo już nie mamy wyboru, chociaż no może mielibyśmy. Jak by człowiek był przed takim ekstremalnym wyborem postawionych, to pewno by jeszcze zmienił. (...) "

Bieg życia zawodowego nauczyciela to także pytanie o rozwój. Ludwik ma ponad trzydziestoletnie doświadczenie w roli.

"Jeżeli chodzi o rozwój, no wiadomo, wszystkie stopnie awansu zawodowego przebrnąłem te, które są kartą nauczyciela określone, z tym, że mianowanie moje to wyglądało zupełnie inaczej niż aktualne, ponieważ ja, kiedyś mianowano, mianowanie, było jakby z urzędu. (...) No i później, wie pani, ja już byłem nauczycielem mianowanym, no tak naprawdę to już tylko mi dyplomowanie zostało jeśli chodzi o tą taką formalną drogę(...) Zaczęłem jeździć na różne tam konferencje spotkania, jak IPN zaczął organizować takie spotkania tematyczne, bo historia najnowsza to zawsze był mój konik, właściwie od chwili odzyskania niepodległości Polski, także jak IPN organizował takie spotkania, to w tym brałem udział, od 2008 roku, co roku organizowałem takie spotkania (...) młodzieży polskiej, niemieckiej, holenderskiej, czeskiej, rosyjskiej i ukraińskiej (...) taki element powiedzmy rozwoju zawodowego, bo no taka wymiana międzynarodowa, to ona też dużo daje. (...) a studia podyplomowe to zrobiłem z wychowania do życia w rodzinie, bo jeszcze kiedy musiałem, pojawił się ten przedmiot to właśnie zrobiłem."

Poza byciem w życiu nauczycielem Ludwik pełnił czy pełni również inne role społeczne. *"byłem prezesem ZNP (...) jestem prezesem Klubu.(...) mam dwie córki, mam dwie córki. Także już dorosłe, już dorosłe.(...) Nigdy przy moich dziewczynach nie oceniałem pracy szkoły. Bo, no wie pani, no to uważam, że nie mogę tak robić.(...) Jakoś tak było, że szkoła, dzieci, moje dziewczyny też, nie miałem, znaczy, nie miałem problemów nigdy, w szkole nigdy nie stwarzały problemów i jakoś tak to rodzicielstwo no łagodnie przyszedłem tak, może dzięki żonie."*

Ludwik tylko raz był wychowawcą klasy. *"Czy byłem przygotowany? To odpowiem od razu, że nie. Studia do tego nie przygotowują absolutnie, do pracy wychowawczej. No tutaj człowiek się musiał uczyć sam, musiał pytać koleżanek i kolegów, dyrektora czasami czy wicedyrektora, no i oczywiście na błędach. Także pracą wychowawczą, no do pracy wychowawczej nie, nauczyciel wtedy nie był moim zdaniem przygotowany do pełnienia roli takiego wychowawcy i tych spraw właśnie wychowawczych,(...)Tam miałem trójkę chłopaków (...) Oni tam słabo się integrowali, także no dużo roboty mnie to kosztowało. Pamiętam, że tam organizowaliśmy jakieś wyjazdy, na przykład jakieś rajdy. No także no nie było lekko. "*

Mój Rozmówca nie miał *"żadnego studenta historii nie miałem przez 31 lat (...) To coś niesamowitego, nigdy o tym nie myślałem."*

W toku rozmowy wybrzmiało, że w biegu życia zawodowego zasadniczo to co było ważne na początku pracy ważne jest i dziś. To co chciałby uczniowie wiedzieli wtedy i wówczas to

"na pewno systematyczności, znajomość mapy dla mnie była bardzo ważna, rozumienie pojęć i ocena (...) Ja tam nigdy nie dawałem pytań, że na przykład wymień, ale zawsze było oceń albo porównaj (...) uczeń też ma pokazać, że on ma warsztat, że on potrafi pisać, że

