

ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ ОСВІТОЛОГІЇ

PEDEUTOLOGICZNE KONTEKSTY OŚWIATOLOGII

УДК 378:373.5

Stefan Mieszalski

O WŁADZY NAUCZYCIELA I JEJ UŁOMNOŚCIACH

Władza nauczyciela jest jednym z narzędzi jego codziennej pracy. Jak inne narzędzia władza ta jest zawodna, niebezpieczna i niepewna, chociaż jest narzędziem koniecznym. Głównym celem artykułu jest oparta na kilku wybranych stanowiskach teoretycznych analiza różnych subtelności władzy nauczyciela w jego społecznych relacjach z uczniami.

Słowa kluczowe: elementy władzy; władza; władza nauczyciela.

Nauczyciel jest w trakcie swej pracy uwikłany w liczne – wykonywane równocześnie zadania. Można je traktować jako elementy spełnianych przez niego funkcji. Część zadań wynika z narzuconej nauczycielowi przez szkołę jego kierowniczej funkcji. Inna część jest konsekwencją konieczności utrzymania w klasie szkolnej w trakcie lekcji ładu. Można także mówić o innych jeszcze jego funkcjach. Okoliczności te – obok innych – sprawiają, że nauczając i wychowując nawiązuje on z uczniami liczne i różnorodne relacje społeczne, które najczęściej są pod względem pozycji społecznej niesymetryczne. Są to relacje, które określamy jako sprawowanie władzy.

Władzę nauczyciela bez wątpienia można uznać za narzędzie jego pracy, choć w niektórych odłamach pedagogiki nauczycielska władza jest na różne sposoby krytykowana. Dążenia do skompromitowania jej wydają się do pewnego stopnia uzasadnione, jeśli zważymy, iż wiąże się nią pewne ułomności i niebezpieczeństwa.

Jak większość nauczycielskich narzędzi władza jest narzędziem zawodnym, niebezpiecznym i niepewnym. Opartej na wybranych teoriach i stanowiskach konkretyzacji tych cech poświęcimy tu sporo uwagi. Teraz jednak spróbujmy wstępnie je przybliżyć. Otóż władza jest narzędziem zawodnym, ponieważ nie daje nauczycielowi gwarancji, że osiągnie on to, do czego dąży. Posługując się nieudolnie władzą nauczyciel może spotkać się na przykład z obojętnością ze strony uczniów oraz pozorowaniem oczekiwanych przez niego działań. Jest ona narzędziem niebezpiecznym, ponieważ może doprowadzić do tego, czego nauczyciel wcale nie chce. Nieudolne posługiwanie się władzą, oparte na nagiej przemocy może doprowadzić do jawnego buntu jednostki lub całej grupy młodzieży. Jest ona wreszcie narzędziem niepewnym, ponieważ niepielegnowana może się rozpaść, co zarówno dla nauczyciela jak i – na dobrą sprawę – dla uczniów oznacza kataklizm. Władza,

o którą nauczyciel się nie troszczy, może w oczach uczniów utracić legitymizację i zaniknąć.

Równocześnie przyjmujemy – choć w świetle niektórych pedagogik taki pogląd zakrawa na herezję – iż przy tych wszystkich ułomnościach władza jest narzędziem, bez którego trudno się nauczycielowi obejść.

Z pewnością na władzę można spoglądać w taki sposób, że budzi ona niechęć, zakorzenioną najczęściej w pewnych fundamentalnych, potocznie pojmowanych i powszechnie podzielanych racjach. Nie trzeba – na przykład – zdobywać się na wyrafinowane analizy i przemyślenia, by dojść do wniosku, iż tam, gdzie mamy do czynienia z władzą, tam obserwujemy nierówności wśród ludzi, asymetrię w międzyludzkich relacjach, dominację jednych i podporządkowanie się innym. Gdy z różnych względów nie możemy wskazać racji dla takich stosunków społecznych, skłonni jesteśmy traktować władzę jako przejaw społecznej patologii.

O patologii, tyle że nie w odniesieniu do relacji społecznych, lecz do jednostek, niektórzy z nas są skłonni mówić również wówczas, gdy władza kojarzy się im z motywacją. I owszem, bywa ona pojmowana jako ważny motyw ludzkiego działania i angażowania się w interakcje z innymi. Władza bowiem może wynikać z potrzeby wywierania wpływu i związanej z nią ciągłej troski o jej zaspokojenie (A. Etzioni, 1961, s. 4).

W powszechnym odczuciu nie wzbudza sympatii osoba, o której się mówi, iż sprawowanie władzy nad innymi wynika z tego, że lubi ona to robić. Jest to jednak jedynie odczucie i jako takie – dość powierzchowne. Nie wiąże się ono bowiem w żaden sposób z rozumowaniem, że ktoś może odczuwać potrzebę sprawowania władzy, ponieważ w ten sposób jest w stanie dążyć do szczytnych i powszechnie akceptowanych celów. Pierwotne motywy są więc w takim wypadku szlachetne i nic nie mają wspólnego z

egoistyczną żądzą dominowania nad innymi, sporo zaś z altruistycznie zabarwioną odpowiedzialnością.

