

Bogusława Dorota Golebniak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.03>

ORCID: 0000-0002-6163-5208

Uniwersytet Dolnośląski DSW

boguslaw.golebniak@dsw.edu.pl

Troska o dobrostan nauczycieli. Głos do wiosennych wydarzeń konferencyjnych

Summary

Caring for Teachers' Well-being: A Commentary on Spring Conference Events'

In view of the recently observed expansion of training dedicated to 'enhancing resilience and life-long learning'¹, and the renaissance of educational research in action, a discussion is proposed on the essence of this hybrid solution to the burning problem of teachers' psychological well-being in the context of the paradigmatic backwardness of 'didactics' applied in the Polish public school. In this study, the scale and conditions of teachers' well-being in Poland are examined through the lens of empirical diagnoses. The findings reveal a complex interplay between cultural conditioning and the underlying theories that have been formulated, shedding light on the growing tensions that have been identified. The concept of public education, understood as education for the general public, is a subject of debate in the field of education. The discourse surrounding this concept often centres on two conflicting themes: the pursuit of customer satisfaction and the promotion of the public good. These two themes are often viewed as a dichotomy, with scholars such as Säfström and Biesta positing the notion of a paradox inherent in the concept of public education. In this text, the question is posed: to what extent can existing hybrid activities be extended and transformed to enhance community resilience?

Keywords: teacher well-being, community resilience, public education, training and workshops, transformative action research

Słowa kluczowe: dobrostan nauczycieli, rezyliencja wspólnotowa, edukacja publiczna, szkolenia i warsztaty, transformacyjne badania w działaniu

Co dziś zrobisz/-aś dla siebie? Co Ci sprawiło przyjemność?
Marta Młyńska (2025)

It's Going Beyond the Walls
Beth Rubin (2024)

¹ A phrase defining the strategic objective of the National Plan for Rebuilding and Increasing Resilience (NIP) of the development potential of the economy lost as a result of the pandemic managed in the field of education by the Foundation for the Development of the Education System (FRSE).

Motta niniejszego tekstu pochodzą z materiałów towarzyszących dwóm spotkaniom merytorycznie powiązanym z podejmowaną w artykule tematyką. Pierwsza fraza to cytat z prezentacji jednej z prelegentek (edukatorki spoza formalnego systemu oświaty), występującej w sesji plenarnej konferencji zorganizowanej w ramach Krajowego Programu Odbudowy i Zwiększania Odporności: „Uczenie się przez całe życie jako kompetencja przyszłości”. Druga – to tytuł raportu z kilkuletnich partycypacyjnych badań w działaniu prowadzonych w Columbia University w obszarze edukacji obywatelskiej (Rubin 2024), stanowiącego podstawę międzynarodowego seminarium, poświęconego ponownemu otwarciu przestrzeni dla badań zaangażowanych wobec globalnego doświadczania negatywnych efektów neoliberalizmu i w tym segmencie życia społecznego². Obydwa spotkania odbywały się z udziałem przedstawicieli zarówno świata akademii, jak i praktyki edukacyjnej. O ile w drugim z nich (wydaje się, że nie tyle z racji usytuowania organizatora, ile z powodu przyjętej metodyki³) głos należał na jednakowych prawach do wszystkich uczestników (profesorów, wykładowców, doktorantów, nauczycieli i studentów), o tyle pierwsze miało inny charakter, typowy dla tzw. szkoleń (prelekcje kilkunastu zaproszonych gości pierwszego dnia oraz warsztaty następnego). Przywołuję te dwa przykłady nie jako bieguny/punkty skrajne skali działalności instytucjonalnej podejmowanej w interesującej nas sprawie, lecz raczej w kategorii ramy po/myślenia „na nowo” przestrzeni i strategii wspierania adekwatnej do „tu i teraz”, koncepcji profesjonalizacji zawodu nauczycieli, która wpisuje się – w związku z rozpoznaniem empirycznie kulturowymi uwarunkowaniami dobrostanu (zob. np. Strutyńska-Laskus 2014, 2022; Żytko 2023; Dobkowska i in. 2024; Dobrzyniak, Strutyńska-Laskus 2024) – w szerszą zmianę tła zarówno przygotowywania się do podjęcia nauczania, jak i dalszego rozwoju w zawodzie.

