

Magdalena Grochowalska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Co jest za tymi drzwiami?¹ O potrzebie przygotowania początkujących nauczycieli do wejścia w kulturę szkoły

„Każda kultura stwarza podstawę istnienia tożsamości, ponieważ oddziela tych, którzy ją posiadają (członkowie grupy), od tych którzy jej nie posiadają (i nie reprezentują tej tożsamości)”².

Wprowadzenie

Podjęcie prób zrozumienia tego, co dzieje się za szkolnymi drzwiami to trudne zadanie nie tylko dla badacza, ale również – a może przede wszystkim – dla nauczyciela rozpoczynającego pracę w szkole. Wskazana metafora uczy na potrzebę poznania logiki nowego świata społecznego, w którym nie wszystko może funkcjonować tak, jak w świecie już znanym. Stąd zastanawiając się, w jakiej perspektywie można problematyzować aktywność zawodową nauczycieli w kontekście kreowania kultury szkoły uwagę moją zwrócił proces przejścia absolwenta z kultury akademickiej do kultury świata pracy. Przy czym mówiąc o środowisku pracy mam na myśli zarówno kulturę zawodu³ – w tym wypadku nauczycieli – jak i kulturę organizacji, jaką jest szkoła, opisywaną, analizowaną i interpretowaną w jej wewnętrznej perspektywie⁴.

¹ W tytule nawiązuję do słów Marii Dudzikowej wyrażonych przy okazji refleksji nad codziennością szkolną. Zob. M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, t. 5, s. 220.

² B. Olliver, *Komunikacja – miejsce z którego można analizować kultury*, w: tenże, *Nauki o komunikacji. Teoria i praktyka*, tłum. I. Piechnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 290.

³ D. Jemielniak, *Kultura – zawody i profesje*, w: „Prace i Materiały Instytutu Studiów Międzynarodowych” SGH, 2005, t. 32, s. 7-22.

⁴ Por.: M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 83.

Podjęty przeze mnie wątek dotyczy zatem umiejscowienia wiedzy o szkole jako kulturze w procesie przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Uważam, że wpisuje się on w debatę – podjętą dekadę temu – nad kierunkami działań naprawczych w kształceniu zawodowym nauczycieli⁵, podczas którego nauczyciele akademicy, wyposażając studentów w wysokie kwalifikacje, uwzględniają tezę Henryki Kwiatkowskiej, iż „świat myśli nauczyciela winien być bez porównania szerszy i głębszy niż świat jego działań zawodowych”⁶. Intencją moją jest próba odpowiedzi na pytanie, jak przygotować nauczyciela do pomyślnego startu zawodowego przy nieznajomości logiki szkoły, jej kultury – ugruntowanej w danym miejscu i czasie – w której absolwent się znajdzie, której nie zna, a która będzie go socjalizować, uskrzydlać i ograniczać. Sygnalizowane zagadnienie nie dotyczy istoty, zakresów czy wymiarów kultury organizacji, lecz odnosi się do procesu uwrażliwiania studentów na kulturę zawodową nauczycieli oraz na kulturę organizacji, jaką jest szkoła. Rozwiązanie tak postawionego problemu widzę w tezie, iż lokalność kultury szkoły powoduje, że nie można się jej nauczyć w toku formalnej, akademickiej edukacji, lecz trzeba być gotowym do podjęcia się trudu wrastania w nią.

Mówiąc o wrastaniu w kulturę szkoły odwołuję się do interpretatywnego podejścia do badań nad organizacjami, w którym poszukuje się lokalnych znaczeń oraz podejmuje się starania zrozumienia procesów interpretacji, dzięki którym konstruowane są organizacyjne „rzeczywistości”⁷.

Szkoła widziana przez pryzmat kultury⁸

Nad kulturą – nie tylko szkoły – zastanawiamy się na styku dwóch, odmiennych światów. Zwyczajowo nie dostrzegając jej w codzienności, mówimy o kulturze przy okazji zmiany, za jaką niewątpliwie uznać można przejście z roli studenta do roli nauczyciela. Próba zrozumienia tego, co dzieje się za

⁵ Por. M. Dudzikowa, red. *Jak kształcić nauczycieli u progu XXI wieku? Dyskusja panelowa podczas Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Edukacja polska w jednoczącej się Europie (Warszawa 2-3 czerwca 2005)*, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, t. 29.

