

Autorytet nauczycielski w dobie PRL-u: założenia i rzeczywistość

Abstrakt: Artykuł został napisany z myślą o analizie zjawiska autorytetu nauczyciela w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, w szczególności relacji między założeniami a rzeczywistością. Wyniki wskazują i podkreślają tezę, że polityka edukacyjna nie wspierała procesu formowania się prawdziwego autorytetu nauczyciela. Oficjalne akty prawne i praktyczne szkolenia ideologiczne często zmuszały nauczycieli do pracy w niezgodzie ze swoim sumieniem i podważały ich autorytet w oczach ucznia. Z drugiej strony, pomimo ograniczeń politycznych, niektórzy nauczyciele byli w stanie bronić swoich przekonań i pozycji, stosując typowe strategie w systemie PRL-u: zatajanie niektórych informacji, mowę ciała i protest przeciwko indoktrynacji.

Słowa kluczowe: autorytet, indoktrynacja, nauczyciel

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule jest autorytet nauczycielski w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, a celem skonfrontowanie autorytetu odgórnego, założonego przez zwierzchnie władze polityczno-oświatowe, z tym, który wykuwał się w praktyce szkolnej, do której decydenci mieli często ograniczony dostęp. Podstawową tezę, którą postaram się udowodnić, jest to, że rzeczywistość społeczno-polityczna PRL-u nie sprzyjała formowaniu się rzeczywistego autorytetu nauczycielskiego, co z kolei powodowało, że realny wpływ nauczyciela na środowisko wychowanków był wypadkową czynników, które w mniejszym lub większym stopniu odbiegały od tych, które były obecne w oficjalnych dokumentach prawno-oświatowych czy zaleceniach w ówczesnej literaturze pedagogicznej.

Porządek artykułu jest następujący: wpierw nakreślę ramy teoretyczne, czyli dokonam podstawowych ustaleń definicyjnych. Następnie wskażę na elementarne uwarunkowania, które formowały założony autorytet nauczycielski, określając jednocześnie jego najważniejsze komponenty. Kolejnym krokiem

będzie dokonanie konfrontacji założonego autorytetu nauczycielskiego z tym, który funkcjonował w obszarze praktyki szkolnej.

Według *Powszechnej Encyklopedii PWN* autorytet to „uznanie, prestiż osób, grup i instytucji społecznych, oparte na cenionych w danym społeczeństwie wartościach; także osoby, instytucje itp. w danej dziedzinie; zwykle wyróżnia się autorytet prawa, kompetencji, osobowy, sumienia i religijny”¹. Autorytet jest też definiowany na gruncie pedagogiki i oznacza zazwyczaj:

powszechny szacunek i uznanie, jakim cieszy się dany nauczyciel w swoim środowisku z racji: 1) dużego zasobu posiadanej wiedzy ogólnej i kierunkowej dotyczącej nauczanego przedmiotu, 2) pedagogicznego mistrzostwa przejawiającego się w umiejętności wdrażania uczniów do samodzielnego myślenia i działania oraz – na co kładł szczególny nacisk Bogdan Nawroczyński – 3) nacechowanego empatią stosunku do podopiecznych, a ponadto 4) ustawicznego doskonalenia swoich kwalifikacji ogólnych i zawodowych².

Na marginesie można zauważyć, że klasycy myśli pedeutologicznej wcale nie byli zgodni co do tego, co stanowi istotę autorytetu nauczycielskiego. Jan Władysław Dawid wskazywał na miłość dusz ludzkich, potrzebę doskonałości, odpowiedzialności i obowiązku oraz wewnętrzną prawdziwość i moralną odwagę³. Do Dawida nawiązywał w swoich rozważaniach Mieczysław Kreutz, uzupełniając wymienioną powyżej „miłość dusz ludzkich” o skłonność do społecznego oddziaływania i tak zwaną zdolność sugestywną oznaczającą umiejętność oddziaływania na innych⁴. Dwóch innych klasyków pedagogiki, czyli Zygmunt Mysłakowski i Stefan Szuman, autorytet nauczycielski wiązali natomiast z kategorią talentu pedagogicznego. Mysłakowski postrzegał talent jako urzeczywistnienie zamiarów twórczych oparte na refleksji, doświadczeniu filogenetycznym lub osobniczym, w którym wiodącą rolę odgrywa kontakto-wość⁵. Szuman za podstawę talentu uznał z kolei bogactwo osobowości oraz umiejętność oddziaływania na innych ludzi⁶. Zróżnicowana odpowiedź na pytanie o elementy autorytetu nauczycielskiego nie znosi natomiast wiążącego dla powyższych poglądów wstępnego założenia, jakim jest świadomość jego roli w procesie wychowania. Bogusław Śliwerski i Bogusław Milerski stwierdzili, że autorytet pedagogiczny jest „koniecznym warunkiem właściwego przebiegu edukacji”⁷. Zrozumienie wagi autorytetu w formacji młodych pokoleń znajdziemy zarówno w historycznej, jak i współczesnej literaturze pedagogicznej⁸. Stefan Kunowski podkreślał zaś wprost, że na podłożu autorytetu

¹ Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2004, s. 437.