Przez **dobrostan** rozumiem – za propozycją Marii Czerepaniak-Walczak, moderatorki dyskusji panelowej w ramach międzynarodowej konferencji „Nauczyciele 2025”, zorganizowanej w kwietniu 2025 r. przez Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach – jako „subiektywnie postrzegane przez jednostkę poczucie zadowolenia z fizycznego (zdrowie, kondycja fizyczna), psychicznego i społecznego stanu własnego życia” (*Słownik pojęć* online). W związku z tym należy zachęcać do dyskusowania tematu dobrostanu nauczycieli „zarówno w aspekcie jego istoty i specyfiki, społecznych i osobistych wskaźników, a więc prestiżu, uznania, gratyfikacji materialnej oraz osiągnięć zawodowych, w tym sukcesów uczniów/uczennic, dobrych relacji w «pokoju nauczycielskim», zdobywanych dyplomów

² New Approaches to Participatory Action Research in Social Sciences: Focus on Democratic Citizenship Education across Different National Contexts (25.03.2025, Maynooth University).

³ Debatę otwierały zajęcia typu warsztatowego rozpoznające, kto, z czym, dlaczego i po co do niej przystępuje, wyłonienia podzielanych przez uczestników wątków tematycznych, uchwycenia występujących w nich różnic związanych z kontekstem narodowym, lokalnym i instytucjonalnym, a po wykładzie zbierającym ustalenia poprzez odniesienia do doświadczeń własnych związanych z badaniami *It's Going Beyond the Walls*, wygłoszonego przez Beth Rubin, prof. Columbia University, oraz serii zapytań, odpowiedzi, komentarzy i polemik, zapewniono – dzięki technice okrągłego stołu (*round table*) – możliwość odniesienia się przedstawicieli zróżnicowanych zespołów konstytuujących audytorium do tego, co dla nich – z perspektywy zaangażowania we własne projekty partycypacyjne – się wydarzyło.

i certyfikatów, *work-life balance*, itp., jak i wyzwań edukacji, projektów zmiany wyzwających optymizm i zaangażowanie nauczycielek i nauczycieli”. Warto też zadać pytanie, „na co można/trzeba przygotować osoby kandydujące do zawodu, czym można je wzmocnić w radzeniu sobie z wyzwaniami edukacji, biurokracji, roszczeń rodziców, przełożonych, «bezinteresowną nieżyczliwością» koleżanek/kolegów, zagrożeniem wypalenia zawodowego”, i to w perspektywie „teorii pedagogicznych i koncepcji edukacji zatroskanych o nauczycielski dobrostan”⁴.

W artykule pokrótce rekonstruuję głos, który zabrałam w trakcie panelu, odnosząc się do drugiej z wymienionych grup problemów. W niniejszym tekście poszerzam niektóre podjęte „na żywo” wątki. Po zarysowaniu kontekstualnych barier zmiany *status quo* kultury edukacyjnej w Polsce, która – jak wskazują badania – istotnie warunkuje poczucie dobrostanu wśród nauczycieli, poddaję pod dyskusję tezę niewystarczalności dotychczasowych, hybrydowych w istocie, rozwiązań. Podczas gdy nie deprecjonuję potrzeby prowadzenia szkoleń i organizowania konferencji metodycznych (nie bez unikania stawiania im pewnych – istotnych z pedeutologicznego punktu widzenia – wymagań) i wysoko oceniam oddolnie animowane badania partycypacyjne zmieniające *status quo* sytuacji edukacyjnej w jednym z „gorących” miejsc w edukacji i inspirowę się sugestią Bogusława Śliwerskiego co do konieczności „deregulacji systemu i przywrócenia norm naukowej pedagogii zamiast podtrzymywania biurokratyczno-oligarchicznego aparatu władztwa zakładowego” (Śliwerski 2025), to zastanawiam się nad użytecznością kategorii rezyliencji wspólnotowej dla innego, bo poszerzonego po/myślenia o zmianie kultury miejsc pracy nauczycieli.