Jak widzimy, przy bliższym i nieco bardziej wnikliwym oglądzie władza przestaje mieścić się w ciasnych ramach stereotypowych, potocznych i krytycznych najczęściej osądów, motywowanych łatwymi do zaakceptowania racjami. O taki krytycyzm szczególnie łatwo w pedagogice, zwłaszcza tej, która kieruje się ideałami wychowania swobodnego. Tym bardziej więc warto zwrócić uwagę na stanowiska upatrujące we władzy nie tyle niebezpieczeństwa destrukcji natury dziecka, ile szansy wprowadzenia go w kulturę.

Pytanie, czym jest władza, musi sprawiać kłopoty. Ich źródła są wielorakie. Władzą bowiem interesują się przedstawiciele różnych dyscyplin, opisując ją w specyficznych kontekstach. Dawno już stała się ona przedmiotem analiz filozoficznych, psychologicznych oraz socjologicznych. Zajmują się nią także znawcy teorii organizacji oraz specjaliści w zakresie nauk politycznych. Siłą rzeczy różne ujęcia wydobywają na plan pierwszy pewne cechy władzy i co za tym idzie jej wybrane konteksty, inne usuwając w cień. Raz więc jawi się nam ona przede wszystkim jako cecha jakiejś jednostki, raz jako cecha międzyjednostkowych relacji, innym razem jako atrybut pewnych całości ponadjednostkowych, na przykład społecznych organizacji.

Pomimo owych różnic większość autorów zgodnie zwraca uwagę na interpersonalną naturę władzy, a także na fakt, iż oparte na niej relacje społeczne cechuje tak zwana wzajemność (L. E. Raths, 1967, s. 377). Ta ostatnia cecha jest następstwem tego, że aby sprawować realną władzę, należy uzyskać na nią od innych przyzwolenie. Z jednej bowiem strony władza zależy od stopnia, w jakim kontrolujemy działania innych jednostek, ale z drugiej – zależy od stopnia ich zainteresowania tymi działaniami (M. Crozier, E. Friedberg 1982, s. 69). Trudno mówić o władzy, gdy nikt wskutek braku takich lub innych motywów nie chce jej się poddać. Pozostaje wówczas do dyspozycji jedynie naga przemoc. Jak widzimy, wzajemność relacji i interpersonalna natura władzy nawzajem się warunkują.

W psychologicznym rozumieniu władza jest zdolnością lub możliwością wywierania wpływu na innych (M. J. Friedman, 1994, s. 104.).

Do podobnego wniosku skłania poglądy H. Goldhamera i A. E. Shilsa, iż osoba posiada władzę w takim stopniu, w jakim wpływa na zachowania innych zgodnie z własnymi intencjami (Za: A. Etzioni, 1961, s. 4).

Wspominaliśmy tu już o interpersonalnej naturze władzy. Oznacza to, że władza przejawia się w zachodzących między jednostkami relacjach – jest ich cechą. Oparte na władzy relacje mają charakter instrumentalny – służą jakiemuś celowi. By zatem zrozumieć stosunki władzy, należy dotrzeć do celu, jaki im przyświeca (M. Crozier, E. Friedberg, 1982).

Ktoś – na przykład – w jakiejś specyficznej sytuacji może dobrowolnie komuś się podporządkować, by w

zamian uzyskać poczucie bezpieczeństwa lub czegoś dowiedzieć się. Nauczyciel może niezwykle skwapliwie wykorzystywać wobec uczniów swoją władzę, by przypodobać się dyrektorowi szkoły wiedząc, iż ten szczególnie ceni sobie władczych nauczycieli. Dwa powyższe przykłady odnoszą się do celów jednostkowych, związanych z cechami osobowościowymi poszczególnych osób. Stosunki władzy można więc wyjaśniać na poziomie zjawisk opisywanych przede wszystkim przez psychologię. Równocześnie możliwe są wyjaśnienia ponadjednostkowe – socjologiczne. Na przykład, nauczyciele mogą mieć znaczny zakres władzy nad uczniami, ponieważ szkoła, w której pracują, z jakichś względów przyjęła sobie za cel wychowanie karnych jednostek.

Wspomnieliśmy już, iż niektórych analizach stosunków władzy pojawiają się takie terminy, jak nierównoważność i wzajemność. Ten pierwszy kojarzy się ze wspomnianą tu już nierównością pomiędzy osobami, z których jedna sprawuje władzę nad drugą. Gdyby jednak za całą grupą teorii socjologicznych analizować stosunki władzy jako procesy wymiany, to nierównoważność nabiera nieco innego znaczenia. «Nierównoważność stosunków wymiany polega na tym, że dokonująca się pomiędzy zaangażowanymi stronami wymiana jest korzystniejsza dla jednej, a różnica korzyści jest odzwierciedleniem zróżnicowania sytuacji, w jakiej każda ze stron znajduje się wobec drugiej. Jeśli natomiast obydwie strony dysponują takimi samymi zasobami, i wymiana między nimi ma charakter w pełni ekwiwalentny, to nie ma podstaw do uznania, że któraś ze stron zajmuje pozycję dominującą wobec drugiej osoby i że tym samym zachodzi pomiędzy nimi stosunek władzy» (M. Crozier, E. Friedberg, 1982, s. 70).