² C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 16.

³ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, oprac. W. Okoń, Warszawa 1962, s. 41–64.

⁴ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, dz. cyt., s. 139–204.

⁵ Z. Mysłakowski, *Co to jest «talent pedagogiczny»*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, dz. cyt., s. 69–83.

⁶ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, dz. cyt., s. 90–134.

⁷ *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 24.

⁸ *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. 1, oprac. F. Kierski, Lwów–Warszawa 1923, s. 18–19; I. Jazukiewicz,

moralnego i umysłowego wychowawców tworzy się trzecia siła wychowania: agos, która podnosi i uszlachetnia młode pokolenie, decydując jednocześnie o jego rozwoju osobowym⁹. Dochodzimy w ten sposób do bardzo istotnej kwestii, jaką jest kierunek oddziaływania autorytetem. Może on oddziaływać wyzwalająco (konstruktywnie, inspirując), mobilizując osoby do inicjatywy i podejmowania samodzielnych działań oraz skłaniając do krytycznego myślenia i cywilnej odwagi, ale może też mieć oddziaływanie ujarzmiające, oparte na przywileju władzy, wymuszające uległość i podporządkowanie¹⁰. Na koniec ustaleń definicyjnych pozostaje jeszcze określenie podłoża, na którym kształtuje się autorytet nauczycielski. Henryka Kwiatkowska, definiując źródła jego prawomocności, wskazywała między innymi na proces dochodzenia do wiedzy, potrzebę i umiejętność stawiania pytań, poznawanie zmieniającego się ich kontekstu, gotowość do rozstania się z wyuczonymi sposobami działania, a przede wszystkim nastawienie na wewnętrzne wartości człowieka¹¹. W ten sposób dokonuje się naturalny podział na autorytet moralny związany z działaniami skoncentrowanymi wokół wartości i autorytet naukowy wypływający z posiadanej wiedzy. Stanem najbardziej pożądanym jest oczywiście połączenie obu wymiarów autorytetu. Innymi słowy, przed nauczycielem stoją dwa zadania: pierwsze to „przekazywanie wiedzy – to jest sfera prawdy, drugie to wychowywanie – to jest sfera dobra”¹². Nauczyciel kształci w oparciu o posiadaną przez siebie wiedzę i, jak wskazuje Piotr Jaroszyński, rzecz nie polega tu na prostym jej przekazywaniu, ale na uczeniu jej rozumienia i krytycznego osądu. Wychowanie zaś nie odbywa się tylko w drodze mechanicznej transmisji samych zasad i prawideł moralnych, ale również w oparciu o własny przykład. W tym miejscu można zadać ponownie pytanie o treść autorytetu. Zazwyczaj przyjmuje się, że istnieje ścisła zależność między procesem uwewnętrznienia przekazywanej wiedzy a zaufaniem do nauczyciela jako pośrednika między światem nauki i wychowankiem¹³. Ufność traktuję jako podstawową kategorię leżącą u podstaw autorytetu nauczycielskiego. Obok zaufania należy również wymienić godność, szacunek i odpowiedzialność. To z kolei skłania do zadania pytania, jakie warunki muszą być spełnione, aby powyższe wartości się urzeczywistniły. Personalisci mają w tym przypadku prostą i w moim odczuciu zasadną odpowiedź: relacja między nauczycielem a wychowankiem musi mieć charakter osobowy, czyli właśnie personalistyczny. Wynika z tego, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń, mają status bytu osobowego i wzajemnie uznają swoją

Autorytet nauczyciela, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 254–260.

⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 174–175.

¹⁰ M. Milczarek-Gnaczyńska, *Autorytet*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009, s. 29.

¹¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 146–147.

¹² P. Jaroszyński, *O autorytet nauczyciela*, „Człowiek w Kulturze” 2011/2012, nr 12, s. 6.

¹³ Tamże, s. 7–8.

podmiotowość. Autorytet nauczyciela ma natomiast źródło w tym, że choć jako byt osobowy ma równy status z uczniem, to w obszarze wiedzy jest dla ucznia przewodnikiem¹⁴. W ujęciu Hessenowskim proces edukacji można ująć jako podróż od świata anomii do świata autonomii¹⁵. Warunkiem sprzyjającym efektywności wspomnianego procesu jest znajomość praw rozwoju i indywidualnej historii wychowanka. Lucyna Dziachkowska zauważyła:

Logika tego rozwoju nakazuje wychowawcy rozkładać w sposób zróżnicowany akcenty w działaniach skierowanych na i do wychowanków w poszczególnych okresach ich życia: od przewagi kontroli czy nauczania w najwcześniejszych etapach egzystencji wychowanka, poprzez szczególną troskę o charakter i wychowanie moralne dojrzewającego człowieka, aż po kształcenie (wprowadzenie w świat wartości kulturowych) i sytuacje spotkania, dialogu równorzędnych podmiotów¹⁶.