⁶ Tamże, s. 40.

⁷ Mary Jo Hatch, przedstawicielka postmodernistycznego podejścia do badań nad organizacjami, obok podejścia interpretatywnego wyróżnia podejście funkcjonalistyczne, w którym poszukuje się kulturowego wyjaśnienia zachowania. Podaję za: A. Kołodziej-Durnaś, *Kultura organizacji – idea i instrumentalizacja*, Wydaw. Naukowe USz, Szczecin 2012, s. 147.

⁸ „Pryzmat kultury” to zdaniem Elżbiety Hałas bogata w znaczenia metafora, której wybór oznacza przyjęcie kulturalistycznej optyki przedstawianych refleksji. Por. E. Hałas, *Przez pryzmat kultury. Dylematy badań nad współczesnością*, Wydaw UW, Warszawa 2015, s. 7.

szkolnymi drzwiami związana jest z oglądem świata szkoły z perspektywy nowej roli społecznej.

Nieoczywistość świata społecznego szkoły, jego nieuchwytność, zmienność, niepewność, powodują, że dookreślenie pojęcia kultura szkoły – tak, jak i w odniesieniu do innych organizacji – jest „być może w ogóle niemożliwe do precyzyjnej konceptualizacji”⁹. Mówiąc najogólniej możemy przyjąć, za Marią Dudzikową, że kultura szkoły to materialne, niematerialne i symboliczne elementy „życia organizacji”. Nie rozwija się ona w sposób liniowy, a zatem rezultaty rozwoju nie są możliwe do przewidzenia czy uporządkowania¹⁰. Szeroko ujmując, komponenty kultury to wzajemnie zapętlone założenia, wartości, wytwory, nieformalne, względnie trwałe najczęściej nieuświadomiane wzory, które „nadają porządek i przewidywalność impulsywnej i dynamicznej rzeczywistości szkolnej, kształtują poczucie tego, jak powinno być, co jest właściwe, a co nieakceptowane i wymaga korekty”¹¹. Kultura to kategoria, która odchodząc od fragmentaryzacji szkoły pozwala widzieć ją całościowo, co czyni przez zwrócenie uwagi na swoistość szkoły jako miejsca kształtowania tożsamości, w tym tożsamości organizacyjnej¹².

Mówiąc o wejściu w kulturę szkoły dostrzec można związek owego wejścia z ramami pola działania jednostki, które w rezultacie zakreślają pole praktyki nauczycieli. Szkoła, a raczej wypracowana w niej kultura, stwarza pewnego rodzaju ramy, które obowiązując w danym miejscu i czasie wyznaczają zachowania, ograniczają wybory, ukierunkowują indywidualne decyzje. Według Ewy Marynowicz-Hetki¹³ podstawy ram działania tkwią w jednostce, w jej polu działania, lecz są konstruktem teoretycznym, stanowią część mentalnej sfery osobowości. Ramy pozwalają opisywać pole działania człowieka odnosząc się przy tym do trzech sfer jego aktywności: poznawczej, afektywnej i sprawczej. Elementy konstytuujące ramę działania społecznego mają trzy, jakościowo odmienne odniesienia. Po pierwsze związane są z posiadaną wiedzą teoretyczną i praktyczną, dzięki której człowiek może uzasadniać i nadawać kierunek podejmowanym działaniom (odniesienie

⁹ A. Kołodziej-Durnaś, dz. cyt., s. 13.

¹⁰ M. Dudzikowa, *Esej o codzienności...*, dz. cyt., s. 220.

¹¹ S. Krzychała, B. Zamorska, *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*, w: Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie, red. B. G. Gołębniak, H. Kwiatkowska, Wydaw. DSW, Wrocław 2013, s. 62.

¹² G. Kelchtermans, K. Ballet, *The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization*, „Teaching and teacher education” 2002, 18, s. 105-120.