on potrafi ułożyć pięć albo siedem zdań z sensem (...) pokazuje, na ile uczeń procesy rozumie a to jest też bardzo ważne.(...) Te dzieciaki 30 lat temu, one naprawdę miały o wiele większą wiedzę. O wiele większą wiedzę. Nie wiem, chyba motywacja też była inna. Wiadomo, że nie było Internetu i nie byli tak rozbiegani. Zupełnie inaczej reagowali na lekcji. Oni potrafili się skupić. (...) jak człowiek się interesuje historią, no to każdy czas dla niego jest ciekawy, ale te 30 lat, 31 lat, kiedy tym zawodem się para, no to tak naprawdę tych zmian ustrojowych była masa i to było bardzo ciekawe, bo to przecież na naszych oczach upadł komunizm, Polska weszła do NATO, do Unii Europejskiej, później traktat w Schengen, to też było coś niesamowitego (...) No teraz te czasy też są bardzo ciekawe, też im trzeba je tłumaczyć dlaczego tak się dzieje. (...) no wymiana między młodzieżą jest możliwa i no tak naprawdę ta młodzież niewiele się od siebie różni, a trochę się różni, bo to takie narodowe różnice są ale, te szanse dla nauczyciela też były. Ja upatruję to jako szansę w kształtowaniu młodzieży, bo oni mogli na własnej skórze zobaczyć te zmiany i odczuć je.”

Mój Rozmówca zapytany o rutynę w biegu życia zawodowego, przyznał , że

“Na pewno, wiadomo, człowiek 30 lat pracuje, omawia te same wydarzenia, bo one się nie zmieniają. Fakty historyczne się nie zmieniają...(…) rutyna (...) człowieka trochę zniechęca, co powoduje, że człowiek już nie ma pomysłu, no co tu nowego powiedzieć (...) z tą rutyną można walczyć (...) jeżeli odwołuje się do bieżących wydarzeń, no to pokazuje wtedy, że no ta historia jest ważna, bo na wydarzeniach historycznych można się uczyć, albo że coś się powtarza, albo że podobne procesy mają miejsce. Ja każde wydarzenie staram się jakby osadzić, osadzić w bieżących wydarzeniach, żeby im to pokazać.”

Ludwik sam przyznał, że “poza rutynowe zainteresowania”, jakie realizuje od lat, “takim moim konikiem to jest właśnie historia Drugiej Wojny Światowej w kontekście obozów koncentracyjnych i w ogóle tego, co się działo również w Wielkopolsce (...) te zainteresowanie spowodowało, że później moi uczniowie na przykład brali udział w różnych konkursach takich, na przykład konkurs poezji łagrowej, czyli poezja łagrowa, czyli z obozów. Ravensbrück, wiadomo, to był obóz kobiecy i tutaj dziewczyna zajęła pierwsze miejsce w Wielkopolsce, później w takim ogólnopolskim przeglądzie była laureatką. (...) No są takie rzeczy o których oni pewno by się nie dowiedzieli gdyby mnie to interesowało. ”

Mój Rozmówca ma plany na przyszłość, ale jak sam powiedział “Jakie plany mam? Jakie mam plany? No nie wiem, nie chcę zapeszać o, tak bym powiedział, ale pewnie... No nie chcę zapeszać.”

Bieg życia zawodowego to także przyszłość. Zapytałam Ludwika jak widzi przyszłość zawodu, który wykonuje.

“No pozycja nauczyciela dzisiaj jest ciężka, trudna, bym powiedział i to wynika z kilku jakby czynników i uwarunkowań. No ja widzę, że młodzież w ogóle nie myśli o tym, żeby zostać nauczycielem (...) a finanse na pewno odgrywają dużą rolę. (...) Pozycja społeczna. Myślę, że również to jedno z drugim się wiąże, jednak kiedyś nauczyciel był jednak autorytetem. Dzisiaj to tym autorytetem często nie jest, chociaż może trochę wina też nauczycieli, bo wie pani, kiedyś nie było Internetu. No powiem tak, jak lekcje w liceum prowadzę, mam z młodzieżą lekcję i często mówię, no dobra wyciągnijcie telefony komórkowe, sprawdzić mi tam to i to mówię, ja nie muszę wszystkiego wiedzieć. Ja jestem chodzącą encyklopedią i no trzeba im pokazać, że człowiek jest tylko człowiekiem i ma ich nakierować. Ma im pokazać, dać im możliwość wyboru, czyli nauczyciel, ma być teraz takim przewodnikiem. Myślę, że to jest bardziej taka rola nauczyciela, żeby był przewodnikiem, że był takim moderatorem, trochę dyskusji, przygotowywał ich do wyborów, do ocen, natomiast to nie jest łatwe. Nie to nie jest łatwe. Myślę, że też polityka państwa tutaj dużą dużą rolę odgrywa. (...) No bo to jak nauczycieli potraktowano w czasie strajku, no to naprawdę no to jest, no nie wiem, Goebbels by się nie powstydział tej

propagandy, która była siana tak wobec nauczycieli, a tak naprawdę 80% to są kobiety. (...)to nie buduje prestiżu nauczyciela. Na pewno nie. Kiedy władza w ten sposób traktuje (...) jeżeli nauczyciel nie będzie czuł, że państwo go popiera, no też nie będzie budował prestiżu państwa. No to to jest rzecz fatalna. Jeżeli człowiek, który uczy, ma krytykować władzę. No nie wiem, jak takie państwo może funkcjonować. No nie może tak. Trzeba coś zrobić, żeby ten zawód stał się atrakcyjniejszy..”