Teraz przyjrzymy się okolicznościom, w jakich kształtował się autorytet nauczyciela w okresie PRL-u. Z uwagi na ograniczenia dotyczące objętości niniejszego artykułu skoncentruję się na syntetycznym oglądzie rzeczywistości po 1945 roku i wynikającej z niej polityki oświatowo-kadrowej, nie wnikać przy tym szczegółowo w poszczególne akty prawne. Jest to tym bardziej zasadne, że na temat działań władz wobec szkoły i nauczyciela istnieje już bogata literatura przedmiotu¹⁷.

Obowiązujący w omawianym czasie historycznym porządek społeczno-polityczny można określić mianem ładu monocentrycznego czy monostrukturalnego¹⁸, a proces zmian społeczno-oświatowych mianem sowietyzacji symbolicznej. Zmiany w obszarze edukacji koncentrowały się wokół dwóch podstawowych celów: urzeczywistnienia promowanych przez centrum reform ustrojowych i strukturalnych, a także przeorientowania świadomości ludzkiej w kierunku orientacji marksistowsko-leninowskiej¹⁹. Jednym z głównych ośrodków przeprowadzanych zmian stała się szkoła, a za podstawowy gwarant ich powodzenia uznano nauczyciela o odpowiedniej postawie ideologicznej. Zasadniczy wysiłek władz partyjno-oświatowych skupił się tym

¹⁴ Tamże, s. 9; I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, dz. cyt., s. 255–256.

¹⁵ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 125–163, 249–251.

¹⁶ L. Dziachkowska, *Autorytet nauczyciela jako źródło rozwoju ucznia*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki*, t. 2, *Księga jubileuszowa dedykowana profesor Danucie Koźmian*, red. E. Magiera, J. Król, Szczecin 2016, s. 620.

¹⁷ B. Grześ, *ZNP od korzeni aż po współczesność*, Warszawa 2000; V. S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2000; L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002; W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006; tegoż, *Edukacja nauczycieli szkół podstawowych po II wojnie światowej*, Warszawa 2007; E. Kahl, *Związkowe doskonalenie nauczycieli w Polsce (1944–1989). Uwarunkowania, przejawy, konsekwencje*, Kraków 2008; R. Grzybowski, *Wyższe Szkoły Pedagogiczne w latach 1946–1956*, Toruń 2010; E. Kahl, *Polityczne aspekty instytucjonalnego doskonalenia nauczycieli w Polsce Ludowej w latach 1944–1956*, Wrocław 2011; R. Grzybowski, *Sojusznicy partii czy ofiary totalitarnego systemu? O szczególnej sytuacji nauczycieli w systemie politycznym okresu PRL-u*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4, s. 70–84.

¹⁸ S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 2001, s. 60.

¹⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej (w poszukiwaniu logiki zmian)*, Warszawa 2015, s. 182.

samym na właściwym kształceniu, doksztalcaniu i doskonaleniu nauczycieli. Przedstawiciel resortu oświaty, minister Stanisław Skrzeszewski, nazwał w 1947 roku działania te bojem o duszę nauczycielstwa²⁰. W podobnym tonie utrzymane były słowa Eustachego Kuroczki z tego samego roku: „Dla każdego myślącego człowieka staje się jasne, że w dobie zasadniczych przeobrażeń ekonomiczno-społecznych [...] problem wychowania nowego człowieka [...] jest najważniejszym do rozwiązania zadaniem [...] wymaga ona [...] psychicznej przebudowy nauczyciela, zvekslowania na nowe tory myślenia i pracy”²¹.