Specyficzny dla teorii wymiany i teorii gier język cytowanego fragmentu powoduje niebezpieczeństwo nieporozumień, związanych z jego dosłownym odczytaniem, zwłaszcza przez niewtajemniczonego weń czytelnika. Interpretacja skoncentrowana głównie na problemie zróżnicowania korzyści może doprowadzić do istotnego i niebezpiecznego zawężenia pojęcia nierównoważności. Nie można redukować tej problematyki do twierdzenia, iż ten, kto ma władzę, zawsze czerpie wyłącznie poprzez wymianę z tymi, którzy władzy nie mają, jakieś osobiste korzyści, czyli niecznie wyzyskuje ich dla własnych partykularnych celów. Wszak ten, kto ma władzę, może uzyskiwać korzyści w istotnym stopniu podporządkowane jakiemuś celowi ponadjednostkowemu – na przykład celowi grupy lub organizacji, do której należą także ci, którzy władzy nie mają. Celem zespołu sportowego może być zdobycie mistrzowskiego tytułu, dzięki czemu każdy ze sportowców osiągnie swoje cele, na przykład – lepsze kontrakty. Stąd może wynikać sens władzy trenera – jej legitymizacja. W podobny sposób można interpretować pojęcie nierównoważności w odniesieniu do relacji pomiędzy nauczycielem i uczniami.

Taka interpretacja opiera się na istotnym założeniu, iż jeden z mechanizmów legitymizacji władzy polega na tym, że jej źródła stają się niezależne od osoby władzę

posiadającej poprzez to, że wiążą się z celami, którym wszyscy są podporządkowani.

Tak oto nawiązujemy do istotnych twierdzeń Sergiusza Hessena, który polemizując z J. J. Rousseau i L. Tołstojem podważył oczywistą i nieusuwalną – zdawałoby się – antynomię pomiędzy przynusem i swobodą, a zarazem wskazał na różnicę pomiędzy karnością o tresura w wychowaniu (S. Hessen, 1997). W swym węzłowym dla teorii wychowania moralnego i pedagogiki kultury stanowisku przekonywał on, że wolność jako cel wychowania i wartość nie może być człowiekowi dana jako swoisty dar otrzymywany «za darmo», lecz zadana – jako zadanie realizowane poprzez kulturowo ugruntowany, legitymizowany i sankcjonowany przynus. Równocześnie wskazując na sprzeczność pomiędzy karnością a tresurą scharakteryzował on dwa sposoby sprawowania nad wychowankiem władzy – znów nawiązując do wartości kulturowych, które pomimo nierówności pomiędzy nauczycielem i uczniem łączą ich we wspólnym dążeniu do kulturowo legitymizowanego celu. Tą drogą promował karność jako charakterystykę relacji władzy i deprecjonował tresurę.

Wyczerpująca analiza władzy wykraczałaby poza cele tej pracy. Warto jednak zwrócić uwagę na jej jeszcze jeden aspekt, ważny – jak się wydaje – w pracy nauczycielskiej. Przedstawimy tu go za Denisem Wrongiem (1975).

Otóż twierdzi on, iż ludzie angażując się w społeczne interakcje wywierają na siebie wzajemny wpływ i wzajemnie kontrolują swoje zachowania. Definiując władzę społeczną poprzez określenie jej specyficznych cech jako stosunku społecznego Wrong dowodzi, że zjawiska wzajemnej kontroli towarzyszą stosunkom władzy. W tym sensie władza jest niejako naturalnie uwikłana w społeczne interakcje.

Na podstawie tych ustaleń Wrong wyróżnia władzę obustronną i władzę całkowitą. Ta druga polega na tym, że podejmowanie decyzji i inicjatywy działania są zmonopolizowane przez jedną osobę i oczywiście trudno ją odnieść do opisanych wyżej wzajemnej kontroli w trakcie interakcji. Ta pierwsza jest natomiast elementem takiego układu stosunków, w którym istnieje równowaga władzy związana z uwzględnianiem interesów i celów obydwu stron. Wspomniana tu już asymetria w relacjach międzyludzkich oznacza, że osoba posiadająca władzę sprawując większą kontrolę nad osobą podporządkowaną, niż ta druga nad tą pierwszą. Według Wronga asymetria ta w interakcjach może zmieniać swój kierunek. Mamy wtedy na myśli asymetrię tylko jednego aktu, podczas gdy w kolejnym jej kierunek zostaje odwrócony. Akt kontroli z jednej strony zostaje odwzajemniony taki samym aktem ze strony drugiej. Takie odwzajemnianie charakteryzuje równe sobie osoby uczestniczące w dialogu.

