

MAŁGORZATA M. PTAK

O NAUCZYCIELU... W DRODZE DO PEDAGOGICZNEJ ROLI

**Materiał pomocniczy dla studentów (nie tylko)
specjalizacji i specjalności nauczycielskich**



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIWERSYTET
IM. ADAMA MICKIEWICZA
W POZNANU



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOLECZNY

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Autor

Małgorzata M. Ptak

Copyright © by

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu

Poznań 2011

ISBN 978-83-62135-49-3

Wydawca

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu,
ul. Wieniawskiego 1,
61-712 Poznań
www.amu.edu.pl

Skład i druk

Perfektdruk
ul. Świerzawska 1, 60-321 Poznań
tel. (061) 861-11-81 – 83

MAŁGORZATA M. PTAK

ON TEACHER... IN PURSUIT OF PEDAGOGICAL ROLE

**Auxiliary materials (not only)
for students of teacher specialisations and specialties**



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIWERSYTET
IM. ADAMA MICKIEWICZA
W POZNANU



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ I

OBRAZ NAUCZYCIELA

– WYCHOWAWCY W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ 13

ROZDZIAŁ II

NAUCZYCIEL W ŚRODOWISKU RODZINNYM 43

ROZDZIAŁ III

NAUCZYCIEL W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ 51

ROZDZIAŁ IV

RÓŻNE WYMIARY AUTORYTETU NAUCZYCIELA 61

ROZDZIAŁ V

OCZEKIWANIA WOBEC WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA 85

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA 99

BIBLIOGRAFIA 101

TABLE OF CONTENTS

CHAPTER I
TEACHER IN PEDAGOGICAL LITERATURE 13

CHAPTER II
TEACHER IN A FAMILY ENVIRONMENT 43

CHAPTER III
TEACHER IN A LOCAL COMMUNITY 51

CHAPTER IV
DIFFERENT ASPECTS OF TEACHER’S AUTHORITY 61

CHAPTER V
EXPECTATIONS FOR A MODERN TEACHER..... 85

IN PLACE OF AN EPILOGUE..... 99

BIBLIOGRAPHY 101

WPROWADZENIE

Zainteresowanie studiowaniem pedagogiki od wielu lat nie słabnie i w związku z tym można by odnieść wrażenie, że są to studia łatwe. Jest to jednak wrażenie mylące, być może związane z masowością kształcenia na tym kierunku studiów, także dość częstym „podpinaniem” pod ten kierunek dziwnych specjalizacji i specjalności mających niewielki związek z pedagogiką. Spada też wymagalność ze strony niektórych wykładowców, szczególnie w uczelniach nastawionych na zysk, w szeroko rozumianym kontekście, a nie na efekty kształcenia. W tej masowości kształcenia często gubione jest rozumienie istoty pedagogiki (i to nie tylko wśród studentów) jako dyscypliny naukowej, wciąż jeszcze będącej na drodze budowania swojej tożsamości.

Pedagogika jako nauka skupiająca w sobie różne prądy i kierunki, wielość nurtów i typów racjonalności, tworząca teorie wieloparadygmatyczne, wielokontekstowe, w swym rozwoju pulsacyjne i oscylacyjne, wszechstronnie rozwija swoich studentów, nie oczekując od nich prostej transmisji wiedzy, pamięciowego opanowania jej treści, ale nade wszystko rozwoju myślenia pedagogicznego, warunkowanego sytuacyjnie, bez łatwego instruowania i prostych recept.

Na kierunku pedagogika są specjalizacje i specjalności, które już swoją nazwą dookreślają oczekiwania wobec kandydatów na takie studia, zwłaszcza studia nauczycielskie.

Nauczyciel to zawód, czy powołanie, a może misja? Wszystko naraz, czy może tylko zawód, a w niewielkim zakresie powołanie lub misja? To pytanie w każdym czasie ma wyjątkowy sens. Właściwą odpowiedź zna tylko czynny nauczyciel, niekiedy w jakiejś części także dyrektor szkoły. Swoje odczucia mają też uczniowie i ich rodzice. Sprawa dodatkowo jeszcze komplikuje się, jeśli dotyczy nauczyciela nowoczesnego z niekłamany autorytetem, przewodnika, może nawet przywódcy w edukacji, nauczyciela empatycznego, upodmiotowionego, wątpliwego, rozumiejącego nowoczesną pedagogikę otwartą, umiejętnie poruszającego się w gąszczu różnych typów racjonalności, nauczyciela uczącego i permanentnie uczącego się.

Oczekiwania wobec przyszłych nauczycieli w przestrzeni edukacyjnej, także edukowanej, nie słabną, wręcz przybierają na sile i skierowane są szczególnie do nauczycieli w edukacji elementarnej, przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Dobrze przygotowanie kandydatów do tego poziomu edukacji jest zadaniem niełatwym i wymaga odpowiedniego, odpowiedzialnego podejścia do tego wyzwania ze strony wszystkich uczestników procesu kształcenia.

Niezwykle ważnym jest uświadomienie (sobie) trudnego procesu stawiania się nauczycielem, procesu wrastania w rolę, procesu wzrastania w roli. Pełnienie tej także odpowiedzialnej roli – nauczyciela i wychowawcy – uwarunkowane jest cechami osobowości oraz czynnikami środowiskowymi. W niniejszej pu-

blikacji takie zależności zostały wyraźnie ukazane przez jej autorkę, poprzez analizę różnych teorii pedagogicznych oraz innych teorii z nauk pogranicza.

Słusznie autorka podkreśliła umiejscowienie nauczyciela na drodze, czy też w drodze, do pedagogicznej roli. To właściwie próba wyraźnego podkreślenia procesu stawania się nauczycielem, procesu dochodzenia do rozumienia pedagogicznej roli w sferze poznawczej, działaniowej i symbolicznej, tak jak to obejmuje pedagogika ogólna, w sensie empirycznym, prakseologicznym i hermeneutycznym.

Polecam analizę treści zawartych w tym opracowaniu studentom nie tylko specjalizacji i specjalności nauczycielskich.

Prof. dr hab. Mirosław J. Śmiałek

FOREWARD

The unceasing interest in pedagogy may lead to believe that it is a simple field of study. It is, however, a false impression, perhaps caused by the popularity of this academic subject, and the tendency to draw an equation mark between pedagogy and strange subjects which in fact are hardly at all related. Another reason is that some of the tutors are becoming less demanding, especially in schools and universities which value their profit over high standards of teaching. The popularity of pedagogical studies also contributes to the threat of students and others missing the very essence of the field of study. Pedagogy is constantly constructing its identity.

Pedagogy is a field where various ideas and currents meet, creating multi-paradigm and multi-context theories, it is oscillative in its development. It supports versatile growth of its students. They are not expected to passively receive the knowledge and absorb the information, but develop in their creative pedagogical thought. There are no simple directives and fixed formulas.

Within the field of pedagogy there are certain specialisations and specialties whose very name signal what is expected of their students. It is very much the case with teacher programmes.

Is teaching a trade, a vocation, or perhaps a mission? A mixture of all three, or rather mostly a trade, and a vocation and a mission to a lesser extent? This question always remains valid, and it can only truly be answered by an active teacher, perhaps to a degree by a schoolmaster. Pupils and their parents also have their intuitions about it. It is yet more difficult to find answers regarding a modern teacher inspiring respect, a leader, such as an educational leader, an empathetic teacher, an empowered and a searching one, a teacher who understands modern open pedagogy, skilfully finds his way in the maze of different rationalities, one who teaches and keeps learning.

The expectations for future teachers stay high, regardless if they are the educators or the educated. In fact, the expectations increase, especially in the sphere of elementary, pre-school and early school education. Adequate preparation of teacher candidates for this level of education is a challenge and it requires much responsibility and devotion from all those involved in the process.

It is exceedingly important to become aware and actively involved in the process of becoming a teacher, pursuing the role and perfecting in it. The success in performing that role depends on one's personal traits as well as social environment factors. The author of this publication depicts such correlations in her analysis of various pedagogical theories and other theories from related fields.

The author accurately describes the situation of a teacher as being on his or her way, or a quest, towards fulfilling a pedagogical role. It is a successful

attempt at presenting the process of becoming a teacher, realising the essence of pedagogical role in a cognitive, active and symbolic sphere, all of which belong to the scope of general pedagogy in the empirical, praxeological and hermeneutical sense.

I recommend this paper to students of teacher specialisations and to all others interested in the subject.

Prof. dr hab. Mirosław J. Śmiałek

ROZDZIAŁ I

OBRAZ NAUCZYCIELA – WYCHOWAWCY W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ

W każdym wymiarze pedagogicznych działań nauczyciela dokonuje się związek pomiędzy przyswojoną wiedzą teoretyczną a realizowaną postawą zawodową. Aproksymacja¹ pedagogiczna w określone teorie i idee pedagogiczne jest obrazowana postawą zawodową nauczyciela, relacjami interpersonalnymi z uczniami i gronem pedagogicznym. W każdym środowisku edukacyjnym można odnaleźć aspekty współczesnych teorii pedagogicznych, wskazać nauczycieli realizujących określone aksjomaty wychowawczo-edukacyjne, bowiem współczesna przestrzeń edukacyjna to stale żywy „tygiel” wielowątkowych procesów opartych na cywilizacyjnej transformacji.

Szczęśliwym jest edukacyjny czas, w którym jest nie tylko przyzwolenie, ale wręcz obecna u nauczycieli zdolność do krytycznego i twórczego namysłu, dostrzeganie i umiejętne klasyfikowanie społecznych sytuacji niejasnych, problematycznych i wielowarstwowych. Znajomość i wiedza paradygmatów teorii pedagogicznych, realizacja zróżnicowanych idei stanowiąc mogą o sukcesie pedagogicznym pracy nauczyciela, gdyż nie ma jednej teorii, wyjaśniającej i odpowiedniej dla określonej społeczności szkolnej i przestrzeni edukacyjnej.

Współczesne teorie pedagogiczne, jak jeszcze nigdy stają się kreatorem społecznej mentalności w wielokulturowych środowiskach, stają się „cywilizacyjną nadzieją” na redukcję w placówkach szkolnych tradycyjnego myślenia typu „nakazowo – rozdzielczego”, edukacji przedmiotowej, wychowania dyrektywnego, autorytarnego.

Uwzględniając mnogość teorii i definicji próbujących w możliwie precyzyjny sposób określić relacje nauczyciel – uczeń należy pamiętać, że dopiero od niedawna, pedagogiczne postrzeganie edukacyjnych zobowiązań wychowawcy wobec wychowanka zaczęto ujmować zdaniem: podstawowy cel wychowania to integralność fizyczna, umysłowa, uczuciowa i etyczna każdego człowieka będącego twórcą samego siebie. To także proces wyprowadzania dziecka – ucznia – wychowanka od stanu niższego do stanu wyższego, od stanu natury do stanu kultury², w zgodzie z maksymą *semper in altum* (zawsze w wyż). Czy istnieje inwariant wychowawcy, który spełniałby tak zróżnicowane, wieloaspektowe potrzeby środowiska wychowawczego? Na pewno, wychowanie przez samodzielną pracę, działania poszukujące dla dzieci, edukacja polegająca na pracy wg własnych sił i zindywidualizowanego czasu to pedagogiczny kierunkowskaz dla wyznaczanych celów dydaktycznych, edukacyjnych i opiekuńczych. Wychowanie w nich będzie „oznaczać pobudzanie i ukierunkowanie rozwoju osoby ludzkiej, (...) a samowychowanie pobudzanie i ukierunkowanie własnego rozwoju”³.

¹ Aproksymacja – wzrastanie w normy, wartości, zasady, poprzez fakt powinności.

² St. Kunowski (1993) *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie.

³ St. Sławiński (1994) *Wychowywać do postuśzeństwa*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, s. 5.

W tradycyjnym modelu wychowania z tytułu dominacji władzy wychowawczej nieobecny był dialog a we współczesnych modelach dialog i rolę władzy wychowawczej postrzega się marginalnie, sytuując je w treściach pedagogicznej schedy, a przecież w każdym działaniu wychowawczym są to główne i wzajemnie uzupełniające się elementy. Współczesne pedagogiczne kontrowersje wokół relacji *wychowanie* \leftrightarrow *przywództwo* nie posiadają w sobie treści antagonicznych, elementów przeciwstawnych pedagogicznie i społecznie. Oba oddziałują na siebie wzajemnie różnymi i wielopoziomowymi sposobami w materii pedagogiki humanistycznej i zarządzania zasobami ludzkimi.

Praktyka edukacyjna – świat norm i wartości społecznych nieustannie wpisują się w działania nauczyciela, osobiste teorie edukacyjne, sukcesy i porażki wychowawcze, w adaptację i ewaluację zawodową, w dydaktyzm i inspirację edukacyjną u nielicznych w przywództwo edukacyjne pozbawione scjentyficznego rozumienia świata zewnętrznego i osobistego. W edukacji nie ma miejsca na radykalizm, czarno – białe oceny szkoły, bowiem przestrzeń edukacyjna to stałość zmienności, to naprzemiennosc „zysków i strat”, zróżnicowanie, prawo nauczyciela do wolności wyboru poziomu i jakości uczenia i wychowania, prawa ucznia wolnego wyboru szkoły. Środowisko i społeczność szkolna także doświadcza uwarunkowań historycznych, zależności ekonomicznych i treści kulturowych. Współczesny nauczyciel w specyfice metod i narzędzi edukacyjnych jest zobowiązany mieć świadomość skutków procesów ogólnosięwiatowych: globalizacji, konsumeryzmu, a przede wszystkim nieustannej asymilacji w wielokulturowość.

Rosnące zainteresowanie autonomią nauczyciela, jego niezależnością, wymiarami obecności w pedagogicznej wspólnotcie, dążeniami do realizacji indywidualnych potrzeb to zagadnienia uzewnętrznianej edukacyjnej afiliacji. Dlaczego to spektrum rodzi więcej pytań niż wniosków? Kto i co „dzisiaj” decyduje o treści i wartościach granicznych w aspektach: szkolnym, edukacyjno – kulturowym i osobowościowo – kulturowym? Jaki wymiar edukacyjny i kulturowy powinien stanowić pedagogiczny habitat współczesnego nauczyciela? Dlaczego tak trudne jest nauczanie i wychowanie oparte na podmiotowości? Z wielu publikacji pedagogicznych coraz częściej wyłania się wnioski, że w edukacji, to nie nauczyciele stają się dla siebie motywatores przekraczania wiedzy i umiejętności, ale uczniowie wykraczający przed swoich nauczycieli. Taka konfrontacja światów: nauczycieli, reprezentujących zinstytucjonalizowaną edukację i uczniów (mówiąc precyzyjniej: osób uczących się), mających jeden wspólny cel – wzajemne zrozumienie, już teraz wymaga zmiany paradygmatu metod działania, kształcenia (uczniów i nauczycieli), modyfikacji wykształcenia już zdobytego, transformacji modelu „stawania się” nauczycielem (najczęściej opartego na autorytecie – jeszcze tradycyjnym) – efektywniej przemawiającego do uczniów oraz korzystania z nowych rozwiązań technologicznych w procesie edukacji.

W połowie 70-tych pedagogowie bardzo szybko zdali sobie sprawę, że ograniczenie analizy do wewnętrznego funkcjonowania nauczyciela i do wiedzy o sobie samym nie jest pełnym obrazowaniem jego obecności w przestrzeni edukacyjnej, nie akcentuje wszystkich warunków mających wpływ na kształtowanie stawania się pedagogiem.

Nie czas i miejsce na analizę, czy to teoria pedagogiczna determinuje praktykę nauczycielską, czy praktyka jest generatorem analiz teoretycznych dla pedeutologii. Pewnym jest, że wzór osobowy nauczyciela, wielość postaw na-

uczycieli, dylematy roli zawodowej, dynamizmu zawodowego wypalenia u nauczycieli, co jest ważniejsze – misja czy zawód to tylko nieliczne aksjomaty z tak bardzo niejednoznacznej roli nauczyciela. Obecność wielu teorii pedagogicznych sprawia, że nie ma jednoznacznej postawy, czy zawód nauczyciela należy ujmować historycznie czy komparatystycznie? Tożsamość nauczyciela jest realizowana w wymiarze transgresji kulturowej i socjalizacji ekonomiczno – społecznej, wiedzy prywatnej i wewnętrznego programu aksjologicznego, roli wychowawcy i edukatora, nauczyciela w zespole klasowym i przywódcy dla grupy uczniowskiej, ale także outsidera i przedstawiciela dokonujących się zmian społeczno – edukacyjnych. Niezmiernie od wielu pokoleń najważniejszym i najcenniejszym jest osąd o nauczycielu wydawany na podstawie tego, czego nauczył swoich uczniów.

Tożsamość nauczyciela. Zaczyna być budowana, gdy ktoś zadaje pytania. „*Bez pytań, nauczyciel nie istnieje. Odpowiadać na pytania tak, by powiedzieć wystarczająco dużo, lecz nie za dużo, to trudna sztuka – sztuka znana nauczycielom*”⁴. Jednostkowo może być warunkowana subiektywnym i obiektywnym postrzeganiem stereotypów i autostereotypów wynikających z istnienia w przestrzeni edukacyjnej zbiorowości i istnienia równowagi biopsychicznej⁵. Tożsamość nauczyciela i jego habitus budowany przez społeczne stereotypy doskonale obrazują: teoria osobowości autorytarnej T. Dorno, teoria społecznego odzwierciedlenia uprzedzeń A. Bandury, teoria tożsamości i kategoryzacji społecznej H. Tajfela i J. Turnera oraz teoria społeczno – poznawczego rozwoju uprzedzeń, dla których aplikacje „w zbiorze – tożsamość i identyfikacja” stanowią: podstawowy błąd atrybucji, tendencja samoobronny, egocentryzm, iluzja asymetrycznego wglądu, fenomen sprawiedliwego świata, zasada homogeniczności zewnątrz, błąd przypisywania cech, samospełniające się proroctwo i efekty: horoskopowy, projekcji, aureoli, grupy, ponadprzeciętności.

Tożsamość indywidualna stając się prawdziwym wyzwaniem dla filozofii, socjologii, psychologii u pedagogów zapoczątkowała nowy nurt aberracji myślowej o nauczycielu i uczniu. Ch. H. Cooley analizując źródła i przebieg procesu zdobywania wiedzy o samym sobie sformułował koncepcję „lustrzanego odbicia”. Zgodnie z nią, nauczyciel najpełniejszą wiedzę o sobie samym zdobywa na podstawie relacji emocjonalnych, opinii i ocen od innych nauczycieli, uczniów a także rodziców. O ile jeszcze kilka lat temu oczywistym był fakt, że to zespół klasowy dostosowywał się do metod i form nauczyciela o tyle dzisiaj, coraz częściej sytuacja jest odwrotna – to nauczyciel, analizując predyspozycje i aktywność intelektualną swoich uczniów dostosuje odpowiednie środki dydaktyczne i wychowawcze do tak zdiagnozowanej klasy. W publikacjach pedagogicznych coraz częściej jest akcentowana edukacja i wychowanie dostrzegające jednostkę zróżnicowaną kulturowo, społecznie i ze zróżnicowaną wiedzą przedmiotową.

G. H. Mead jeszcze bardziej uzależnił budowanie indywidualnej tożsamości od społeczeństwa głosząc, że jest ona jego odbiciem. Normy i wartości obecne w grupie społecznej są internalizowane poprzez identyfikację stając się wyznacznikami tożsamości indywidualnej⁶. Interakcjoniści symboliczni proces ten nazwali uwewnętrznieniem zewnętrżności a socjologowie określili socjalizacją „(...) w »z góry« przygotowaną tożsamość, która jest logiczna wówczas, gdy

⁴ J. Holt (2007) *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przekł. D. Konowrocka, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 1

⁵ K. Kwaśniewski (1986) *Tożsamość społeczna i kulturowa*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, s. 12;

⁶ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert (1997) *Psychologia społeczna*, Poznań, „Zysk i s-ka”, rozdz. 6.

cechy społeczeństwa i kultury, w której dana jednostka żyje, odpowiadają owej tożsamości. Tożsamość jednostki jest wtedy „nagradzana” przez odnajdywanie swojego wizerunku (niczym w lustrze) w tysiącach fenomenów społecznych. Dziś nie jest to już możliwe. Rzeczywistość jest w znaczącym stopniu sfragmentaryzowana. Tysiące sprzecznych prawd rywalizuje w niej ze sobą o status jedynej prawdy, relatywizując siebie nieustannie. Tysiące sposobów (re)prezentacji ściga się o status obiektywności. Kanon i różnica, lokalne i globalne, intelektualne i afektywne, popularne i elitarne. Typowe dla przeszłości rozróżnienia i binaryzmy na naszych oczach »wyparowują«⁷. To pogląd, podejmujący problematykę, w jakim stopniu przestrzeń edukacyjna i edukowana są uspójnione w kształtowaniu postaci wychowawcy, nauczyciela, pedagoga? Która ze sfer jest dominującą, kiedy, dla kogo? Jakie czynniki deontologii zawodowej mają na tę współzależność największe oddziaływanie?

Teleologia pedeutologiczna zawiera w sobie treści wielu celów dydaktycznych i wychowawczych, etycznych roli zawodowej pedagoga. Roli społecznie szczególnej, bowiem obwarowanej wysokimi wymaganiami. Nauczyciel powinien być dobrym specjalistą w dziedzinie nauczanego przedmiotu, posiadać odpowiednie kompetencje socjologiczne, psychologiczne, etyczne, trafnie diagnozować społeczne relacje w klasie przy zachowaniu zasad podmiotowości wobec uczniów. Wiele idei i teorii pedagogicznych coraz częściej zaczyna sygnalizować potrzebę transpozycji roli nauczyciela w spektrum ekspert ↔ refleksyjny praktyk.

Tę refleksyjność nauczyciel ma uwarunkowaną genezą historyczną, bowiem grecki termin *paideia* oznacza czynienie ucznia „bardziej” człowiekiem, tj., postrzeganie go nie tylko w perspektywie ontologicznej (jakie uzdolnienia i możliwości wynikają z fizycznej kondycji ucznia?) ale również w perspektywie humanistycznej (kim może się stać?). Taki dualizm perspektyw edukacyjnych, ujmujących ucznia w wymiarze celów i wartości realizuje najważniejszą pedagogiczną schedę – poszukiwania odpowiedzi na pytania: *kim jest uczeń?* w wymiarze temporalnym z perspektywy empirycznej, aby przystosować go do świata, w którym żyje; *kim staje się uczeń* w pryzmacie prakseologicznym akceptujący i asymilujący wartości społeczne, oraz *kim ma być uczeń?* w perspektywie aksjologiczno – światopoglądowej. Aksjologia pedagogiczna także pyta: *kim jest nauczyciel?* odpowiedź sytuując w ocenie: wartością tego, czym jest, czyli prawdą; *kim staje się nauczyciel?* – wartością tego, czym się staje, czyli dobrem oraz *kim ma być nauczyciel?* – wartością tego, czym ma być, czyli pięknem. To najważniejsze filary stwarzania, stawania się i bycia nauczycielem, jako człowieka – osoby – przewodnika – przywódcy na gruncie pedagogiki materialistycznej, pragmatyzmu Marksa a także pedagogiki egzystencjalnej i personalistycznej. To pedagogiczne źródła dla konstruowania tożsamości nauczyciela, budującego siebie, jako Osobę, i pytającego: co i kto stanowi o mojej wartości? Realizując Dobro, Piękno i Prawdę a zatem wartości transcendentalne, czyli najwyższe, samoistne, absolutne, nauczyciel wypełnia wychowawczą funkcję przestrzeni edukacyjnej, bowiem wychowanie to procesy:



⁷ Z. Melosik (2003) *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika 2 – podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN, s. 69.

To one nadają sens ludzkiemu życiu w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej, pozwalają na transformację wymiaru przedmiotu w perspektywę podmiotowości.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić dwa dominujące podejścia wobec zagadnienia wartości tożsamości nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej – to podejście fenomenologiczne i poznawcze. Ujęcie fenomenologiczne akcentuje rozwój społeczny, zawodowy i drogę awansu zawodowego, jako wymiar sukcesu pedagogicznego, osiągnięć edukacyjnych uczniów. Natomiast podejście traktujące nauczyciela, jako źródło autoedukacji dla siebie samego i wzorca dla innych jest pojęciem poznawczym, ponieważ jest elementem dopingującym do stale obecnej w edukacji twórczości i innowacji, jest źródłem ewaluacji etycznej i hermeneutycznej „prowadzając” to transgresji najważniejszych aspektów życia i rozwoju na zasadach ambiwalencji zrównoważonej Transcedentalistów i Uniwersaliów.

Moment rozumienia siebie, autorefleksji w wymiarze autoanalizy i samooceny to podstawowe paradygmaty budujące i stanowiące autorytet nauczyciela. Decyduje o sukcesie pedagogicznym nauczyciela, warunkuje kompetencje, relacje z uczniem, umiejętność diagnozowania i ewaluacji oraz aktywność dydaktyczną, wychowawczą i dyscyplinarną. Budowanie autorytetu nauczyciela to proces wieloetapowy, wielowątkowy utożsamiany z osiąganiem wzorca idealnego nauczyciela i oczywistym jest, że podlega transgresji obyczajowo – kulturowej w niektórych środowiskach społecznych. Należy zatem poszukiwać odpowiedzi na najważniejsze aspekty nauczania, kształcenia i pedagogicznej refleksji, w której *autorytet wychowawczy w sposób mądry wyprzedzałby czas uczenia a wyznaczane cele sobie i wychowankom nauczyciele mogliby ujmować w strukturę „tego, co powinno być”*.