Taki właśnie zwrot nie był wcale przesadny, biorąc pod uwagę kierunek zmian i metody, które im służyły – i to nie tylko w okresie stalinowskim (kiedy można natomiast mówić o największej ich intensyfikacji), ale przez cały PRL. Z racji projektowanej przebudowy struktury społecznej, zakładającej preferencję środowisk robotniczo-chłopskich, premiowano nauczycieli wywodzących się właśnie z powyższych warstw społecznych. Młody wiek był tu dodatkowym atutem, gdyż zmniejszało się ryzyko zaistnienia „reakcyjnych nawyków” w pracy zawodowej wyniesionych z okresu międzywojennego, a z drugiej strony zwiększano tym samym szansę na efektywność oddziaływania ideologicznego²². Sylwetkę nauczyciela doskonałego uzupełniało ponadto zaangażowanie w sprawy polityczno-społeczne, udział w kampaniach propagandowych oraz skuteczne formowanie swoich podopiecznych pod kątem ideowo-wychowawczym. Urzeczywistnieniu powyższych cech służyło w głównej mierze szkolenie czy samokształcenie ideologiczne, które odgrywało w ówczesnej polityce kadrowej miejsce szczególne. Szkolenie ideologiczne (zakładające znajomość klasyków marksizmu-leninizmu i treści tak zwanych przedmiotów ideologicznych)²³ zostało wprowadzone w życie postanowieniem Ministerstwa Oświaty z października 1949 roku, a jego wagę podkreślono dodatkowo rygiem egzaminacyjnym²⁴. Szkolenie zniesiono w roku 1956 na fali zmian październikowych, które dawały jednocześnie nadzieję na generalną zmianę kierunku polityki oświatowo-kadrowej. Katalizatorem postaw nauczycielskich okazał się przede wszystkim Zjazd Oświatowy ZNP w 1957 roku. Wiarę pedagogów w przełom polityczny wzmocniły dodatkowo słowa ówczesnego ministra oświaty Władysław Bieńkowskiego, który mówił:

Trzeba walczyć o odbudowę autorytetu nauczyciela [...]. Miniony okres przyniósł tę zmianę, że nauczyciel w hierarchii społecznej [...] został bardzo poważnie zepchnięty z pozycji, jaką miał nawet w społeczeństwie burżuazyjnym. W naszej strukturze nauczyciel jakże często szedł na końcu [...] poza

²⁰ E. J. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej*, Białystok 2003, s. 156.

²¹ E. Kuroczko, *O postawę społeczną nauczyciela*, Warszawa 1947, s. 42–43.

²² F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997.

²³ E. Kahl, *Związkowe doskonalenie nauczycieli w Polsce (1944–1989)*, dz. cyt., s. 65–73.

²⁴ F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, dz. cyt., s. 19–20.

wszystkimi sekretarzami gminnymi i powiatowymi, poza zastępcami sekretarzy, poza pomocnikami sekretarzy, szedł na końcu jak popychadło [...]. Niech nauczyciel wyprostuje kark, przede wszystkim poczuje swoją godność²⁵.

Następujące po sobie wydarzenia szybko zrewidowały nadzieję na inny niż dotychczas kurs polityki oświatowej. Nie było wprawdzie powrotu do stalinowskiego terroru, ale nie oznacza to wcale, że nauczycieli pozostawiono bez nadzoru. Dyscyplinujący charakter miały na przykład artykuły 3. i 35. Ustawy z 27 kwietnia 1956 roku o prawach i obowiązkach nauczycieli, z których pierwszy głosił obowiązek kształcenia dzieci i młodzieży na ideowych oraz oddanych sprawie budownictwa socjalizmu i pokoju patriotów, a drugi zakładał, że w razie niewypełniania go nauczyciel będzie ponosił odpowiedzialność porządkową lub dyscyplinarną²⁶. Fakt, że Ustawa ta ukazała się jeszcze przed wydarzeniami czerwca 1956 roku i Zjazdem w Warszawie w 1957 roku zdaje się nie mieć większego znaczenia, gdyż właśnie wkrótce po Zjeździe, w sierpniu tego samego roku, wydano Uchwałę Rady Ministrów w sprawie przestrzegania porządku i dyscypliny pracy²⁷. Uchwała ta stała się dwa lata później załącznikiem do odpowiedniego zarządzenia Ministra Oświaty²⁸. Należy przy tym zaznaczyć, że znaczenie powyższych aktów prawnych wybiegało poza zwyczajową dbałość o wysokie standardy pracy nauczycielskiej, gdyż w obrębie zainteresowań czynników nadzorujących znajdowała się również postawa światopoglądowa kadry. Czujność wobec postaw ideologicznych pedagogów zintensyfikowała dodatkowo Ustawa z 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania, która poddała edukację postępującemu procesowi etatyzacji²⁹. Lojalność wobec organów państwa stała się również przedmiotem Karty praw i obowiązków nauczyciela z 1972 roku, w której czytamy między innymi:

Nauczyciel i nauczyciel akademicki Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej powinien: wychowywać uczniów i studentów w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, umiłowania Ojczyzny, pokoju, sprawiedliwości społecznej i braterstwa ludzi pracy wszystkich krajów – oraz – współdziałać z organizacjami politycznymi i młodzieżowymi w rozwijaniu pracy ideowo-wychowawczej zmierzającej do wpojenia wychowankom naukowego światopoglądu i socjalistycznej moralności³⁰.