Nauczyciele „w” wewnętrznej grze sił i interesów w systemie edukacji i „wobec” niej

Kontekst krajowy działalności nauczycielskiej w szkolnictwie publicznym podlega grze zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych sił/interesów. Odziedziczona gramatyka szkolnictwa w rozumieniu Tyacka i Tobina (1994) „współgra” z próbami radzenia sobie z napięciami wywoływanymi efektami neoliberalnego modelu zarządzania edukacją publiczną. Obciążenia kulturowe systemu widoczne są bowiem nie tylko w podtrzymywaniu przestarzałego podejścia do kreowania programu i strategii jego opracowywania (por. Gołębiak 2021b), ale i w tendencji władz do utrzymywania centralistycznego w istocie wprowadzania norm i procedur wynikających zarówno z „odczytywania” zaleceń uwspólnionej polityki europejskiej, jak i wiecowych nastrojów społecznych (Śliwerski 2024). Efektem tego jest **uwięźnięcie dydaktyki szkolnej w XIX-wiecznych formach pracy edukacyjnej i w pochodzącym z drugiej połowy XX w. wąsko modernistycznym podejściu do szkolnych programów oraz w odziedziczonym, także po realnym socjalizmie, centralistycznym zarządzaniu**

⁴ Zob. materiały i zapisy panelu A „Dobro(stan) nauczycieli”, moderowanego przez prof. Marię Czerepaniak-Walczak, z udziałem Bogusławy D. Gołębiak, Małgorzaty Żytka, Jolanty Andrzejewskiej, Anny Perkowskiej-Klejman i Sławomira Chrosta.

edukacją szkolną, funkcjonującą też realnie, a nie tylko założeniowo w warunkach neo-liberalnej ekonomii i demokracji społecznej.

Koszty nieokrzepnięcia w ostatnim dwudziestolecu wpisanego we wspólną politykę unijną wyboru czy raczej ukonstytuowania (się) demokratycznej wersji tzw. nowego profesjonalizmu, związanego z głębszym osadzeniem konstruktywistycznego podejścia do nauczania, podleganiem przez system wstrząsom pochodzenia zarówno globalnego, jak i krajowego czy lokalnego, ponoszone przez wszystkie podmioty edukacji, są szczególnie trudne „do uniesienia” przez nauczycieli. Rosnąca świadomość ich potrzeb w zakresie wsparcia wobec spadających na ich barki wyzwań wymagających zmiany dotychczasowej formuły działania edukacyjnego, czyli tzw. profesjonalności (pandemia i nauczanie zdalne, wojna i dzieci-uchodźcy w szkole, media społecznościowe i obecność hejtu rówieśniczego, ekspansja technologii cyfrowych i samotność w sieci, sztuczna inteligencja i jej „pomaganie” w uczeniu „się” i in.), niekoniecznie znajduje odzwierciedlenie w systemowej przebudowie miejsc ich pracy. Pojawiające się często *ad hoc*, zarówno oddolne, jak i instytucjonalne inicjatywy, przekształcające się niekiedy w trwałe sieci⁵, a innym razem skupione także lub głównie na monetyzowaniu publicznego uznania, zdają się wypierać instytucje edukacji nauczycieli o akademickiej proveniencji.