Łatwość wpływu na dzieci, ich ontologicznie uwarunkowana podatność na wpływy, zagrożenia patologicznymi wymiarami społecznej obecności wręcz reaguje wobec nauczycieli nakaz, powinność przykładania większej wagi do autorytetów, z jakimi stykają się dzieci. Wyniki wielu badań pedagogicznych odśladają obecność zależności pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych i kulturowych warunkujących wymiar autorytetu wychowawczego. Zaledwie od kilku lat w publikacjach pedagogicznych obecna jest jedna z nich: *Dorosły jest nauczycielem dla dziecka ⇔ dziecko jest nauczycielem dla dorosłego*.

Reformatorzy oświaty nie mogli przewidzieć wielu nowych zjawisk pedagogicznych, choćby takiego, że autorytet nauczyciela – wychowawcy zmienia swój aksjologiczny „kapitał refutacyjny”, nie zawsze potrafiący obronić, wzmocnić, ugruntować pozycję nauczyciela w nowych sytuacjach edukacyjnych i społecznych a władza utożsamiana z autorytetem to forma i metoda, narzędzie wykonawcze, które także zaczyna ewaluować w treści przedmiotu i podmiotu.

Obecnie jesteśmy świadkami ogólnonarodowej dyskusji pedagogów, socjologów, psychologów i dziennikarzy zaniepokojonych dokonującą się ewaluacją paradygmatu wychowawczego, edukacyjnego i tego najważniejszego – pedagogicznego. Idea nadejścia czasu tofflerowskiej cywilizacji „trzeciej fali”⁸, powstawania społeczeństw informatycznych a w konsekwencji obecność określonych przemian społeczno – kulturowych budzą obawy o przyszłość „prawdziwej

⁸ A. Toffler, H. Toffler (1996) *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*. Tłum. J. Łoziński, Poznań 1996, „Zysk i S-ka”.

edukacji”, kształtującej najważniejsze sfery społecznej kulturowości. Bogactwo idei i koncepcji na urządzenie siebie i świata jest współzależne od potencjału zasobów ludzkiego kapitału, a więc od aksjologicznej wartości wiedzy edukacyjnej⁹. Czy refleksja współczesnej pedagogiki ma szansę wypracowania u nauczyciela w rzeczywistej obecności procesów językowych, metajęzykowych i poznawczych, kształtującego wartość społeczną w dynamicznie kulturowo przeobrażanej tradycji? B. Suchodolski podkreślał, że człowiek nie jest wcale taki, jakim jest – ale takim, jakim się staje¹⁰. Istotą pedagogiki nie są poznawcze struktury wiedzy empirycznej o człowieku, ale dostrzeganie i wrażliwość na dokonujące się w nim i obok niego, procesy nieustannego stawania się, tak bardzo tożsame z ideą przywództwa i przewodnictwa edukacyjnego.

Każda idea ma swój moment zaprzeczenia, przyczyniający się od powstania nowych wzorców, ideałów, norm, standardów. Dla pedagogicznej aksjologii i teleologii przemiany te są restrukturyzacją pedagogicznej rzeczywistości, w spektrum paradygmatu podmiotowości, akcentowaniem treści słusznych, innych, własnych, wyróżniających się. To pedagogiczna, zróżnicowana wartość paradygmatu, rozumianego, jako model uprawianych badań, wzorzec postępowania badawczego, czy teoretyczny model nauki¹¹, upoważnia coraz częściej środowisko pedagogiczne do stosowania go w celach, jeszcze kilka lat wstecz, zupełnie niepostrzeganych.

Podstawy współczesnych idei wychowania, wyznaczające nowe (ale czy odmienne?) paradygmaty celów, treści i metod kształcenia i wychowania określają nowy kierunek reform edukacyjnych, w których rola i zadania wyznaczane nauczycielowi obejmują coraz więcej przestrzeni edukacyjnych i edukowanych. Współczesne systemy nauczania i wychowania coraz bardziej świadomie akcentują wieloaspektowość, wielopoziomowość osoby nauczyciela oraz zróżnicowanie edukacyjnych pól przestrzennych w wymiarze merytorycznym i metodycznym. Polifonia pedeutologiczna dotyczy jego tożsamości podmiotowej, kryteriów oceniania, wyznaczania standardów edukacyjnych. Dotyczy edukacyjnych zmian rangi nauczycielskich przestrzeni wertykalnych i horyzontalnych, relacji szkolnych wyznaczanych nowymi kryteriami, „*utożsamianych z otwarciem, ekspansją, wolnością, podatnych na metaforyczność ujęć*”¹². To nauczyciel przede wszystkim o humanistycznej postawie, *współcześnie konfrontowany z rozszerzonym, planetarnym wymiarem dostępnego świata, z różnorodnością zjawisk kultury, których znaczenie może być wzbogacające pod warunkiem zaistnienia sprzyjających sytuacji edukacyjnych*¹³. Pragmatyka pedeutologiczna i pedagogiczna, oparte na relacjach interpersonalnych współcześnie sytuują nauczyciela w sieci różnych powiązań ludzkich, których ważną część stanowi podleganie oraz prawowanie władzy. W przestrzeni edukacyjnej ma postać prawa, obowiązku decydowania, realizacji szeroko rozumianej służby społecznej. W każdej strukturze społecznej, a tym bardziej w środowisku edukacyjnym obowiązuje hierarchiczna struktura odpowiedzialności, wpływu a więc władzy – zadaniowej, etycznej, merytorycznej i społecznej. W jakim stopniu nauczyciel zawodowo jest prawomocny w realizacji idei i teorii pedagogicznych, współcześnie podlegających transcendencji medialnej, socjologicznej, polityce oświatowej a nawet rewolucji informatycznej? Czy tradycyjne prawo nauczyciela do

⁹ K. Denek (2000) Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

¹⁰ B. Suchodolski (1983) Wychowanie i strategia życia. Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości, Warszawa, WSiP.

¹¹ W. Okoń. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Zak”. s. 282.

¹² H. Kwiatkowska (2001) *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, „Edukacja. Studia, badania, innowacje”, nr 7, s. 27.

¹³ I. Wojnar (2000) *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, pod red. M. Kujawskiej, Poznań, Instytut Historii UAM, s. 99.

decydowania o uczniu, za ucznia, dla ucznia może być postrzegane i utożsamiane z przywództwem edukacyjnym, jeśli w powszechnym, społecznym przekonaniu jest ono kojarzone z władzą? Czy współcześnie nie powinny dokonywać się przeobrażenia nauczycielskiego wpływu w całym spektrum pedagogiczno – psychologicznym?

Współczesną perspektywę rozważań przywództwa edukacyjnego stanowić powinny zróżnicowane rodzaje aktywności edukacyjnej, tj.:

- 1) przygotowanie młodych pokoleń do uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym i kulturalnym, jako strategia edukacyjna zorientowana na sukces dla wielu współczesnych nauczycieli znana i oczywista; to system kształcenia przygotowujący ludzi do obrony i rekonstrukcji współczesnej cywilizacji, do umiejętności kierowania swoim dalszym rozwojem; to wychowanie obecne w przestrzeni edukacyjnej najczęściej obejmujące obszary ludzkiego życia, które odpowiadając autonomicznym dziedzinom wiedzy selekcionują aspekty ludzkiej osobowości;
- 2) kształtowanie u młodych ludzi ich rozwoju, w celu ukierunkowania na szczęście, jako strategia edukacyjna zorientowana na wybór wartości; to system kształcenia pragnący udzielać młodym ludziom pomocy i wsparcia, by mogli tworzyć i realizować wartości; to edukacja obejmująca wychowaniem najróżniejsze obszary życia ludzkiego związane z poznawaniem rzeczywistości, tj. świata przyrody, społeczeństwa, kultury; to także działalność w świecie wyrażana ludzką pracą, twórczością, społeczną obecnością a więc społecznym uczestnictwem, której „skutkiem” będzie rozwój osobowy widoczny w umiejętnym kierowaniu własnym życiem i dostrzeganiem w treściach kształcenia wartości autonomicznych i indywidualnych dla własnej osoby¹⁴.

Przywództwo edukacyjne, jego aspekt osobowy, pedeutologiczny, kulturowy wpisujące się w dualizm analityczny (osobowościowy i środowiskowy) osoby i pracy współczesnego nauczyciela, jest zawarte w wielu współczesnych teoriach przywódczych: R.A. Webera, dorobku badań naukowych A. Bineta, J. A. Stonera, F. Ch. Wankela, R. W. Griffina, czy filozoficznych refleksjach H. G. Gadamera, E. Levinasa, M. Bubera czy też ks. J. Tischnera. Przywództwo edukacyjne – zgodne z poglądami R. Havighursta, zwracaj uwagę na wynik uczenia się¹⁵, w określeniu zadań rozwojowych uwzględnia tzw. moment wyuczalności, w którym konkretne zadania lub wymagania dydaktyczno – wychowawcze osiągają w osobie nauczyciela moment gotowości i skupienia uwagi na pojedynczym uczniu, uwzględniając jego predyspozycje, percepcję i moment asymilacji wiedzy. Na taki pedagogiczny moment dojrzałości zawodowej składają się odpowiednie kompetencje poznawcze, moralne, społeczne i dyspozycje osobiste oraz antycypacja pełnionej roli edukacyjnej dla pojedynczego ucznia i środowiska. Pojęcie zadania jednoznacznie utożsamia się z działaniem strategicznym, tj. zaplanowanym i kontrolą jego przebiegu. W przypadku procesu wychowawczego strategia wyklucza przypadkowość i akcentuje poziom koncepcji działania. Osobowość nauczyciela i poczucie odpowiedzialności (określane powołaniem pedagogicznym) to predykatory w strukturze wychowania. W rozważaniach teoretycznych można edukację warunkować efektywną strategią przywództwa społecznego, aksjologicznego, psychologiczno – pedagogicznego czy aspektem charyzmy.

Wiek XXI – dla jednych „życiowy start” realizacji siebie i swoich marzeń, a dla innych „życiowy próg”, aksjologiczna granica między przeszłością a przyszłością.

¹⁴ B. Suchodolski (1968) *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968, PWN.

¹⁵ A. C. Ornstein, F. P. Hunkins (1998) *Program szkolny, problematyka, tłum. K. Kruszewski*, Warszawa, WSiP, s. 138-139.

Łącznikami dla tych dwóch życiowych poziomów, zróżnicowanych kulturowo, ewolucyjnie i pojęciowo staje się paradygmat, inwariant, autorytet, myśl, doktryna, teoria – kategorie intelektualnego testamentu, pozwalające konstruować „nowe” nie burząc poznanego.

Teorie, jako spójne zbiory wiedzy, wyjaśniające związki między faktami fizycznymi, obserwowalnymi, porządkują sposoby postrzegania rzeczywistości, gdyż¹⁶:

- stanowią *trwały punkt odniesienia* – zrozumienia rzeczywistości doświadczanej, dostarczając kryteriów tego, co jest ważne;
- umożliwiają skuteczne *porozumiewanie się* – w coraz bardziej złożonych stosunkach z innymi ludźmi;
- umożliwiają *nieustanne poznawanie świata* – wręcz obligując do aktywności poznawczej.

Każda teoria, posiada ograniczenia merytoryczne, wyznacza partycję spektrum nowej wiedzy czy nowych poglądów. Niestety, wywierając potężny wpływ podmiotowy sprawia także, że zwolennicy określonej teorii, zgłębiając jej istotę rezygnują z poszukiwań, alternatyw. Tym m.in. można tłumaczyć wielopokoleniową obecność niezmiennej roli nauczyciela i niewielkiej modyfikacji oczekiwań wobec niego na przełomie XX i XXI wieku.

Edukacja, jako praktyka społeczna wywiera wpływ na ludzi, grupy społeczne, warunkując wiele procesów makrospołecznych, decydując o kulturze, samej będąc jej produktem. Przestrzeń edukacyjna do projekcji idei pedagogicznych potrzebuje wzorca, którego rolę w spektrum nauki pełni paradygmat. Dla myśli pedagogicznej paradygmat (gr. *parádeigma* – wzorzec, przykład) stanowi ontologiczne odwzorowanie rzeczywistości i roli nauki. Dawniej oznaczał on wzorzec konkretnych badań, wzorzec racjonalności, ideał dyscypliny naukowej, wizji świata. Dzisiaj, oznacza „*powszechnie uznawane osiągnięcie naukowe, dostarczające społecznościom uczonych modelowych problemów i rozwiązań*”¹⁷, „*zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjęty i upowszechniony, jako wzór myślenia w społeczności uczonych – przedstawiciele danej dyscypliny naukowej, a następnie, w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki*”¹⁸, „*konsekwentnie prowadzący do różnicowania definicji podstawowych pojęć, takich jak edukacja, wychowanie, kształcenie, rola nauczyciela, kwalifikacje i kompetencje nauczyciela, itp.*”¹⁹ ale także perspektywę poznawczą, kryteria intelektualne niezbędne w interpretacji, rozumieniu, zrozumieniu, projekcją pewnego fragmentu rzeczywistości. To określona refleksja myślowa i zasób wiedzy praktycznej ujęta w nurt myślowy, prezentowana i analizowana w publikacjach społeczności naukowej, „*jako pewna filozofia, myśl przewodnia dająca początek nurtom, prądom czy kierunkom (...), umożliwiającą osiąganie celów poznawczych w różny sposób*”²⁰. Paradygmat, jako wartość intelektualna wyzwała wieloznaczne i wielowątkowe refleksje myślowe. „*Każdy ma swoją postać negatywną (z czym walczy, czego nie chce) i postać pozytywną (propozycje, konstrukcje co do celów, zasad*

¹⁶ J.F. Stoner, F.E. Freedman, D.R. Gilbert, jr. (2001) *Kierowanie*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 44-45.

¹⁷ T. Kuhn *Struktura rewolucji naukowych* [w:] B. Śliwerski (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 27-28.

¹⁸ Z. Kwieciński (1993) *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń, IBE, Wydawca Edytor, s. 18.

¹⁹ K. Rubacha (2004) *Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika, podręcznik akademicki*, cz. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, PWN, s. 60-67.

²⁰ B. Śliwerski (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, Klasyfikacje, Badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 28.

i środków ich realizacji)”²¹. Paradygmat jest obecny w obszarze tematycznym prądów i nurtów, koncepcji i kierunków naukowych, filozoficznych. Tak, jak teoria naukowa, tak paradygmat jest utożsamiany z: prostotą, dokładnością, spójnością i ogólnością²², z wzorcem założeń myślenia naukowego pozwalającym opisywać, wyjaśniać i rozumieć, odróżniać naukę od „nie – nauki”, ustanawiać standardy właściwej pracy, koordynować i kierować rozwiązywaniem dylematów naukowych. Na szczęście, jest także dostatecznie nieprecyzyjny i otwarty, zapewniając miejsce dla nowych refleksji myślowych, na nowy „odcienie” paradygmatyczny. Jak każda wartość, tak i paradygmat posiada elementy składowe: jasno sprecyzowane założenia teoretyczne, zbiór podstawowych teorii i twierdzeń opisujących i wyjaśniających, jasno sformułowane prawa, katalog typowych sposobów zastosowania podstawowych praw w najróżniejszych wariantach teoretycznych, techniczne sposoby oceny fizycznego wymiaru rzeczywistości pedagogicznej, tj. instrumentarium badawcze zastosowania uzyskanych wyników badań. Paradygmat to podmiotowe poznanie i myślenie, którego styl intelektualny jest zauważalny dopiero wówczas, gdy w grupie badaczy zaczyna funkcjonować odmienny – jednak akceptowany styl myślowy postrzegania i wartościowania tych samych zjawisk.

Współczesna pedagogika, w swoim dorobku naukowym zawiera wiele paradygmatów. Będąc nauką pogranicza wielu nauk społecznych w pedagogicznym paradygmacie odwołuje się do paradygmatów tych nauk, pod postacią zadań teoretycznych i praktycznych realizując cele zewnętrzne oraz wewnętrzne:

- *informatyczne*, tj. informujące o edukacji, jako o nauce;
- *ogólności*, tj. uogólniające dorobek naukowy edukacji;
- *ściśłości i otwartości*, tj. obrazujące dywergencyjność i konwergencyjność wiedzy o edukacji;
- *prostoty* twierdzeń i praw dot. edukacji;
- *pewności* wiedzy o edukacji²³.

Zatem, „*paradygmat pedagogiki będzie stanowić zbiór założeń koniecznych do zdefiniowania edukacji, stanowiących punkt wyjścia badań nad nią oraz budowania jej teorii*”²⁴, jako podzielane przez wspólnotę naukową przekonania filozoficzne i metodologiczne, co do sposobu widzenia problemów badawczych, co do rodzaju podejścia do badanych zjawisk, co do dopuszczalnych metod badawczych, co do oczekiwanych wyników pracy badawczej”²⁵. Jego istota jest osadzona na:

- *refleksji socjologicznej*, bowiem dotyczy konkretnej społeczności naukowców;
- *refleksji epistemologicznej*, jako wyrazie akceptacji danej orientacji metodologicznej (np. indukcyjnego [indukcyjne formułowanie twierdzeń o faktach jednostkowych i obserwowalnych]; dedukcyjnego [logiczne formułowanie twierdzeń naukowych w oparciu o wnioski wyprowadzane z faktów obserwowalnych eksperymentalnie]; hipotetycznego [redakcja dedukcyjnych poglądów w oparciu o podstawowe, pierwotne i odwoływalne założenia])²⁶, wynikających z pedagogiki kultury, krytyczno – emancypacyjnej oraz empirycznej – *analitycznej*, których prądy i kierunki myśli pedagogicznej osadzone są na fundamencie wartości kulturowych²⁷.

²¹ Tamże, s. 146.

²² T. Kuhn *Struktura rewolucji ...* .

²³ K. Rubacha (2004) *Paradygmaty nauk społecznych ...*, s. 60.

²⁴ Tamże, s. 59-60.

²⁵ M.S. Szymański [w:] B. Śliwerski (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna ...*, s. 28

²⁶ K. Rubacha (2008) *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.

²⁷ B. Śliwerski (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna ...*, s. 30.

Współczesna literatura pedagogiczna²⁸, uznając wieloparadygmatyczność przestrzeni edukacyjnej (paradygmat ustanawia przesłonę wyznaczającą obszar, który uczoney może zobaczyć, ale zarazem zasłania przed nim sferę, która z punktu widzenia tego paradygmatu nie istnieje; z jednej strony paradygmat umożliwia uczonemu „obiektywne” postrzeganie takiej rzeczywistości „jaka ona naprawdę jest”, (...) z drugiej strony zniekształca ogląd rzeczywistości, umożliwiając jednocześnie jej postrzeganie²⁹), posiłkując się równoprawną klasyfikacją pedagogiczną, zróżnicuje paradygmaty na:

- *paradygmat funkcjonalistyczny* – konstruujący zależności między systemem kulturowym a osobowością jednostek społecznych, posługując się ilościowymi metodami zbierania informacji;
- *paradygmat humanistyczny* – krytycznie badający kulturowe konflikty społeczne wynikające z indywidualność jednostki i interesu grupy, społeczności; posługuje się metodami jakościowymi, uwzględniającymi subiektywny, indywidualny osąd podmiotów przestrzeni edukacyjnej;
- *paradygmat interpretatywny* – analizujący proces kształtowania się świadomości jednostki znajdującej się w konkretnej strukturze społecznej; posługuje się metodami jakościowymi, uwzględniającymi subiektywny, indywidualny osąd podmiotów przestrzeni edukacyjnej;
- *paradygmat strukturalistyczny* – badający (ilościowo) zależności pomiędzy społecznymi organizacjami, determinowanymi konfliktami społecznymi i dystrybucją dóbr społecznych; wykreśla praktyczne spektrum przestrzeni edukacyjnej zależne od konfliktów społecznych (aspekt dominacji i władzy społeczno – edukacyjnej); od nauczyciela oczekuje się społeczno – wychowawczego kształtowania osobowości uczniów zgodnej z obowiązującą ideologią społeczną, zgodnej z lokalnym wzorcem rozumienia i działania w świecie;
- *paradygmat naukowy* – jako zbiór twierdzeń teoretycznych, metodologicznych i epistemologicznych rozstrzygających i wyjaśniających kontrowersje w spektrum wyznaczonej filozofii myślowej;
- *paradygmat systemowy* – uogólniający, sumujący, syntetyzujący wieloaspektowe naukowe postrzeganie człowieka, antroposystemowe, który „(...) zjawiska traktuje kompleksowo w swoich zależnościach wewnętrznych i zewnętrznych, charakteryzuje podejściem systemowym, kompleksowym (...) obiekty biologiczne i społeczne oraz zjawiska zachodzące wewnątrz tych obiektów”;
- *paradygmat edukacyjny* – zwany także pedagogią – „*ma swoją filozofię społeczną; (...) w strukturze wprost lub skrycie (bez przywoływania do świadomości własnej i obserwatorów) posiada: ideologię, epistemologię, (...) teorię psychologiczną, rozpoznawanie faktów psychologicznych, teorię socjologiczną, rozpoznawanie faktów socjologicznych (społeczeństwa, podmiotów edukacyjnych), sposób rozumienia samej edukacji (celów, treści, środków, miar jej efektów) oraz podejście do strategii zmian, postawę wobec zmian*”³⁰.

Uwzględniając pedagogiczną różnorodność – właśnie na poziomie paradygmatycznym, wytłumaczalnym staje się zaakcentowanie zróżnicowania dyskursywnego, uściślającego wybrane terminy związane z osobą nauczyciela, różnicowania jego roli i oczekiwań, w pryzmacie idei i teorii pedagogicznych.

²⁸ *Pedagogika, podręcznik akademicki*, cz. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), Warszawa, PWN, s. 59-67, 197; B. Śliwowski (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna ...*, s. 28-32.; K. Rubacha (2008) *Metodologia badań ...*, R. Schulz (2007) *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, tom II, Toruń, Wydawnictwo UMK.

²⁹ R. M. Michnikowski [w:] B. Śliwowski (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna ...*, s. 31.

³⁰ J. Habr, J. Veprek [w:] R. Schulz (2007) *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, tom II, Toruń, Wydawnictwo UMK, s. 35; *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń, UMK, s. 65.

Dyskurs (łac. *discurs* – rozmowa, rozprawa) to debata, roztrząsanie i argumentowanie, porozumiewanie się stron zaangażowanych w konkretny proces, cel bądź zadanie. Dla M. Foucaulta³¹ dyskurs to legitymizacja wiedzy pedagogicznej i jej koncepcji myślowej, wyrażana praktyką edukacyjną (pedagogią), jako wzór, schemat myślenia o podmiotach tejsze edukacji. Niestety, zawiera w sobie także schematyzm myślowy w postaci uprzywilejowania i dyskryminacji, bowiem dyskurs jest „niepodzielną konfiguracją władzy ↔ wiedzy (a nie władzy i wiedzy), wiedzy, w której jest władza i władzy, w której jest wiedza. Kto posiada wiedzę – ma władzę, i na odwrót. Każda teoria w naukach humanistycznych jest rezultatem władzy jej autora, przez co nie jest obiektywna. Walka o prawdę jest walką o władzę, co przejawia się w definiowaniu prawdziwej wiedzy. Wiedza i prawda stanowią formę sprawowania władzy nad czasem i przestrzenią oraz nad tożsamością jej odbiorcy. Zatem, dyskurs może być instrumentem, jak i skutkiem sprawowania władzy, ale także przeszkodą, pułapką czy też punktem wyjścia dla przeciwstawnej strategii”³². W praktyce edukacyjnej dyskurs to swoista komunikacja interpersonalnej pomiędzy nauczycielami, uczniami i ich rodzicami. Ten triangulacyjny układ rozwiązywania wszelkich spornych kwestii dotyczących i dziejących się w przestrzeni szkolnej stanowi dopełnienie do wychowawczo – edukacyjnej roli nauczycieli i społeczności szkolnej pozwalającym „zwiększać efektywność pracy wychowawczo – dydaktycznej szkoły,³³ służącej pomocy indywidualnym uczniom w procesie nowelizacji ich problemów, jako podstawa twórczej realizacji zadań szkoły”. To dialog służący wymianie informacyjnej, poglądów, spostrzeżeń nauczycieli i rodziców – o treści przedmiotowej i podmiotowej (np. dot. konkretnych uczniów). Jego jakość jest zależna od zaangażowania każdej ze stron, akceptacji i gotowości pomocy dydaktyczno – wychowawczej a przede wszystkim od wzajemnego zaufania. W strukturze dyskursu edukacyjnego obowiązują zasady organizacji i zarządzania. Jego skuteczność i efektywność warunkowana jest³⁴:

- *planem* – posiada wyznaczone cele, środki i metody realizacji, harmonogram problemów i zadań oraz procedurę wykonania i sprawdzenia jego realizacji;
- *strukturą personalną* – zespół zainteresowanych i kompetentnych osób, tj. nauczyciel – wychowawca, inni nauczyciele uczyący, uczniowie, rodzice;
- *obecnością ekspertów* – tj. pedagoga szkolnego, logopedy, kuratora, przedstawiciela opieki społecznej, policjanta lub wykładowcy uczelni pedagogicznej;
- *czynnikiem czasoprzestrzennym* – rozumianym jako przestrzeń architektoniczna szkoły oraz czas jego trwania dostosowany do tzw. czasu wolnego nauczycieli – rodziców – uczniów decydujące o właściwym – pozytywnym klimacie dyskursu;
- *twórczością i kreatywnością* – decydującymi o efektywności podjętych zobowiązań; warunkowane obecnością wzajemnego zaufania, debatą bez lekceważenia i deprecjacji jej uczestników,
- *procedurą kontrolną* – przestrzeń edukacyjna jest tą wyjątkową przestrzenią życiową, że rozstrzygające się w niej procedury mają swój początek lecz nie posiadają klasycznej finalizacji, gdyż najczęściej trwają przez cały okres obecności podmiotowej; pozwala na dokonywanie korekt pojawiających się błędów i aktualizację procedury dyskursywnej;
- *kierowaniem/przewodzeniem* – dyskurs wymaga obecności osoby kierującej, wiodącej merytorycznie, lidera, przewodnika, przywódcy, której

³¹ S.J.Ball (1998) *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, przekł. K. Kwaśniewicz, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

³² B. Śliwerski (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna ...*, s. 39.