¹³ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006, t. 1, s. 238-241.

metodologiczno-teoretyczne, świadomościowe, ideologiczne). Po drugie rozważając udział wartości w działaniu, w dokonywanych wyborach nadają sens aktywności człowieka (odniesienie aksjologiczne). Po trzecie wynikają z przebiegu realizowanej praktyki oraz z planowanych zmian w działaniu i skupione są na elementach wolicjonalnych podmiotu działającego (odniesienie afektywne).

Nowi członkowie organizacji uczą się kultury w trakcie rozwiązywania problemów, adaptacji i integracji¹⁴. Poznają reguły interpretacji świata typowe dla każdej społeczności, a następnie konstruują własne rozumienie rzeczywistości. Oznacza to, że kultura nie wyznacza indywidualnych sposobów postępowania, lecz wskazuje pola działania oraz wpływa na dokonywane wybory, a jej znajomość umożliwia znajdowanie optymalnych dla jednostki sposobów postępowania w codzienności zawodowej, porządkowanie nadmiaru zdarzeń, radzenie sobie z nieprzewidywalnością i chaotycznością.

Mimo, że kultury zawodowe są wrażliwe na potrzeby wykonawców poszczególnych prac¹⁵ to osoby wstępujące w daną kulturę potrzebują czasu, aby poznać rytuały czy symbole niezbędne do funkcjonowania w grupie zawodowej. Mówiąc o kulturze zawodowej można odnieść się do czynników obecnych w środowisku pracy, związanych z grupą, z którą jednostka będzie się utożsamiać. Są to: częstotliwość spotykania określonych osób (prowadząca do powstania wspólnoty przekonań i symboli), podzielenie doświadczenia (związane z budowaniem wspólnej historii), podobne cechy (np. podobieństwo wykształcenia) oraz spójność grupy (dotycząca m. in. przejawiania sympatii do członków danej społeczności). Jednak czynnikiem pierwotnym, istotnym dla wstępowania w daną kulturę zawodową jest czas przygotowania do zawodu, przyswajania roli społecznej, czyli czas studiów, kiedy to nabywa się nie tylko wiedzę, ale także poczucie przynależności zawodowej i tożsamość. Jednak o ile w teorii organizacji i zarządzania czas przygotowania do zawodu uważany jest za „bezpieczny poligon dla testowania siebie w ‘nowych szatach’”¹⁶, o tyle w praktyce pedagogicznej, myśląc o roli zawodowej nauczyciela testowanie to ma raczej wybiórczy charakter. Dotyczy jedynie wybranych doświadczeń, przede wszystkim tych odnoszących się do relacji z uczniami. Interakcje podejmowane z nauczycielami mają bowiem ograniczony zasięg, co nie umożliwia studentom przygotowania się w pełni do wrastania w kulturę zawodową.

¹⁴ A. Kołodziej-Durnaś, dz. cyt., s. 69.

¹⁵ Por.: D. Jemieliński, dz. cyt., s. 12.

¹⁶ Tamże, s. 9.

Problematyczność przygotowania do kultury szkoły

Problem, jak przygotować do czegoś, czego się nie zna – mam tu na myśli lokalność¹⁷ kultury szkoły, z jej wewnętrznym zróżnicowaniem – jest widoczny, jeśli odwołamy się do teorii socjalizacji zawodowej nauczyciela. Inicjacja do nowej roli społecznej rozpoczyna się o wiele wcześniej niż formalne rozpoczęcie pracy. W trakcie kształcenia zawodowego student uczy się jak być nauczycielem, natomiast rozpoczynając pracę w szkole poznaje – nową dla siebie – logikę miejsca, która pozwala osobom przebywającym na tym samym terytorium i uczestniczącym w tej samej kulturze odnajdywać sposób postępowania właściwy w danej sytuacji¹⁸.