Swoistym uzupełnieniem do powyższej ustaleń może być treść ślubowania nauczycielskiego z 12 października 1972 roku, które właściwie było

²⁵ *Zjazd Oświatowy: 2–5.05.1957 r. – Warszawa*, red. S. Kwiatkowski [i in.], Warszawa 1958, s. 122–124.

²⁶ Ustawa z 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli, Dz. U. z 1956 r. Nr 12, poz. 63.

²⁷ Uchwała Nr 327 Rady Ministrów z 16 sierpnia 1957 r. w sprawie przestrzegania porządku i dyscypliny pracy, M. P. z 1957 r. Nr 70, poz. 432.

²⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty z 5 lutego 1959 r. w sprawie zabezpieczenia właściwej organizacji pracy w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych, Dz. Urz. MO z 1959 r. Nr 1, poz. 2.

²⁹ Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz. U. z 1961 r. Nr 32, poz. 160.

³⁰ Ustawa z 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela, Dz. U. z 1972 r. Nr 16, poz. 114.

powtórzeniem zapisu z Karty³¹. Jeszcze bardziej praktyczną wymowę miały wytyczne resortu z listopada 1973 roku postulujące konieczność powszechnego doskonalenia ideowo-pedagogicznego oraz kształtowania postaw socjalistycznych i przekonań ideowo-moralnych. Konferencje szkoleniowe miały się odbywać cztery razy do roku, a za ich organizację odpowiadały ogniska ZNP współpracujące ściśle z lokalnymi komitetami partyjnymi³². Jeszcze wyraźniejsze nasilenie działań indoktrynacyjnych nastąpiło na początku lat 80., gdy wydarzenia polityczne i zaangażowanie nauczycielstwa w ruch Solidarności skłoniły władze do zaostrzenia polityki kadrowej. O obowiązkach nauczycieli i konsekwencjach z tytułu ich nieprzestrzegania przypomniano między innymi w Karcie Nauczyciela z 1982 roku³³. Czas wydania dokumentu nie był oczywiście przypadkowy: zarówno w szkolnictwie, jak i pozostałych przestrzeniach życia społecznego dokonywano przesunięć kadrowych oznaczających w praktyce internowanie, zwolnienie lub zawieszenie w obowiązkach służbowych. Działania restrykcyjne trwały mimo zawieszenia stanu wojennego w grudniu 1982 roku, a jako przykład można podać ocenę kadry kierowniczej szkół z 1983 roku³⁴ czy analogiczną akcję wobec całej kadry oświatowej z 1984 roku, a przede wszystkim wynikające z nich sankcje służbowe³⁵. Mimo podejmowania licznych prób poskromienia nastrojów społecznych nauczycieli, władze nie zdołały zawrócić biegu historii. Na początku 1989 roku rozpoczęły się obrady Okrągłego Stołu, a w czerwcu 1989 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało rozporządzenie, zgodnie z którym: „na ocenę pracy nauczyciela nie mogą wywierać wpływu jego przekonania religijne i poglądy pedagogiczne”³⁶.

Do najważniejszych elementów kształtowania polityki kadrowej należały: weryfikacja kadr pod kątem pochodzenia społecznego i postawy ideologicznej, system kar i nagród – premiujący aktywnych nauczycieli i karzący nie dość zaangażowanych w nurt zmian lub zmiany te torpedujących oraz wspieranie ludzi młodych, podatnych na oddziaływanie indoktrynacyjne. Politykę kadrową ułatwiał też odpowiedni kształt edukacji nauczycielskiej, w której dominował paradygmat naukowej pedagogiki socjalistycznej. Paradygmatowi temu podporządkowane były zarówno cele, jak i treści kształcenia w zakładach kształcenia nauczycieli, wzbogacone dodatkowo o kształcenie

³¹ Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 12 października 1972 r. w sprawie zasad i trybu składania ślubowania przez nauczycieli, Dz. Urz. MOiW z 1972 r. Nr 5, poz. 46.

³² Wytyczne MOiW i ZG ZNP z 8 listopada 1973 r. w sprawie organizacji doskonalenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli, Dz. Urz. MOiW z 1973 r. Nr 2, poz. 15.

³³ Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19.

³⁴ Archiwum Państwowe w Szczecinie, Komitet Wojewódzki PZPR, Wydział Nauki i Oświaty (APS, KW PZPR, WNiO), Informacje ogólne o sytuacji w oświacie i szkolnictwie, 1983. Cel, zasady i tryb oceny kadry kierowniczej w oświacie, 1.02.1983, sygn. 29, b. p.

³⁵ APS, KW, PZPR, WNiO, Materiały Komisji przy Wydziale, 1983. Posiedzenie z 4 marca 1983 r. Ocena projektu: Program pracy ideowo-wychowawczej w środowisku szkolnym, sygn. 31, b. p.