³³ M. Łazarz-Siekierka (2008) *Zarządzanie trójkątem dyskursu edukacyjnego*, DYREKTOR SZKOŁY 1/2008, s. 44-45

³⁴ Tamże.

naczelną rolą jest przewodzenie zespołowi, symulacja kreatywnością jego uczestników – zachęcanie do działań nowatorskich i oryginalnych, obecności odpowiedniej kultury debaty i kultury osobistej uczestników warunkującej niezależność w podejmowaniu decyzji i wsparcie współuczestników.

„Dyskurs edukacyjny jest podwaliną budowania nowoczesnej szkoły, która wykracza poza sztywną ramę nauczania w kierunku wychowania samodzielnych jednostek przystosowanych do warunków zmieniającej się rzeczywistości. (...) Ścieżką realizacji tego celu jest aktywność nauczycieli zarówno indywidualna oparta na samodoskonaleniu i zdobywaniu doświadczeń, jak i zbiorowa polegająca na wspólnym generowaniu pomysłów w ramach opracowania nowatorskich programów wychowawczo – dydaktycznych”³⁵.

Coraz większa różnorodność definicji problemów pedagogicznych w przestrzeni edukacyjnej z jednej strony poszerza horyzonty poznawcze o roli i oczekiwaniach wobec nauczyciela, lecz z drugiej strony, utrudnia ocenę i interpretację podmiotową osoby wychowawcy, dydaktyka, opiekuna i pedagoga.

Wyjątkowość teorii i praktyk pedagogicznych, w przypadku osoby nauczyciela, polega na tym, że nie zawierają w sobie tzw. przepisów normatywnych, które mogłyby podpowiedzieć, jak powinien działać nauczyciel, czego nie powinien robić w konkretnej sytuacji wychowawczej. Ani teoria, ani praktyka nie są w stanie przygotować nauczyciela do konkretnego działania pedagogicznego, gdyż niemożliwym jest uzyskać – nawet teoretycznie – jednoznacznego rozstrzygnięcia w problematycznych sytuacjach wychowawczych.

Pedagogika ogólna, zawierając w sobie kategorie: nauczania, uczenia się, hermeneutycznego wzbogacania, kreatywności i podmiotowości stanowi także o wymiarze pedagogicznego kształtowania osobowości każdego uczestnika – nauczyciela i ucznia. Łącząc ich przestrzenie życiowe z poznawanymi, zindywidualizowanymi poziomami ideałów życiowych, staje się (a często już jest) szansą kształtowania w nich wielowymiarowej tożsamości i wolności społecznej. B. Suchodolski, poszukując intelektualno – ideowych paradygmatów pedagogicznych, warunkowanych humanistycznym obrazem człowieka i jego obecnością w świecie a przede wszystkim obecnością wśród innych ludzi, wyróżnił pedagogiki, wobec siebie – integralne i współzależne (skupiające w sobie nauki opisowe i normatywne, których istotę stanowi poznawanie rzeczywistości wychowawczej):

- 1) *pedagogikę* zajmującą się *kształceniem osobowości*, mającej swoje korzenie w ideach filozoficznych starożytnej Grecji, zorientowanej na obronę i rozwój humanistycznego człowieczeństwa i obecnej w pedagogice kultury i różnych nurtach pedagogiki personalistycznej;
- 2) *pedagogikę kształtującą* różne umiejętności zawodowe i społeczne w realiach życiowych, zwaną też „pedagogiką przygotowania do życia” i wpisującą się w rozwój nowoczesnej cywilizacji;
- 3) *pedagogikę powszechnego systemu kształcenia*, obecną w *kształceniu powszechnym*, instytucjonalnym i organizacyjnym, kierowaną do tzw. ludzkiej zbiorowości, jako edukacja zorientowana przede wszystkim na wychowawcze znaczenie grup społecznych, środowiskowych, niestety prowadzącą do uniformizacji i konformizmu, pomijającą i zaniedbującą indywidualność jednostki, podmiotowość, twórcze możliwości, zainteresowania; to edukacja w nikłym stopniu uwzględniająca fakt, że człowiek niezależnie od uwarunkowań i społecznych zależności jest jednostką niepowtarzalną i jedyną; to

³⁵ Tamże.

- pedagogika, która we współczesnym świecie stała się wykładnikiem jedynie aspektów społeczno – ekonomicznych;
- 4) *pedagogikę uczestniczącą*, jako immanentną właściwość czynności nauczyciela, niezależną od metod, form dydaktycznych oraz treści i celów wychowawczych, stanowiącą podstawę w planowaniu działań edukacyjnych;
 - 5) *pedagogikę korygującą* – nieodzowną w niepowodzeniach lub nietypowych sytuacjach szkolnych; niezbędną w prawidłowym rozpoznaniu czynników determinujących niepożądane efekty wychowawcze i usuwaniu niepowodzeń edukacyjnych;
 - 6) *pedagogikę prognostyczną* – umożliwiającą skuteczne wprowadzanie reform systemowych i zmian edukacyjnych (programy autorskie, szkoły eksperymentalne) projektującą właściwą procedurę badawczą i konstrukcję odpowiednich narzędzi badawczych;
 - 7) *pedagogikę konstruktywistyczną* – alternatywną, zakładającą współobecność wiedzy uczniowskiego i dziecięcego doświadczenia dydaktycznego; decydującej o stopniu dojrzałości społeczno – kulturowej, uczącej rozumienia wartości dialogu i znaczenia społecznej negocjacji, rozumienia wartości konfliktów (intelektualnego, etycznego, aksjologicznego, praktycznego) kształtujących dziecięcą eksplorację, dociekania i badania;
 - 9) *pedagogikę zmiany* – diagnozującą zmieniającą się rzeczywistość społeczną i pedagogiczną, dostrzegającą praktyczne rozwiązywanie problemów, uznając interakcyjny związek praktyki i teorii stawać się skutecznym moderatorem zmian w przestrzeni szkolnej;
 - 8) *pedagogikę kultury* – postrzegającą nauczyciela i ucznia jako uczestników kultury – przeżywających i tworzących nowe wartości (...) między światem tych wartości, reprezentujących różne dziedziny kultury, a osobowością człowieka zachodzą wzajemne oddziaływania. Proces kształcenia polega na przygotowaniu człowieka do uczestnictwa w świecie wartości kulturowych i rozwinięcia na tej podstawie sił duchowych oraz do tworzenia nowych wartości³⁶.

Uwzględniając takie zróżnicowanie, tylko na poziomie pedagogiki ogólnej, jest oczywistym, że obecność wątpliwości pedagogicznych, to tylko i wyłącznie pozytyw, dowód na stale żywy „tygiel” wielowątkowych procesów społeczno – kulturowych dostrzeganych przez pedagogikę, analizowanych przez pedagogów, strukturalizowanych przez dydaktyków i wychowawców – uwrażliwionych podmiotowo. Niestety, dla konkretnych sytuacji pedagogicznych, w przypadku pedagogiki, nie można zaaranżować określonej wartości teoretycznej, gdyż wartością najbardziej zmienną jest jej podmiot i jego potencjał intelektualny a teoria jest sytuowana *implicite* w praktyce, rozwijając się i wzbogacając tylko i wyłącznie zróżnicowaniem praktyki. „*Teoria edukacyjna tkwi w działaniu, należy ją tylko z działania wyabstrahować, aby mogła być uświadomiona, a przez to wpływać na podwyższenie jakości nauczycielskiego działania*”³⁷.

W drugiej połowie XX wieku refleksja pedagogiczna zaczęła stanowić o treściach wielu prądów umysłowych, dostrzegających dynamikę przeobrażeń społeczno – kulturowych oraz powstrzymujących atomizację dorobku naukowego międzynarodowego humanizmu. Tak oto, rolę nauczyciela zaczęły personalizować i strukturalizować nurty myślenia pedagogicznego:

- *naturalizm pedagogiczny*, zgodnie z którym rola nauczyciela ograniczała się do funkcji kontrolnej spontanicznego rozwoju dziecka, braku interwencji

³⁶ B. Suchodolski (1970) *Trzy pedagogiki*, Warszawa, Nasza Księgarnia; R.J. Arends (1994) *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa, WSiP Spółka Akcyjna, s. 33, W. Okoń (2001) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, wydanie III, Wydawnictwo „Żak”.

³⁷ H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 80.

i umiejętności dostosowania się do jego zindywidualizowanego rozwoju, nie zakłócając dziecięcej natury;

- *socjologizm pedagogiczny* uwypuklającym społeczne oddziaływanie nauczyciela na ucznia i zespół klasowy i roli propagatora norm, wartości i wzorców zachowania starszych pokoleń;
- *progresywizm*³⁸ L. Kohlberga i R. Mayera, jako wielokontekstowe kształcenie i zmiany wzorców myślenia o roli nauczyciela (negacja autorytaryzmu nauczyciela, uczenia pamięciowego na bazie wiedzy podręcznikowej – nastawionej na przedmioty nauczania, zmiana z edukacji *skoncentrowanej na nauczycielu* na edukację *skoncentrowaną na uczniu, na wychowanie podtrzymujące naturalne interakcje dziecka z rozwijającym się środowiskiem lub społeczeństwem*)³⁹.

B. Suchodolski, krytykując skolaryzację społeczeństwa, instytucjonalność systemów szkolnych, rolę i obowiązki nauczyciela oraz powszechny dydaktyzm, stał się pionierem obecnych refleksji pedagogicznych w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Akcentując potrzebę „*edukacji permanentnej* (współczesna idea kształcenia ustawicznego – (...) w której jedynie wychowanie wszechstronne i zarazem ustawiczne może kształtować takiego pełnego człowieka, a staje się to tym bardziej konieczne, że coraz poważniejsze zagrożenia rozdierają i atomizują każde ludzkie istnienie”⁴⁰) wyzwolił w środowisku polskich pedagogów potrzebę pedagogicznej racjonalizacji modeli kształcenia, zmian klimatu wychowania oraz praktycznego konstruowania struktury organizacyjnej w nurcie trzech głównych modeli myślenia w edukacji i o edukacji: nurtu humanistycznego, technologii edukacyjnej i orientacji interakcyjnych⁴¹.

Pedagogika humanistyczna stała się dominującą w drugiej połowie XX w. spinając to, co indywidualne z tym, co społeczne. Opierając się na fenomenie duchowości uważała, że edukacja powinna być osadzona na tzw. dziejowości podmiotu, tj. bycie ukształtowanym historycznie i współtworzonym indywidualnie. Twórcze urzeczywistnianie przestrzeni edukacyjnej zaczęło być postrzegane, jako kształcenie w wartościach duchowych – poznawczych, moralnych, estetycznych i religijnych a wychowanie, jako „*interakcyjny przekaz międzygeneracyjny, (...) jako zamierzone przewodnictwo, które nie dzieje się przypadkowo, ale jest oddziaływaniem świadomym i odpowiedzialnym, nacechowanym wzajemnym zaufaniem*”⁴². W tej pedagogice najważniejszy stał się Człowiek i Osoba, jego wymiar apologiczny (spektrum *Prawdy, Dobra i Piękna*). Podstawowe pytania pedagogiczne: *kim jest człowiek?* (aspekt adaptacji społeczno – kulturowej), *kim ma być człowiek?* (aspekt celowości) i *kim staje się człowiek?* (aspekt egzystencjalny i personalistyczny) w refleksji pedeutologicznej w nauczycielu wygenerowały pytania:

- *kim jestem, jako nauczyciel?*
- *kim staje się, będąc nauczycielem?*
- *kim ma być dla ucznia, będąc jego nauczycielem?*

oraz zmianę rozumienia i postrzegania roli nauczyciela – w procesie nauczania i wychowywania.

³⁸ Nurt progresywny stara się ukształtować młodego człowieka pozostającym w zgodzie z sobą samym, ze społeczeństwem i ze światem przyrody; ważna jest refleksja moralna, tolerancja, stymulowanie rozwoju, sprawiedliwość w szkole, postrzeganie praw dziecka; jest jednym z trzech wielkich nurtów pedagogicznych powstałych w Europie Zachodniej, tj. nurtu romantycznego i transmisji kulturowej;

³⁹ L. Kohlberg, R. Mayer (1993) *Rozwój jako cel wychowania* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, IBE/Edytor, Warszawa, s.9.

⁴⁰ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO [w:] St. Wołoszyn (2004) *Oświata i wychowanie w XX wieku* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 169.

⁴¹ L. Kohlberg, R. Mayer (1993), *Rozwój jako cel wychowania* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

⁴² T. Hejnicka-Bezwińska (2008) *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 425.

Interakcja, czyli tzw. wątplenie, jako naczelną refleksją pedagogiczną sprawiła, że dla nauczyciela, na pierwszy plan edukacyjny, zaczęły wysuwać się działania problemowe, niepewne i niejednoznaczne, wymuszające uwzględnianie indywidualnych wyobrażeń rzeczywistości społecznej i rozwiązywanie sytuacji konfliktowych „w warunkach doświadczania, eksperymentowania, działania praktycznego, osobistego interpretowania przyswajanie zaczęło być wypierane przez dociekanie, jako idea wytworzenia pomysłów, (...) a krytykowana nadmierna koncentracja na manualnej i obserwacyjnej aktywności dziecka, pomijająca jego pogłębioną aktywność intelektualną w kreowaniu sytuacji, zaczęły powoli być wypierane przez swobodę twórczą i naturalną atmosferę pracy (przez tradycyjnych pedagogów utożsamianych, jako chaos i brak dyscypliny”⁴³. Tak liberalna koncepcja kształcenia bardzo powoli asymilowała się w społeczeństwach XX wieku, przywiązanych do tradycji, autorytetu i pozytywizmu pedagogicznego. Pesymizm T. Lewowickiego, doskonale znającego polskie środowisko edukacyjne, unaoczniał, że proponowane modele kształcenia nauczycieli nie mogły spełnić wszystkich oczekiwań i potrzeb społecznych, gdyż „(...) ani model ogólnokształcący, ani tzw. specjalizacja akademicka, także koncepcje progresywistyczne, personalistyczne oraz kompetencyjne nie mogły sprawdzić się w praktyce edukacyjnej. Nie mogły stać się wzorcami dalszej edukacji nauczycieli, bowiem współczesna edukacja wciąż służy bardziej nauczycielom niż uczniom”⁴⁴.

Współcześnie, nie dziwi więc „społeczna eksplozja” personalizmu w ideach i kierunkach pedagogicznych. Uwzględniając antropologię społeczno – kulturową i egzystencję przestrzenno – czasową życia osobowego, to *pedagogika personalna* najpełniej uświadomiła rolę i rangę uczestników przestrzeni edukacyjnej – osobę nauczyciela i ucznia. Wertykalizm podmiotowości, postrzeganie jednostki w wymiarze jakościowym i ilościowym, horyzontalność *relacji Ja – Ty* i jej dialogowość międzyludzka, wygenerowały zróżnicowanie w samej nauce na:

- *pedagogikę dialogu* (największym orędownikiem stał się J. Tarnowski) uznającą dialog, jako postawę społeczną realizowaną we współdziałaniu – zbliżaniu się – rozumieniu i gotowości współpracy z innymi; dialog mogący mieć wymiar rzeczowy (świat zewnętrzny, obiektywna rzeczywistość), personalny (zindywidualizowane, dostrzegalne osobiste emocje związane z sukcesem i porażką, odczuwaniem wewnętrznej wolności) i egzystencjalny (wzajemne oddanie siebie i własnego *Ja*);
- dydaktykę jako dialog;
- dialog edukacyjny, który wg R. Rutkowiak stanowi „*realną bądź możliwą wymianę między wszelkimi podmiotami edukacyjnymi, w pełnej gamie różnorodności ich duetowych powiązań*”;
- *dialogiczność istnienia osobowego*, jako interpretację materialnego i formalnego bytu jednostki, niepowtarzalnej w każdej życiowej sferze: materialnej, cielesnej, biologicznej, zmysłowej i psychologicznej i środowiska społecznego, w którym najpełniej dokonuje się osobowa egzystencja⁴⁵.
- Akcentując kulturowe oddziaływanie, złożoność obrazu kultury człowieka, jako aksjologiczne wzrastanie w środowisko społeczne, pedagogika personalna wypracowaną personalizacją wyznaczyła cele wielu programom

⁴³ A. Brzezińska, D. Klaus-Stańska (1999) *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, MEN, s. 54.

⁴⁴ T. Lewowicki (1994) *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 79-80.

⁴⁵ M. Nowak (2004) *Pedagogika personalistyczna* [w:] *Pedagogika*. Podręcznik akademicki, cz. I., 241; Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) ..., s. 241, J. Tarnowski (1992) *Pedagogika dialogu* [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, (red.) B. Śliwerski, Kraków, IMPULS, s. 148-149; U. Ostrowska, *Dydaktyka jako dialog*, „Zeszyty Edukacyjne”, Bydgoszcz, nr 1; R. Rutkowiak (1992) *Pytanie, dialog, wychowanie* (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 27.

wychowawczym (*introcepcja wartości i celu obcego*, czyli uznanie celów obcych za własne⁴⁶; konsolidacja wartości wymiaru indywidualnego z wartościami wspólnotowymi, jako tzw. zgodność społeczna i personalna).

Przestrzeń pedagogiczną – teoretyczną i praktyczną, nieustannie wypełnia ambiwalencja prowadząca do absolutyzacji wybranych postaw pedagogicznych lub do zrozumienia ich antynomii. Obowiązujący idealizm, nieustannie towarzyszący pedagogice (*„dorośli młodym pokoleniom starają się przekazywać lepszą część, natomiast tą gorszą pragną ograniczyć”*⁴⁷) jest przejawem nieustannego przeceniania i niedoceniań pedagogiki.

*„Wielkoformatowy pluralizm to przede wszystkim kulturowa i polityczna wi-
*zja złożonych społeczności o zróżnicowanych ideologicznie, kulturowo, etycznie
i rasowo grupach ludności. (...) Zakłada ciągły wybór między różnymi możli-
wościami. Jest jednoznaczny ze społeczną rekonstrukcją i ciągłą zmianą oraz
eksperymentowaniem różnymi środkami i różnorodnymi drogami i metoda-
mi”*⁴⁸. Tę różnorodność doskonale odzwierciedliła komparatystyka prądów i kie-
runków pedagogicznych, wynikających z empirii, prakseologii i hermeneutyki
edukacyjnej, uwrażliwionej dynamizmami cywilizacyjnymi, kulturowymi i spo-
łecznymi. Klasyfikacja pedagogik⁴⁹ wg L. Chmaja, K. Sośnickiego, St. Wołoszy-
na oraz H. Bernera, czy H.H. Krügera. Z prezentacją współczesnych teorii i nu-
tów pedagogicznych dokonanej przez B. Śliwerskiego⁵⁰ uświadamia wszystkim
uczestnikom przestrzeni edukacyjnych, że niemożliwa jest obecność jednego
wymiaru idei pedagogicznej, akceptacji i realizacji wybranej teorii pedagogicz-
nej. Współistnienie pedagogiki kultury i antropologii pedagogicznej, obecność
nauki empirycznej (*tego, co jest*) i filozofii normatywnej (*tego, co powinno być*)
– nauk współdecydujących o wychowaniu, filozofii pedagogiki i pedagogiki prak-
tycznej⁵¹, tendencji krytyczno – emancypacyjnych współczesnego wychowania,
antypedagogiki „obok” pedagogiki konstruktywistycznej, to **panteon teorii**
dla współczesnej przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. Dla wielu praktyków,
taka wiedza filozoficzna – teoretyczna – historyczna syntetyzuje relacje między
pedagogiką i pedagogią⁵², generuje zauważalny sceptycyzm dot. użyteczności
metateorii pedagogicznych, jako refleksji intelektualnego całościowego ujmowa-
nia procesów rozwoju. Niepokój ten doskonale wyraża refleksja Z. Kwieciń-
skiego: *„... pedagogika naukowa wcale nie leży w głównym nurcie refleksji nad
edukacją, (...) a pedagogiczne instytucje edukacyjne są przepelnione chętnie
piszącymi „refleksyjnymi praktykami”. (...) jeśli centrum edukacji nie stanowi
pedagogika naukowa to może nią powinna być pedagogia, czyli względnie spój-
ny i trwałe zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowa-
nia przez „refleksyjnych praktyków”, uczestników tych praktyk, chętnych do
mówienia i pisanie o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań
i drobnych w nich innowacji, nienaruszających ich istoty”*⁵³. Potwierdzeniem
obecności takiego nurtu refleksji pedagogicznej stała się obecność i działalność*

⁴⁶ M. Nowak (2004) *Pedagogika personalistyczna...*, s.

⁴⁷ H. Berner (2006) *Współczesne kierunki pedagogiczne*, (przeł.) K. Natonińska [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, tom I, B. Śliwerski (red. nauk.), Gdańsk, GWP, s. 247.

⁴⁸ F. Gross (1992) *Tolerancja i pluralizm. Szkice o kulturze* [w:] *Pedagogika ...*, s. 241.

⁴⁹ B. Śliwerski [w:] *Pedagogika ...*, s. 186-195.

⁵⁰ B. Śliwerski (2005) *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁵¹ H. Berner (2006) *Współczesne kierunki pedagogiczne, ...*, s. 219.

⁵² T. Hejnica-Bezwińska (2008) *Wiedza, umiejętności i kompetencje nauczyciela w świecie, w którym trzeba bronić pedagogicznego sensu edukacji* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 25

⁵³ Z. Kwieciński (2005) *Pedagogie przekorne wobec pedagogii głównych nurtów. Problem, model, zachęta do dyskusji*, [w:] T. Hejnica-Bezwińska, R. Leppert (red.) *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, s. 68.

Zespołu Pedagogiki Ogólnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, który od 1994 roku, co kilka lat, organizuje sympozja naukowe dot. pedagogiki ogólnej. Na zjeździe⁵⁴, we wrześniu 2009, poświęconym dyskursom naukowym i dydaktycznym pedagogiki ogólnej, rozważano i analizowano wymiar jej naukowej samodzielności. Debaty na temat (nie)obecności dyskursów milczących i zewnętrznych, zróżnicowań paradygmatycznych, wielości nurtów i koncepcji pedagogicznych w pedagogice ogólnej, w retrospekcji społeczno – pedeutologicznej i antropologii pedagogicznej pozwoliły zrehabilitować krytyczne wnioski o akademickim kształceniu nauczycieli i (nie)obecności wychowania w przestrzeni edukacyjnej. Wobec tylu wahań teoretyczno – praktycznych, niemożliwym jest zatem zaprezentowanie zamkniętego, skończonego wymiaru roli nauczyciela we współczesnej przestrzeni edukacyjnej.

W antycznej myśli pedagogicznej nauczyciel był postrzegany w strukturze ideału wychowania i utożsamiany z człowiekiem wszechstronnie wykształconym, o rozwiniętej osobowości i obecności w odpowiedniej strukturze społecznej. Na krystalizację postaci nauczyciela i modelu wychowawcy przez wiele wieków zdecydowany wpływ miała obecność, obok siebie, dwóch klas społecznych tj. arystokracji i chłopstwa. Wartości etyczne każdej z tych warstw były wynikiem wpływów wychowania religijnego, rycerskiego a w perspektywie historycznej także burżuazyjnego. Te kulturowe antynomie stały się twórczym dla powstania wzorców osobowych i społecznych zawierających myśl humanistyczną (łac. *humanus* – ludzki), skoncentrowaną na człowieku i jego ziemskim życiu. To wówczas, pod wpływem wolnomyślicielstwa, kultury, sztuki i literatury i rozwijających się nauk, ideałem społecznym stał się nauczyciel – łagodny, pogodny, tolerancyjny, o zadbanym wyglądzie zewnętrznym, ładnej postawie i harmonijnej budowie ciała, wrażliwy i tolerancyjny. Taki ideał wszystkich klas społecznych, dał przedstawicielom każdej z nich, możliwość wyjścia poza swoją klasę i osiągnięcie ogłady towarzyskiej, uzyskiwanie prestiżu społecznego lub posady w urzędach państwowych. Tylko nauka i odrodzeniowa idea o nauczycielu dawała taką możliwość rozwoju osobowości w ponadklasowej działalności społecznej, ekonomicznej i politycznej, pomimo ówczesnej niejednorodności społeczno – politycznej, gdyż „(...) ludzie dorośli, zakładając nowe rodziny, nie przestają być członkami „rodzin pochodzenia”, a ich nowe role nie wykluczają poprzednich. Tak samo przynależność i uczestnictwo w dziejach jednej szerszej całości społeczno – kulturowej daje się godzić z życiem w innych społecznościach i kulturach”⁵⁵. Mając świadomość, że praktyka pedagogiczna należy do grupy praktyk symboliczno – kulturowych nauczyciel realizując jej wartość nadrzędną – modelowania ucznia według społecznie akceptowanego wzoru, wypełnia funkcję wielokulturowości. Edukacja uniformizująca i konformistyczna, powoli i ambiwalentnie zaczęła budować postać nauczyciela postrzegającego proces edukacyjny, jako próbę wydobywania z ucznia nieuświadomianych możliwości i wartości aksjologicznych. To właśnie pedagogiczne parametry przestrzeni edukacyjnej zdecydowały, że nauczyciel otrzymał prawo „orzekania o innych ludziach, będąc samemu włączanym i realizującym odpowiednią rolę w systemie edukacyjnym, o istnieniu którego nigdy sam nie decydował, nie posiadał prawa wyboru i świadomości własnej niepowtarzalności”⁵⁶. Literatura przedmiotu zjawisko rozbieżności teorii od praktyki pedagogicznej opisuje, jako nauczycielskie doświadczenia jego własnej szkoły, najczęściej temporalnie i cywilizacyjnie

⁵⁴ D. Stępkowski (2010) *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* [w:] *Edukacja. Studia – badania – innowacje 4/2010*, Warszawa, wyd. Instytut Badań Pedagogicznych, s. 119-123.