Proces socjalizacji zawsze – odwołując się do określenia użytego przez Jean-Claude Kaufmanna¹⁹ – „popycha ku odtwarzaniu doświadczeń życiowych”. Badania nad startem zawodowym nauczycieli potwierdzają tę tezę, pokazując, równocześnie że formalna edukacja ma niewielki wpływ na socjalizację, na oczekiwania związane z przyszłym zawodem. Wyobrażenia związane ze szkołą ujawniają się na przedświadomym poziomie wiedzy. Tymczasem socjalizacja dokonuje zmian przede wszystkim na poziomie jawnych systemów zawartych w strukturach osobistej teorii edukacyjnej²⁰. W tym miejscu trzeba dodać, że prawdopodobnie nie uwrażliwia także na potrzebę zrozumienia życia szkoły, które – będąc częścią kultury miejsca, różnorodnych zjawisk w niej zakorzenionych²¹ – posiada swoją specyfikę, związaną z faktem, że „kultura tkwi głęboko wręcz, w „materii”, w warstwach znaczeń i zachowań. (...) Siedzi w ciałach i w ścianach (...)”²². Przytoczone słowa Agnieszki Kołodziej-Durnaś, socjolożki, badaczki kultury organizacji, dotyczą także instytucji edukacyjnych. Fakt, że nauczyciele rozpoczynający pracę, o wiele częściej poszukują praktycznych wskazówek i przewodników

¹⁷ Michel Maffesoli zwraca uwagę, że obecność po raz pierwszy w nowym miejscu związana jest z doświadczaniem obecnych w niej lokalizmów, co dotyczy np. badaczy. Uwagę tę można odnieść do sytuacji każdej osoby wchodzącej w nowe środowisko. Por.: M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 209.

¹⁸ Odwołuję się w tym miejscu do koncepcji wiedzy powszechnej Aleksandry Żukrowskiej. Por.: A. Żukrowska, *Powrót do źródeł wiedzy. W sprawie tradycji filozoficznej kognitywistyki*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 155.

¹⁹ J. C., Kaufmann, *Kiedy Ja jest innym. Dlaczego i jak coś się w nas zmienia*, tłum. E. Morawska, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013, s. 218.

²⁰ H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 347.

²¹ W doświadczeniu miejsce nabiera znaczenia wraz z poznawaniem i nadawaniem mu wartości. Y.-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, PIW, Warszawa 1987, s. 16.

²² A. Kołodziej-Durnaś, dz. cyt., s. 311.

metodycznych, niż uwagę skupiają na ukrytych wymiarach pracy szkoły, może być nie tylko związany z niewystarczającym przygotowaniem zawodowym, ale również z brakiem świadomości funkcjonowania w szkole różnorodnych praktyk społecznych, które budują codzienne zdarzenia. Brak przygotowania do radzenia sobie z nowością, w tym z napotykanymi trudnościami, może skutkować rozwijaniem mechanizmów obronnych, które uaktywniają się – jak ustaliła Ewa Bielska – między innymi w sytuacji niewiedzy i braku poczucia skuteczności²³.

Z badań wynika, że nauczyciele stosują w codziennej praktyce dwa typy strategii postępowania. Pierwsze z nich to strategie o charakterze reaktywnym, które dążąc do niezmienniania aktualnej sytuacji, mają na celu ochronę przed wpływami zewnętrznymi (np. unikanie zajęcia stanowiska w jakiejś sprawie z powodu przewidywanych późniejszych ewentualnych konsekwencji dla siebie). Typ drugi stanowią strategie proaktywne, w których wybierany sposób postępowania – związany ze zmianą sposobu myślenia, mówienia, działania – bezpośrednio oddziałuje na zmianę sytuacji i warunki działania (np. stosowanie dyplomacji dla osiągnięcia własnego celu). Okazało się, że w zakresie zabezpieczania posiadanych warunków pracy lub przywracania tych pożądanych przez siebie – w tym typu podejmowanych interakcji czy sposobów budowania relacji – nauczyciele odwołują się przede wszystkim do strategii reaktywnych. Natomiast dla ustanawiania optymalnych dla siebie nowych warunków pracy sięgają po strategie proaktywne²⁴.