O ile trudno nie doceniać działań polegających na szybkim reagowaniu na nowe potrzeby środowiska dotyczące zwiększania odporności nauczycieli (są one w zarysowanym kontekście nie do przecenienia), o tyle nie wydają się one wystarczające. Pewne zastrzeżenia mogą budzić przejawy tendencji do bardziej lub mniej jawnego **odcinania się od naukowej pedagogiki**. Działalność akademickich instytucji w obszarze edukacji nauczycieli też to dystansowanie się poniekąd „zaprasza”. Współdecydujące są tu czynniki instytucjonalne, a więc po pierwsze – niezmienny po 1989 r. system kształcenia wstępnego nauczycieli, sytuujący ten segment na marginesie „głównej działalności naukowo-badawczej i studiowania dyscyplin naukowych” (Gołębnik 1998), nieuwzględniający zmiany paradygmatycznej w kształceniu (Gołębnik, Krzychała 2015), a po drugie – stworzenie możliwości realizacji tzw. przygotowania pedagogicznego w formule niepodlegającej zewnętrznym procedurom ewaluacyjnym studiów podyplomowych. Nie bez znaczenia jest też hermetyczny język wykładów i publikacji naukowych (Muszyńska, Gołębnik 2024). Niewystarczający także wydaje się zakres podejmowania badań z udziałem studentów i nauczycieli transformujących praktykę, a projekty finansowane z zewnętrznych źródeł nie zawsze pełnią tę emancypującą w stosunku do wspólnoty edukacyjnej funkcję. Nie tylko głos nauczycieli bywa w nich instrumentalizowany, na pierwszy plan wysuwa się tu bowiem tzw. rozliczalność (Gołębnik 2013). Zdarza się, że założony w fazie konceptualizacji „projektu” tzw. wpływ na otoczenie nie jest już widoczny po ustaniu zewnętrznego finansowania.

⁵ Wybitnym przykładem jest Akademickie Zacisze, inicjatywa prof. Romana Lepperta z okresu pandemii, rozwijana w innych formułach także po tym okresie.

Hybrydowe rozwiązania? Tak, ale...

Wyjście poza „ściany” czy „sufity” utwardzane przez centralistyczną politykę wraz z agendami (na poziomie centralnym jest to Instytut Badań Edukacyjnych, a na poziomie województw różne centra i ośrodki kształcenia nauczycieli) wymusza pytanie, jak ten dotychczasowy dorobek uczynić punktem wyjścia (uczynić wkładem) w redefiniowanie myślenia o profesjonalizmie nauczycieli. Zmiana paradygmatyczna polskiej szkoły wydaje się w kontekście rozważań i obserwacji praktyk rozwiązywania problemu z dobrostanem nauczycieli warunkiem *sine qua non*, a ta – co podkreśla m.in. Nowak-Dziemianowicz (2020) – jest nierozzerwalnie związana z tzw. uznaniem. Czy pozostanie przy hybrydyczności – akcyjnego wspierania nauczycieli przez szkolenia z udziałem tych spośród nich, którzy wiedzą, **jak to robić**, czyli „uczyć lepiej” w szkole, bo zyskali publiczne uznanie (potwierdzenie swych kompetencji jako laureaci różnych konkursów lub obecności w świecie mediów), z jednej strony i wpisywanie redefiniowania własnego profesjonalizmu w aktywistyczne, inicjowane przez zaangażowanych akademików w „nowe” badania w działaniu z drugiej – jest/są wystarczające?

Zważywszy na skalę odchodzenia z zawodu lub przynajmniej z pracy w szkołach publicznych, wielu nauczycieli, i to zarówno tych z dostrzeżonym w przestrzeni społecznej dorobkiem, jak i młodych, pozostających w pierwszym okresie pracy, oraz to, że środki na poprawę tego stanu rzeczy z Krajowego Planu Odbudowy pojawiają się z opóźnieniem, działalność tego rodzaju raczej nie okaże się – wobec niepodjęcia w ostatnim ćwierćwieczu wyzwań związanych z przesunięciem paradygmatycznym w szkole, uwalniających uczniów i nauczycieli od uwięzienia w rutynie jednokierunkowego przekazu i zewnętrznej kontroli jego wyników – w pełni satysfakcjonująca czy wręcz wystarczająca. Ponadto, biorąc pod uwagę **osamotnienie nauczycieli** w sytuacjach pojawiających się bardziej czy mniej niespodziewanie różnorodnych wyzwań, takich jak pandemia i nauczanie zdalne, wojna i dzieci-uchodźcy, a także emigrantów zarobkowych z krajów całkowicie odmiennych kulturowo, instrumentalizm zarządzania w odgórnym narzucaniu nowych praktyk wpisanych bądź w politykę europejską (np. inkluzji), bądź obietnice wyborcze („odchudzanie” programów, ograniczanie zadań domowych etc.), a także uwiedzenie uczniów konkurującymi ze szkolnym przekazem wiedzy nowymi technologiami (mediami i gramami), można zadać pytanie, czy może organizowanie szkoleń, konferencji, a nawet podejmowanie badań w działaniu są wystarczającym wsparciem dla nauczycieli.