⁵⁵ Z. Komorowski (1974) *Rozważania o wielokulturowości*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2 s. 98.

⁵⁶ A. Nalaskowski (1999) *Standardy i diagnoza a rozwój w edukacji*, [w:] A. Nalaskowski *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe PWN.

nieaktualne, ambiwalentne spektrum od *pedagogiki skoncentrowanej na klasie szkolnej* po *pedagogikę sytuującą ucznia w wieloformatowym pedagogicznym centrum*, monopolu jednej teorii pedagogicznej i poznania wraz z uległością nauczycieli w sferze ideologii i teorii pedagogicznych, werbalnej dwoistości sferycznie – merytorycznej (niespójności i jednorodności pogładowej). Nie jest przypadkiem, że także w tym zakresie uwidacznia się wyjątkowość roli i obecności nauczyciela, gdyż teorie pedagogiczne to nie zbiór niekwestionowanych sądów, a praktyka pedagogiczna nie stanowi jedynie zbiór działań edukacyjno – wychowawczych.

Prezentację roli współczesnego nauczyciela w świetle idei i teorii pedagogicznych można opisać strukturalnie tak, jak przestrzeń edukacyjną, horyzontalnie osadzając jej filary znaczeniowe na poziomach:

- *powołania* – podmiotowość pedagogiczna najpełniej jest realizowana, gdy zawiera w sobie aksjomat misji, powołania, o których zaświadcza również źródłostów *educatio/educio* (wychowanie, wydobywanie, wyprowadzanie w górę, przewodzenie, naprowadzanie na cel); nauczyciel to posłaniec wiedzy i kultury;
- *apriorycznym* – od spektrum poznania teoretycznego (personalnego, aksjologicznego, normatywnego) *a priori* tj. przed doświadczeniem, jako poznanie roli nauczyciela w trakcie kształcenia akademickiego po spektrum poznania praktycznego, a więc *a posteriori*, roli kształtowanej w praktyce szkolnej – wychowawczej i dydaktycznej;
- *empirycznym* – rola najpełniej oparta na doświadczeniu edukacyjnym i kształtowana przez obserwację pedagogiczną; stanowi syntezę wiedzy teoretycznej i empirycznej; na tym poziomie wymagania zawodowe stawiane nauczycielowi są empirycznie weryfikowalne, tzn. są określane jako praktyczne lub tylko teoretyczne;
- *prakseologicznym* pozwalającym na sprawną realizację roli zaplanowanej wychowawczo i dydaktycznie a aksjologicznie urzeczywistnianej w osobie wychowanka i ucznia; poziomie zawierającym w sobie tzw. gramatykę pedeutologicznego działania – świadomego i celowego, skutecznego wychowawczo i dydaktycznie; osadzonego na pytaniach: jakie i które działania mogą być najskuteczniejsze? co jeszcze można byłoby zdziałać, dla osiągnięcia określonego celu? jakie i które wskazania warto uwzględnić, by w pracy pedagogicznej najsprawniej osiągnąć zamierzone skutki? to poziom pozwalający, na wszystkich szczeblach struktury oświaty, najpełniej zrozumieć zespołowo – społeczny wymiar roli nauczyciela i zasadność praktycznych dyrektyw, tj. nakazów, zakazów, zaleceń w sformalizowanym systemie oświatowym;
- *hermeneutycznym* z rolą nauczyciela, posiadającego szczególną wiedzę rozumienia ucznia i siebie samego, aksjologicznej i kulturowej interpretacji celów wychowawczych i sensu dydaktycznego; humanistycznego rozumienia roli własnej i ucznia, jako pedagogicznej interpretacji.

Rola nauczyciela jest także wertykalnie warunkowana pionami:

- *normatywno-aksjologicznym* – w pracy dydaktyczno-wychowawczej wykorzystuje i posługuje się wartościami, uznając w edukacji potrzebę istnienia ograniczeń i wykształcenie/posiadanie własnych; przymus jest kwantyfikatorem rozwoju społeczno-intelektualnego ucznia, uzmysławiającego wartość samodyscypliny, autonomii, prawidłowych wyborów moralnych; to rola pozbawiona praktycznych wskazówek, jak radzić sobie z nieprzewidywalnymi zachowaniami uczniów;

- *behawioralnym* wyznaczającym koncepcję tejże roli oraz jej realizację, najpełniej obrazują to standardy i diagnoza pedagogiczna, zawierające treści oczekiwania społecznych, oświatowych, politycznych a nawet kulturowych;
- *pragmatycznym* – obecna w zespole klasowym, który pracuje na wspólnie ustalonych regułach, komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela, obecności wzmożeniu pozytywnych; naczelną regułą praktyczną jest skuteczność i efekt działania (efektywność, nieefektywność); popularna wśród nauczycieli tzw. praktyków;
- *socjologicznym* (społeczny) – zespół klasowy to określona grupa społeczna, więc obowiązują w niej: określona struktura i normy społeczne, kontrola społeczna (formalna i nieformalna), zjawisko naznaczenia społecznego generujące zachowania niepożądane; to typ roli wynikający i realizowany w oparciu mechanizmy społeczne i stratyfikacyjne;
- *osobistej teorii* – gdyż zawód nauczyciela cechuje współzależność praktyki z teorią a to oznacza, że nauczyciel musi być wyposażony w teorię współgrającą z praktyką szkolną;
- *dialogicznym* – podstawowym komunikatorem nauczyciela jest dialog – asertywny, nie raniący, nie poniżający, nie korzystający z przemocy, którego najważniejszym celem są: działanie długofalowe, samokontrola uczniowska wypracowana z tyt. zmian mentalnych; w roli tej niezwykle istotny jest autorytet dydaktyczno-wychowawczy nauczyciela⁵⁷.

Te horyzontalno – wertykalne struktury, typowe dla przestrzeni edukacyjnej, w roli nauczyciela wymuszają różnicowanie retrospektywne i prospektywne. Kartezjańskie *cogito ergo sum*, jako świadomość wiedzy i umiejętności poznawczych, dla roli nauczyciela wyznacza zindywidualizowane spektrum pedagogicznej racjonalizacji czynów, myśli, norm etycznych. J. Gnitecki⁵⁸, uznając powyższą maksymę za refleksję wiodącą, za pomocą pedagogicznej skali faktów i działania oraz wartości, zróżnicował rolę nauczyciela w *pedagogikach: empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej*. Osadzając na osi horyzontalnej rolę nauczyciela, wartości w wychowaniu i nauczaniu działaniowo ukierunkowując dośrodkowo, na wertykalnej – odśrodkowo, zbudował podstawę „*tworzenia teorii wyjaśniającej, optymalizacyjnej, prakseologicznej i interpretującej zmiany w indywidualności ludzkiej w perspektywie całościowej edukacji z punktu widzenia źródeł zmian i warunków ich dokonywania oraz wartości nadających im sens*”⁵⁹. Uwzględniając naczelną zagadnienie i pedagogiczną kwalifikację dokonaną przez J. Gniteckiego, rolę nauczyciela – wychowawcy można uznać, jako wiodącą refleksję w sferze działania przestrzeni pedagogicznej.

Rola nauczyciela w pedagogice empirycznej to fakty wychowawcze i dydaktyczne – podmiotowe i przedmiotowe. Jak w pedagogice empirycznej kształtuje się rola nauczyciela – wychowawcy, pedagoga pracującego, przez wiele lat, w tym samym środowisku społeczno-zawodowym, jednakże ze stale zmieniającymi się uczniami? Na podstawie własnych doświadczeń, przeżyć i doznań, nauczyciel nieustannie pełni rolę pedagoga empirycznego, gdyż empiryzm to kierunek filozoficzny głoszący, że wszelkie poznanie ludzkie i wiedza wywodzą się z doświadczeń zmysłowych (empiryzm materialistyczny, subiektywno – ide-

⁵⁷ B. Kutrowska (2008) *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s.54; J. Pyżalski (2007) *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 15-21;

⁵⁸ J. Gnitecki (1995) *Zarys pedagogiki*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, oddział w Poznaniu, s. 54-55.

⁵⁹ Tamże, s. 56.

alistyczny, genetyczny, metodologiczny⁶⁰). Rola nauczyciela zawsze miała perspektywę społeczną, z racji miejsca pracy, wiedzy powyżej poziomu przypisywanego ogółowi, władzy posiadanej z racji przynależności do elity kulturowej. Dla nauczyciela, praca to jedna z najważniejszych płaszczyzn dla świadomego i dojrzałego kierowania, nie tylko w zespole pedagogicznym i uczniowskim, ale także dla własnej samoświadomości i psychoedukacji. Dlaczego? Pełnienie tej roli różnicują postawy:

- 1) *dyrektywna* (inicjowanie działania), rozumiana, jako umiejętność określenia celu do działania osobom kierowanym, wydanie poleceń do wykonania określonych zadań;
- 2) *informacyjna*, polegająca na umiejętnym przekazywaniu informacji, tzw. rola dydaktyka;
- 3) *organizacyjna* pracy zespołu klasowego – formułowanie celów, zapewnienie środków niezbędnych w realizacji planu;
- 4) *mobilizująca* uczniów do uczenia się, rozumiana jako umiejętność wzbudzenia u ucznia zainteresowania nową wiedzą, aktywności przyjęcia jej i skupienia na niej uwagi;
- 5) *motywacyjna* rozumiana, jako społecznie i sprawiedliwe nagradzanie lub karanie;
- 6) *pomocnicza*, gdyż rolą nauczyciela jest ułatwianie uczniom ich pracy, czyli uczenia się rozumiana jako udzielanie pomocy uczącym się;
- 7) *wspierająca*, gdyż uczeniu się często towarzyszy niepowodzenie szkolne, wówczas rola doradcy polega na emocjonalnym wspieraniu ucznia i do wartościowaniu;
- 8) *eksperycka*, gdyż najważniejszym aspektem roli nauczyciela jest, w sposób ciekawy i atrakcyjny, przekazywanie posiadanej wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu – bogatej i stale pogłębianej;
- 9) *oceniająca*, polegająca na wyważonym acz krytycznym sprawdzaniu i ocenianiu uczniów – porównywaniu wyników, określaniu pozycji poszczególnych dzieci w zespole klasowym; zawiera w sobie ambiwalencję *jednakowego* traktowania uczniów (przy zachowaniu tzw. poczucia sprawiedliwości) oraz obowiązku *indywidualizacji* ucznia;
- 10) *dyscyplinująca*, gdyż procedura lekcyjna obwarowana jest określonymi parametrami kultury organizacyjnej (czas, dyscyplina umysłowa i fizyczna, nauczycielska i uczniowska prezentacja posiadanej wiedzy);
- 11) *wychowawcza*;
- 12) *poza* – dydaktyczna rozumiana jako funkcjonariusz administracji szkolnej;
- 13) *społeczna* wobec rodziców ucznia, dyrekcji szkoły, środowiska lokalnego⁶¹.

Kierowanie jest ściśle związane z pojęciami społecznego wpływu, tj. działaniami generującymi zmianę w zachowaniu lub postawie i może przyjmować przeciwstawne role:

- 1) *rolę autokratyczną* – wymuszająca posłuszeństwo, dyscyplinę, rozumiana jako władza, niedopuszczająca do współdziałania, współdecydowania i porozumiewania się z grupą, (uczniami), nie wyjaśnianiu swych poczynań, drobiazgowym określaniu zadań bez uzasadnienia. To rola efektywna w sytuacjach pedagogicznych o skrajnych ocenach, np.: dobrze/źle, duży/mali, gdy jest ona nastawiona na osiąganie wyników ilościowych, na efekty mające charakter standardowy, wieloseryjny, o niskich parametrach jakościowych.
- 2) *rolę demokratyczną* – partnerska, oparta na więzi nauczyciela z grupą innych nauczycieli i uczniów, przejawiająca potrzebę aprobaty u osób podpo-

⁶⁰ B. Śliwowski (2006) *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, Gdańsk, GWP.

⁶¹ A. Janowski (2007) *Pedagogika praktyczna*, Warszawa, wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, s. 74-76.

rządowanych, ich wysłuchiowaniu, zachęcaniu do wyrażania własnych opinii. Jest postawą najlepiej gwarantującą efektywną realizację celów dydaktycznych i zadań wychowawczych.

Rola nauczyciela, jako zjawisko społeczne często jest utożsamiana z faktem posiadania władzy i autorytetu. W zależności o dynamiki obu czynników, nauczyciel funkcjonuje w roli panującej i wymuszającej podporządkowanie (dominacja autorytetu i władzy opartej na sile) lub w roli na płaszczyźnie wspomagania i wewnętrznej wolności (autorytet i władza mają charakter służby).

W autorytecie nauczyciela dotykamy istoty i podstawy ideowej zawodu nauczyciela – to autorytet wiedzy, autorytet moralny, autorytet pracy i autorytet społeczny! Nauczyciel w swojej pracy codziennej jest zawieszony pomiędzy pragnieniem zrobienia i tworzenia czegoś najwspanialszego a koniecznością tolerowania rutyny. To tu, najbardziej jest widoczny i możliwy do naśladowania autorytet pojmowany jako umiejętność wpisywania realizacji marzeń pedagogicznych w szkolną rzeczywistość! Zawód nauczyciela stawia wysokie wymagania – nauczyciel znajduje się pod ustawiczną kontrolą, każde jego potknięcie jest natychmiast dostrzegane i komentowane. Musi więc być szczególnie ostrożny, zwłaszcza, że sędziami – i to surowymi – są uczniowie. Łatwo może stracić ich szacunek i zaufanie i bardzo trudno odzyskać. A rezultaty pracy pedagogicznej zależą przede wszystkim od emocji uczniów wobec nauczyciela, od jego autorytetu.

Pedagogika empiryczna, jak żadna inna z pedagogik potrafi wykazać, czy w środowisku edukacyjnym nauczyciel pełni rolę narzuconą sztucznie wykreowaną, czy z tytułu posiadanej wiedzy, kwalifikacji i kompetencji jest akceptowany przez dzieci i młodzież. Osobowy wzór nauczyciela, odpowiedzialność personalna, pedagogiczna i społeczna to empiryczna miara pedagogicznej roli. *„Odpowiedzialność nauczyciela przybiera podwójny wymiar. Z jednej strony odpowiada „za” ucznia, za przebieg procesu nauczania i wychowania, za realizację potrzeb psychicznych młodzieży, za jej wszechstronny rozwój, ale równocześnie odpowiada „przed”- dyrektorem, przed rodzicami, którzy oddali największy swój skarb w jego ręce. Odpowiada również przed samym sobą, przed swoim sumieniem. Od tego, kim jest nauczyciel, jako człowiek zależą sukcesy wychowawcze”⁶².*

Przyjmując za paradygmat doświadczenie i fakty uchwytne, matematycznie policzalne, empirycznie udowodnione, rola nauczyciela ma klasyfikację **zewnątrzną** – formalną, służbową dydaktyczną oraz **wewnętrzną** – prawdziwą, nieformalną, rzeczywistą, faktyczną, autentyczną, duchową – ujmowaną powołaniem. Rola zewnętrzna była formalnie wyznaczana kryteriami: „ma dobry kontakt z uczniami”, „działa profesjonalnie”, „zna przedmiot”, „ubiera się odpowiednio” czy „działa profesjonalnie”. Nauczanie było postrzegane, jako zawód a organizacje zawodowe sytuowały go w strukturze oświatowo-politycznej. Nauczyciele posiadali określoną „porcję” wiedzy przedmiotowej a ich rolą było przekazywanie uczniom wiedzy w postaci faktów, pojęć, zasad. Na przełomie wieku XX i XXI rola nauczyciela została wzbogacona o nowe wymiary, o nowe cele, nową wiedzę naukową, o nową istotę nauczania – o kształcenie. Te fakty „zmieniły” brzmienie najważniejszego pytania empirycznego, wyznaczającego rolę i zadania nauczyciela. **Kim jest nauczyciel?** powoli zostaje zastępowane **Kim staje się nauczyciel?** a pedagodzy, teoretycznie i praktycznie, zaczynają

⁶² M. Śnieżyński (1995) *Nauczanie wychowujące*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, s. 8-9.

oceniać, analizować, klasyfikować i koncepcyjnie strukturalizować działania nauczyciela – *tu i teraz*, pod postacią ewaluacji pedeutologicznej i uczniowskiej.

Myślenie prakseologiczne⁶³ jest tożsame z działaniem i dociekaniem przyczyn powodzeń i niepowodzeń. To „(...) *poszukiwanie najszerszych uogólnień odnoszących się do świadomego i celowego działania analizowanego pod względem sprawności; konstruowanie z uzasadnianiem dyrektyw praktycznych, tj. nakazów i zakazów oraz zaleceń i przestróg dotyczących utrzymania odpowiedniej sprawności a zarazem i unikania niesprawności w działaniu*”⁶⁴. Największy autorytet polskiej prakseologii – T. Kotarbiński za główne zadanie prakseologii uważał uświadomienie, sformułowanie i systematyzację działań (ekonomicznych, tzn. wydajnych i oszczędnych) które skutecznością swą doprowadzają do zamierzonego celu. Jako jeden z pierwszych prakseologów zredagował najczęstsze błędy praktyczne, decydujące o nieskuteczności zachowań względem wyznaczonego celu: marnotrawstwo, przegapienie, zapominanie wykonania jakiejś pracy, zgubienie a nawet spóźnianie się oraz czynnik czasu, jako jeden z najpoważniejszych argumentów w nieskutecznych działaniach: niedotrzymywania terminu wykonania zadania lub niepunktualności. Szansę na osiągnięcie powodzenia upatrywał w dobrze opracowanym planie działania. Wg T. Kotarbińskiego powinien on: *spełniać następujące wymogi:*

- *musi wykazać się przydatnością do zadania, dla którego został zbudowany;*
- *być wykonalny – musi ujawniać realną możliwość zrealizowania go;*
- *nie może zaistnieć w nim niesprzeczność wewnętrzna;*
- *musi być komunikatywny, tzn. czytelny;*
- *powinien być plastyczny – plan powinien umożliwiać w razie konieczności wprowadzenie odpowiednich korygujących go zmian;*
- *powinien wykazać optymalną dokładność;*
- *zawierać długodystansowość;*
- *wykazać się terminowością – musi zawierać ostateczny termin wykonania;*
- *musi być kompletny – tzn. obejmować wszystkie elementy i kontekst zadania*
- *którego dotyczy;*
- *być osadzonym na rzetelnej wiedzy*⁶⁵.

W naukach społecznych prakseologia⁶⁶ jest obecna w tzw. socjotechnice, której dobrym przykładem jest wychowanie dzieci, zwalczanie patologii społecznych czy resocjalizacja.

Również pedagogika w swoim dorobku posiada treści prakseologiczne pod postacią pedagogiki prakseologicznej, tak niedawno zwanej pedagogiką praktyczną. Głównym jej przesłaniem jest zwiększenie skuteczności działań pedagogicznych, czyli wskazówek – dyrektyw prakseologicznych. Wskazówki te dotyczą konkretnych sytuacji dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych.

⁶³ Termin *prakseologia* pochodzi od greckiego słowa *praxis*, oznaczające czynność, działanie oraz od słowa *logos* – nauka. Dostęp: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Prakseologia>, 2010.04.06

⁶⁴ T. Pszczółowski (1978) *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, Wydawnictwo Ossolineum.

⁶⁵ A. Szpanerski *O sztuce życia sprawnego według Tadeusza Kotarbińskiego. Z myślą o młodym odbiorcy. O prakseologii T. Kotarbińskiego*. Dostęp: http://209.85.129.104/search?q=cache:2Fy316FVw60J:www.umcs.lublin.pl/d/kotarbinski/teksty_o_kotarbinskim.doc+zdaniami+jednego+z+tw%C3%B3rc%C3%B3w+prakseologii+T.Kotarbi%C5%84skiego&hl=pl&gl=pl&ct=clnk&cd=2&lr=lang_pl, 2010.04.06.

⁶⁶ Klasyfikacja prakseologii z tytułu ludzkiego działania: to nauka zajmująca się: ontologicznym, teleologicznym, normatywnym, podmiotowo – przedmiotowym, podmiotowo – operacyjnym, techniczno – instrumentalnym, organizacyjnym i sprawnościowym i dyrektywnym wymiarem ludzkiego działania – J. Gnitecki (2006) *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 160-162.

Pedagogika prakseologiczna może mieć orientację pragmatyczną, cybernetyczną, zadaniową, dyrektywną, sytuacyjną i synergetyczną⁶⁷.

Uwzględniając klasyfikację prakseologiczną, rolę współczesnego nauczyciela można wpisać w spektrum działań pedagogicznych, w których prakseologiczny paradygmat będzie miał wymiar postaw:

- dokonywania nieustannych zmian w rzeczywistości pedagogicznej;
- wymiaru teleologicznego, tj. obecności jasno wytyczonych i określonych celów dydaktyczno – wychowawczych;
- ułatwiających podejmowanie decyzji w warunkach obowiązującego systemu norm i wartości;
- prezentujących podmiotowo – przedmiotowe relacje działaniowe między nauczycielem a uczniem;
- prezentujących podmiotowo – operacyjne relacje działaniowe między uczniem działającym a działaniami operacyjnymi podejmowanymi przez nauczyciela;
- wpływających na techniczne i instrumentalne działanie nauczyciela;
- będących poznawczo – informacyjnym wymiarem pedagogicznego działania;
- wpływających na organizację pedagogicznego działania nauczyciela;
- ukazujących wpływ działań pedeutologicznych w różnych wymiarach kulturowych obecnych w dyrektywach sprawnego działania.

Takie zdecydowane akcentowanie roli nauczyciela w przestrzeni pedagogicznej, jasne i precyzyjne określenie jego zakresu wpływów ukazuje go w reflektorze myśli pedagogicznej w pozycji znaczącej i decydującej. Współczesność dostarcza wielu orientacji pedagogicznych, różnorodnych rozwiązań edukacyjnych i paradygmatów wychowawczych. Trwałe budowanie i transformacja roli nauczyciela – wychowawcy na płaszczyźnie pedeutologicznej może stać się drogowskazem dla nauczycieli, wychowawców i rodziców uczniów, gwarantem dostrzegania przemian kulturowych, reform edukacyjnych i dydaktycznych, zróżnicowań poziomu szkół i dydaktyczno – wychowawczej pracy nauczyciela.

W refleksji prakseologicznej rola nauczyciela, tak jak autorytet, w płaszczyźnie aksjologicznej posiada⁶⁸:

- *drogę zdobycia i zakres wpływu – rola środowiskowa i szkolna* – społeczny charakter edukacji oznacza, że wychowuje nie tylko szkoła i nauczyciel. Istnieje potrzeba rozszerzania odpowiedzialności za nauczanie i wychowanie na inne podmioty procesu pedagogicznego. Wymaga to od nauczycieli umiejętności współdziałania z rodzicami oraz innymi partnerami w dziedzinie programowania, organizowania, koordynowania i egzekwowania działań wychowawczych. Warunkiem wywiązania się z tej roli jest posiadanie niekwestionowanego autorytetu środowiskowego przez szkołę i samych nauczycieli. W węższym ujęciu to rola nauczyciela z zasięgiem wpływu obejmującym teren szkoły, a przede wszystkim klasę uczniów, w której nauczyciel prowadzi zajęcia dydaktyczno-wychowawcze.
- *kwalifikacje osobowościowe – rola wychowawcza* – dotyczy dyspozycji kierunkowych w rozumieniu norm i zasad postępowania własnego i wobec ucznia. Jest rozpatrywana w kontekście norm etycznych obowiązujących w zawodzie nauczycielskim. Zgodnie z tradycyjnym rozumieniem etyki zawodowej można formułować ją w kategoriach obowiązków i powinności

⁶⁷ Tamże, s. 169.

⁶⁸ I. Jazurkiewicz (2003) Encyklopedia Pedagogiczna XXI w., Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 254-260.

nauczycielskich. Wychowawcza rola nauczyciela kształtuje się nie tylko na podstawie przestrzegania szeregu norm, wymagań i powinności, ale ma też swoje źródło w wysokiej moralnej kompetencji nauczyciela (np. świadomość własnego systemu wartości), umiejętności dokonywania wyborów, moralnej odpowiedzialności za podejmowane decyzje oraz bezwarunkowej akceptacji ucznia.