Ludwik młodemu nauczycielom powiedziałby, że

“mają możliwość kształtowania nowych, młodego człowieka i to jest bardzo fajna rzecz, (...) historyk, jeżeli młodemu człowiekowi zaszczepi te ideały demokracji, pokaże mu, że są różne drogi wyboru, wyboru również jako obywatel, że może dokonać różnych wyborów. No to to jest fajna rzecz, bo to jest możliwość kształtowania tego młodego człowieka. (...) ważne, żebyśmy wychowali człowieka, który umie podejmować decyzje i jest niezależny.(...) Patrzysz na tych ludzi, jak oni dorastają, jak oni się zmieniają. W dobrą czy złą stronę lecą, jak złą, to trzeba korygować. No są ludzie, którzy chcą mieć kontakt z drugim człowiekiem i to jest walor tej pracy, no niepodważalny.”

Ludwik sam był kiedyś studentem specjalności nauczycielskiej. Zapytałam go o to co powiedział by właśnie studentom, młodemu ludziom, którzy dopiero uczą się w murach uczelni “ *młodym bym powiedział, że no muszą nas zastąpić, bo my starzy już niedługo idziemy na emeryturę. (...) Są przygotowani na pewno dobrze, lepiej od nas, żyją w ciekawych czasach i pewno sobie dadzą świetnie radę. No i niech próbują, no co im mogę więcej powiedzieć, nie? Chyba tyle. A zachęta, no bo pieniędzmi to ich nie zachęcę.”*

Zapytałam Ludwika o dyskusję, jaka toczyła się / toczy wokół zawodu nauczyciela. Odpowiedział w następujący sposób.

“No jest takie zawieszenie, jest takie zawieszenie, jeśli chodzi o tę dyskusję. Natomiast, czy ta dyskusja, no jest potrzebna na pewno i no dostrzegam, że jest duże zniechęcenie,(...) nauczyciele myślą o zmianie zawodu, nie wiem czy pani wie, że takie fora też istnieją. I młodzi zupełnie poważnie o tym myślę. Chyba 30 tys. ludzi deklaruje, że odejdzie. No czasami nauczyciele nawet wybitni myślą o tym, żeby zrezygnować. I to powody ekonomiczne nie są, są ważne, ale nie są najbardziej, nie są jedynymi kryteriami, jedynymi czynnikami, które to mogą, to mogą spowodować. Także o pozycji nauczyciela (...) Moim zdaniem polityka oświatowa no jest tutaj taka chaotyczna, mocno chaotyczna i ona głównie jest rozpatrywana przez pryzmat pieniędzy. (...) jednak sfera, państwowa sfera budżetowa i wiem, że to kosztuje, bo ja wiem, że to nie są rzeczy, które są tanie, ale, ale myślę, żeby to owocowało. A wie pani, w Polsce to się myśli trochę krótką koldrą. Cztery lata wyborów, ciągniemy koldrę tam, gdzie nam ładnie wszystko przykryje, a co tam oświata, to wie pani, to to nie jest ważna, nikt się nie zbuntuje, kamieniem nie rzuci, śrubą też nie. Gazem nie, oni są świadomi. Będą wiedzieli, że oj trzeba się poświęcić, ale chyba to nie tędy droga, bo ja nie chcę mówić, że trzeba merkantylnie podejść do tego, ale chyba tak (...) Strajk strasznie złamał kręgosłup niesamowicie. Po prostu jest takie zniechęcenie, jeszcze w ogóle nie czują sprawczości, że cokolwiek mogą nauczyciele, ja to dostrzegam i to nie tylko w mojej szkole, ale innych szkołach też. No nie wiem czy to fajnie, jak ludzie ze złamanymi takimi kręgosłupami uczą młodych, to jest fatalnie. Tak pesymistycznie trochę zabrzmiało, ale widzę różnice (...) Poza tym, wie pani, taki nauczyciel, który uczy w kilku szkołach, to on tak naprawdę nigdzie nie jest umocowany, z żadną szkołą nie czuje się związany, nigdzie nie jest, wszędzie jest na wyjeździe.(...) Trochę w czarnych barwach to widzę. Także moim zdaniem ta dyskusja, przynajmniej w moim środowisku, jak sobie obserwuję, ona trochę wygasła. Opadły emocje po strajku (...) No także, no jest takie trochę zniechęcenie, jest

trochę zniechęcenie. Nie wiem jak to przełamać. Nie wiem jak to przełamać. Nie wiem, nie wiem co tutaj można zrobić.”