Szkolenia – prelekcje i warsztaty tak, ale w ograniczonej formule, najlepiej jako „początek”, zainicjowanie wspólnotowego działania na rzecz zmiany *status quo* uruchamianego procesu. Wysłuchanie akademickiego wykładu poruszającego tematykę istotną dla własnego bycia w świecie edukacji czy czyjejś opowieści o „leczącej” problem pojedynczej technice terapeutycznej poznanej w trakcie własnej terapii, podjętej np. w związku z wypaleniem zawodowym, mogą się oczywiście wydać interesujące z punktu widzenia doświadczanych trudności w życiu zawodowym, ale nie dają raczej rękojmi zdobycia kompetencji umożliwiających dokonanie głębszej zmiany własnego położenia w świecie. Zarówno przekaz akademicki,

jak i narzędzia coachingowe w rodzaju „pomyśl każdego ranka o sobie coś dobrego” to zbyt mało, aby mogły poprawić poczucie sensu własnej pracy, mogą być jednak zaczynem procesu zmian wprowadzanych w realnym kontekście. Ważny z tego punktu widzenia wydaje się dobór prelegentów i animowanie towarzyszących tym przekazom dyskusji z udziałem nauczycieli akademickich. Koncepcja **krytycznych przyjaciół**, wypracowana na gruncie pedagogiki krytycznej ubiegłego wieku, wydaje się także obecnie – w świetle zamiany roli „dobrego” nauczyciela-praktyka na edukatora – warta przypomnienia (zob. Gołębnia 2023a).

Oczywiście, powyższe uwagi nie świadczą o kwestionowaniu ważności dzielenia się przez praktyków ich doświadczeniami. Mam tu raczej na uwadze zagrożenie pop pedagogiką. Niezależnie bowiem od rzeczywistych czy wyimaginowanych konfliktów między „naszymi” światami nie warto tracić okazji i możliwości do podjęcia (wspólnie) pracy na rzecz uprawomocnienia „myślenia teorią o praktyce”. Wbrew potocznym wyobrażeniom o przeteoretyzowaniu kształcenia nauczycieli, bolączką obecnego modelu jest raczej brak czy niedostateczne nasycenie studiowania praktyk edukacyjnych (cudzych i własnych) kontaktami z wiedzą formalną, traktowaną jako źródło kategorii do analizy i kluczy interpretacji do zdobywanych doświadczeń. O konieczności przejścia „od pedagogiki metody do pedagogiki wiedzy” wielokrotnie pisała Dorota Klus-Stańska (2005, 2020, 2022, 2024).

Ku rezyliencji wspólnotowej

Mimo osadzania własnych projektów badawczo-rozwojowych w szerokiej palecie paradygmatów interpretacyjno-konstruktywistycznych (Gołębnia 2005; 2021a) nie traktuję tego wyboru czy doboru w sposób wykluczający inne, poza wąsko instrumentalnymi, podejścia. Wobec kryzysu dyskursu traktowania edukacji w kategoriach przygotowywania (się) do przyszłości warto przyjrzeć się także próbom redefiniowania sensu edukacji szkolnej na gruncie filozofii (przywołany już Gert Biesta (2023) pyta wręcz o powrót do starożytnej *scholii*), pojawieniu się wychodzących poza klasyczną już (?) typologię paradygmatów Doroty Klus-Stańskiej (2022, 2024) takich propozycji, jak koncepcja immanentnego nauczania (Vlieghe, Zamojski 2019) czy nauczyciela ignoranta Rancière’a (zob. np. Rutkowiak 2019).