- *kwalifikacje przedmiotowo – metodyczne – rola dydaktyczna* – dotyczy dyspozycji instrumentalnych z zakresu wiedzy i specjalności zawodowych nauczyciela. W szkole tradycyjnej zadanie nauczyciela polegało na przekazaniu uczniom, jak największej ilości wiedzy oraz sprawdzeniu stopnia jej przyswojenia. Współcześnie, w obliczu postępu cywilizacyjnego, nauczyciel nie jest w stanie nauczyć wszystkiego. Celem jest więc usprawnienie uczniów w samodzielnym zdobywaniu wiedzy, samokształceniu i samorozwoju. W takiej sytuacji warunkiem zachowania pozycji naukowej jest odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczyciela, jego otwartość na innowacje, ustawiczne doskonalenie siebie, realizowanie zasady naukowości przy doborze, interpretacji i przekazywaniu wiedzy.
- *realny udział w procesie wychowania – rola wychowawcy* – wychowawca to ktoś, kto rzeczywiście cieszy się powagą i posłuchem w tych dziedzinach i sprawach, które wiążą się z rozwojem osobowym i pracą nad tym rozwojem. To najczęściej rodzic dziecka, nauczyciel ucznia, wychowawca dla wychowanka. To czytelna rola osobowa ze względu na wiarygodny wysiłek i widoczne efekty pracy nad własnym rozwojem osobowym. Tylko ta rola umożliwi motywowanie wychowanków do współpracy na zasadzie wzajemnego uczestnictwa w zindywidualizowanym, osobowym wzrastaniu.
- *wymiar afirmacji – rola obserwatora* – pozwala dzieci uczyć odpowiedzialności, kształtować samokontrolę i dyscyplinę, gdyż dziecko chcące być człowiekiem wolnym, musi uczyć się bycia odpowiedzialnym. Przy czym, nieodzownym warunkiem do jej ukształtowania u dzieci, jest bycie odpowiedzialnym w stosunku do nich oraz pamiętanie, iż stopniowo winny one samodzielnie ponosić konsekwencje własnych decyzji i czynów.

Uwzględniając prakseologiczne orientacje metodologiczne zasadnym wydaje się redakcja założeń działaniowych roli nauczyciela. Podlega ona bowiem różnicowaniom z tytułu celów, działań i warunków a w przestrzeni edukacyjnej, w przymacie przywództwa edukacyjnego, za J. Gniteckim można przyjąć, że rola nauczyciela to:

- rola decydenta w procesie sterowania wiedzy: *a priori*, poznawczej, jednostkowej, kumulatywnej, systematycznej, ciągłej, hermeneutycznej;
- rola nakierowana na cel ostateczny, a więc uczestnika także *a posteriori*, w procesie tzw. urabiania [wypracowania subiektywistycznego kompromisu między naturą dziecka (sferą faktów) a kulturą (sferą wartości)];
- rola uczestnika w kierowaniu procesem edukacyjnym;
- rola z wiedzą o skutecznym kierowaniu w procesie edukacyjnym;
- rola podmiotu działającego, refleksyjnego, planującego, oceniającego, praktyka myślącego analitycznie, etycznie, kulturowo;
- rola uwarunkowana wiedzą nauczyciela o orientacji metodologicznej pedagogiki empirycznej i hermeneutycznej;
- rola generująca zmiany w osobie ucznia (kształcenie: nauczanie i wychowywanie) oraz umiejętnie interpretująca dokonujące się zmiany;
- rola mediatora;
- rola zmienna w stosunku do osoby niewykształconej, wykształconej i grup społecznych;

- rola transmitera i promotora wartości społecznie pożądanych czyli tzw. aksjomatów społecznych i identyfikacji kulturowej, dobra narodowego, kultury europejskiej kształcącej tolerancję i światopogląd;
- rola przewodnika po świecie społecznym i tłumacza mechanizmów porządku społecznego (środowiska lokalnego, państwowego, narodowego) choć oparta na uniwersaliach cywilizacyjnych, kulturowych, narodowych, historycznych to powinna być umiejętnie przekazywana na treści zrozumiałe dla uczniów o zróżnicowanym poziomie percepcji (społeczeństwo, patriotyzm, demokracja, solidarność, bezpieczeństwo narodowe, tolerancja wielokontekstowa);
- rola aktywizacji młodzieżowego zaangażowania kulturalnego, gdyż edukacja najlepiej pomaga kształtować indywidualne kulturowe kompetencje, nie wartościując indywidualnych doświadczeń kulturowych jej uczestników;
- rola edukatora (mandatariusza) do przyszłościowego obywatelstwa i (innego) pokojowego patriotyzmu, gdyż współczesny uczeń to w przyszłości „obywatel świata”, Europejczyk (wychowanie obywatelskie, patriotyczne);
- rola partnera rodziców w wychowaniu ucznia w pierwszych kręgach socjalizacji, w stosowaniu podobnych zasad kształtujących fundamenty osobowości dziecka (zasada pozytywnej motywacji, spójności oddziaływań przy aktywnej i regularnej współpracy, partnerstwa, wielopoziomowych informacji);
- rola, „odwołująca się do **wiedzy „paradygmy”** powstałej na terenie pedagogiki empirycznej (...) i **wiedzy fenomenologicznej** powstałej na terenie pedagogiki hermeneutycznej”⁶⁹.

To pedagogice prakseologicznej nauczyciele zawdzięczają zróżnicowanie merytoryczno – metodologiczne typów **wiedzy: o sterowaniu, urabianiu, kierowaniu i wspieraniu**.

Rolę antycypującą dorobek pedagogiki empirycznej i prakseologicznej przejęła pedagogika o orientacji hermeneutycznej. Dlaczego pedagogika przejęła od hermeneutyki tak wiele paradygmatów hermeneutycznych, uznając je za pedagogiczne? Wiele aspektów teorii hermeneutycznej jest dziś obecnych w podstawach ideowych współczesnej pedagogiki. Doświadczenie życiowe jednostki (podstawa poznania hermeneutycznego) stanowi najważniejszy filar pedagogiki empirycznej, w której nauczyciel pełni rolę wiodącą, naczelną, stanowi autorytet dla własnych uczniów jako podstawa wzajemnego zrozumienia, przeżywania, tzw. zasada wczuwania się. W tej pedagogice ma też swoje miejsce prakseologiczna rola nauczyciela, gdyż pomiędzy przestrzenią doświadczenia nauczyciela a sferą doświadczenia ucznia dokonuje się proces samopoznania, nazywany dystansem pokoleniowym. Rolą nauczyciela jest działanie łączące przeszłość z przyszłością, osadzające się na rozumieniu istoty tradycji i możliwych w przyszłości zależności społeczno – kulturowych. Hermeneutyka, proces wyjaśniania i rozumienia (podstawowe procesy w przestrzeni edukacyjnej) postrzega, jako dwa różne, gdyż pierwszy oznacza sprawdzanie pojedynczych zjawisk (przyczyn) a rozumienie jako pojmowaniem tego, co swoiste i indywidualne i pojedyncze. Rozumienie, jako podstawowe doświadczenie ludzkiego poznania jest miarą ludzkiego umysłu mogącego nadać rzeczywistości sens nie tylko materialny. W przestrzeni edukacyjnej rozumienie jest kształtowane

⁶⁹ J. Gnitecki (2006) *Wstęp do ogólnej metodologii ...*, s. 169-174; K. Ferencz (2009) *Rola współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, K. Ferencz, S. Walasek (red.), Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 13-31; B. Śliwerski (2006) *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. II, Gdańsk, GWP, s. 150, 173, 246-249.

najczęściej metodą rozmienia tekstu, jako stawianie pytań i ich kierunkowanie (odkrywanej prawdy). Doświadczenie zaś służy temu, by ją zilustrować. Rolą hermeneutyczną nauczyciela będzie więc wykształcić u ucznia otwartość na cudze poglądy, potrzeby poszukiwania sensu nowej wiedzy określanej jako przedrozumienie. To pedagogika hermeneutyczna, do rangi najważniejszego komunikatora „wypromowała” dialog edukacyjny, a umiejętność porozumiewania się w strukturze rozmowy i rozumienia się (nauczyciela i ucznia) wyznaczyła w podstawowych kanałach komunikacji interpersonalnej. Ponieważ, to w tej przestrzeni kształtuje się rozumienie istoty subiektywizmu i obiektywizmu, rolą nauczyciela – hermeneuty jest umiejętne realizowanie: *dialogu informacyjnego*, niezbędnego do systematyzacji nowej wiedzy, przetwarzania jej w oparciu o konstrukcję pytań i odpowiedzi w celu praktycznej, indywidualnej fragmentaryzacji i *dialogu negocjacyjnego*, pozwalającego kształtować uczniowskie rozumienie istoty dyskusji, rozmowy, monologu, debaty a nauczycielowi dawać możliwość dyskretnego osiągania celu poznawczego oraz *dialogu wynikającego z rozumienia*, czyli nauczycielsko – uczniowskiego uczenia się siebie i nawzajem od siebie⁷⁰.

Zastosowanie rozumienia hermeneutycznego w poznaniu istoty i znaczenia roli nauczyciela we współczesnej przestrzeni edukacyjnej ma głębszy sens, niż ocenianie jej obecności miarą fizyczną. Warunkując możliwość prawidłowego rozumienia takiego procesu dojrzałości intelektualno – społecznej unika się stereotypów myślowych, uprzedzeń w postrzeganiu rzeczywistości a analizie zjawiska przywództwa edukacyjnego można nadać paradygmat podstawowych reguł hermeneutyki:

- 1) *zrozumieć część, szczegół można tylko przez całość (kontekst, horyzont świata ludzkiego);*
- 2) *rozumienie całości jest możliwe jedynie po zrozumieniu szczegółu;*
- 3) *każde rozumienie stanowi wynik przedrozumienia, czyli przeżycia, doświadczenia egzystencjalnego;*
- 4) *rozumienie językowe ludzkiego świata jest możliwe jedynie wówczas, gdy mu się „oddamy”, „zanurzymy w nim”, będziemy w nim żyć i współtworzyć go;*
- 5) *oddanie się światu ludzkiemu, zawierzenie mu, współtworzenie go warunkowane jest jego rozumieniem;*
- 6) *odstąpienie rzeczywistości wspólnoty ludzkiej, rzeczywistości dzieł tworzonych przez innych stanowi podstawę odsłonięcia prawdy o nas samych;*
- 7) *odkrywanie prawdy o nas samych daje podstawę odsłonięcia pełni świata ludzkiego, którego częścią jesteśmy;*
- 8) *nasze istnienie jest współistnieniem z innymi i wpływa na rozumienie innych;*
- 9) *rozumienie innych wpływa na rozumienie przez nas samych naszego istnienia*⁷¹.

Hermeneutyczne zainteresowanie tematyką szkolną i procesem nauczania i uczenia się sprawiły, że ten „pedagogiczny niepokój” wśród pedagogów zaczął przynosić pozytywne zmiany w wielu skostniałych systemach edukacyjnych, przesiąkniętych np. ideologią polityczną, doktrynami religijnymi czy niekompetencją samych nauczycieli. Krytyka instrumentalizacji treści nauczania, koncentracja szkoły na realizacji funkcji adaptacyjnych i rekonstrukcyjnych i zapominanie przez nauczycieli o zadaniach *stricte sensu* hermeneutycznych,

⁷⁰ R. Rutkowiak (1992) *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 27-28.

⁷¹ K. Rosner (1991) *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa, PIW, s.17.

powinności kształtowania samorozumienia uczniów interpretacji tekstów kulturowych to najczęściej krytykowane płaszczyzny przestrzeni edukacyjnej. To dzięki hermeneutyce, pod koniec lat 80 – tych XX wieku dokonuje się zmiana postrzegania roli nauczyciela, obecności ucznia. Nie kościół, nie państwo czy społeczeństwo ale to uczeń powinien stawać się podmiotem, to on powinien zdobywać świadomość nowych możliwości bycia i rozwijania się ku dojrzałości, autonomii i wolności a proces nauczania powinien odwoływać się do zagadnień uwzględniających wszystkie doświadczenia ucznia i społeczeństwa, mających wpływ na kształtowanie jego własnego życia oraz samorealizacji. Hermeneutyka w procesie edukacji uznawała za najważniejsze doświadczenia, które powinny dokonywać się na drodze dialogu i odkrywania nowych obszarów znaczeń, osoby nauczyciela zdolnego nie tylko do słuchania (zmysł ten był uważany za najważniejszy element pedagogiki dialogicznej i humanistycznej) ale również do pełnienia roli oddającej świadectwo własnym przekonaniom. Pedagogika humanistyczna pokazała, że akcentowanie podmiotowości w „*teorii i praktyce edukacyjnej (...) służy maksymalizowaniu rozwoju jednostki ponad wyznaczone granice i zastane konwencje, role i doktryny, służy osiągnięciu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi w imię zbiorowej i jednostkowej podmiotowości*”⁷².

Rola nauczyciela hermeneuty jest szczególną, w której naczelnym celem jest kształcenie i wychowanie oparte na teorii interpretacji w wymiarze *interioryzacji* (uwewnętrzniania) treści nauczanych czynności, jako zachowania symboliczne oraz *eksterioryzacji* (uzewnętrzniania) treści nauczanych czynności również, jako zachowania symboliczne.⁷³ Zadania dydaktyczno – wychowawcze mają charakter intencjonalny i nieintencjonalny, instytucjonalny i nieinstytucjonalny, na wszystkich etapach ontologicznych każdego ucznia.

Wg humanistycznej koncepcji człowieka rozwój nauczyciela dokonuje się w trzech strefach, w odniesieniu do których formułowane są inne pytanie:

I strefa – strefa faktów pyta: **kim jestem?**

II strefa – strefa działania pyta: **kim się staję?**

III strefa – strefa wartości posiadająca pytanie przewodnie: **kim mam być?**

Wg pedagogiki hermeneutycznej nauczyciel staje się pedagogiem, trwając w ustawicznym, całościowym stawaniu się. Istnienie swoje umiejscawia w horyzoncie pytań:

Kim jestem jako nauczyciel? **Kim się staję** jako nauczyciel? **Kim mam być** jako nauczyciel? **Jakim jestem** nauczycielem? **Jakim się staję** nauczycielem? **Jakim** nauczycielem **mam być?** Wektory działaniowe są warunkowane procesem *wychowania* przebiegającym od sfery faktów poprzez sferę działania ku sferze wartości nadając życiu ludzkiemu sens oraz procesem *samowychowania*, gdzie punktem wyjścia jest sfera wartości istotnych dla życia.

Pedagogika hermeneutyczna skupia się na doświadczeniu wewnętrznym człowieka, jego postawach, motywach, intencji, przekonaniach, jego celach i wartościach. Analizuje też, co kieruje ludzkim zachowaniem w różnych sytuacjach edukacyjnych. Analizuje doświadczenia wewnętrzne jednostki wykorzystując metody autobiografii, empatii, interpretacji humanistycznej, czyli próby zrozumienia intencji, celów i dążeń, postrzeganych w *wewnętrznym doświadczeniu jednostki*, jako wymiaru symbolicznej reprezentacji świata.

⁷² Z. Kwieciński (1990) *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*. W: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, B. Suchołolski (red.), Warszawa, PWN, s. 335.

⁷³ J. Gnitecki (2006) *Wstęp do ogólnej metodologii...*, s. 174-177.

Takim wewnętrznym doświadczeniem obecnym w rzeczywistości edukacyjnej jest *wewnętrzna rola nauczyciela*, motywowana przez dobro uczniów, ich twórczą energią, mobilizująca do działania, pobudzająca do wysiłku i wytrwałości w realizowaniu przyjętych celów. U podłoża znajdują się życzliwe uczucia wobec nauczyciela: uznanie, wiara, podziw, zaufanie, szacunek i chęć współdziałania z nim. W takich relacjach interpersonalnych, w procesie identyfikacji nauczyciel staje się wzorem i przykładem dla uczniów, modeluje ich pozytywne postawy w konkretnych sytuacjach życiowych (doświadczenie hermeneutyczne).

Kontrasty pomiędzy pedagogiką empiryczną, prakseologiczną i hermeneutyczną w rzeczywistości są pełnym ujmowaniem przestrzeni edukacyjnej w poziomie horyzontalnym i wertykalnym oraz w wymiarze podmiotowym. Różnice widoczne są pozorne, bowiem każda z pedagogik ujmuje inaczej rolę nauczyciela:

- pedagogika **empiryczna** zajmuje się **wyjaśnianiem zmian w roli** nauczyciela
- pedagogika **prakseologiczna** **poszukuje skutecznych sposobów osiągnięcia zmian** w roli nauczyciela
- pedagogika **hermeneutyczna** **interpretuje te zmiany w kategoriach wartości**, które nadają sens roli nauczyciela.

Te trzy pedagogiki uzupełniają się także odmiennym spojrzeniem przedmiotowym:

- w pedagogice **empirycznej** **rola** jest **faktem pedagogicznym – obserwowalnym**
- w pedagogice **prakseologicznej** analizie podlegają **celowe działania** podejmowane w przez nauczyciela, wynikające z pełnienia ściśle określonej roli w określonych warunkach
- w pedagogice **hermeneutycznej** **rolę nauczyciela** rozpatruje się w **kategoriach wartości**.

Te kontrasty choć asymetryczne to jednak są uszójnione, bowiem to zróżnicowanie torowości refleksji pedagogicznej daje gwarancję, że zjawisko pedagogiczne i podmiot pedagogiczny dla współczesnej pedagogiki są empirycznie, prakseologicznie i hermeneutycznie pojmowalne i dostrzegalne w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. To zróżnicowanie podmiotowo – przedmiotowe pozwala ujmować rolę nauczyciela – wychowawcy nie tylko w paradygmacie edukacyjno – wychowawczym ale także kulturowym i społecznym a przede wszystkim jako aksjologiczny wymiarnik dojrzałości życiowej osiąganą przez „nielicznych dla tak wielu”. Pedagogiczna trójjednia wychowawcy – wychowanka – sytuacji wychowawczej nakazuje „(...) wychowawcy być opiekunem, doradcą, animatorem, autorytetem, który potrafi wytłumaczyć, zachęcić do budowania dobra, stanąć w obronie podmiotowości wychowanka, pokazać drogę prowadzącą do głębi człowieczeństwa i wspomagać wychowanka gdy spotka na drodze trudności a nawet sprzeczności”⁷⁴.

Pamiętając o powyższej zasadzie, rola nauczyciela, niezależnie od środowiska społecznego, będzie zawierała etapy (ogniwa), decydujące o rezultatach wychowawczych:

- „**poznanie** przez wychowawcę – wartość roli nauczyciela mierzona *spektrum wartości* preferowanych i urzeczywistnianych przez wychowanków;
- **wspomaganie** wychowanków w *akceptacji* świata wartości;

⁷⁴ M. Nowak (2000) *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 290.

- **wspomaganie** wychowanków w wartościowaniu rzeczy i zjawisk w aspekcie aksjologicznym; w poznawaniu wartości i kształtowaniu umiejętności wnikania w istotę wartości, ich znaczenia w życiu człowieka;
- **motywowanie** wychowanków do wolnego wyboru właściwych wartości;
- **wspomaganie** wychowanków w **urzeczywistnianiu** wartości i budowaniu właściwych struktur hierarchicznych;
- **wspomaganie** wychowanków w **wartościowaniu** siebie w aspekcie urzeczywistnianych wartości;
- **inspirowanie** wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym w celu budowania świata wartości w coraz szerszych kręgach społecznych⁷⁵

Wychowywanie dla wartości to nauka wyborów, to nauka właściwej hierarchii „być” nad „mieć”, to interioryzacja w głąb człowieczeństwa. To nauka o życiu bogatszym jakościowo. Najważniejszym spoiwem wymienionych ogniw w procesie wychowawczym stanowi postać wychowawcy, jego postawa wobec wartości, a przede wszystkim dawane świadectwo wyznawanym wartościom czyli urzeczywistnione spektrum wartości. *Słowa uczą a przykłady pociągają* to maksyma doskonale obrazująca wagę obecności wartości w postawie, motywach, aspiracjach życiowych każdego wychowawcy dla jego ucznia, wychowanka i naśladowcy.

Dla pedagoga najistotniejsze wydaje się być postrzeganie psychologiczne i filozoficzne, ponieważ ono wspomaga go w procesie wychowywania. W proces całościowej aksjologii wprowadza kierunkowskazy integralnego rozwoju dla prawdziwie pojmowanego człowieczeństwa. Taka istota człowieczeństwa „(...) zawiera się w uznaniu wartości człowieka, jako osoby, jej godności, wolności, rozumności, integralności wymiaru fizycznego, psychicznego, duchowego, odpowiedzialności za podejmowane działania, kreowaniu siebie w aspekcie transcendencji”⁷⁶. Aksjologia pedagogiczna wertykalnie sytuuje standardy zachowań, normy, wzorce – przedmioty będące obiektem pożądań, dążeń jednostek oraz grup społecznych, ponieważ są „(...) dziedziczone w procesie socjalizacji, dokonującym się w określonych warunkach społeczno – kulturowych, najpierw w procesie socjalizacji pierwotnej w rodzinie, później w socjalizacji permanentnej dokonującej się w instytucjach wychowania bezpośredniego i pośredniego”⁷⁷. W funkcjonowaniu człowieka, w wymiarze jednostkowym i społecznym, w procesie integralnego rozwoju i stawianiu się kimś, istotną rolę odgrywają wartości rozumiane jako kompetencje do działania i umiejętności rozwiązywania problemów. Takie podmiotowe sytuowanie się człowieka w świecie wartości jest zawsze zaczynem sił twórczych, doskonaleniem własnych umiejętności i rzeczywistego rozumienia odpowiedzialności. Ten proces to wychowywanie „przez siebie samego”. Jakimi wartościami zatem powinien kierować się nauczyciel w procesie wychowawczym tak, aby zachować relacje człowiek – człowiek, podmiot – podmiot, człowiek – środowisko społeczne? Czy za cel wychowania powinien zawsze przyjmować osobowość wychowanka, kształtowanie osobowości i projektowanie jej? *„Podstawową wartością dla wychowania jest dążenie, aby wyposażyc człowieka w »humanitas«, co zachodzi przez czynienie w nim coraz bardziej osobowymi relacje międzyludzkie”*⁷⁸. M. Nowak analizując świadome cele procesu wychowania wyznacza kierunki wartości w roli wychowawcy, ustalając dla nich pytania: **dokąd?, dlaczego?, w jakim celu?**⁷⁹.

⁷⁵ K. Chałas (2003) *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. Lublin – Kielce, Wydawnictwo „Jedność”, s. 53.

⁷⁶ K. Chałas (2003) *Wychowanie ...*, s. 16.

⁷⁷ *Słownik Katolickiej Nauki Społecznej*, W. Piwowarski (red.), Warszawa 1993, s. 188.

⁷⁸ M. Nowak (2000) *Podstawy ...*, s. 376.

⁷⁹ Tamże, s. 399.

Takie precyzowanie celów dla roli nauczyciela jest istotne, ponieważ uświadamia najważniejszą przestrzeń dla treści pedagogicznych, tj. głębię człowieczeństwa – **transgresji aksjologicznej**, będącej jądrem życiowym dla każdego człowieka. Takie urzeczywistnianie się najwyższych wartości to dążenie do Absolutu, bowiem brak niego jest przyczyną kurczenia się człowieczeństwa, karłowacenia człowieka w człowieku. Takie postrzeganie wartości nauczyciela w sobie samym to nadrzędny cel edukacji aksjologicznej, kształcenia aksjologicznego i wychowania do wartości. Wychowanie ku wartościom to „(...) *wspomaganie wychowanków w kreowaniu swojego życia według wartości oraz wspomaganie ich w animacji innych do urzeczywistniania właściwych wartości. Polega ono na **kreowaniu ciągów poznawczych** i zrozumieniu sytuacji aksjologicznych, w których wychowanek ma sposobność do poznawania, rozumienia, przyjęcia lub odrzucenia i włączania określonych wartości w strukturę własnego doświadczenia*”⁸⁰. Określone przez W. Furmanka „ciągi poznawcze” stanowią filary w płaszczyźnie wertykalnej. Aksjologiczna rola nauczyciela to najważniejszy paradygmat pedagogiczny, społeczny i kulturowy, „*to rozwijanie potrzeb, umiejętności i zdolności **wychowywania samego siebie i drugich** do budowania nowej i lepszej rzeczywistości w aspekcie aksjologicznym, w której **głębia człowieczeństwa** znajdzie swe należne miejsce stając się celem i powinnością. Rezultatem takiego wychowania ku wartościom będzie pełna realizacja własnej osoby, przejawiająca się w głębi człowieczeństwa, którego wskaźnikami będzie służba drugiemu człowiekowi, wspólnotom: zdolność komunikowania, dialogu, urzeczywistnianie właściwej hierarchii wartości w życiu indywidualnym i społecznym, animacja społeczności mniejszych i większych, do jej urzeczywistnienia: **dążenie do transcendencji***”⁸¹.

⁸⁰ W. Furmanek (1995), *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*. Rzeszów, wydawnictwo „Fosze”, s. 66.

⁸¹ K. Chałas (2003) *Wychowanie ku ...*, s. 49.

ROZDZIAŁ II

NAUCZYCIEL W ŚRODOWISKU RODZINNYM

Dzisiaj już nikt nie kwestionuje idei, że proces kształcenia to edukacja wielopoziomowa, uzależniona wychowawczo od wielu środowisk społecznych, dotycząca wielu zjawisk z pogranicza socjologii, antropologii kultury czy psychologii społecznej. Dzisiaj jest oczywistym, że oddziaływanie środowiska rodzinnego i przestrzeni edukacyjnej może być harmonijne lub zaburzone a kreatorami wielu sukcesów i porażek dziecka – uczenia w równym stopniu są rodzice i nauczyciele. Potrzebę stałego wzmacniania ich roli w szkole i w przestrzeni środowiska rodzinnego akcentują jednogłośnie pedagodzy, psycholodzy i terapeuci. „*Jeśli czynimy dobro innym ludziom, to po to, żeby sprawować nadzór nad ich życiem (...)*”⁸² – jako potencjał pedagogiczny wszystkich nauczycieli i wychowawców, pragnących swoją wiedzą i autorytetem kształtować w wychowankach wartości życiowe.