Obie strategie nie ograniczają się wzajemnie, w równym stopniu ukierunkowując codzienną aktywność nauczycieli, inicjują nawiązywane relacje społeczne. Rozpoznane strategie postępowania wpisują się w podwójną, nieredukowalną egzystencjonalnie rolę człowieka, jako tego, który warunkowany jest światem życia codziennego (wymiar reaktywny) oraz tego, który warunkuje ów świat (wymiar proaktywny)²⁵. Pomimo, że strategie podobne, jak u czynnych zawodowo nauczycieli, rozpoznano u studentów odbywających praktyki w szkole²⁶, warto w tym miejscu przytoczyć tezę Kelchermansa, badacza procesu socjalizacji początkujących nauczycieli, w której

²³ E. Bielska, *Szkoła jako przestrzeń praktyki oporu codziennego*, w: Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, dz. cyt., s. 283-300.

²⁴ J. Goodman, *The political tactics and teaching strategies of reflective, active preservice teachers*, "The Elementary School Journal" 1988, 1, s. 23-41.

²⁵ Zob. J. Gara, *Egzystencjonalny fenomen epizodów codzienności jako źródło antycypacji przyszłości*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, T. VI, 3(12), s. 29-48.

²⁶ J. Goodman, dz. cyt.

stwierdza, że zachowania studenta związane z poznawaniem szkoły nie mogą być utożsamiane z zachowaniami czynnych zawodowo nauczycieli. Mimo, że studenci podczas praktyki w szkole ustanawiają pożądane przez siebie warunki działań, stosując strategie reaktywne i proaktywne, to nie można oczekiwać, że będą one tożsame z tymi, które w przyszłości podejmą w roli nauczyciela²⁷. Zwraca to naszą uwagę na fakt, że pozycja studenta w szkole jest fundamentalnie inna od pozycji zajmowanej przez nauczyciela.

Własne doświadczenia oraz wyrastający z nich zasób wiedzy podręcznej stają się punktem odniesienia dla rozwijania się tzw. antycypacji przyszłości. Jarosław Gara analizując zakorzenie owych antycypacji w zasobach wiedzy podręcznej związanej z jednostkowymi doświadczeniami świata życia codziennego, wymienia ich dwie formy, czyli przewidywanie i projektowanie. Modele antycypacji przyszłości, w zależności od umiejscowienia poczucia kontroli, dzieli na te, w których jednostka występuje pod postacią widza, czyli przewidywania oraz te, w których staje się twórcą, czyli projektowanie. Przedmiot przewidywania jest całkowicie zewnętrzny, jednostka nie ma wpływu na określony bieg rzeczy i wydarzeń, występuje w roli obserwatora, lecz jednocześnie prognosty „...określonego biegu rzeczy i wydarzeń, które są przewidywalne na mocy znanej nam z dotychczasowego doświadczenia typowości otaczającego nas świata”²⁸. Oznacza to, że nie posiadając uprzednich doświadczeń związanych z daną sytuacją, które odpowiadają za zrozumienie określonej typowości sytuacji, nie można zrozumieć biegu wydarzeń w przyszłości. Projektowanie natomiast zachodzi w wyobraźni, jest – zdaniem cytowanego autora – szczególnym rodzajem fantazjowania, a umotywowane są intencją „...zrealizowania określonego projektu, który najpierw został urzeczywistniony, wizualizowany w naszej wyobraźni”. Stany rzeczy projektowane są w czasie przyszłym dokonany, przez co ujmowane są tak jakby były już zrealizowane. Oba modele antycypacji zakorzenione są jednak w uprzednio zgromadzonych doświadczeniach świata codziennego. Odnosząc poczynione rozróżnienie do procesu socjalizacji początkujących nauczycieli, oznaczać to może, iż w przypadku braku tego typu doświadczeń zachodzić mogą zniekształcenia zarówno w zakresie przewidywań, jak i w projektowaniu biegu wydarzeń związanych z ich przyszłym funkcjonowaniem w kulturze szkoły.

²⁷ G. Kelchtermans., *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development*, "Teaching and Teacher Education" 1993, 9 (5/6), s. 443-456.

²⁸ J. Gara, dz. cyt., s. 41.