To nowe otwarcie skłania – wobec wielości subsystemów i oddolnych podmiotów wspierania rozwoju profesjonalnego nauczycieli („system w sieciach – sieci w podsystemach”) – do przyjrzenia się pracy na rzecz poprawy dobrostanu nauczycieli szkół publicznych z użyciem kategorii rezyliencji wspólnotowej. Konstrukst ten definiowany w psychologii jako cecha indywidualna jednostki, wykorzystywany głównie w badaniach nad reakcjami jednostek na sytuacje trudne (zdarzenia krytyczne), naruszające ich potencjalne możliwości funkcjonowania w danym systemie społecznym (por. Fletcher, Sarkar 2013: 15), prze-
transponowany pod wskazaną nazwą na grunt psychologii społecznej i socjologii, okazuje się użyteczny w identyfikowaniu i opisywaniu grupowego czy środowiskowego radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi (Berkes, Ross 2013). Skupienie na zdolności określonych zbiorowości do podejmowania przez nie kluczowych działań o charakterze zbiorowym,

istotnych dla łagodzenia negatywnych efektów doświadczanych kryzysów i uzyskania stanu, który pozwala na bezpieczny i zrównoważony ich rozwój (por. Paton, Johnston 2001: 273), zdaje się otwierać również w dyskursie pedeutologicznym przestrzeń dla myślenia o zmianach w systemie edukacji publicznej na podstawie grup wsparcia i kapitału społecznego⁶.

Jeśli przyjmiemy założenie, że „całość jest czymś więcej niż suma jej składników”, to wydaje się uprawnione, że zbiór jednostek nawet o wysokiej rezyliencji nie daje gwarancji ukonstytuowania (się) społeczności, która jest w stanie utrzymać wymagany poziom jej struktur w sytuacjach poważnych zagrożeń / pogłębiających się kryzysów (por. Berkes, Ross 2013). Wspólnotowe rozumienie rezyliencji, ujmujące ją w kategoriach „ciągłego procesu nastawionego na wzajemne wzmacnianie się jednostek, poszczególnych podsystemów i zdolności adaptacyjnych wspólnoty, która w rezultacie jest w stanie uzgodnić i wyegzekwować pozytywne trajektorie działań” (Norris i in. 2008: 131), zachęca do wprowadzania, prócz spotkań indywidualnych z nauczycielami, takich zmian w systemie oraz podsystemach ich kształcenia i doskonalenia, które mogą ułatwiać wzajemne wzmacnianie także w sprawie poczucia ich dobrostanu.

Konkluzja

Podkreślone kulturowe uwarunkowania dobrostanu nauczycieli i próba oceny w tym kontekście prowadzonych najczęściej w praktyce działań służących przeciwdziałaniu negatywnym skutkom doświadczania długotrwałego stresu czy przeżywania tzw. sytuacji trudnych w „czysto ludzkiej” domenie życia zawodowego zachęcają do przyjrzenia się stanowisku Bogusława Śliwerskiego, wskazującego na konieczność „deregulacji politycznej oświaty” dla przywrócenia „normy naukowej pedagogii zamiast podtrzymywania biurokratyczno-oligarchicznego (partyjnie) aparatu władztwa zakładowego” (Śliwerski 2025) i do przypomnienia przynajmniej kilku spośród wielu supozycji wysuwanych dotąd przez pedagogów odnośnie do kilkupłaszczyznowego myślenia o profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego. Po pierwsze zatem i najważniejsze: należy się zgodzić co do tego, że edukacja publiczna wymaga **ponadpartyjnego** – tak jak zmiany w konstytucji – porozumienia. Uzgadnianie na tej płaszczyźnie wprowadzanie czy zmienianie pewnych regulacji (dotyczących np. certyfikacji czy ewaluacji zewnętrznej) nie powinno być wpisywane w kadencyjną politykę oświatową.

Po drugie realny, a nie *quasi*-nauczycielski profesjonalizm obliuguje do tego, aby interesy zarówno osób wykonujących ten zawód, jak i dobro edukacji publicznej były reprezentowane nie tyle przez związki zawodowe (ZNP i Solidarność), ale nade wszystko przez **ciało kolegialne** (Izba, Rada) konstituowane przez wybitne osobowości, cieszące się uznaniem środowisk wywodzących się ze świata teorii i praktyki edukacyjnej.

⁶ Warto w tym kontekście wspomnieć, że taki kierunek spraw edukacji publicznej dyskutowano i próbowano po 1989 r. wypracować i wprowadzać zmiany w praktyce na bazie ujawnionego po transformacji ustrojowej znacznego zadatku kapitału społecznego (Śliwerski 2009, 2012), wzmacnianego takimi międzynarodowymi programami, jak np. LEROPOL czy Tempus-Redesign.