Zastanawiając się nad władzą szkoły i nauczyciela warto zwrócić uwagę na jej specyficzną cechę, jaką

jest dystans. Jest to pojęcie ugruntowane w analizach teoretycznych i empirycznych. Pojęcie dystansu władzy definiowane jest w literaturze jako «...zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych) członków instytucji lub organizacji» (G. Howstede, 2000, s. 67). Dystans władzy może obejmować różne czynniki, jak dystans emocjonalny, poziom autokratyzmu przywódcy, czy struktura organizacyjna. Z przytoczonej definicji wynika, że wielkość dystansu władzy ujawniają postawy i opinie osób podporządkowanych. Gdybyśmy zatem odnieśli takie rozumienie do relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami, to koncentrowalibyśmy naszą uwagę na tym, jak w warunkach narzuconych przez szkołę nauczyciel jako osoba sprawująca władzę postrzegany jest przez uczniów. Dystans władzy można rozpatrywać jako kategorię powiązaną z relacjami autokratycznymi lub demokratycznymi. Mniejszy dystans władzy oznacza większy ładunek relacji demokratycznych w szkole.

Z pewnością jest to zjawisko ugruntowane kulturowo. Przeprowadzone przez Geerta Hofstede cross-kulturowe badania ujawniły różnice pomiędzy kulturami organizacyjnymi dominującymi w poszczególnych krajach. Na przykład, wśród krajów o wysokim wskaźniku dystansu władzy znalazły Malezja, Gwatemala, Panama, Filipiny, Meksyk, Wenezuela, kraje arabskie, natomiast niskie wskaźniki odnotowano w Finlandii, Norwegii Szwecji, Irlandii, Nowej Zelandii, Danii, Izraelu i Austrii.¹ Wskaźniki w tych krajach kształtowały się średnio na poziomie 30% wartości wskaźników w krajach o wysokim dystansie władzy (G. Hofstede, 2000, s. 65).

Powróćmy do zasygnalizowanej tu już wcześniej charakterystyki nauczycielskiej władzy jako narzędzia zawodnego, niebezpiecznego i niepewnego. Ułomnościami tym najlepiej przyjrzeć się poprzez pryzmat wybranych stanowisk teoretycznych. Aczkolwiek stanowiska takie nakładają pewne ograniczenia, mają równocześnie tę zaletę, że wprowadzają pewien porządek w myśleniu sytuując je w opartej na jakichś zasadach siatce pojęciowej. Do charakterystyki trzech wskazanych cech władzy jako narzędzia pracy nauczyciela wybierzemy dwa, znacznie różniące się od siebie stanowiska, wywodzące się z odmiennych kręgów rozmyślań, orientacji metodologicznych i posługujące się różnymi, nie przystającymi do siebie językami. Siłą rzeczy będzie więc to opis eklektyczny, ale dzięki temu pozwalający ukazać pewne cechy władzy w dwóch różnych perspektywach. Warto jeszcze dodać, iż wybrane stanowiska penetrując problemy ogólne nie mówią wprost o władzy nauczyciela.

W interesującym eseju «Masa i władza» Elias Canetti zastanawia się między innymi nad składnikami władzy. Otóż z władzą łączy się zwykle przemoc. Są jednak pomiędzy nimi istotne różnice. Przemoc «[...]

¹ Badania przeprowadzono w oddziałach firmy IBM.

jest bardziej zniewalająca i bezpośrednia niż władza [...]. Jeśli dać przemocy więcej czasu, stanie się władzą. Jednak w momencie krytycznym, który przecież kiedyś nadchodzi, w momencie decyzji i nieodwołalności, znów staje się nagą przemocą. Władza jest bardziej ogólna i rozleglejsza niż przemoc, obejmuje więcej i nie jest tak dynamiczna. Jest bardziej ceremonialna i wykazuje nawet pewną dozę cierpliwości» (E. Canetti, 1996, s. 322).

Z faktu, że władza i przemoc to nie to samo, wynikają dla nauczyciela istotne konsekwencje. O ile bowiem władza daje mu szansę osiągnięcia przyjętych celów, o tyle przemoc szansę tę na dobrą sprawę unicestwia. Można powiedzieć, iż przemoc odziera uczenie się z tych elementów, dzięki którym może być ono skuteczne. Na szczęście ten, kto ma władzę, nie musi posługiwać się przemocą. Nauczyciel, któremu władza z różnych względów nie wystarcza i sięga po (nieważne jaką) przemoc, niewiele już może wskórać. Pomiędzy władzą a przemocą istnieje subtelną zaledwie i płynną granicą. Tym bardziej więc trzeba baczyć, by jej nie przekroczyć.

Z władzą – według Canettiego – łączy się szybkość. Być może takie opaczne poczucie władzy powoduje, iż niektórzy nauczyciele wymuszają i starają się utrzymać wysokie tempo lekcji nie dając uczniom czasu na spokojny namysł. Lawinowo następujące po sobie i wywoływane przez nauczyciela zdarzenia mają wszak świadczyć o jego władzy nad klasą. Świadczą o niej ponadto jego błyskawiczne reakcje na sprzeczne z oczekiwaniami zachowania uczniów, jak ściąganie, podpowiadanie itp. Przyłapać ucznia na ściąganiu lub podpowiadaniu to dla niektórych nauczycieli ważny cel a zarazem świadectwo ich władzy. «Wszelka szybkość, o ile łączy się z władzą, jest szybkością doświadczenia lub schwytania» (E. Canetti, 1996, s. 324). Tymczasem szybkość nie zawsze sprzyja osiągnięciu rzeczywistych a nie pozornych efektów dydaktycznych oraz wychowawczych. To, że uczniowie szybko reagują na lawinowo następujące po sobie działania nauczyciela, nie jest dowodem, że się uczą lub, że się nauczyli.