Także sami nauczyciele dostrzegają potrzebę pełniejszego przygotowania do pracy w pierwszym roku po studiach, co ujawiła ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce²⁹. Choć za szczególnie zaniedbany obszar uznano wiedzę o administracyjnym funkcjonowaniu szkoły, to równocześnie zwrócono uwagę na wymagania pierwszego stażu zawodowego. Okazuje się, że „awans nie pomaga także w zdobyciu umiejętności budowania kultury szkoły i relacji z ważnymi szkolnymi podmiotami(...)”³⁰.

Pierwsze lata pracy nauczyciela opisane są jako „dwustronne zmagania”. Następuje wtedy konfrontacja osobistych przekonań odnośnie do profesjonalizmu z naciskami grupy odniesienia, skłaniającej do postępowania zgodnie z utartymi schematami szkolnymi, z wypracowanymi znaczeniami i strategiami działania. Stąd – przyjmując szerokie rozumienie kategorii kultura szkoły – dostrzec można potrzebę uwrażliwiania studenta na spotkanie z wartościami, normami, rytuałami, wierzeniami, mitami, sposobami komunikacji, symbolami charakteryzującymi szkołę, systemem zarządzania i ideologią. Są to wzory kulturowe, zawierające elementy kultury wychowawczej i dydaktycznej, których „uczą się nowi członkowie organizacji w celu szybkiej adaptacji do wymogów stawianych przez nią i asymilacji z pozostałymi jej członkami”³¹. Oznacza to, że w procesie kształcenia student powinien mieć okazję do: 1) konstruowania wiedzy o systemie zarządzania, ideologii, wartościach, normach, rytuałach, wierzeniach, mitach, sposobach komunikacji i symbolach charakteryzujących szkołę; 2) doświadczania emocji i ocen przeżywanych w związku ze szkołą; 3) rozwijania zachowań, strategii przydatnych do działania w niej.

Podsumowanie

Jednym z nośników kultury grupy – odwołując się do sposobu rozumienia kultury jako krążenia przekazów – są praktyki komunikacyjne podejmowane wewnątrz grupy, związane z ustną formą przekazu czy zrytualizowaną komunikacją, tzw. „kultura krążąca poprzez mówienie”³². Uznawane są one za pewne ograniczenie przestrzenne, które – w przypadku dążenia do poznania danej kultury – wymaga fizycznej współobecności jej członków, integracji z grupą. Natomiast nie jest konieczne (a nawet

²⁹ A. Wilkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, Wydaw. UW, Warszawa 2013, s. 100.

³⁰ Tamże, s. 144.

³¹ B. Pawłowska, *Kultura organizacji (kultura organizacyjna)*, w: *Słownik socjologii jakościowej*, K. T. Konecki, P. Chomczyński, Warszawa 2012, s. 161

³² B. Olliver, dz. cyt., s. 288.

możliwe) wstępne jej przyswojenie, czyli posiadanie dominującego kapitału kulturowego³³. Stąd dla nauczycieli studia nie mogą być źródłem ostatecznego przygotowania do pracy w nowej dla siebie kulturze szkoły. W przeciwnym wypadku przywiązują się oni do rozwiązań znanych sobie – najczęściej z doświadczeń własnych bycia uczniem – procedur, schematów, co nie tyle jest spowodowane ograniczeniami zewnętrznymi, a raczej jest skutkiem zadziałania nawyków przyjmowanych za oczywiste. Niewielki wpływ kształcenia formalnego nauczycieli na wyobrażenia związane ze szkołą, oczekiwania stawiane wobec niej, związany jest niewątpliwie z faktem, że szkoły trudno nauczyć. Wiedza o niej pochodzi prawie w całości z uprzedniego doświadczenia. Tym bardziej w przygotowaniu zawodowym uwzględnić trzeba indywidualny i interakcyjny kontekst tworzenia roli. Ponadto wydaje się, że przygotowaniu studenta do wrastania w kulturę szkoły powinna odpowiadać gotowość szkoły na przyjęcie nowego nauczyciela. Lokalne programy mentoringu/tutoringu – nie związane z awansem zawodowym – mogłyby stać się ogniwem wprowadzającym w świat kultury danej szkoły.