Po trzecie warto powrócić do prac reformujących system kształcenia wstępnego oraz doskonalenia w zawodzie podejmowanych w początkowych okresach transformacji ustrojowej. Nakazują to zarówno względy merytoryczne, a więc **powiązanie nauki i praktyki**, kolegia czy inne „szkoły” w strukturze uniwersytetów (zamiast fakultetów pedagogicznych czy studiów podyplomowych w instytutach kierunkowych), prowadzące zarówno badania podstawowe w obszarze nauk społecznych i humanistycznych, jak i badania stosowane prowadzone przy współudziale innych podmiotów edukacji, dysponujące laboratoriami edukacyjnymi czy szkołami-klinikami, posiadające uprawnienia do nadawania nieco innych niż obecnie tytułów zawodowych (nie magister biologii, ale magister edukacji ze specjalnością w nauczaniu przyrody, nie magister filologii polskiej, ale nauczyciel języka polskiego etc.) i profesjonalnych stopni doktorskich. Ważne jest także podjęcie prac na rzecz uwolnienia praktyk edukacyjnych w obszarze kształcenia i doskonalenia nauczycieli od procedur powstałych na bazie „turbowolnego” rynku edukacyjnego, rodzących **klientyzm, populizm i instrumentalizację** i zmieniających przez to „**edukację publiczną w edukację dla publiczności**” (zob. Biesta 2019, 2023; Säfström, Biesta (eds.) (2023)). Wychodzenie z pułapki neoliberalizmu w postaci **sprzeczności oczekiwań indywidualnych i grupowych z orientacją na wspólne dobro** wydaje się niezbędne dla działań sprzyjających emancypacji szkół, w których nauczyciele byłiby traktowani jako „znający się na rzeczy”, zaangażowani w transformowanie dotychczasowych praktyk (także dla poprawy własnego statusu i wynikającego stąd poczucia dobrostanu) profesjonalności, a nie wykonawcy sprzecznych niekiedy poleceń pochodzących zarówno z góry (urzędy centralne), jak i „z dołu” (rodzice, urzędnicy lokalni).

Po czwarte niezbędne jest ukonstytuowanie (się) w sferze publicznej „miejsca” skupiającego uczonych zajmujących się teoriami **programów kształcenia** szkół i uczelni kształcących nauczycieli. Chodziłoby o tworzenie pewnego rodzaju **ram** dających ich realizatorom przestrzeń do autorskich, negocjowanych w konkretnych miejscach pracy sposobów ich wypełniania (zob. np. Gołębiak 2021a). Ważne, aby była to niezależna od rządu instytucja otwarta na wzajemne komunikowanie się i współpracę z wieloma środowiskami – zarówno „systemowymi”, jak i „sieciowymi”.

Po piąte warto przypomnieć obecne w debacie od jakiegoś już czasu, ale ciągle niespełnione takie postulaty, jak na przykład **superwizja** dla nauczycieli, umożliwiająca im przepracowywanie „na bieżąco” realnie doświadczanych „tu i teraz” problemów, **realna edukacja psychologiczna** w ramach pedagogicznego komponentu edukacji wstępnej kandydatów na nauczycieli, wspomagająca rozwijanie ich kompetencji miękkich, a także tych związanych ze wspieraniem tzw. sprzężystości itp., edukacja do **pracy z różnicami kulturowymi** (Gołębiak 2022; Muszyńska 2024) oraz uczenie się w działaniu i przez działanie sposobów bycia w różnorodnych światach uczenia się (Gołębiak 2023b).