Władza łączy się ze stawianiem pytań. «Tam, gdzie stosuje się pytania jako instrument władzy, wrzynają się one jak nóż w ciało pytanego. Wiadomo, co można tam znaleźć, ale chce się tego naprawdę doszukać i dotknąć. Z nieomylnością chirurga wyrusza się przeciwko organom wewnętrznym. Chirurg utrzymuje swą ofiarę przy życiu, aby dowiedzieć się o niej czegoś więcej. Jest on chirurgiem szczególnego rodzaju, stosującym miejscowe wzbudzenie bólu. Drażni określone partie ciała ofiary, aby zdobyć ugruntowaną wiedzę o innych. (...) następstwem pytań jest wzrost poczucia władzy u pytającego; budzą one w nim chęć, by stawiać ich coraz więcej. Im częściej indagowany poddaje się pytaniom, tym silniej się podporządkowuje. Wolność osoby polega w znacznej mierze na ochronie przed pytaniami. Najbardziej despotyczna tyrania to ta, która pozwala sobie na najbardziej obcesowe pytanie» (E. Canetti, 1996, s. 327).

Cytowane zdania wyjątkowo silnie kojarzą się z typowymi dla klasy szkolnej sytuacjami. Pytanie nauczyciela lub tak zwane odpytywanie działa jak sztylet wymierzony ślepo albo z premedytacją w grupę uczniów. Ten sztylet bywa ulubioną bronią niektórych nauczycieli. Dowodzi, że mają oni władzę. Mogą ugodzić gdzie chcą, w kogo chcą i kiedy chcą. W dodatku nauczyciele świetnie wiedzą, że uczniowie są na dobrą sprawę wobec tej broni bezbronni i boleśnie ją odczuwają. Nauczycielskie pytania bezpośrednio wszak rzutują na oceny. Obserwacje lekcji dowodzą, że pytania nauczyciela są jedną z najczęściej inicjowanych przez niego interakcji (S. Mieszalski, 1990). Wywołują one zjawisko określane w literaturze pedagogicznej jako «syndrom uczniowskich odpowiedzi (recytacji)» (J. Hoetker, W.P. Ahlbrand, 1969).

Nauczyciel może manifestować swoją władzę zadając pytania i oczekując przewidywanej z góry najczęściej odpowiedzi. Uczniowie zaś muszą nauczycielskie oczekiwania odgadnąć i starać się uczynić im zadość. Zwykle uczniowska odpowiedź polega na powtórzeniu przekazanej przez nauczyciela lub wyczytanej w podręczniku jednostkowej informacji. Czy jest ona dowodem nauczania się?

«Tajemnica tkwi w najgłębszym jądrze władzy. Akt czatowania zgodnie ze swą naturą jest tajny» (E. Canetti, 1996, s. 341). Ten kto ma władzę, trzyma w tajemnicy to, co się stanie za chwilę, nie ujawnia swoich planów. Utrzymanie tajemnicy stwarza szansę utrzymania władzy. Tajemnica we władzy nauczyciela oznacza to, że najczęściej do ostatniej chwili nie ujawnia on uczniom w trakcie lekcji swoich kolejnych kroków. Oni zaś zmuszeni są z niepewnością na nie oczekiwać. Oczekiwanie na czyjeś posunięcia jest dowodem uległości, poddania się władzy. W ten sposób nauczyciel może zapewnić sobie decydujący wpływ na tok wydarzeń podczas lekcji ograniczając wszelkie uczniowskie inicjatywy. Nie mając możliwości wpływu na jej przebieg uczniowie nie są w stanie ujawniać swoich problemów i trudności oraz pokonywać ich. Czy taka strategia sprzyja jednak aktywniejszemu uczeniu się?

Z władzą wiąże się wyrokowanie i osądzanie. Cytowany tu już kilkakrotnie Canetti pisze o «radości osądzania». Ten, kto ma władzę czerpie radość z ferowania osądów i ocen, nawet gdy nie są one niczym uzasadnione. Ważniejsze jest bowiem samo wyrokowanie i osądzanie. «Człowiek odczuwa głęboką potrzebę, by ciągle przegrupowywać wszystkich ludzi, jakich tylko może sobie wyobrazić. Rozdzielając luźną, amorficzną zbieraninę ludzi na dwie grupy, nadaje im coś w rodzaju gęstości. Skupia ich, jakby mieli ze sobą walczyć; wyklucza ich nawzajem i napełnia wrogością. Zgodnie z jego wyobrażeniami, jego pragnieniami, mogą oni istnieć tylko przeciwko sobie. Wyrokowanie o tym, co «złe» i «dobre» to odwieczny instrument dualistycznej klasyfikacji, która wszak nigdy nie jest całkowicie abstrakcyjna i całkowicie pokojowa. Ważne jest napięcie istniejące pomiędzy nimi, a wyrokujący

stwarza i ożywia to napięcie» (E. Canetti, 1996 s. 343). Wyrokowanie i osądzanie a także związane z nimi ocenianie to wyjątkowo jaskrawe składniki władzy nauczyciela. Dzięki nim może on rzeczywiście dzielić klasę na przeciwstawne grupy, przylepić uczniom mniej lub bardziej trwałe i w różnym stopniu uzasadnione etykiety mobilizując ich do uczenia się lub wręcz przeciwnie – demobilizując.