Niestety, dla współczesnej młodzieży aspekt wiedzy i umiejętności ich nauczycieli i rodziców, z tytułu dezaktualizacji coraz częściej traci na znaczeniu. Współdoświadczenie, współprzeżywanie, współrozumienie to filary relacji w środowisku rodzinnym, które na etapie edukacyjnym zyskują szerszą refleksję aksjologiczną, społeczną i nierzadko polityczno – ekonomiczną. Rola nauczyciela w tej przestrzeni edukacyjnej jest dla ucznia najlepszą *personalną klamrą* spinającą *życiowe strony* biologiczno – rodzicielskiego doświadczenia z wiedzą i przeżyciami na drodze edukacyjnej. To nauczyciel, swoją osobowością i wyznawanymi wartościami życiowymi, (które każdy człowiek poznaje w osobach swoich rodziców), jak: Dobro, Prawda i Piękno, czy też Wiara, Nadzieja i Miłość staje się pierwowzorem społecznej odpowiedzialności za siebie i za innych.

Nauczyciel to zawód w służbie społecznej. Mając mandat społecznego kuratora kultury wiedzy, norm społecznych i prawidłowych postaw moralnych nauczyciel od początku swojej pedagogicznej pracy jest zobowiązany wspomagać rodziny swoich uczniów w rozwiązywaniu problemów funkcjonalnych, stwarzać korzystne klimaty współdziałania z rodzicami na wszystkich edukacyjnych etapach ucznia. Niejednokrotnie, będąc zdanym tylko i wyłącznie na dobrą wolę rodziców, ich chęć przyjscia do szkoły i szansę współpracy w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, nauczyciel zmuszony jest rekonstruować zaburzone relacje rodziców z ich dziećmi. Przedmiotowe postrzeganie i traktowanie dziecka, wynikające z pionowych, wertykalnych relacji interpersonalnych, posługiwanie się wachlarzem fizycznych i niefizycznych metod ujarzmiania dziecka, dla każdego nauczyciela są źródłem zaburzeń w prawidłowym procesie rozwoju ucznia. Mając świadomość, że środowisko rodzinne jest dla ucznia najsilniejszą grupą odniesienia, rola nauczyciela w przypadku nieprawidłowości krzywdzą-

⁸² L. Kołakowski (2008) *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”, s. 10.

cych ucznia, staje się naczelnym paradygmatem dla korelacji wychowawczych rodzice – dziecko, rodzice – nauczyciel, uczeń – nauczyciel.

Rodzice – *najważniejsi i najcenniejsi* wychowawcy i nauczyciele dziecka. Rodzina, w wielości kręgów środowiskowych pełni kluczową rolę w socjalizacji dziecka. Wraz z rówieśnikami dziecka stanowi kluczową grupę odniesienia w tzw. identyfikacji społecznej. Posiada wartość społeczną – skupiając jednostki spokrewnione biologicznie, wartość ekonomiczną – jest zdolna do produkcji fizycznej i nie fizycznej oraz wykazuje się wartością konsumpcyjną.

Na szczęście, rodzina społecznie jest trudna do jednoznacznego zdefiniowania, gdyż stanowi część społeczną o charakterze interdyscyplinarnym a także wieloaspektowym.

Rodzina jest związkiem współmieszkańców, opartym na pokrewieństwie, skupiającym osoby o zachowaniach zamierzonych i niezamierzonych, układem społecznym o cechach wspólnoty i zrzeszenia, a w sensie ekonomicznym stanowi grupę osób współpracujących⁸³. W wyniku wspólnych przeżyć, oddziaływań, wsparcia, pomocy, braterstwa, wzajemnych fascynacji, życzliwości, zbliżonych poglądów na życie i idei dorosłych i młodego pokolenia stanowi forum kształtowania dojrzałości społecznej, krystalizowania autorytetów. Społecznie stanowi strukturę zróżnicowaną z racji zajmowanych pozycji: rodzice, dzieci, kobieta i mężczyzna, status urodzeniowy – dziecko najstarsze, młodsze, jedynak. Rodzina jest pierwotnym źródłem poznawania i kształtowania relacji: kobiecych (matka – córka), męskich (ojciec – syn) oraz damsko – męskich (starsza siostra – młodszy brat, starszy brat – młodsza siostra). Oprócz procesów socjalizacyjnych jest przestrzenią życiową, w której dokonuje się transmisja dziedzictwa rodzinno – historycznego, kształtuje wartość szacunku i uznania wobec pokolenia zawodowo – ekonomicznie już nieaktywnego – pokoleń najstarszych: babci i dziadka.

Rodzina jest pierwotną instytucją kształtującą w najmłodszym pokoleniu wzory działań społecznych, znaczenie akceptacji i niezgody oraz wartość umowy i sankcji, rozumienia zależności dzieci od rodziców i rodziców od dzieci, nawet w spektrum emocjonalno – ekonomicznym.

Rodzina w XXI wieku, mimo, że dalej stanowi „*miejsce, gdzie młodzież uczy się odczuwać i zaspokajać potrzeby związane z kulturą, kształtuje społeczną i kulturową osobowość*”⁸⁴ coraz częściej podlega dokonującym się przemianom cywilizacyjnym. Przemiany jej struktury dotyczą: przechodzenia od rodziny wielopokoleniowej do nuklearnej (nie jest wyjątkiem rodzina świadomie rezygnująca z posiadania potomstwa), mniejszej ilości zawieranych małżeństw przy jednoczesnym wyższym progu wiekowym małżonków; większej populacji wykształconych kobiet decydujących o transformacji roli kobiety-matki w kobietę – współpartnerkę układu ekonomiczno – wychowawczego; kryzysu autorytetu ojca; „*egalitaryzacji mechanizmów władzy i kontroli rodzicielskiej, ekonomicznej dyspozycyjności kobiety i mężczyzny, stosunków między rodzicami i dziećmi*”⁸⁵; deprecjacji autorytetu rodziny, jako grupy odniesienia na rzecz kultu grupy rówieśniczej lub zawodowej; schyłku prefiguratywności tradycji rodzinnej na rzecz postfiguralnych oczekiwań etycznie – kulturowych młodych

⁸³ M. Karkowska (2007) *Socjologia wychowania. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Łódź, Wydawnictwo WSHE, s. 116.

⁸⁴ Raport (1999) [w:] *Reforma systemu edukacji*. Projekt MEN, Warszawa, s. 151.

⁸⁵ Z. Tyszcza (2000) *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań, Wydawnictwo UAM, s. 31.

pokoleń oraz coraz częściej społecznie akceptowanych alternatywnych formy współżycia partnerskiego i wspólnotowego. Także aspekt ekonomiczny, tj. oferta dobrze płatnej pracy poza granicami państwa sprawiła, że wiele współczesnych rodzin „żyje na odległość, niektóre małżeństwa rozmawiają ze sobą już tylko za pośrednictwem osiągnięć techniki, dzieci pozostawione bez rodziców próbują podolać obowiązkom ponad ich możliwości. Niestety, ten dobrobyt okupiony jest dużą ceną”⁸⁶. Ta przyspieszona akulturacja społeczna, niestety nie ma postaci kanału merytorycznego, przekazującego wartości i wiedzę, lecz staje się kanałem sytuacyjnym⁸⁷, w którym treści już nigdy nie podlegają modyfikacjom a młody człowiek ma kształtowany obraz świata z przekonaniem, że będzie niezmiennie istniał zawsze i wszędzie. Tę tendencję pogłębia fakt, że wielu rodziców jest przekonanych, że najistotniejsze treści wychowawcze młode pokolenie powinno poznać w instytucjach wychowawczych, tj.: przedszkolu, szkole lub placówce opiekuńczo – wychowawczej, bowiem postrzegają szkołę ich dziecka przez pryzmat własnej roli ucznia oraz ról spełnianych przez własnych rodziców. Niewielu rodziców jest skłonnych podjąć współpracę ze szkołą na rzecz projektowania edukacji swoich dzieci wspólnie z innymi nauczycielami. Większość prezentuje postawy bierne ograniczając się do minimalnej organizacji czasu pozalekcyjnego czy wspomaganie nauczycieli w czynnościach opiekuńczych (wycieczka, zabawa szkolna). Około 1/2 rodziców systematycznie utrzymuje kontakty ze szkołą tylko z obowiązku zbierania informacji na temat wyników nauczania i zachowania się dziecka na zajęciach lekcyjnych.

Nauczyciel, zgodnie z założeniami reformy (art. 1 ustawy o systemie oświaty) w procesie wychowania pełni jedynie rolę pomocniczą wobec środowiska rodzinnego, współdziała i rozwija wiedzę i umiejętności ucznia. Jest jedynie wychowawcą uzupełniającym pracę wychowawczą rodziców i wzbogacającym doświadczenia dziecka w zakresie niepełnego oddziaływania środowiska rodzinnego. Postrzegając rodziców, jako fachowców różnych dziedzin, dysponujących wieloma umiejętnościami, dla nauczyciela mogą oni stanowić „kopalnię wiedzy” o uczniu, niezbędną w indywidualizacji działań wychowawczych⁸⁸. To rozmowy indywidualne z rodzicami stają się dla wychowawcy najwartościowszym spektrum poznawczym dorosłych i dziecka, okazją do motywowania rodziców do aktywniejszego uczestnictwa w procesie edukacji ich dziecka – planowaniu, współdziałaniu, pedagogicznej odpowiedzialności i niejednokrotnie początkiem wzajemnego poznawania odmiennych, nie zawsze spójnych metod wychowawczych.

F. Znaniecki, analizując problematykę roli społecznej nauczyciela nadał jej orientację pozycji w grupie społecznej z racji określonych postaw i zachowań. Przyjmując, że o jej treści decydują czynniki biologiczne i psychiczne oraz zespół cech charakteru wynikających ze wzoru osobowego jednostki wyraźnie wykazał, że o sukcesie określonej roli stanowi stopień identyfikacji osoby z grupą oraz organizacja tej grupy⁸⁹.

Rodzice, stanowiąc najważniejszą wychowawczo grupę odniesienia dla każdego dziecka, stają się dla nauczyciela spektrum wypełniania roli społecznej, wynikającej z pełnionego zawodu. To sfera, w której wszystkich powinny obowiązywać zasady dobrej woli i świadomość posiadanej odpowiedzialności za efekty wychowania.

⁸⁶ M. Bednarska (2009) *Autorytet nauczyciela XXI wieku*, [w:] *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, M. Bednarska (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 97.

⁸⁷ A. Kłoskowska (1981) *Socjologia kultury*, Warszawa, PIW.

⁸⁸ W. Kuśnierz (2001) *Współdziałanie nauczycieli z rodzicami w realizacji nowych zadań szkoły*, „*Życie szkoły*”, nr 3.

⁸⁹ F. Znaniecki (1973) *Socjologia wychowania*, t. I, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa, PWN, s. 106-112.

W jakich rolach najczęściej jest postrzegany współczesny nauczyciel przez środowisko rodzinne ucznia? W jakim stopniu własne, edukacyjne doświadczenie rodziców decydują o prestiżu nauczyciela? W jakim stopniu wiek dziecka, typ szkoły, zakres uczonych wiadomości i umiejętności wpisuje ich rodziców w role nauczycieli naturalnego porządku społecznego? Do jakiego nauczyciela współcześni dorośli odwołują się we własnej pamięci? Najczęściej jest to nauczyciel w roli:

- spolegliwego opiekuna – tj. troszczącego się o ucznia;
- sprawnego i wymagającego technika – tj. skutecznego w egzekwowaniu u ucznia określonego zakresu wiedzy i umiejętności;
- doradcy i przewodnika – tj. inspiratora dla ucznia do kształtowania kreatywności, zindywidualizowanej twórczości, wyzwalającego „samodzielne” dochodzenie do wiedzy⁹⁰;
- drugiego rodzica – tj. akceptującego wychowawczo, umiającego budować z uczniem relacje emocjonalne w myśl zasady podmiotowości.

Tylko nauczyciel z powołania jest w stanie realizować powyższe role społeczne w środowisku rodzinnym ucznia, bowiem tak, jak nie można być rodzicem przypadkowym, tak nie można wypełniać idei pedagogicznej będąc nauczycielem z przypadku.

Dom dla każdego człowieka to miejsce życiowe kształtujące od podstaw społeczną i kulturową osobowość. To środowisko pierwszych kręgów socjalizacji społecznej, kształtujące fundamenty osobowości dziecka. *Kim jest człowiek wobec drugiego człowieka, jaki być powinien? Co robić, by stał się człowiekiem miłującym?* Tak pytała i nadal pyta Maria Łopatkowa, współtwórcza Pedagogiki Serca, chyba najtrudniejszej, bowiem wątpliwej, pozbawiającej nauczycieli i rodziców przywileju egzekwowania od dzieci należnego im posłuszeństwa metodami nakazu, podporządkowania fizycznego oraz stosowaniu jakichkolwiek kar cielesnych. Jako jedna z pierwszych pedagogów M. Łopatkowa zredagowała i opublikowała listę, dlaczego, w domach bite są dzieci: w celach profilaktycznych, bez celu przy okazji, dla kontynuacji rodzinnej tradycji bicia, za własne, dorosłe i nieudane życie, za rozczarowania, że dziecko nie spełnia oczekiwań i ambicji, dla potwierdzenia własnej przewagi, z lenistwa, z przepracowania, ze zniecierpliwienia, chłodnej kalkulacji, z bezsilności, z braku wyobraźni⁹¹. *„Bicie dzieci uczy ich, że można bić słabszego, być niesprawiedliwym, narusza nietykalność cielesną dziecka, uwłacza jego godności, uczy, że nieoczekiwane problemy życiowe można rozwiązywać poprzez przemoc wobec słabszych, upłynnia granicę między biciem a maltretowaniem”*⁹². Za naczelne hasło Pedagogika Serca uczyniła prawo dziecka do miłości, osadzając je w celu pedagogicznym: wychowania dziecka, który w przyszłości będzie mógł o sobie powiedzieć, że jest *homo amans* – człowiekiem miłującym⁹³, żyjącym zgodnie z zasadami miłości. Nauczycielom wyznaczyła naczelne prawo moralnej pomocy, ochrony i wsparcia dziecka – ucznia bitego, maltretowanego wychowującego się w rodzinach patologicznych lub niewydolnych wychowawczo. Bezpośredni kontakt nauczyciela z takimi rodzicami często jest utrudniony, ponieważ nie wyrażają zgody na jakiegokolwiek wizyty wychowawcy dziecka w ich domu. Uczeń, pozostawiony sam, wobec agresji dorosłych, najczęściej staje się uczniem konfliktowym, używającym wulgarnych słów, niszczącym przedmioty innym uczniom, aż po psychiczne formy nękania i zastraszania innych uczniów. Wielu nauczycieli

⁹⁰ A. Brzezińska, D. Klau-Stańska, A. Strzelecka (1999) *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, MEN.

⁹¹ M. Łopatkowa (1983) *Samotność dziecka*, Warszawa, WSiP, s. 179.

⁹² M. Łopatkowa (1992) *Pedagogika serca*, Warszawa, WSiP.

⁹³ Tamże.

czuje się bezradnych wobec wulgarnych dowcipów uczniów, słownej przemocy, nierzadko wyrażanej w treściach sms-ów. Wobec coraz to nowych form i metod agresji uczniowskiej nauczyciele narażeni są na obojętność wobec prawdziwych problemów wychowawczych, najczęściej *cichych i niewidocznych fizycznie*. Problem agresji dziecięcej jest wielopoziomowy, w przestrzeni szkolnej najczęściej osiąga wymiar przemocy fizycznej, którą w domu rodzinnym generuje przemoc psychiczna rodziców wobec dziecka, niezrozumienie dziecięcej osobowości, jego osamotnienie wynikające z zawiłej odpowiedzialności dorosłych, często niedostatecznej świadomości wychowawczej rodziców i nauczycieli.

Te ambiwalentne uwarunkowania pozaszkolnych przestrzeni życiowych, dla uczniów i rodziców wielokrotnie stają się płaszczyzną budowania nie zawsze spójnych opinii. Informacje zwrotne, jakie otrzymują rodzice o nauczycielu ich dziecka mogą niszczyć lub budować wzajemny szacunek, pozytywną i ciepłą atmosferę współpracy, tak bardzo decydującej o funkcjonowaniu ucznia w szkole. Obie strony mogą prezentować pasywność, rezygnację, zobojętnienie, które nie są budujące w pokonywaniu przez dziecko naturalnych trudności edukacyjnych, w kształtowaniu wiary w siebie, w kształtowaniu ciekawości na nowe i nieznanne. Niestety do tego, przyczyniają się także niemożność wypracowania wspólnych celów i sposobów współpracy, bowiem powszechnym jest brak przeświadczenia rodziców, że to, co dzieje się w szkole, jest czynione dla dobra ich dzieci. Te poziomy pasywności wychowawczej P. Mittler tłumaczy:

- krytycznym przygotowaniem nauczycieli do współpracy z rodzicami na poziomie kształcenia akademickiego oraz w trakcie realizacji etapów awansu zawodowego;
- naturalnym dystansie psychologiczno – społecznym między nauczycielami i rodzicami uczniów, wynikającym z niemożności głośnego krytykowania działań wychowawczych budzących zastrzeżenia oraz lekceważącego stosunku wobec nauczyciela wyrażanego często w obecności jego ucznia;
- różnicowanych oczekiwaniach wobec funkcji i obrazu współczesnej szkoły – innej szkoły dla swoich dzieci chcą rodzice a nauczyciele nie chcą pełnić roli oczekiwanej przez rodziców, postrzegając je najczęściej w pryzmacie nadrabiania zaległości wychowawczych wychowania rodzinnego⁹⁴.

Współczesny nauczyciel w opinii wielu rodziców, choć zajmuje wysoką pozycję w tzw. rankingu zawodów o społecznym prestiżu, nie posiada prestiżu ekonomicznego, bowiem najwyższą pozycję społeczną wiele środowisk przypisuje osobom otrzymującym wysokie wynagrodzenia⁹⁵, a zawód nauczyciela jest utożsamiany z rzekomą łatwością jego uzyskania, dużą ilością czasu wolnego i bardzo niskimi poborami. Pauperyzację społeczną zawodu nauczyciela pogłębia feminizacja, która w wielu placówkach szkolnych jest widoczna w postaci żeńskiego grona pedagogicznego i powszechna obecność niewłaściwych opinii na temat nauczycieli, związanych z przekonaniem przerzucania odpowiedzialności za wychowanie dziecka na rodzinę, często określanego *proszkolną biernością rodziców*.

Zagadnienie współpracy nauczyciela z rodzicami ucznia dopiero od kilku lat staje się priorytetem dla wielu pedagogów i terapeutów, bowiem to szkoła znajduje się na drugim miejscu – po domu, które jest odpowiedzialne za

⁹⁴ A. Florek (2000) *Warsztaty. Rodzice i nauczyciele – płaszczyzny współpracy* dla rodziców oraz nauczycieli przedszkół i szkół podstawowych [w:] *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, (red.) M. Mendel, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 47.

⁹⁵ M. Wajs-Kacprowska (2000) *Samookreślenie zawodu nauczycieli a określenie zawodu nauczycielskiego przez ludzi innej profesji*, [w:] *Myśli pedeutologiczne i działanie nauczyciela*, t. II, red. A. Kotusiewicz, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana, s. 176.

kształtowanie w każdym dziecku dojrzałości aksjologiczno – społecznej. Współcześnie to jedno z najważniejszych zadań dla szkoły, jako warunek osiągnięcia dobrych wyników w pracy dydaktyczno – wychowawczej, stanowiących o gotowości grona pedagogicznego do wspierania rodziców we wszelkich trudnościach wychowawczo – opiekuńczych, o pomocy rodziców w wszelkich poczynaniach wychowawców ich dzieci, a nade wszystko o kształtowaniu w dzieciach poczucia obecności przy nich środowisk ludzi przyjaznych i mądrych, zaufanych, niejednokrotnie autorytetów moralnych. To dorośli z tych dwóch środowisk „wyznaczają poziomy aspiracji życiowych i edukacyjnych,(...), mniej lub bardziej świadomie realizują zamierzenia wobec dziecka, które są wypadkową ich marzeń i kreślonych ideałów możliwości potomka oraz warunków bytowych, i to oni w najsilniejszym stopniu kształtują morale dziecka, nadają kształt jego charakterowi”⁹⁶.

Współcześnie już nikogo nie dziwi, że rodzice, bez względu na poziom własnego wykształcenia są głęboko zainteresowani nauką dziecka, bowiem coraz częściej uświadamiają sobie niedostateczny poziom własnych kompetencji edukacyjnych. W momencie rozpoczęcia kariery szkolnej ich dziecka, rola rodzica najczęściej sprowadza się do tworzenia dziecku odpowiednich warunków nauki własnej w domu a prawdziwa inicjatywa intelektualnego rozwoju wychodzi od nauczyciela – wychowawcy. Tzw. przestrzeń i miejsca w szkole nie zauważają obecności rodzica, tj. dla ucznia jest klasa, boisko, świetlica, biblioteka, jadalnia, dla nauczyciela – pokój nauczycielski a dla rodziców tylko czas wywiadówek i indywidualnych konsultacji (najczęściej przykrych dla obu stron).

Nauczyciel – wychowawca obligowany funkcją zawodową, w strukturę procesu wychowawczego swoich uczniów ma wpisane zobowiązanie współpracy z rodzicami, dla dobra ich dzieci oraz opiekę nad nimi, jako niezbywalny element kompetencji nauczycielskich⁹⁷. To współdziałanie, o wielu poziomach podmiotowych musi zawierać wzajemne przekonanie o możliwościach budowania kompromisów w sytuacjach wychowawczo trudnych oraz istnienia dobrej woli dochodzenia do zgody. Rodzice i nauczyciele, jako strony podporządkowane celom edukacyjnym powinni wzajemnie się uzupełniać w realizacji ścieżki edukacyjnej dziecka w myśl zasad: „pozytywnej motywacji, partnerstwa, wielostronnego przepływu informacji, jedności oddziaływań oraz aktywnej i systematycznej współpracy (...) a od nauczycieli szczególnie elastycznej i twórczej postawy oraz taktu i dyskrecji”⁹⁸.

To w ich myśl zostały zredagowane: Ustawa o systemie oświaty z dnia 7.IX.1992 oraz Rozporządzenie MEN z dnia 19.VI.1992 roku, określające warunki współpracy rodziców i nauczycieli w sprawach wychowania i kształcenia młodych pokoleń, ramy współdziałania i ich odzwierciedlenie w statucie konkretnej szkoły, wymagania stawiane nauczycielom niezbędne w kontaktach z rodzicami uczniów oraz warunki obowiązkowego informowania rodziców o przyznawanych uczniom nagrodach i stosowanych karach. B. Śliwerski zauważa, że niezbędne jest wypracowanie w najbliższych latach modelu współpracy obu środowisk wychowawczych – doradców i ekspertów w wiedzy i umiejętności niezbędnych

⁹⁶ K. Ferencz (2009) *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne* [w:] *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, (red.) K. Ferencz, S. Walasek, Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 26.

⁹⁷ I. Nowosad, K. Błaszczak (2002) *Nauczyciel jako inicjator i organizator współpracy z rodzicami. Świadomość celu i możliwości*, [w:] *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, (red.) K. Ferencz, E. Koziół, ZielonaGóra, Wydawnictwo UZ, s. 100.

⁹⁸ Tamże, s. 104.

w procesie wychowawczo – dydaktycznym szkoły. To rodzicielska partycypacja w codziennym życiu szkoły stanowi dla ucznia jedynym gwarantem zachowania ciągłości uczenia się i samorozwoju, dając obu tym społecznym środowiskom uspołnienie psychicznego wsparcia⁹⁹. Nauczyciele realizują ją w tzw. kształceniu pedagogicznym rodziców, zw. powszechnie *pedagogizacją rodziców* dotyczącej analizy trudności wychowawczych ucznia, problemów opiekuńczo – wychowawczych związanych okresem dojrzewania, profilaktyką uzależnień, recepcją i rewalidacją naturalnej młodzieńczej agresji i przemocy. Będąc świadomym, że kontakty rodziców z nauczycielami są nieuniknione, w/w akty prawne dały rodzicom do rąk szereg nowych praw pozwalających na opiniowanie dotąd przemilczanych działań dydaktyczno – wychowawczych wobec ich dzieci, artykułowania swoich oczekiwań i doczuć dot. jakości kształcenia swoich dzieci a nauczycielowi przekonanie o niezbędnej pomocy rodziców w edukacji ich dziecka, opartej o etykę podmiotowości i na autorytecie pedagogicznym.

⁹⁹ B. Śliwerski (2004) *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym* [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, (red.) I. Nowosad, Zielona Góra, Wydawnictwo UZ. s. 50.

ROZDZIAŁ III

NAUCZYCIEL W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ

Współczesność to nieustanna zmienność, czas mierzony nie wartością pokolenia lecz zaledwie kilkoma rocznikami a w przypadku postępu technologicznego – kilkunastoma miesiącami. Wielość owych zmian nie zawsze wynika z wewnętrznych potrzeb i oczekiwań ludzi. Postęp cywilizacyjny i społeczny coraz częściej wymusza ową zmienność także w przestrzeni edukacyjnej. Od nauczyciela wymaga on coraz większych umiejętności w rozumieniu owych zmienności oraz inspiracji do zmian w nowych pokoleniach. Wieloletnia obecność pedagogiki w charakterze edukacji adaptacji społecznej zaczyna tracić swą aktualność i – zdaniem T. Lewowickiego powinna ustępować miejsca edukacji krytyczno – kreatywnej zdecydowanie pobudzającej do innowacji, twórczości, zaciekania zmianami otaczającego świata, bowiem do pedagogiki coraz częściej „zagląda” ekonomia, preferująca reguły socjalizacji a wychowanie utożsamiając z podporządkowaniem. Sytuacja w przestrzeni edukacyjnej staje się coraz bardziej złożona – z jednej strony dominująca i decyzyjna cywilizacja a z drugiej strony dorośli, coraz bardziej zdezorientowani jej dynamiką. Jej wpływ jest widoczny także w roli i działalności nauczycieli, ich rozwoju zawodowym. Czas coraz szybciej zmienia swoją wartość edukacyjną a obiektywność, w spojrzeniu na dobrze znane sprawy dla samych nauczycieli staje się tak często problematyczna. Oświata stoi na progu realizacji edukacji zmiany – treści, rozumienia i interpretacji.