Na koniec podjętej przeze mnie refleksji uwagę chcę zwrócić na zarysowujące się problemy, które w tym miejscu pozostawiam otwarte, bowiem w tej chwili nie znajduję na nie odpowiedzi. Pierwszy z nich dotyczy sposobu organizowania kształcenia, a szczególnie miejsca wyznaczanego w toku studiów praktykom zawodowym, często organizowanym w sposób nieprzemyślany. Jak pokazują psycholodzy, pojęcia najłatwiej aktualizują się w warunkach, w których były zdobywane. Warto docenić poznawanie szkoły w szkole, a organizując zajęcia akademickie pamiętać, że kontekst zdobywania wiedzy naukowej powinien być zbliżony do kontekstu jej użycia³⁴.

Kolejne pytanie, dotyczy związku między jakością procesu kształcenia z typem instytucji, która go organizuje. Nawet, jeżeli dostrzeżona zostanie potrzeba rozwijania gotowości do wejścia w kulturę szkołę, uczenia się szkoły przez studentów, to trzeba wziąć pod uwagę fakt odmienności kultur organizacyjnych samych instytucji kształcenia nauczycieli. Nieliczne badania w tym zakresie nie pokazują jak problematyzowane jest to zjawisko.

Problemem pozostają także kwalifikacje nauczycieli akademickich w zakresie przygotowania przyszłych nauczycieli na spotkanie ze szkołą

³³ Tamże, s. 285-290.

³⁴ Zob. Wypowiedź Henryki Kwiatkowskiej, w: M. Dudzikowa, red. *Jak kształcić nauczycieli*, dz. cyt., s. 41.

jako kulturą. Henryka Kwiatkowska rozważając problem przygotowania „nauczycieli nauczycieli” podkreśla, iż „...każda koncepcja przygotowania nauczyciela do zawodu zależy od jej realizacji, a ściślej od wykonawców, tj. nauczycieli akademickich prowadzących kształcenie zawodowe przyszłych nauczycieli”³⁵. Niepełność edukacji akademickiej³⁶ wskazuje na fragmentaryczność oddziaływań instytucji w stosunku do oczekiwań studentów odnośnie przygotowania do pełnienia antycypowanych ról społecznych. Być może przyczyna tkwi w tym, że znajomość życia szkoły nie jest włączona w pole akademickich zainteresowań, a wiedza o szkole pochodzi z uprzednich doświadczeń własnych. Stąd trafna jest sugestia wyrażona przez H. Kwiatkowską, aby wymagać „od nauczyciela akademickiego stażu pracy w zawodzie nauczycielskim, tak aby nauczyciel akademicki, kształcąc kadry dla oświaty, znał realne problemy szkoły, nie tylko z własnych doświadczeń w roli ucznia” staje się jednym z warunków poprawy kształcenia nauczycieli³⁷.

Podsumowując, uważam, że szkoły trzeba się uczyć, co w kontekście startu zawodowego nauczycieli rozumieć można jako rozwijanie gotowości do uczestnictwa w jej kulturze, uwrażliwienie na kulturę zawodową, związane z nieustającym myśleniem o niej. Przy czym chodzi tu o ujmowanie myślenia w kategorii zaproponowanej przez Piotra Zamojskiego, myślenia jako ciągłego stawiania pytań. Bowiem „Nieustające zapytywanie zakłada otwartość, pewne uwrażliwienie na to, o co się pyta. (...) Przy czym nie jest to proces czysto poznawczy, gdyż „ukazanie się” sprawy wymaga interpretacyjnej pracy, odnoszenia własnych działań do szerszego kontekstu społecznego oraz również nieustających prób rozumienia kontekstów”³⁸. W przygotowaniu do wrastania w kulturę zawodu nauczyciela chodzi właśnie o taką otwartość na świat społeczny szkoły, szkoły widzianej przez pryzmat kultury.

Bibliografia:

Bilska E., *Szkola jako przestrzeń praktyki oporu codziennego*, w: Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczyk, GWP, Gdańsk 2010, t. 5, s. 283-300.

³⁵ Tamże, s. 34.