Przebaczenie i łaska to także – według Canettiego – elementy władzy. By ją utrzymać, trzeba wybaczać. Gdy ten, kto dzierżąc władzę nie przebacza, doprowadza zwykle wbrew swoim intencjom do tego, że osoba podporządkowana uwalnia się spod jego wpływu. Po cóż bowiem jej dalej pozostawać w zasięgu czyjejś władzy? Przebaczenie jest w istocie utrzymaniem kogoś pod wpływem tego, który przebacza. Przebaczać może tylko ten, kto ma władzę, głównie po to, by ją utrzymać. Przebaczyć wszelako nie znaczy zapomnieć. Canetti dodaje sarkastycznie: «Władca nigdy naprawdę nie wybacza. Każdy wrogi mu akt dokładnie odnotowuje, chowa lub odkłada na później» (E. Canetti, 1996, s. 344).

Nauczyciel sam siebie pozbawia władzy nad uczniem, gdy nigdy nie przebacza, lecz szybko, skwapliwie korzystając z każdej okazji sięga po karę, gdy – jak się to potocznie określa – szasta karami na lewo i na prawo. Czasami może nam się wydawać, iż sam fakt karania potwierdza władzę. Wszak może karać tylko ten, kto ją posiada. Jest to prawda. Ale równocześnie często stosowane kary przynoszą władzy uszczerbek; notorycznie karany uczeń w ogóle wymyka się z jej zasięgu. Dlatego niezrozumiałe jest postępowanie nauczyciela, który traktując (niesłusznie zresztą) oceny szkolne jako kary lub nagrody wpisuje do dziennika jakiemuś uczniowi dziesiątą z kolei jedynekę. W ten sposób sam siebie pozbawia nad nim władzy.

Nie znaczy to oczywiście, że utrzymaniu jej sprzyja notoryczne przebaczenie. Karanie i przebaczenie to przeciwstawne, lecz wzajemnie uzupełniające się strategie postępowania nauczyciela. Ani jedna ani druga nie może stać się regułą. Skoro jednak bywa tak, że kara osłabia władzę nauczyciela, to można zapytać, od czego to zależy. Krótką odpowiedź na takie pytanie zacznijmy od myśli jednego z wielkich francuskiego Oświecenia – Denisa Diderota: «Kto karze tylko dla własnej satysfakcji, jest okrutny i bardzo zły». Skwapliwości w korzystaniu z każdej okazji do ukarania nie sposób ukryć przed uczniami. Ci zaś zauważywszy ją będą się od nauczyciela społecznie i emocjonalnie oddalać, co jest równoznaczne ze słabnięciem relacji pomiędzy nim a nimi. Rosnąć będzie ich obojętność wobec niego. Słabsze relacje oznaczają zaś słabszą władzę, jako że – przypomnijmy – jest ona cechą relacji między ludźmi.

Z twierdzeń tych można wyprowadzić ważny dla nauczyciela wniosek, iż podporządkowanie się jego władzy jest na dobrą sprawę aktem woli ucznia. Władza w klasie szkolnej nie sprowadza się bowiem wyłącznie do kontroli uczniów i ich działań. Musi być spełniony drugi warunek: ich wola zaangażowania się w te działania.

Tak oto dochodzimy do istotnego dla nauczyciela zagadnienia relacji pomiędzy sprawowaną przez niego władzą a zaangażowaniem się uczniów w proces lekcyjny. Istnieją podstawy do twierdzenia, iż pomiędzy tymi grupami czynników funkcjonują pewne zależności. Ich natura może być wyjaśniana wielorako. Można zapewne dowodzić, iż typ nauczycielskiej władzy wpływa na zaangażowanie uczniów. Byłyby to wyjaśnienia wskazujące na związek przyczynowo-skutkowy.

Po nieco inne wyjaśnienia sięga Amitai Etzioni w pracy poświęconej analizie władzy i zaangażowania w organizacjach (1961). Jego zdaniem związek pomiędzy władzą a zaangażowaniem osób podwładnych jest następstwem naturalnego dążenia organizacji do efektywności. Etzioni rozwija ten wątek dowodząc, iż organizacja osiąga jakiś poziom efektywności, gdy pomiędzy typem władzy a typem zaangażowania uczestników zachodzi zgodność. Gdy tej zgodności nie ma, cierpi na tym efektywność organizacji jako całości. Tym samym, w organizacjach naturalnie niejako funkcjonują mechanizmy doprowadzające do tego, że zaangażowanie uczestników w działania organizacji staje się zgodne z dominującym w niej typem władzy. Dlatego «przypadki zgodności są znacznie częstsze niż przypadki niezgodności, ponieważ zgodność oznacza wyższą efektywność a organizacje jako całości społeczne powstają pod wewnętrzną i zewnętrzną presją, by działać efektywnie» (A. Etzioni, 1961, s. 12 - 13).