Szkoła, niestety (a może i na szczęście) nie tkwi w próżni społecznej. Wokół niej tworzy się specyficzny klimat określonych społecznych oczekiwań, klimat hierarchii wartości indywidualnych i społecznych. Stanowiąc ważne ogniwo społecznej edukacji dla środowiska lokalnego staje się miejscem komunikacji poznawczej i poszukującej, pracującej dla niej i dzięki niej. Miejscem reprodukcji ładu społecznego, społecznej kontroli, funkcjonowania subkultur młodzieżowych i rówieśniczych oraz transmisji kulturowej dla tradycji, norm i zwyczajów. Coraz częściej społeczeństwo zaczyna postrzegać szkołę, jako miejsce oferowania nie tylko wiedzy intelektualnej, lecz także usług edukacyjnych dot. sfery pracy zawodowej, sfery rozrywki i wszechstronnego życia społecznego. W przestrzeni edukacyjnej szkoła stanowi placówkę organizacyjną, którą za A. Bednarskim można zdefiniować, jako strukturę uporządkowaną i harmonijną, tworzoną i rozwijaną przez ludzi współpracujących ze sobą, mających określone cele i misje „(...) obejmującą systemy społeczne, systemy formalnych wartości i reguł, zapewniających skuteczne wykonywanie zadań przez człowieka w czasie pracy o sprawności, której decydują czynniki techniczne, ekonomiczne, socjalne i psychologiczne”¹⁰⁰. W terminologii socjologicznej treścią każdej organizacji jest kapitał ludzki, który w przypadku przestrzeni szkolnej stanowią

¹⁰⁰ J. Bednarski (2001) *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, Toruń, Wydawnictwo TNOiK, s. 217.

nauczyciele i uczniowie wywodzący się ze środowiska lokalnego lub wnoszący w przestrzeń edukacyjną wartości pulsacyjne społeczności lokalnej.

Społeczność lokalna to świat w skali mikro i makro, a szkoła to pedagogiczny łącznik między dobrem zbiorowości a dobrem indywidualizmu, choć jedno bez drugiego nie może istnieć. Treścią tego łącznika coraz częściej stają się pytania nauczycieli, czy kształtować indywidualność ucznia i wzmacniać jego tożsamość, tym samym utrudniając mu życie, czy też w imię jego przyszłości i przystosowania do kiedyś pełnionych społecznych ról uświadamiać mu, jakie formy życia w społeczności będzie musiał akceptować? Pedagogiczną treścią współczesnej diagnozy społecznej jest socjalizacja, wychowanie i edukacja młodego pokolenia, gdyż zawiera w sobie wszystkie parametry myślowe edukacji rodzinnej, szkolnej i społecznej. To płaszczyzna transgresji wiedzy teoretycznej na audytorium społeczności lokalnej, „lakmusowa” płaszczyzna społecznego kształcenia powszechnego, ustawicznego i andragogicznego.

„Każdy z nas »oddaje« społeczeństwu to, co od niego wziął w procesie wrastania w to społeczeństwo w rodzinie, szkole, wśród rówieśników, sąsiadów, a potem w zakładach zatrudnienia. Trzeba więc, dobrze zdawać sobie sprawę z tego, co się wzięło. Lecz oryginalnego wkładu w dorobek społeczeństwa możemy wnieść tylko tyle, ile możemy wypromieniować z własnej niepowtarzalnej indywidualności. Bez refleksji nad korzeniami tej indywidualności dla siebie nie zdefiniujemy i nie potrafimy się sami określić”¹⁰¹. W tej personalnej autokreacji społecznej, decydującej o kształcie osobowości społecznej „uczestniczą” rodzina i szkoła.

Nauczyciel, w postrzeganiu społecznym – prestiżu i rangi społecznego uznania należy do tych nielicznych zawodów, które oprócz wyjątkowego powołania cechuje również świadomość społecznej służby, tj. kultywowanie obowiązujących systemów normatywnych. Wymagania rodziców i uczniów podwyższają oczekiwania edukacyjne wobec nauczycieli, u których stałe doskonalenie się postrzegają, jako konsekwencje cywilizacyjnego przyspieszenia rozwoju nauki, techniki i kultury. Dokonująca się obecnie transformacja edukacyjna potrzebuje nauczycieli o orientacji autonomicznej, tzn. zdolnych do zachowań kreatywnych i twórczych, którzy w sytuacji pełnej identyfikacji z przypisaną rolą nie staną się „więźniami” własnych ról.

Zarządzanie kapitałem ludzkim może być indywidualne i zbiorowe i ma podstawowe znaczenie w procesie zdobywania wiedzy i jej wykorzystywania. Społecznie jednostka funkcjonuje w dwóch płaszczyznach i rzeczywistościach świata: w przestrzeni jednostkowej i kontekście społecznym – zbiorowym. Na sukces każdej społecznej organizacji wpływa zdolność zarządzania, przewodzenia innym, jako umiejętność dostrzegania i wykorzystywania procesów w celu nakłonienia ludzi do współpracy na rzecz organizacji. W każdej strukturze społecznej funkcjonuje organizacja edukacyjna i oświatowa. Jej przedstawiciele, choć stanowią zróżnicowanie pracownicze, kompetencji i umiejętności oraz interesów nauczycieli sytuują na czołowych pozycjach w rankingach prestiżu społecznego. Jest to grupa zawodowa (obok zawodu lekarza i księdza), wobec której są wysuwane najwyższe wymagania i oczekiwania etyki społecznej, jednocześnie jest poddawana ostrej krytyce ekonomicznej. Coraz częściej w społecznej opinii – o orientacji konsumpcyjnej, nauczyciele są postrzegani,

¹⁰¹ J. Szczepański (1984) *Korzeniami wrosłem w ziemię*, Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, s. 8.

jako osoby nieporadne finansowo, nie potrafiące zrobić kariery. J. Kurzępa¹⁰² w badaniach wykazał, że 72% uczniów swoich nauczycieli postrzega, jako ludzi sukcesu mało wiarygodnych, 60% uważa, że oprócz wiedzy przedmiotowej nie mają oni wiele do zaoferowania a 66% jest zdania, że „odgryzając się” na uczniach nauczyciele rekompensują swoje porażki finansowe, nieporadność „robienia tzw. interesów”.

W okresie transformacji cywilizacyjno – kulturowej rola społeczna nauczyciela także musi podlegać przemianom wertykalno – horyzontalnym. Czy odbywa się to w zgodzie z: obowiązkiem stałego aktualizowania posiadanych wiadomości na płaszczyzny nowych obszarów wiedzy?

Współcześnie, gwarancje dobrego wykonywania zawodu i osiągania sukcesów są postrzegane jako kwalifikacje i kompetencje. Ludzie posiadający określone i wysokie kompetencje są postrzegani, jako profesjonalści. Zauważa się, że „ [...] im ludzie bardziej wykształceni, tym łatwiej dostosowują się do zmieniającej się rzeczywistości cywilizacyjnej, tym łatwiej oswajają odmienności, ulegają kompromisom, koegzystencji i współpracy”¹⁰³.

Szkoła to przestrzeń społeczna ze stałym ruchem znoszenia różnic, w której nauczyciel stosując metody dialektyczne dokonuje systematycznej transformacji i wkomponowywania tożsamości ucznia w ciągle zmienną przestrzeń kultury lokalnej, obejmującej aspekty władzy nie tylko społecznej ale i politycznej i gospodarczej. Społeczny wymiar przestrzeni edukowanej jest silnie warunkowany procesami kulturowo – historycznymi w toku ontogenezy każdego człowieka. To jedna z niewielu przestrzeni życiowych tak bardzo wpływającej na wybory życiowe, kształtującej normy i zasady współobecności społecznej, decydującej o personalizmie edukacyjnym i zawodowym. Szkoła, to czas edukacji społecznej, w której to nauczyciel i rodzic poddają ucznia procesowi przystosowania społecznego, tj. zdolności do życia wśród innych, umiejętności współżycia i współdziałania z ludźmi w ramach określonych, pełnionych ról społecznych. Realizując treści edukacji społecznej nauczyciel i rodzic także im podlegają, bowiem środowisko społeczne jest najbardziej żywą, pulsującą strukturą organizacyjną.

Zróznicowanie kulturowo – cywilizacyjne nie przesądza o obecności paradygmatu społecznego, którego wymiar stanowią system wartości obecny w społecznych zasadach i normach oraz społecznie akceptowanych zachowaniach. Jego efektem jest prawidłowo i wielowymiarowo funkcjonująca jednostka społeczna, uczestnicząca w procesie socjalizacji, wychowania i kształcenia. Taki podmiotowy wzorzec społecznej obecności ma na celu propagowanie i kształtowanie gotowości do współdziałania i pomocy, kształtowania uczuć szacunku i subtelności w wyniku edukacji wychowania moralnego i społecznego. Umiejętność odczuwania przeżyć drugiego człowieka to podstawowy aksjomat społecznego wpływu i wykładnik wartości określonego środowiska społecznego¹⁰⁴. Działanie społeczne lub jego zaniechanie to wg J. Prokopiuka „*stan harmonii między jednostką i grupą uważany za zjawisko pozytywne samo w sobie. Brak dystansu między jednostką a zbiorowością może, bowiem wynikać z nijakości i konformizmu człowieka, a tego typu harmonię trudno wartościować dodatnio*”¹⁰⁵.

¹⁰² J. Kurzępa (2006) *Feminizacja zawodu nauczycielskiego*, [w:] *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, red. R. Fudali, M. Kowalski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 59-60.

¹⁰³ R. Woźniak, K. Niedbalska (2004) *Aspekty edukacji w warunkach globalizacji współczesnej (zarys punktu widzenia)*, [w:] *Edukacja wobec integracji europejskiej*, red. J. Kojkoł, P. J. Przybysz, Gdynia, Wydawnictwo Akademii Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, s. 90.

¹⁰⁴ B. Suchołolski. *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa 1980, PWN, s. 130.

¹⁰⁵ St. Sławiński (1994) *Wychowywać do posłuszeństwa*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, s. 26

Środowisko społeczne, jako psychoprzestrzeń społeczna¹⁰⁶ posiada własną dynamikę uzależnioną perspektywą historyczną, społeczną, pokoleniową, ekonomiczną i polityczną. Jego strukturę wyznacza „zbiór jednorodnych, takich samych lub przynajmniej istotnie podobnych pozycji i ról”¹⁰⁷. Można je skategoryzować wieloma poziomami: miejskim – wiejskim, rodzinnym – instytucjonalnym, naturalnym – intencjonalnym, lokalnym – wychowawczym, społecznym – kulturowym, itd. oraz istotą subiektywistyczną i obiektywistyczną uwarunkowanych czasem i miejscem zamieszkania, rolą zawodową i pozycją środowiskową. Osobowe środowiska społeczne, są tak bardzo zróżnicowane, że zdaniem F. Znanieckiego „dzięki swoistym warunkom zewnętrznym, (...) po części dzięki własnej indywidualności, (...) nigdy nie są one identyczne, i późniejsze koleje życiowe, nawet niezależnie od woli tych jednostek, zwykle powiększają tę różnicę”¹⁰⁸

W środowisku społecznym szereg procesów przebiega w dynamice dialektycznej: dystraktory zewnętrzne i wewnętrzne, oczekiwania i wymagania społeczności lokalnej, potrzeba przynależności i zaspokajania potencjału społecznego prestiżu, potrzeba perfekcjonizmu i kontroli. Z środowiska szkolnego wszyscy jego uczestnicy (nauczyciele i uczniowie) wnoszą w społeczne procesy środowiskowe stany wahań edukacyjnych wychowawczo – opiekuńczych, kompetencje, edukacyjne powołania, motywację, jakość życia, itp. To także indywidualne poziomy braku odporności w sytuacjach trudnych i dojrzałość do umiejętnego rozwiązywania problemów dydaktyczno – wychowawczych, zadania typowe i niespotykane, wieloetapowe, wewnętrznie niespójne i zmienne wobec dynamizmu sytuacyjnego (na NIE!), redundancja, ograniczenie, obecności nacisków, sytuacje niedoboru, poziomy – nauczycielski i uczniowski wobec siebie ambiwalentne i przeciwstawne, potrzeby kontynuacji odwzorowania uzależnień i zależności. Owe dualizmy pogłębiają postępujące rozszczepienie kulturowe szkolnej przestrzeni, tracącej wizerunek społecznego płaszcza wyjątkowości. Dokonuje się w niej niepostrzeżenie kumulatywna antynomia widoczna w dualizmie parytetów edukacyjnych. Z jednej strony będzie to kształtowanie dziecka, akcentowanie jej podmiotowości, tworzenie z podmiotowości paradygmatu wychowawczego a z drugiej proces socjalizacji do życia w społeczeństwie, obowiązkowa uniformizacja edukacyjna uczniów korzystających z edukacji powszechnej, stratyfikacja pomimo edukacji inkluzyjnej, co sprawia, że przestrzeń edukacyjna zaczyna być postrzegana w wymiarze sztuczności i coraz częściej jedynie w stopniu fizycznym a nie symbolicznym. Dynamizm przemian cywilizacyjnych sprawia, że coraz częściej społeczność środowiska szkolnego wyodrębnia się od środowiska lokalnego i społeczności lokalnej.

Społeczność lokalna, jako mieszkańcy terytorium administracyjnie najbliższej położonego szkoły najczęściej skupia mieszkańców o wspólnym dziedzictwie historycznym, systemie przekonań, wartościach i dążeniach moralno – społecznych, świadomości uczestnictwa w działaniach na rzecz rozwoju swojej dzielnicy – miejscowości – najbliższego otoczenia, zbliżonych obyczajach i zawodowej tożsamości. To najczęściej struktura współzależności pokoleniowej gwarantująca ciągłość tradycji rodzinnych i wartości kultury powszechnej.

Środowisko lokalne oparte na podstawach świadomości indywidualnej i zbiorowej to przede wszystkim struktura instytucjonalna i organizacji społecznych działających na rzecz realizacji potrzeb materialnych i duchowych społeczno-

¹⁰⁶ D. Lalak (2007) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, tom VI, s. 405.

¹⁰⁷ P. Sztompka (2002) *Socjologia – analiza społeczeństwa*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”, s. 133.

¹⁰⁸ F. Znaniecki (2001) *Socjologia wychowania*, t. 1, Wychowujące społeczeństwo, Warszawa, PWN.

ści lokalnej terytorialnie przypisanej administracyjnie do określonej przestrzeni aglomeracji (miejskiej, wiejskiej). To organizacje kościelne, usług komunalnych, komunikacji, ochrony, bezpieczeństwa i zdrowia publicznego regulujące zachowania jednostkowe i zbiorowe, relacje interpersonalne na płaszczyźnie norm moralnych, autorytetów i wzorów zachowań. A więc terytorium administracyjne i przestrzeń społeczna warunkują aksjologię społecznego funkcjonowania.

Strukturę środowiska społeczności lokalnej H. Radlińska¹⁰⁹ ujmowała podmiotowo postrzegając w niej idee, wartości kultury, obyczaje, postawy psychiczne, a więc personalizując, indywidualizując wartości obowiązujące wszystkich, lecz realizowane indywidualistycznie.

Środowisko społeczne jest system społecznego funkcjonowania, w którym zasada izolacji odnosi się już tylko do sfery przestrzeni rodzinnej. Kultura masowa, rozwój inżynierii medialnej i technologii telekomunikacyjnej w ostatnim dziesięcioleciu stała się społecznym impulsem wielu przemian kulturowych także w strefie struktury społecznej, środowiska lokalnego i społeczności lokalnej. Powszechność kształcenia, dynamika awansu zawodowego zależne od parametrów ekonomicznych wymusiły na wielu środowiskach społecznych obecność nowych wartości adaptacji społecznej, symbolikę kultury prestiżu i społecznego uznania z jednoczesną deprecjacją wielu tradycyjnych ról społecznych. Ta naprzemiennność społecznej roli od niedawna dotyczy także postaci nauczyciela. Osoby, która mimo posiadania bogatszego świata wyobrażeń, znaczeń i pojęć pozwalających lepiej rozumieć siebie i innych, jakościowo bogatszego życia i większych korzyści społecznych niestety dotknęła syndrom pauperyzacji umiejętności pełnienia funkcji regulatywnej, tj. naprzemiennym byciu wartością edukacyjną – społeczną a z drugiej strony prezentującą system czynności społecznych „(...) nierozzerwalnie ze sobą połączonych związkami dynamicznymi a obiektywizując warunkowanych rolą społecznie wyznaczaną – oczekiwaną i narzucaną”¹¹⁰.

Społeczna obecność każdej osoby w pryzmacie roli jest ujmowana zadaniowo i podmiotowo. Można ją ujmować, jako działanie jednostki – swobodne, warunkowane jej indywidualnymi cechami¹¹¹, nie precyzowane żadnymi przepisami lecz normowane relacjami interpersonalnymi pomiędzy jednostką a pozostałymi członkami grupy społecznej. Taka społeczna obecność jest wynikiem wypracowania obszaru doświadczeń – edukacyjnych i zawodowych. Kognitywna ocena roli całożyciowej każdego człowieka, klasyfikująca i oceniająca podmiotowo wyraźnie akcentuje zróżnicowanie ontologiczne dojrzałości, samodzielności i znajomości procesów poznawczych, tj. pamięci, uwagi, spostrzegania, percepcji, myślenia oraz zdolności przystosowawczych. Taki *habitus* cech jednostkowych jest warunkowany cechami biologicznymi i psychicznymi, oddziaływaniem kulturowym a przede wszystkim funkcjonowaniem społecznym. Jednostkowe osiągnięcie dojrzałości społecznej jest utożsamiane z posiadaniem osobowości społecznej, której wartość jest uzależniona od różnych wymagań społecznych, zw. normami społecznymi. Rola społeczna, jak żaden inny *habitus* musi zawierać w sobie indywidualizację jednostkową. To najczęściej psychologiczne dostosowanie się osobowości do roli i roli do osobowości, warunkowane kontekstem świadomych i nieświadomych wyborów jednostki, uwzględniające społeczny zespół oczekiwań: jak należy myśleć, co powinno się robić, czego można oczekiwać od innych z otoczenia.

¹⁰⁹ T. Piłch (2007) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, tom VI, s. 415.

¹¹⁰ F. Znaniecki (1998) *Wstęp do socjologii*, Warszawa, PWN, s. 278.

¹¹¹ Z. Kawka (1998) *Między misją a frustracją*, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 21.

Człowiek, przystępując mimowolnie i dobrowolnie do określonego środowiska społecznego ma wyznaczone i przypisywane określone oczekiwania i wymagania. To określone prawa i obowiązki. To przyjmowanie określonej roli społecznej, jako system zachowań i cech, czytelnych relacji interpersonalnych ujętych w określonym kodeksie aksjologiczno – moralnym. To realizacja działań roli, ale także identyfikacja z rolą.

Pojęcie roli społecznej zawdzięczamy Robertowi Mertonowi, który zauważył, że bez względu na cechy i preferencje osobiste każdy człowiek funkcjonujący w określonej grupie społecznej ma przypisaną określoną rolę społeczną, wynikającą z organizacyjnej struktury społeczności. *„Rola społeczna zakłada zbiór norm i wartości związanych z określoną pozycją społeczną – przypisanych do tej pozycji i wymaganych od każdego, kto tę pozycję zajmuje”*¹¹². Rola społeczna jest:

- wyznaczana, w momencie obecności w strukturze społecznej,
- niezależna od woli jednostki wkraczającej fizycznie w społeczność,
- wyznacznikiem działań fizycznych,
- uruchamia proces uczenia się jej, gdyż jest obwarowana obowiązkiem jej przyswojenia,
- predyspozycje jednostki stanowiące o wymiarze jakościowym pełnionej roli,
- uspołniona z innymi rolami społecznymi; brak spójności stanowi czynnik wykluczający (np.: jednoczesność roli ucznia i nauczyciela)¹¹³.

Pełniona rola społeczna, wg K. Rubachy¹¹⁴ z tytułu struktury organizacyjnej generuje normatywne postrzegane oczekiwania wobec osób wykonujące dane role. Pozwalają one na różnicowanie sposobów pełnienia roli społecznej. Istniejące różnicowania wynikają z aspektów: płci, wieku, przynależności klasowej, miejsca zajmowanego w rodzinie, itp., i warunkują zachowania oczekiwane od osób pełniących określoną rolę.

Współcześnie, niemożliwym jest pełnienie tylko i wyłącznie jednej roli społecznej. Każda jednostka społeczna przynależy do wielu społecznie zróżnicowanych grup – kategorii, pełni wiele zróżnicowanych ról.

Zróżnicowanie trudności w wypełnianiu różnych ról społecznych stanowi wykładnik społecznej analizy zgodności roli i osobowości, umiejętności dopasowania a także słuszności generowanych aksjologicznych wzorów społecznych autorytetów. Stawać się autorytetem społecznym to cel każdej jednostki społecznej, niezależnie od rozwoju ontologicznego, ekonomicznego czy zawodowego. Kiedy rozwój człowieka dokonuje się w kontaktach z innymi ludźmi, znaczenia nabiera wartość tzw. ewaluacji pedagogicznej, tj. świadomość obecności etapu, kontekstowości społecznej oraz zakładanych efektów końcowych. Przestrzeń edukacyjna i edukowana, jak żadne inne doskonale spełniają ten warunek. Postać nauczyciela – rola społeczna w szkole, w środowisku lokalnym, w społeczności lokalnej jest uwarunkowana świadomą ewaluacją pedagogiczną wykształconą w refleksji deontologii zawodowej oraz powołania pedagogicznego.

Fenomen społecznej aktywności nauczyciela – relacji pomiędzy uczniem i społecznymi grupami środowiska lokalnego, jego obecności podmiotowej i działalności przedmiotowej zw. socjalizacją, w doskonały można realizować w myśl idei

¹¹² H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 37.

¹¹³ Tamże.

¹¹⁴ K. Rubacha (2001) *O społecznej roli nauczyciela w świetle teorii roli indywidualnej Levinsona*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej”, nr 4, s. 39.

przywództwa edukacyjnego, w której rola społeczna jest podstawą aksjologiczną, warunkiem innowacji kulturowej i pedeutologiczną afirmacją autorytetu.

Współczesna zmienność społeczna warunkowana realiami polityczno – ekonomicznymi, obyczajowością kulturową nie obojętna na kształtowanie się poglądów, postaw, ocen każdego uczestnika tych wydarzeń. Owa zmienność dotyczy także społecznej roli nauczyciela. Współczesny nauczyciel realizujący dziś inne role społeczne niż jego pedagogzy, jest zobligowany do pełnienia określonych funkcji i zadań:

1. zawodowych, jako *bycie w roli* – postrzegane jako rozgraniczenie siebie samego, jako osoby i jako nauczyciela. To funkcjonowanie z przepisem roli nauczyciela o standardzie przedmiotowym, nauczyciela dyspozycyjnego. Takie zewnętrzne postrzeganie narzucanych wymagań zawodowych to wyraz lojalnego stosunku do wykonywanej pracy, pełnienia zobowiązań zawodowych, które dostarczają pewności i satysfakcji, tak bardzo istotnych dla nauczyciela, wykonującego swoje zadania w przestrzeni o stale zmiennych i niedookreślonych sytuacjach;
2. bezrefleksyjnych w tzw. *bycie bezrefleksyjnym* – jako nieuporządkowane wypełnianie codziennych zadań dydaktycznych, których mnogość sprawia, że nauczyciel jest jedynie powierzchownym odbiorcą i praktykiem rzeczywistości pedagogicznej, bez rozumienia kontekstu faktów i pogłębionej refleksji; ten typ nauczyciela to osoba pewna w swoich działaniach pedagogicznych i nie wykazująca autorefleksji;
3. zintegrowanych, jako *autonomiczny podmiot* – to niekolizyjne współbycie osobą i nauczycielem, gdzie nauczycielstwo jest niezależne, wyzwolone z przepisów zewnętrznie narzucanej roli, to nauczycielstwo z pełnią indywidualnej odpowiedzialności za swoje działania¹¹⁵.

Nauczyciele w aktywności zawodowej realizują przeświadczenie, że działaniem swym mają możliwość wpływu na otoczenie ucznia i kształtowania jego rzeczywistości, wiedząc, że w pracy podlegają uwarunkowaniom:

1. społecznym i cywilizacyjnym będących źródłem nieustannej zmiany wymagań i oczekiwań w stosunku do osób wykonujących ten zawód; m.in. wymagania przygotowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie, wymagania dyrekcji szkoły i organu zarządzającego;
2. ekonomicznym i kulturowym – czego innego uczył się nauczyciel i kształtował swoje postawy w czasach realnego socjalizmu a czego innego oczekuje się od niego obecnie – w warunkach demokracji, gospodarki rynkowej i rosnącego otwarcia na świat;
3. zmienności oceny roli i społecznego zadania nauczyciela, jako reperkusji głębokich zmian życia społecznego – inaczej określano rolę nauczyciela w czasach przekazu informacji za pomocą druku i słowa pisanego, obecnie zaś zarysowuje się ona odmiennie w perspektywie dominacji kodu obrazowego i przekazu elektronicznego¹¹⁶.