³⁶ Rozporządzenie z dnia 17 czerwca 1989 r. w sprawie zasad i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, Dz. Urz. MEN z 1989 r. Nr 43, poz. 236.

i samokształcenie ideologiczne. Przyjęcie paradygmatu naukowej pedagogiki socjalistycznej oznaczało jednocześnie przyjęcie założenia, że „pedagogika ma być narzędziem realizacji utopijnej wizji świata szczęśliwego poprzez zaprojektowanie edukacji, która skutecznie «wyprodukuje» ludzi określonej jakości, funkcjonalnej wobec przyjętej lub narzuconej utopii»³⁷.

W praktyce edukacyjnej torowało to drogę do rozumienia procesów kształcenia i wychowania, a także ich podmiotów w osobach nauczyciela i ucznia w kategorii instrumentu, narzędzia umożliwiającego realizację odgórnych celów. Robert Kwaśnica stwierdził:

Nauczyciel był przekonywany, że: zniewalanie umysłów nie jest zniewalaniem, lecz przebudową świadomości uczniów odpowiadającą potrzebom historii i ludzkości; sprawowanie władzy nad uczniem nie jest ograniczaniem jego osoby, lecz pełnieniem kierowniczej roli w procesie wychowawczym; urabianie jednostek dyspozycyjnych, nie mających własnego zdania, nie jest pozbawianiem ich zdolności do bycia sobą, lecz kształtowaniem ludzi zdyscyplinowanych i myślących we właściwy (jedynie słuszny) sposób: urzędniczy, sformalizowany i autorytarny sposób odnoszenia się do uczniów nie jest nadużyciem własnych uprawnień, lecz jest zachowaniem świadczącym o autorytecie nauczyciela, o jego stanowczości, konsekwencji i o stałości poglądów³⁸.

Skutkiem takiego podejścia było odebranie nauczycielowi autonomii, skazując go na rolę pasa transmisyjnego czy pośrednika między światem ideologii a wychowaniem. Uprzedmiotowienie nauczyciela i obwarowanie jego pracy siatką nieustannych kontroli, wizytacji i częstokroć działań represyjnych nie tylko nie budowało, jak zauważa Romuald Grzybowski, atmosfery twórczej aktywności, lecz także spowodowało, że główną cechą naznaczającą stosunki na linii nauczyciele – władza stała się nieufność³⁹. Co więcej, tkwienie w ideologicznym pancerzu bez przyzwolenia na krytyczny ogląd sytuacji wpasowywał nauczycieli w rolę społeczną, którą Robert Fudali określił mianem heteronomicznej. Jej główną dominantą było podporządkowywanie swoich działań doraźnym i odgórnym celom ideologiczno-politycznym⁴⁰. Dokonywało się tu niejako zawieszenie wspomnianego krytycznego myślenia na rzecz bezrefleksyjnego przyjmowania narzuconych przez ośrodek decyzyjny zadań i poleceń. Heteronomiczny wymiar roli społecznej można oczywiście traktować jako jedną ze strategii przystosowawczych chroniących przed potencjalnymi represjami natury zawodowej. Adaptacyjny charakter kształcenia nauczycielskiego

³⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa 1997, s. 124.

³⁸ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 312–313.

³⁹ R. Grzybowski, *Nieufność jako dominująca cecha relacja pomiędzy nauczycielami a władzami komunistycznymi w latach PRL-u*, [w:] *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013, s. 58.

⁴⁰ R. Fudali, *Heteronomiczny charakter ról społecznych nauczycieli w warunkach ustroju totalitarnego w Polsce 1945–1989*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 1–2, s. 109.

i towarzysząca mu polityka kadrowa miała również swoje dalekosiężne skutki, jeśli chodzi o rozwój zawodowy. Stosując typologię wspomnianego już Kwaśnicy, z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że prowadzona wówczas polityka edukacyjna sprzyjała dominacji stadium przedkonwencjonalnego lub konwencjonalnego. Zgodnie ze stadium przedkonwencjonalnym problemy moralno-praktyczne oraz techniczne rozwiązywane są przede wszystkim poprzez kopiowanie tych wzorów zachowania, które uchodzą za typowe w otoczeniu nauczyciela. Wybierane są takie modele postępowania, które nie narażają na negatywną ocenę przełożonych i kolegów. W stadium konwencjonalnym zaś nauczyciel zna i rozumie wzorce interpretacyjne i realizacyjne, jest świadom ich uzasadnień, ale uzasadnienia te nie pochodzą od niego, ale z zewnątrz. Jest to faza sprawnego posługiwania się wiedzą w sposób odtwórczy i przedkrytyczny. Dopiero w fazie ostatniej, postkonwencjonalnej, następuje definiowanie i realizacja swojej roli nauczyciela w oparciu o tożsamość autonomiczną, gdzie istnieje zrównanie powinności zawodowych z moralnymi. Kamieniem węgielnym są tu wartości uniwersalne niepowiązane w żaden sposób z doraźnymi interesami polityczno-ideologicznymi⁴¹.