Kierując się tymi założeniami Etzioni wyróżnia trzy typy władzy i tyleż typów zaangażowania się uczestników w organizację. Za kryterium wyodrębnienia typów władzy przyjął on jej środki zakładając, iż ten, kto ma władzę, zajmuje zarazem w organizacji pozycję zapewniającą do nich dostęp. Tak więc Etzioni wyodrębnił władzę opartą na zagrożeniu (coercive power). Posługuje się ona groźbą, sankcjami fizycznymi, jak nawet zadawanie bólu, a także różnego rodzaju ograniczeniami. Drugi typ władzy opiera się na kontroli zasobami materialnymi, dysponowaniu nimi i rozdzielaniu ich pomiędzy członków organizacji (remunerative power). I wreszcie trzeci typ władzy (normative power) opiera się na wzorcach, normach i symbolicznych nagrodach, jak prestiż czy wysoka pozycja społeczna, lub symbolicznych deprywacjach.

Zajmijmy się teraz trzema wyodrębnionymi w teorii Etzioniego typami zaangażowania. Otóż stosunek uczestników do organizacji może różnić się pod względem kierunku: może mianowicie być negatywny lub pozytywny. Równocześnie może on różnić się pod względem siły. Te dwa kryteria – kierunek i siła – wykorzystał Etzioni do wyodrębnienia trzech typów zaangażowania w organizację (1961, s. 12 - 13). Pierwszy z nich to alienacja, wyobcowanie (alienative involvement). To silny a zarazem negatywny stosunek do organizacji. Drugi typ to stosunek kalkulacyjny, wyrachowanie (calculative involvement). Jest to stosunek słaby. Pod względem kierunku zaś może on być pozytywny lub negatywny. Trzeci typ to stosunek oparty

– jak jest to określone przez Etzioniego – na kategoriach moralnych (moral involvement). To stosunek silny a zarazem pozytywny.

	TYP ZAANGAŻOWANIA		
WŁADZA OPARTA NA:	ALIENACJA	KALKULACJA	MORALNOŚĆ
ZAGROŻENIU			
DYSPONOWANIU ZASOBAMI			
NORMACH I WZORCACH			

Rys. 1. Zależność pomiędzy typem władzy w organizacji a typem zaangażowania się uczestników w organizację (na podstawie: A. Etzioni, 1961, s. 12).

W funkcjonowaniu organizacji występują zatem trzy typy władzy: oparta na (1) zagrożeniu, (2) rozdzielaniu zasobów materialnych, (3) wzorcach i normach. Równocześnie stosunek (zaangażowanie) członków do organizacji może być trojaki: (1) alienacja, (2) kalkulacja i wyrachowanie, (3) stosunek oparty na kategoriach moralnych. Łatwo obliczyć, że w opracowanym przez Etzioniego modelu teoretycznym może być 9 różnych relacji pomiędzy typami władzy a typami zaangażowania w organizację.

Jak pamiętamy, mogą to być relacje zgodne (i te w praktyce występują najczęściej) oraz niezgodne – występujące rzadziej. Otóż relacja zgodna łączy pierwszy typ władzy z pierwszym typem stosunku do organizacji: władza oparta na zagrożeniu łączy się najczęściej z alienacją, wyobcowaniem członków. Relacja zgodna występuje również pomiędzy drugim typem władzy i drugim typem stosunku do organizacji: rozdzielanie przez władzę zasobów materialnych doprowadza najczęściej do kalkulacji i wyrachowania osób podporządkowanych. Osoby podporządkowane kierują się pytaniem: «Czy to mi się opłaca?» Czytelnik domyśla się zapewne, iż zgodność łączy również trzeci typ władzy z trzecim typem stosunku do organizacji: władza, która opiera się przede wszystkim na wzorcach i normach, doprowadza najczęściej do tego, że osoby podporządkowane kierują się kryteriami moralnymi. Opisane zależności ilustruje poniższy rysunek.

Z przedstawionego tu w pewnym uproszczeniu fragmentu teorii Etzioniego można wyprowadzić dla szkoły jako instytucji i nauczyciela sporo istotnych wniosków, chociaż sama teoria – jak łatwo zauważyć – obraca się na wyższym poziomie ogólności, niż problematyka władzy nauczycielskiej. Czytelnik łatwo sobie z tym sam poradzi. Dla nas jednak najważniejsze tu było stworzenie przesłanek do dociekania niebezpieczeństw związanych z ułomnościami władzy nauczyciela w klasie szkolnej, w czym zarówno ciekawa i osobliwa literacko eseistyka Canettiego jak i typologiczne uporządkowania Etzioniego mogą okazać się bardzo pomocne.