Literatura

- Berkes F., Ross H. (2013), *Community Resilience. Toward an Integrated Approach*. „Society and Natural Resources”, 26(1).
- Biesta G. (2019), *What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times*. „Studies in Philosophy and Education”, 38(6).
- Biesta G. (2023), *Whose School Is It Anyway? On the Insistence of Education and the Need for the Emancipation of the School*. W: C. Säfström, G. Biesta (eds.), *The New Publicness of Education. Democratic Possibilities After the Critique of Neo-Liberalism*. New York, Routledge.
- Dobkowska J., Zielińska A., Żytka M. (2024), *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły: raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu do 5 lat*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dobrzyniak M., Strutyńska-Laskus E. (red.) (2024), *Nauczyciel w czasach wyzwań i niepewności*. <https://bg.sggw.edu.pl>, 25.04.2025.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Euridice Report. Luxembourg, Publication Office of the European Union.
- Fletcher D., Sarkar M. (2013), *Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts and Theory*. „European Psychologist”, 18(1).
- Gołębniak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań, Edytor.
- Gołębniak B.D. (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Gołębniak B.D. (2021a), *Proces kształcenia*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak B.D. (2021b), *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gołębniak M. (2022), *Uchodźstwo, migracje i pomaganie w nauczaniu antropologii kulturowej w szkole wyższej. Uczenie o i do inności*. W: E. Kurantowicz (red.), *Uchodźcy są wśród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gołębniak B.D. (2023a), *Edukatorzy. Pytanie o budowanie ich tożsamości profesjonalnej*. W: I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój szkoły i rozwój nauczyciela*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gołębniak B.D. (2023b), *Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 268(2).
- Gołębniak B.D., Krzychała S. (2015), *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*. „Rocznik Pedagogiczny”, 38.
- Klus-Stańska D. (2005), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2020), *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Klus-Stańska D. (2022), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (red.) (2024), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Młyńska M. (2025), *Mów do siebie dobrze, bo słucha Cię ktoś bardzo ważny. Dlaczego komunikacja interpersonalna jest taka ważna*, Konferencja Uczenie się przez całe życie jako kompetencja przyszłości, Toruń: KPCN, <https://www.kpcen-torun-edu.pl>, 13.05.2025.
- Muszyńska B. (2024), *Edukacja dwujęzyczna przez projektowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyńska B., Gołębnik B.D. (2024), *Między wtedy a teraz. Wyimki z międzypokoleniowej duoetnografii o teorii w działaniach nauczycieli*. „Forum Oświatowe”, 37(1).
- Norris F.H., Stevens S.P., Pfefferbaum B., Wyche K.F., Pfefferbaum R.L. (2008), *Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness*. „American Journal of Community Psychology”, 41(1–2).
- Nowak-Dziemianowicz M. (2020), *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paton D., Johnston D. (2001), *Disasters and Communities-Vulnerability, Resilience and Preparedness*. The Institute of Strategic Risk Management. <https://www.theims.org.library>, 10.05.2025.
- Rubin B. (2024), *“It’s Going to Beyond These Walls”: Toward a More Expansive Vision of Civic Learning*. „Teachers College Record”, 126(3).
- Rutkowiak J. (2019), *Ranciere’owskie interpretacje emancypacyjne: doświadczanie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemiach mazurko-warmińskich*. „Ars Educandi”, 16.
- Säfström C., Biesta G. (eds.) (2023), *The New Publicness of Education. Democratic Possibilities after the Critique of Neo-Liberalism*. New York, Routledge.
- Słownik pojęć* (online), [hasło:] dobrostan, <https://www.rodzinaipraca.gov.pl/slownik-pojec/dobrostan/>, 4.05.2025.
- Strutyńska-Laskus E. (2014), *Mobbing wśród nauczycieli. Zakres i uwarunkowania*. Radom, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji Technologii-PIB.
- Strutyńska-Laskus E. (2022), *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śliwski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwski B. (2012), *Polityka resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego*. „Studia Edukacyjne”, 22.
- Śliwski B. (2024), *Szkolne rewolucje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwski B. (2025), *Oby umarły statuty*. pedagog.blogspot.com, 4.05.2025.
- Śliwski B., Paluch M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tyack D., Tobin W. (1994), *The Grammar of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?* „American Educational Research Journal”, 31(3).
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019), *Towards an Ontology of Teaching, Thing-Centred Pedagogy, Affirmation and Love for World*. Cham, Springer.
- Żytko M. (2023), *Nauczyciel wczesnej edukacji z krótkim stażem w zawodzie – praca w stanie wyjątkowym*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 56(1).