Podsumujmy dotychczasową część rozważań. Analiza podstawowych wskazań w zakresie polityki oświatowej przy jednoczesnym rozpoznaniu warunkujących je przesłanek natury społeczno-politycznych przekonuje, że postulowany w PRL-u autorytet nauczycielski miał mieć charakter ideologiczny, adaptacyjny, ujarzmiający i warunkowo-wykluczający. Zgodnie z odgórnymi zaleceniami na miano autorytetu zasługiwał bowiem ten nauczyciel, który w satysfakcjonującym stopniu wypełniał kierowane wobec niego oczekiwania. Szacunek nie należał się zaś temu, który zakłócał nieuchronny bieg zdarzeń, czyli urzeczywistnienie moralności socjalistycznej. Promowany autorytet miał ponadto wspierać się na perspektywie przedmiotowej, to znaczy wykluczał z zasady relację personalistyczną. Pamiętajmy, że pożądaną w PRL-u kategorią bytową był kolektyw, a nie byt osobowy⁴². Grupą odniesienia dla nauczyciela i ucznia pozostawało centrum partyjne, które określało, co jest prawdą, a co nie, i które dyspozycje moralne są godne realizacji, a które nie.

Wracając do wcześniejszych rozważań: sfera dobra i sfera prawdy, na których wspiera się autorytet nauczycielski, stały się zakładnikami gry politycznej. Prawo do prawdy jest jednym z niezbywalnych praw człowieka⁴³. Jeżeli zatem nauczyciel stawał się kolporterem kłamstwa, to w sposób instytucjonalny i osobowy prawo do prawdy łamał. Człowiek uwikłany w ideologię i szermujący w sposób bardziej czy mniej świadomy kłamstwem nie może być autorytetem, jeśli zaufanie – zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami – przyjąć za

⁴¹ Tamże, s. 306–308.

⁴² P. Jaroszyński, *O autorytet nauczyciela*, dz. cyt., s. 9.

⁴³ Tamże, s. 10.

podstawowy autorytetu warunek. Uczeń nabiera do nauczyciela dystansu: zarówno w wymiarze poznawczym, jak i moralnym. PRL stanowił doskonałą pożywkę dla wspomnianego dystansu, gdyż z biegiem lat coraz większy był rozdział między tym, co oficjalne, a tym, co rzeczywiste. W tej sytuacji, gdy nauczyciel postanowił być w pełni kompatybilny z zalecanymi wymogami partyjno-oświatowymi, istniało wysokie prawdopodobieństwo, że jego autorytet nabierze albo cech autorytetu ujarzmiającego opartego na przywileju władzy, a więc w swej istocie autorytetu rzekomego, lub też autorytetu cząstkowego, czerpiącego swoje źródło z wiedzy kierunkowej, a najczęściej z zakresu nauk ścisłych. W praktyce edukacyjnej PRL-u strategię funkcjonowania nauczycieli były jednak różnorodne, co bardzo dobrze oddaje tytuł książki będącej pokłosiem jednej z konferencji odbytej w Gdańsku pod tytułem *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*⁴⁴. Na podstawie literatury przedmiotu i materiałów źródłowych wydaje się, że gros nauczycieli w tym okresie historycznym podjęło właśnie swoistą grę z władzami partyjno-oświatowymi, którą można potraktować jako wyraz walki o swój autorytet nauczycielski. Oprócz opcji przystosowawczej, która zapewniała względny spokój i bezpieczeństwo pracy, szereg pedagogów zdecydowało się na wejście w obszar wojny, w której białymi rękawiczkami wygrywali walkę o dzieci i młodzież. Dominującymi strategiami były między innymi: formalna i syntetyczna realizacja oficjalnego programu nauczania, symboliczna gra słowami oraz mowa ciała, a także przekazywanie wychowankom wiedzy pozaprogramowej⁴⁵.