Literatura

1. **Canetti E.**, (1996) Masa i władza. Czytelnik, Warszawa.
2. **Crozier M., Friedberg E.**, (1982) Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego. PWE, Warszawa.
3. **Etzioni A.**, (1961) A Comparative Analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement and Their Correlates. The Free Press of Glencoe. New York.
4. **Friedman M. J.**, (1994) Power W: Encyclopedia of Psychology. R. J. Corsini (ed.) John Willey and Sons, New York.
5. **Hessen S.**, (1997) Podstawy pedagogiki. Wydawnictwo Żak, Warszawa.
6. **Hoetker J., Ahlbrand W. P.**, (1996) The Persistence of the Recitation. «American Educational Research Journal», vol. 6.
7. **Howstede G.**, Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
8. **Mieszalski S.**, (1990) Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej. Wydawnictwa UW, Warszawa.
9. **Raths, L. E.** (1967) Power in Small Groups. W: Studying Teaching J.Raths, J.R.Pancella, J.S.Vann Ness (eds.) Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.Y.
10. **Wrong D.**, (1975) Problemy definiowania władzy społecznej [W:] Elementy współczesnych teorii socjologicznych. J. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.) PWN, Warszawa.

Стефан Мешальський. ПРО ВПЛИВ ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО НЕСТІЙКІСТЬ

Вплив вчителя є одним із інструментів його повсякденної роботи. Як й інші інструменти, вплив, як інструмент, є необхідним, і в той же час ненадійним, небезпечним та невизначеним. Основна мета статті – на основі теоретичного аналізу дослідити різні аспекти впливу вчителя у його соціальних відносинах з учнями.

Ключові слова: вплив; вплив вчителя; елементи впливу.

Stefan Myeshalski. TEACHER'S INFLUENCE AND ITS DEFICIENCIES

Teacher's influence is one of means used by him or her in everyday work. As others means, such influence is unreliable, hazardous and insecure however it is necessary. The main purpose of the article is to analyze various subtleties of the teacher's influence in his or her social relations with students on the basis of several, chosen theoretical standpoints.

Keywords: *elements of influence; influencer; teacher's influence.*

Рецензенти:

Т. Левовицький – д. хаб. гуман. н. у галузі пед., проф. звич.
С. Сисоева – д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України

Стаття надійшла до редакції 23.10.2015

Прийнято до друку 26.11.2015

УДК 378.011.3-051

Вікторія Желанова
ORCID ID 0000-0001-9467-1080

КОНТЕКСТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: РЕФЛЕКСИВНИЙ ВИМІР

У представленій статті висвітлено контекстуалізацію професійної підготовки майбутнього педагога як вагомий принцип сучасної вищої освіти. Розкрито три площини зазначеного феномену: концептуальну, змістову, організаційну. Доведено, що практична реалізація принципу контекстуалізації пов'язана з впровадженням положень рефлексивно-контекстного наукового підходу, що є синтезом рефлексивної парадигми освіти та ідей контекстного навчання. З'ясовано, що метою професійної підготовки у форматі рефлексивно-контекстного наукового підходу є формування рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів майбутнього педагога.

Ключові слова: *зміст професійної підготовки контекстної спрямованості; контекстуалізація; педагогічний інструментарій контекстного типу; професійний контекст майбутнього педагога; рефлексивно-контекстний науковий підхід.*

Вступ. У процесі модернізації вищої освіти в Україні дедалі більшої ваги набувають освітні системи, що ґрунтуються на поліпарадигмальному підході, який передбачає реалізацію концептуальних положень особистісно зорієнтованої, компетентнісної, діяльнісної, суб'єктної, рефлексивної педагогічних парадигм. Це дозволяє організувати навчальний процес у вишах з урахуванням сучасних вимог до якості вищої освіти, які пов'язані з її смисловими, компетентнісними, рефлексивними, суб'єктивними "вимірами", а також побудувати навчання відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності педагога, які відбиваються в освітньому процесі шляхом моделювання її контексту. Отже, є очевидним, що контекстуалізація сучасної вищої освіти стає її базовим принципом.

Зазначений принцип було обґрунтовано ще С. Рубінштейном. Відомий психолог довів, що будь-який досліджуваний предмет, явище неможливо розглядати поза контекстом їхнього існування та застосування, так само, як не можна розглядати існування й діяльність людини поза соціальних і виробничих відносин, що її оточують (Рубінштейн С. Л., 1989). На думку відомого дослідника контекстної проблематики А. Вербицького, цей принцип є ґрунтовним щодо

контекстного підходу, який трактується науковцем як підпорядкування змісту й логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, унаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів (Вербицький А. А., 2010).

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження проблеми контекстуалізації професійної підготовки у форматі компетентнісного (А. Вербицький, О. Єрмакова, О. Ларіонова), діяльнісного (Н. Пророк, І. Тиханкіна), інтегративного (О. Ларіонова, В. Теніщева), індивідуального (Н. Смирнова), модульно-контекстного (Л. Костельна, С. Литвинчук), домінантно-контекстного (О. Касатиков), проектно-контекстного (О. Мачехіна), середовищного (О. Щербаківа), ситуаційно-контекстного (М. Ільязова), справожиттєвого (О. Ткаченко) наукових підходів. Утім питання контекстуалізації вищої освіти у форматі рефлексивно-контекстного підходу залишаються поза увагою науковців.

Метою статті є висвітлення феномену контекстуалізації професійної підготовки майбутнього педагога у форматі рефлексивно-контекстного наукового підходу.