Na koniec rozmowy poprosiłam Ludwika by skomentował zdanie w kontekście tego, co powiedział: Zwykle, kiedy myślimy o zawodzie nauczyciela historii, to przychodzi nam na myśl służba społecznej i profesjonalizm.

“z tak sformułowaną opinią zgodzę się w dużej, bardzo dużej części. Uważam, że nauczyciel historii to powinien być profesjonalista, powinien być profesjonalista, ale musi być też to, jakby no musi mieć, brać pod uwagę to, że to jest też służba. No, może teraz mi to właśnie przyszło do głowy. Właściwie przypomniałem sobie, bo właściwie w ciągu tych 30 lat żadna uroczystość, nie powiem szkolna, ale nawet gminna, no nie odbyłaby się bez nauczyciela historii, bo trzeba uczniów przygotować nawet im czasami przygotować przemówienie. Ja nawet tak robiłem w gimnazjum, że przygotowywałem im przemówienia. Na przykład z okazji rocznicy wybuchu Drugiej Wojny Światowej czy z innych, 3 maja, jeżeli to były przemówienia na forum gminnym, bo też takie były z okazji różnych chwil patriotycznych, uroczystości. Również jakieś tam, powiedzmy, wystąpienia młodzieży na tych międzynarodowych spotkaniach, które organizowaliśmy od 2008 roku. Także no z tego punktu widzenia to rzeczywiście jest to też, no jest to też służba taka społeczna. Nigdy się nad tym nie zastanawiałem. Bo jak mi pani to pytanie zadała, no to widzę, że w dużym stopniu, w dużym stopniu jednak zawód nauczyciela historii, szczególnie właśnie historii to jest ta służba społeczna, jeżeli tak ją właśnie rozumiemy, że młodzi ludzie są przygotowywani do tego, żeby te uczucia patriotyczne krzewić. Jasne, tutaj dużą rolę też odgrywa historia regionalna, bo no teraz mi się dopiero przypomniało. W tamtym roku tutaj dziewczyna została laureatem takiego fajnego konkursu, który organizował IPN w Poznaniu. Losy mojej rodziny w czasie Drugiej Wojny Światowej, także no wie pani. Warto pytanie zadać, bo człowiekowi zawsze coś się przypomni. Także służba w dużym stopniu. Na pewno. Profesjonalizm, no wie pani, no to kompetencje zawodowe, umiejętności dydaktyczne wychowawcze. Umiejętność reagowania na sytuacje różne w klasie, w szkole, między uczniami, czyli te umiejętności, no już merytoryczne, ale również takie miękkie umiejętności, które no wymagają takiej nie wiem, inteligencji emocjonalnej. Także no profesjonalizm też jest bardzo ważny w tym zawodzie i bez tego myślę, że dobrego nauczyciela to nie ma. No musi łączyć wszystkie te umiejętności. Wtedy można powiedzieć, że jest profesjonalistą. Że potrafi rozwiązywać problemy, bo, problemy czy różne sytuacje problemowe, które mogą mieć miejsce na lekcji historii, ale również na lekcji wychowawczej, tak jak Pani pytała o lekcje wychowawcze, także to nie tylko wiedza historyczna, ale również wiedza pedagogiczna, psychologiczna. Tutaj nauczyciel, nie tylko nauczyciel historii, powinien cały czas poszerzać swoją wiedzę. No bo powiem pani, no wiadomo jak ja kończyłem studia, no to właśnie neurodydaktyka to była w powijakach, o tym się w ogóle prawie nie mówiło, chociaż nie, chyba pamiętam, że u profesor Kujawskiej coś tam mieliśmy na ten temat. Natomiast no te ostatnie 30 lat albo ostatnie 15 lat to neurodydaktyka to jest, tak mi się wydaje, taka wiodąca chyba nawet, wiodący kierunek w dydaktyce. Także profesjonalizm na pewno. Na pewno jest ważny, ale wymaga też no od nauczycieli ciągłego kształcenia. Albo takiego samokształcenia, bo to nie tylko studia podyplomowe, ale no czytanie różnych publikacji, zapoznawanie się z nimi. No jest dużo możliwości. Jest dużo możliwości i powinien z tego nauczyciel korzystać.