Reasumując, można stwierdzić, że rzeczywisty autorytet nauczycielski w dobie PRL-u miał szansę się urzeczywistnić wówczas, gdy nauczyciela i wychowanka łączył personalistyczny wymiar relacji, gdy nauczyciel miał w sobie wewnętrzną wolność umożliwiającą prowadzenie swojego podopiecznego w kierunku dobra i prawdy oraz gdy posiadał wysokie kompetencje pedagogiczno-zawodowe. Egzemplifikację powyższego stwierdzenia stanowi bohater wspomnień szkolnych absolwenta jednego z liceów szczecińskich, którego obszerny fragment przytoczę jako puentę dotychczasowych rozważań. Nie zdecydowałam się na przedstawienie wzmiankowanego fragmentu w bardziej okrojonej formie, gdyż – moim zdaniem – jego treść w trafny sposób oddaje sens i istotę rzeczywistego autorytetu nauczycielskiego, którego siła jest w stanie oprzeć się zarówno doraźnym wymogom ideologicznym, jak i upływowi czasu:

Pewnego dnia, kiedy jak zwykle przyczajeni na tylnych pomostach szycowaliśmy się do tramwajowego desantu, ku naszemu zdziwieniu tramwaj ze zgrzytem [...] zatrzymał się obok kościółka, a z przedniego pomostu zaczęła się na jezdnię gramolić pulchna postać uzbrojona w łaskę i teczkę

⁴⁴ *Zaangażowanie? Opór? Gra?*, dz. cyt.

⁴⁵ T. G. Wojcik, *Nauczyciel w PRL-u jako uczestnik skomplikowanej gry*, [w:] *Zaangażowanie? Opór? Gra?*, dz. cyt., s. 153–157.

[...] w dzikich podskokach popędziliśmy do szkoły. Za nami, podpierając laską sproteżowaną nogę, podążał wolno mężczyzna, dla którego zatrzymano tramwaj – Profesor Antoni Cybiński. To było nasze pierwsze spotkanie [...]. Znakomity erudyta, świetny filolog klasyczny [...]. A były to lata 50. i do obowiązkowych lektur należały: *Jadą wozy z węglem*, *Fundamenty* czy *Zaorany ugór* [...]. Profesor nie chciał się z tym pogodzić. Z przepaści tej teki wydobywał połówki, postrzępione pojedyncze kartki *Historii literatury niepodległej Polski* Ignacego Chrzanowskiego [...] i czytał nam [...]. A zza grubych szkielek okularów patrzyły na nas mądre, przenikliwe oczy. Na ocienionych niewielkim wąsem wargach błąkał się swawolny uśmiech. Byliśmy razem – w siódmym niebie ojczystej literatury [...]. Potem czas popędził w oszałamiającym tempie. Matura, studia medyczne, dziesiątki egzaminów i nieprzespanych nocy, kliniki, pierwsi pacjenci. Któregoś dnia, na ostatnim roku studiów, [...] wbiegłem na zajęcia do Zakładu Anatomii Patologicznej, [...] po chwili ogarnąłem salę. Nagle jednonoga postać leżąca na stole sekcyjnym wydała mi się dziwnie znajoma. Tak, to był on, profesor Cybiński. Mój profesor. Rozpoczęła się sekcja. Rozległy zawal serca. Starłem się nie patrzeć na stół i nie pamiętam, co się tam działo, ale w pewnym momencie usłyszałem swoje nazwisko. Nieświadomy okoliczności prowadzący, ówczesny docent W., wezwał mnie do tablicy, abym sformułował łacińskie rozpoznanie. Z czołem zroszonym potem wypełzłem z ławki [...]. Myliły mi się czasy i deklinacje [...]. Docent zauważył moją niedyspozycję [...]. Sucho mi podziękował [...] i odesłał na miejsce [...]. Nie pamiętam jak długo trwała demonstracja, a kiedy się wreszcie zakończyła [...] podszedłem do docenta i powiedziałem: — Przepraszam Pana, to był, to jest – poprawiłem się po chwili – mój Profesor z liceum. Docent popatrzył mi w oczy, przez chwilę chciał mi coś powiedzieć, ale machnął tylko jakoś nieporadnie ręką i pełnym przyjaźni gestem uściśnął mi ramię. To było moje ostatnie spotkanie z Profesorem [...]. Ty nauczyłeś nas kochać ojczysty język. Wydobyłeś go z głębi dziejów i jak kosztowny klejnot podałeś nam nieopierzonym na drżącej dłoni [...]. Salve Professore. Niedługo już pokłonię ci się osobiście i raz jeszcze podziękuję za chwilę, które nam dałeś⁴⁶.

Teacher authority in People's Republic of Poland: demands and reality

Abstract: This article was intended to analyse sense of a teacher authority in People's Republic of Poland, especially relation between assumptions and reality. The findings reveal and emphasises thesis that an educational policy didn't foster process of birth of real teacher's authority. Official legal acts and practical ideological activities often forced many teachers to live in clash with their conscience and undermined their authority in pupil's eyes. On the other hand, there are evidences that despite of political limitations some teachers were able to defend their position applying typical ways in PRL system: concealment, game of body language and direction protest against indoctrination.

Keywords: authority, indoctrination, teacher

⁴⁶ A. Szczygielski, *Salve Professore!*, [w:] *II Liceum Ogólnokształcące im. Mieszka I w Szczecinie 1946–1996. Wspomnienia absolwentów*, Szczecin 1996, s. 15–17.