³⁶ Por. A. Męczkowska, *Niepełność edukacji akademickiej jako zjawisko otwierające nowe przestrzenie uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2003, numer specjalny, s. 307-325.

³⁷ H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 40.

³⁸ P. Zamojski, *Dialektyka profesjonalizmu: myślenie jako przedmiot odpowiedzialności (nie)profesjonalnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, t. 29, s. 128.

- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, red. M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, t. 5, s. 203-246.
- Gara J., *Egzystencjonalny fenomen epizodów codzienności jako źródło antycypacji przyszłości*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, T. VI, 3(12), s. 29-48.
- Goodman J., *The political tactics and teaching strategies of reflective, active preservice teachers*, “The Elementary School Journal” 1988, 1, s. 23-41.
- Hałas E., *Przez pryzmat kultury. Dylematy badań nad współczesnością*, Wydaw. UW, Warszawa 2015.
- Jemielniak D., *Kultura – zawody i profesje*, „Prace i Materiały Instytutu Studiów Międzynarodowych” SGH, 2005, t. 32, s. 7-22.
- Kaufmann J. C., *Kiedy Ja jest innym. Dlaczego i jak coś się w nas zmienia*, przeł. E. Morawska, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013.
- Kelchtermans G., *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers’ professional development*, “Teaching and Teacher Education” 1993, 9(5/6), s. 443-456.
- Kelchtermans G., Ballet K., *The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization*, “Teaching and teacher education” 2002, 18, s. 105-120.
- Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Kołodziej-Durnaś A., *Kultura organizacji – idea i instrumentalizacja*, Wydaw. USz, Szczecin 2012.
- Krzychała S., Zamorska B., *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*, w: Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie, red. B. G. Gołębiak, H. Kwiatkowska, DSW, Wrocław 2013, s. 57-74.
- Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przeł. M. Bucholc, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006, t. 1.
- Męczkowska A., 2003, *Niepełność edukacji akademickiej jako zjawisko otwierające nowe przestrzenie uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2003, numer specjalny, s. 307-325.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Adam Marszałek, Toruń 2001.

- Olliver B., *Komunikacja – miejsce z którego można analizować kultury*, w: tenże, *Nauki o komunikacji. Teoria i praktyka*, tłum. I. Piechnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Pawłowska B., *Kultura organizacji (kultura organizacyjna)*, w: *Słownik socjologii jakościowej*, K. T. Konecki, P. Chomczyński, Warszawa 2012, s. 158-162.
- Tuan Y.-F., *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska, PIW, Warszawa, 1987.
- Wiłkomirska A., Zielińska A., *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, Wydaw. UW, Warszawa 2013.
- Zamojski P., *Dialektyka profesjonalizmu: myślenie jako przedmiot odpowiedzialności (nie)profesjonalnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, t. 29, s. 119-130.
- Żukrowska A., *Powrót do źródeł wiedzy. W sprawie tradycji filozoficznej kognitywistyki*, Warszawa 2002.
-

What is behind that door? About the need of preparing new teachers for entering the school culture

The text regards the place for the knowledge of school culture in the education of teachers. My attention is focused upon the passage from the academic culture to the culture of the world of labor determined by the culture of both the profession and the organization, viz. school. The purpose is an attempt at finding a response to the question how to prepare a teacher – who is ignorant of the logic and culture of the school which will socialize them – for starting their career. A solution I can see is the thesis that due the local nature of school culture it cannot be taught in the course of education, but one should be ready for becoming integral to it.

Trying to understand what happens behind the school door means becoming prepared for seeing the reality from a new perspective. Formal education has an exiguous influence upon professional socialization; it does not make one sensitive to the need of conceiving the school life which constitutes a part of culture of place. Although students who have their practices at school determine the conditions for their actions and make use of reactive and proactive strategies, they cannot be expected to be identical with those assumed when they have become teachers. The position of a student at school is radically different from the teacher's. Hence, the need of developing one's readiness towards the school conceived as a kind of culture. In conclusion

I pay attention to the arising problems related, among other things, to the link between the quality of educational process with the type of the institution which organizes it and the qualifications of academic teachers within the sphere of preparing future teachers for encountering the school as a culture.