Aneks 4 – Formularz archiwizacyjny wywiadu

FORMULARZ WYWIADU

IMIĘ I NAZWISKO NARRATORKI/NARRATORA:

DATA URODZENIA:

PODSTAWOWE INFORMACJE BIOGRAFICZNE:

Wiek

Płeć

Wykształcenie

Czas i miejsce studiów (od kiedy do kiedy)

Czas i miejsce/miejsca pracy (staż pracy, praca w mieście, na wsi, praca w szkole podstawowej, gimnazjum, średniej, innej (jakiej)?

Adres zamieszkania

Telefon kontaktowy/adres e-mail

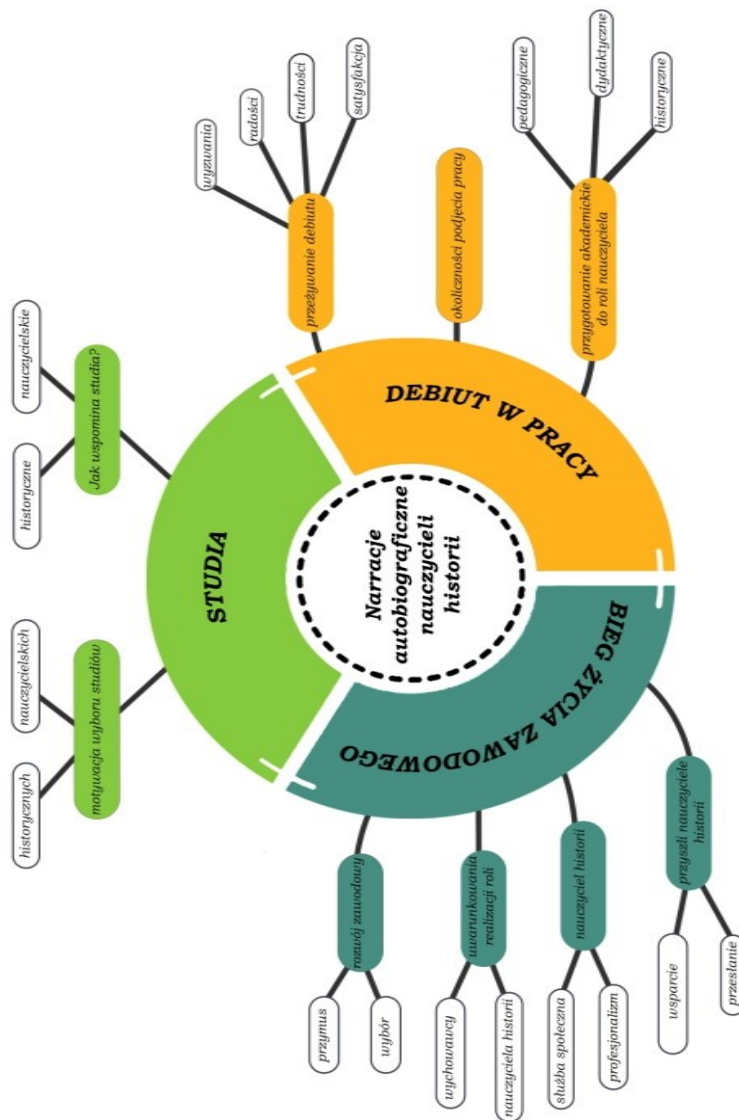
DATA I MIEJSCE NAGRANIA

RODZAJ ZAPISU

DŁUGOŚĆ ZAPISU

OSOBA PRZEPROWADZAJĄCA ROZMOWĘ

Aneks 5 – Infografika 1. Struktura wywiadu ze względu na dyspozycje organizujące rozmowę z narratorami



The ACC logo consists of the letters 'ACC' in a bold, sans-serif font. The 'A' is yellow, and the 'C's are blue. The logo is set against a dark blue background that transitions into a white background with a yellow and orange wave-like graphic on the right side.

ICF Credentials and Standards
is honored to confer upon

Małgorzata Klimorowska

the designation of

Associate Certified Coach (ACC)™

The designation is earned by demonstrating knowledge and proficient use of core coaching skills through a comprehensive application and evaluation process designed to ensure high standards for the coaching profession and the clients it serves.

Awarded on this day: 3/20/2018

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Boris Dobis'.

Boris Dobis, ACC
Chair
2022 ICF Credentials and
Standards Global Board

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Magdalena Mook'.

Magdalena Mook
Executive Director
International Coaching Federation



Valid through: 12/31/2024