Rola zawodowa nauczyciela wynika z określonych realiów instytucjonalnych. To akty prawne, ustawy i rozporządzenia wyznaczające strefę zobowiązań, które generują liczne wymogi nieformalne, społeczne nie mające swojego osadzenia w literze prawa. Tak, jak w pracy wychowawczo – dydaktycznej

¹¹⁵ H. Kwiatkowska (1998) *Nauczyciel demokratycznego społeczeństwa – preferencje kwalifikacyjne*. [w:] A. Seimak-Talikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, s. 74.

¹¹⁶ W. Kozłowski (2004) *Intuicja i inteligencja emocjonalna w doświadczeniach nauczycieli*, EDUKACJA nr 4, 2004, s. 41-51.

nauczyciel wykorzystuje swoją wiedzę i niepowtarzalną osobowość, w równym stopniu zasada ta dotyczy odpowiedzialności społecznej i celowości zamierzeń i działań, w których „*hierarchia wartości, wrażliwość, wyobraźnia i poszukujący umysł są ważniejsze od ilości wtłoczonej wiedzy*”¹¹⁷. W pełnieniu roli społecznej także istotna jest satysfakcja etycznie – moralna, w której postrzeganie siebie, sposób patrzenia na innych, poszanowanie wartości posiadanej wiedzy są elementem konstrukcyjnym społecznej koncepcji roli¹¹⁸.

W jakiej mierze satysfakcja z wykonywanego zawodu może determinować społeczną rolę nauczyciela? Czy środowisko pracy, tj. szkoła i przemienna obecność uczniów są istotne w kształtowaniu jego roli w środowisku lokalnym? Czy to nauczyciel jest głównym motywatorem zmian i refleksji obyczajowej dla uczniów i ich najbliższych? W jakim stopniu i zakresie rola zawodowa nauczyciela wynika ze społecznej roli nauczyciela, a może to jego zawód jest już wypełnianiem roli zawodowej? I.R. Arends uważa, że umiejętność rozpoznawania przez nauczyciela głównych systemów nakazów społecznych staje się czynnikiem decydującym o wymiarze pełnionej roli społecznej i zawodowej¹¹⁹. Zrozumienie określonych rytuałów społecznych, społecznej kultury szkoły dla nauczyciela staje się podstawą budowania satysfakcji pedagogicznej i tożsamości osobowej.

C.M. Burk taką społeczną profesjonalizację rozwoju zawodowego i personalnego nauczyciela zawarunkował obecnością zjawiska *wsparcia społecznego*. Autor uznał, że edukacyjny rozwój nauczyciela osiągając cele stające się nawykiem, sposobem bycia lub stałą praktyką powinny być zintegrowane z wielopoziomową przestrzenią społeczną w aspektach:

- aktywnego angażowania społeczności lokalną w szkolne projekty edukacyjne w zakresie finansowym, które są spójne z ideą rozwoju społeczności lokalnej;
- aktywnego udziału w planowaniu – pamiętając o uwarunkowaniach historycznych, kulturowych, ekonomicznych i systemowych społeczności lokalnej nauczyciele sprawiają, że wszystkie strony projektów edukacyjnych mają poczucie docenienia i uwzględniania ich potrzeb;
- mobilizacji zasobów – to wspólne wysiłki w gromadzeniu środków finansowych oraz niematerialnych niezbędnych do realizacji wspólnych projektów edukacyjnych;
- monitoringu realizacji wspólnych projektów oraz ewaluacji ich oceny i skuteczności;
- wspólnej odpowiedzialności w podejmowaniu inicjatyw realizacji projektów edukacyjnych;
- strategicznego planowania, mającego na celu wprowadzanie zmian, zarówno w płaszczyźnie zawodowej ale przede wszystkim edukacji społecznej w środowisku lokalnym.

W tak, społecznie postrzeganym kontinuum społecznej obecności nauczyciela, jaką rolę jednostkowo pełni nauczyciel? W jakim stopniu wyniki nauczania jego uczniów, wyrażone w stopniach lub wartości punktowa uczniowskich egzaminów końcowych warunkują społeczną opinię o nim samym? Powszechnym

¹¹⁷ B. Kutrowska (2008) *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 51.

¹¹⁸ H. Bednarski (1997) *Rola i pozycja społeczna nauczyciela*, [w:] I. Iwanek *Ludzie, instytucje, idee. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Januszowi Sztumskiemu*, Katowice, UŚ, s. 84.

¹¹⁹ I. R. Arends (1994) *Uczymy się nauczać*, Warszawa, PWN, s. 441.

zjawiskiem jest środowiskowy ranking nauczycieli tzw. „dobrych” i „słabych”. To umiejętność mobilizowania uczniów do samodzielnego rozwoju poznawczego, sukcesy zespołu klasowego w klasyfikacjach szkolnych, widoczna obecność uczniów w konkursach międzyszkolnych, to podstawowe wyznaczniki kształtujące opinię społeczną o nauczycielu. Często jest on zmuszony szukać uznania w środowisku społeczności lokalnej, gdyż wielość problemów i patologii „wnoszonych” do szkoły przez jego uczniów sprawia, że źródła owych nieprawidłowości są poza przestrzenią edukacyjną. Bez posiadanej zaufania, autorytetu społecznego nie mógłby nigdy poznać wielu przyczyn zachowań agresywnych jego uczniów. To kolejny przykład na obecność dualizmów w społecznej roli nauczyciela:

- nauczyciel mówiący o swojej pracy wychowawczo – dydaktycznej i nauczyciel w działaniu wychowawczo – dydaktycznym;
- wspomaganie rozwoju ucznia wobec obowiązkowej edukacji w strukturze ładu społecznego;
- kształcenie i nauczanie w oparciu o obowiązujące programy kształcenia wobec potrzeby ich indywidualizacji w stosunku do każdego ucznia lub pracy na programach autorskich
- nauczycielski „kompleks liliputa”¹²⁰ (przeświadczenie, że na istotne wydarzenia zwykły obywatel nie ma żadnego wpływu, że organizacja życia szkoły zupełnie pomija rolę ucznia: uczeń dostosowuje się do szkoły a nie odwrotnie!) wobec edukacji podmiotowej.

Społeczna rola nauczyciela w XXI wieku, jak nigdy dotąd, jest coraz bardziej zależna od społecznych aspiracji środowiska lokalnego. Zmienne wyzwania cywilizacyjne – kulturowe, ekonomiczno – polityczne zaczynają w sposób niepokojący decydować o wartości tej roli w społecznościach lokalnych. Już nie wystarczy, że nauczyciel jest dobrze przystosowany do zmieniającej się rzeczywistości, nie wystarczy, że rozumie istotę zachodzących zmian. Oczekuje się od niego postawy prestiżu społecznego, moderatora edukacyjnego i autorytetu w środowisku uczniowskim. Ci, którzy nie potrafią wypełnić społecznych oczekiwań, którzy swoimi kompetencjami nie potrafią wnieść w przestrzeń edukowaną prestiżu pedagogicznego, stają się odpowiedzialnymi za ekonomiczno – etyczną pauperyzację zawodu nauczycielskiego. Rola społeczna nauczyciela jest bowiem w swojej istocie wyjątkowa, gdyż dotyczy edukacji społecznej, wychowawczego oddziaływania w środowisko dorosłych, egzekwowania spektrum kulturowego akceptowanego coraz mniej przez dorastające pokolenia. Jest wyjątkowa, bowiem zawiera powinność społecznej misji prestiżu społecznego, wielowątkowego, ustawicznego. Takiego, jak społeczna idea steinerowskiej edukacji: „(...) *nie należy pytać: co człowiek musi wiedzieć i umieć dla potrzeb istniejącego porządku społecznego, lecz: do czego człowiek jest uzdolniony i co w nim można rozwiązać? Wtedy stanie się możliwe, aby dorastające pokolenia dostarczały społeczeństwu nowych sił. Wtedy, w takim porządku społecznym ciągle żyć będzie to, co uczynią z niego wkraczający doń w pełni rozwinięci ludzie; natomiast nigdy z dorastającego pokolenia nie uczyni się tego, co chce z niego uczynić istniejący porządek społeczny*”¹²¹. Takie antropozoficzne (praktyka w refleksji duchowej) postrzeganie roli nauczyciela stało się platformą pedagogiczną dla współczesnej pedeutologii, budującej teoretyczne i pedagogiczne spektrum pracy współczesnego nauczyciela: wychowawcy, dydaktyka, kreatora i innowatora własnej i uczniowskiej kariery edukacyjnej, funkcjonującego dla i w społecznym wymiarze antropagogiki.

¹²⁰ K. Kiciński (1993) *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*, Warszawa, Wydawnictwo Open, s. 9.

¹²¹ J. Prokopiuk (1999) *Pedagogika Rudolfa Steinera*, [w:] *Labirynty herezji* J. Prokopiuk, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, s. 170.

ROZDZIAŁ IV

RÓŻNE WYMIARY AUTORYTETU NAUCZYCIELA

Pedagogika kreuje i decyduje o obecności i wymiarze nauczyciela, niezależnie od struktury społecznej i opcji politycznej. Autorytet pedagoga warunkuje aksjologicznie normami moralnymi i religijnymi, doświadczeniem życiowym, wiedzą, intuicją i osobowością społeczną. Spektrum znaczeniowe autorytetu człowieka-nauczyciela, wychowawcy, społecznego przewodnika stanowi przestrzeń oddziaływania i jego niezwykle zależność od człowieka – ucznia.

Źródłem autorytetu na płaszczyźnie historycznej, społecznej i psychologicznej, w wymiarze czasowo – kulturowym zawsze był proces wychowania i nauczania, który niejako stanowił praźródło w narodzinach autorytetu – zjawiska społecznego, ludzkiego a przede wszystkim aksjologicznego. Nawet dzisiaj, we współczesnej pedagogice odnajdujemy ślady myśli arystotelesowskiej, widocznej w propozycjach budowania młodych pokoleń na bazie psychologicznego poznania człowieka i dostosowywania metod wychowawczych i edukacyjnych do możliwości wychowanków. Współczesne różnicowanie procesu wychowawczego i dydaktycznego, tak jak to akcentował Arystoteles, to rozgraniczanie procesu wychowania moralnego od intelektualnego, bo choć są ze sobą powiązane to jednak nie tożsame¹²².

John Locke w *Rozważaniach dotyczących rozumu ludzkiego*¹²³ o autorytecie pisał, jako o prawie opinii, o prawie reputacji, którego ludzie przestrzegają bardziej niż jakiegokolwiek prawa boskiego czy państwowego, którego przekroczenie szybko się mści, pociągając za sobą natychmiast utratę sympatii i uznania ze strony otoczenia. Twierdził, że wśród dziesięciu tysięcy ludzi nie znajdzie się ani jeden człowiek, który pozostałby niewrażliwy na lekceważenie ze strony otoczenia! To reakcja na wartość społeczną zwaną akceptacją społeczną, uznaniem lub aprobatą. To związek poczucia własnej wartości z uznaniem przez grupę, którego umacnianie i podtrzymywanie stanowi źródło bardzo silnych emocji, jak: lęku, wstydu, poczucia winy ale także dumy, satysfakcji, radości i wewnętrznego spełnienia. To doświadczenia emocjonalne kształtujące wartość autorytetu, jako „*społecznego uznania, prestiżu osób lub grup i instytucji społecznych, opartego na cenionych w danym społeczeństwie wartościach dotyczący osoby lub instytucji, cieszących się uznaniem, posiadających kredyt zaufania, co do profesjonalizmu, prawdomówności i bezstronności w ocenie jakiegoś zjawiska lub wydarzenia. W kontaktach międzyludzkich osoba utożsamiana z autorytetem najczęściej posiada cechy przywódcze z wysoką inteligencją emocjonalną zwaną też niekiedy charyzmą*”¹²⁴. To ideał społecznej roli

¹²² R. Schulz (1990) *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej* Warszawa, Wydawca Centrum Doskonalenia Nauczycieli, s. 35.

¹²³ J. Locke (1955) *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Warszawa, Państwowy Wydawnictwo Naukowe.

¹²⁴ *Słownik współczesnego języka polskiego* (2001), Warszawa, Wydawnictwo Przegląd Readers Digest.

człowieka, niezależnej od tzw. *opinii publicznej*, opinii wspólnoty społecznej, który jest gotowy i potrafiący odpowiedzialnie wypowiadać się o zagadnieniach społecznie istotnych, sprawujący najczęściej funkcję zaufania społecznego. Ranga takiego prestiżu społecznego wyrażana jest „szacunkiem, poważaniem i zaufaniem do osoby, grupy osób lub pewnych treści, reprezentujących, co najmniej, nieprzeciętne wartości intelektualne lub moralne (lub inne) cenione w danym społeczeństwie, a przejawiające się zaufaniem wobec podmiotów – nosicieli tychże wartości – oraz podporządkowaniem ich woli”¹²⁵. Jeśli przyjąć, że wartość wyznacza miarę dla tego, co cenne i godne pożądania, stanowiące cel ludzkich dążeń¹²⁶, mające wymiar idei, zjawisk materialnych i niematerialnych, przedmiotów, osób, grup, które przez jednostkę lub społeczność mogą być oceniane dodatnio lub ujemnie, odrzucane lub aprobowane¹²⁷ to autorytet jest najpełniejszą i najpowszechniejszą społeczną normą, której ulegają i doświadczają ludzie. Spektrum siły autorytetu jest normą moralną, wg H. Arendt opartą na posłuszeństwie wewnętrznym, mającą postać symbolu normatywnego, strukturę podmiotową osadzoną na zaufaniu i zgodzie. Zatem autorytet to zespół cech społecznych (wartości moralnych, intelektualnych i instrumentalnych, postaw bądź innych własności), opartych na ideale człowieka, a odnoszących się do konkretnej jednostki, grupy ludzi (na przykład klasy społecznej, grupy zawodowej). *Istota autorytetu dotyczy zawsze pewnej doskonałości, na bazie, której dochodzi do oddziaływania określonej osoby, mającej autorytet na postępowanie odbiorcy (jednostki lub grupy społecznej)*¹²⁸.

W. Nowak używa terminu autorytet definiując nim „uznawany wzór osobowy, rozumiejąc pod tym pojęciem zorganizowany zespół cech osobowości, które mają dla konkretnej jednostki największe znaczenie i których osiągnięcie stanowi dla niej cel”¹²⁹, a więc indywidualizując go, przypisując mu wyłącznie wymiar wewnętrznego posłuszeństwa, osiągniętego i zrealizowanego. Wyjątkowość autorytetu polega także na tym, że wymaga zrównoważenia zewnętrżności, a więc opinii publicznej – obiektywnej z subiektywną w wiarygodności prawd, głoszonych przez osobę postrzeganą w pryzmacie autorytetu.

Autorytet najczęściej jest utożsamiany personalnie i społecznie, gdyż w wymiarze osobowym dotyczy cech pożądanych i aprobowanych przez środowiska społeczne: komunikatywności, wyglądu zadbanego i atrakcyjnego, punktualności, uprzejmości oraz fachowości. Jest postrzegany na dwóch poziomach: poziomie *osobowo – nieformalnym* najczęściej wynikającym z podmiotowych cech osobowości, wiedzy i umiejętności osoby postrzeganej w pryzmacie autorytetu, stanowiąc związek autorytetu merytorycznego i moralnego. Jego najważniejszym wymiarem jest dobrowolność i podmiotowa uległość. Aksjologicznie jest utożsamiany z podziwem, uznaniem, sympatią, zaufaniem. To autorytet wpływający z doświadczenia, mądrości, zaangażowania i kompetencji, opartej na szacunku. Natomiast autorytet *osobowo – formalny* najczęściej warunkowany jest pozycją zawodową – stanowiskiem, pozycją towarzyską, ważnością pełnionej funkcji. Niestety, to typ autorytetu, w którym obowiązek, polecenia są najczęstszą płaszczyzną relacji interpersonalnych. Uczucia obawy i strachu w tego typu zależnościach są generowane chęciami przypodobania się a nawet osiągnięcia konkretnych korzyści¹³⁰. To najczęściej autorytet wymuszony, opar-

¹²⁵ J. Kosmala (1999) *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa, Wydawnictwo, WSP, s. 21.

¹²⁶ *Filozofia*. Leksykon PWN. Warszawa 2000, s. 344

¹²⁷ K. Olechnicki, P. Zatecki: *Słownik socjologiczny*. Toruń 1997, s. 239

¹²⁸ K. Murawski (1997) *Czy autorytety w Polsce upadają? Przyczynek do teorii suwerenności*, *Ethos*, 1(37), s. 133-143.

¹²⁹ H. Nowak *Wzór osobowy uznawany przez licealistów warszawskich*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 48.

¹³⁰ R. Kałużny (2003) *Autorytet nauczyciela w procesie wychowania i kształcenia młodzieży [w:] Edukacyjne zagrożenia na początku XXI wieku*, red. nauk. K. Pająk, A. Zduniak, Warszawa-Poznań, Dom Wydawniczy Elipsa, s. 27-29.

ty na upoważnieniu do rozdawania nagród lub karania, który dla autorytetu nieformalnego jest niszczący i destrukcyjny. Ludzie akceptujący taki autorytet w strukturze posłuszeństwa, strachu przed tzw. niełaską wykazują się nieodpowiedzialnością, niedojrzałością do samodzielnych zadań, brakiem kreatywności i innowacji. Przerażające skutki oddziaływania tego typu autorytetu pokazał eksperyment Millgrama, udowadniając, że w przestrzeni życiowej stereotypy i autostereotypy społeczne są warunkowane subiektywizmem i obiektywizmem oraz niestabilnością równowagi biopsychicznej¹³¹.

Płaszczyzną zawodową, na której najczęściej dochodzi do konsolidacji między autorytetem formalnym i nieformalnym w wymiarze osobowym jest właśnie przestrzeń edukacyjna i osoba nauczyciela. W prestiżu społecznym nauczyciel zajmując oficjalne stanowisko może być naprawdę osobą szanowaną, podziwianą i kochaną przez swoich uczniów. To sfera społecznej przestrzeni budowania autorytetu w relacjach *face to face* – twarzą w twarz, w procesie transformacji inicjacji zawodowej (pedeutologicznej).

Na przestrzeni ostatnich 10 lat, w wielu przestrzeniach społecznych dokonuje się bardzo dynamiczny skok cywilizacyjno-kulturowy. W istocie prestiżu zawodu nauczyciela także dokonują przeobrażenia, transformacje merytoryczne, etyczne i socjologiczne, które u swoich podstaw są relatywne, ewolucyjne i warunkowane kulturowo¹³². Współcześnie, wartości autorytetu nauczyciela podlegają wielopoziomowej anomii. Autorytety wychowawcze dorosłych ulegają dezaktualizacji tracąc swą siłę wychowawczą. Nikogo już nie dziwi odchodzenie od autorytetów właściwych kulturze postfiguratywnej i kreowaniu autorytetów w kierunku kultury konfiguracywnej, relatywizującej wartości i normy pokolenia rodziców. J. Mariański wręcz twierdzi, że nadchodzi czas obecności autorytetu racjonalnego, który „(...) nie tylko pozwala na własne opinie swym zwolnikom, ale wręcz ich oczekuje, preferując zasadę równości stron, różniących się tylko poziomem wiedzy czy umiejętności w danej dziedzinie. To autorytet ekspercki, specjalisty i autorytet indywidualnego sumienia”¹³³. Współczesna młodzież nie chce utożsamiać swojego rozwoju z naśladownictwem, nie chce kształtować swojej podmiotowości wg wzorców społecznie narzucanych, choć z wielu analiz badawczych wynika, że ceni mądrość, inteligencję, pokorę, uczciwość i odpowiedzialność. Na progu XXI wieku, dla młodzieży szkolnej nauczyciel nowoczesny jest tożsamy z postępem a pedagog prezentujący tzw. szkołę tradycyjną jest utożsamiany z zacofaniem wychowawczym, dydaktyzmem, autorytaryzmem i nieznanymi technik multimedialnych. Może ten aspekt jest czynnikiem selektywnym, którym młode pokolenia z dziedzictwa pedagogicznego „wyłuskują” symptomy spowalniające dynamizmy osobowe u nauczycieli?

Reforma edukacji, w jakiejś mierze, swoimi nierealnymi i idealistycznymi założeniami przyczyniał się do utrzymywania przedmiotowego funkcjonowania podziału na *my* (uczniowie) i *oni* (nauczyciele), gdyż w redakcji której nauczyciel, jako osoba kompetentna do realizacji treści dydaktycznych i wychowawczych, wspomagając rozwój swoich uczniów powinien niwelować braki tkwiące tylko w wychowankach i ich środowisku rodzinnym. W praktyce szkolnej, niestety często uczniowie mówią o swoich nauczycielach bez szacunku, bez autorytetu, stojących po drugiej stronie szkolnej barykady. Przyczyny tkwią w postawach i przekonaniach znacznej części nauczycieli, że ich uczniowie są niekompetentni,

¹³¹ K. Kwaśniewski (1986) *Tożsamość społeczna i kulturowa*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, s. 12;

¹³² I. Kosmała (1999) *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa, Wydawnictwo WSP, s. 8.

¹³³ J. Mariański (2001) *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, s. 397-398.

nieuprawnieni do wyrażania opinii o szkole i nauczycielach, osłabiają dyscyplinę szkolną i podważają autorytet nauczycielski. To nauczyciele prezentujący głęboko tłumiony niepokój o autorytet własny, z tzw. kompleksem zagrożonego autorytetu¹³⁴, bowiem przekonanych, że autorytet jest im przypisany z natury, z racji wykonywania zawodu decydującego o rozwoju każdej jednostki społecznej. To dorośli posiadający osobowość autorytarną, prezentujący postawy nietolerancji w stosunku do słabszych, wykazujący się tylko pozorną siłą, niechętnie biorący na siebie odpowiedzialność za własne niedociągnięcia – chętnie projektowane na innych, przywiązujący dużą wagę do płci¹³⁵. W przestrzeni edukacyjnej autorytaryzm przyjmuje *antypedagogiczny wektor*, jako ambiwalentny stosunek ucznia do nauczyciela, jako mieszanina wrogości i sympatii, obecny pod postacią:

- *agresywnych zachowań nauczyciela* mających na celu wystawienie ucznia na śmieszność, zranienie, obecnych pod postacią różnych form krytyki i wyzwisk, popychania, szturchania, ciągnięcia za uszy a nawet bicia;
- *zachowań dominujących*, uświadamiających uczniowi posiadanie roli podporządkowanej woli nauczyciela, gdyż stawianie ocen, organizacja klasówek, groźby wzbudzające w dziecku niepewność lub strach, karanie za demonstrację własnego punktu widzenia z jednoczesnym nagradzaniem uczniowskiej uległości bardzo skutecznie podtrzymują dominację nauczyciela;
- *nietolerancji* wyrażającej się konsekwentnym i rygorystycznym egzekwowaniem szkolnego prawa, nieuwzględnianiem okoliczności życiowych ucznia i jego stanów uczuciowych, a nie narzucając swojej woli i brakiem agresji wobec ucznia wpisywać się w krytyczną ocenę J. Korczaka: „*wzorem, jak z niemieckich szkół, bez uniesienia i z godnością łupić upatrzonym narzędziem w regulaminem ustalone miejsca*”¹³⁶. Janusz Korczak w autorytecie wychowawczym dostrzegał takie zagrożenia i przestrzegał: „*(...) bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczujesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim*”¹³⁷. A. Brühlmeier w ocenie autorytaryzmu nauczyciela był jeszcze bardziej krytyczny, gdyż uważał, że „*w wychowaniu wychowawca jest w stałym konflikcie między wychowawczo uzasadnionym sprawowaniem władzy i osobistą jej potrzebą. (...) Osobista potrzeba władzy objawia się, jako władza fizyczna i psychiczna i wychodzi na jaw szczególnie wtedy, kiedy wychowawca zostanie osobiście zraniony i w jakimś konflikcie grozi mu porażka. Im więcej ktoś ma „duchowego autorytetu”, tym mniej musi sięgać po władzę fizyczną i psychiczną, aby utrzymać konieczną w wychowaniu władzę i odwrotnie*”¹³⁸. Warto też w tym miejscu przytoczyć opinię J. Dominiana: „*(...) osoby posiadające władzę ofiarowują młodemu człowiekowi ostatni dar swej służby: poparcie dla dokonywania oceny tej służby. Ocena ta z pewnością będzie niekompletna i czasami niewłaściwa, lecz osąd będzie udoskonalany i w końcu uczyni młodych ludzi zdolnymi do oceniania autorytetu z miłością, lecz krytycznie, tak by zmniejszyć istniejące zawsze niebezpieczeństwo nadużycia jego funkcji, jako źródła siły. (...) Osoby autorytarne, które uważają wła-*

¹³⁴ E. Kozak (2009) *Nauczyciel twórcą swojego autorytetu*, [w:] *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, M. Bednarzka (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 83.

¹³⁵ I. Jazukiewicz (1999) *Autorytet nauczyciela*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 16-17

¹³⁶ J. Korczak (1987), *Myśli*, wybór H. Kirchner, Warszawa, Wydawnictwo PIW, s. 32-36.

¹³⁷ Tamże.

¹³⁸ A. Brühlmeier (1993), *Edukacja humanistyczna...* op.cit., s. 57.

...dążą za narzędzie siły wydobywają cechy przeciwstawne już to w stosunkach osobowych, już to w społeczeństwach, które kontrolują. Zajmują się rządzeniem innymi oraz kontrolowaniem ich i pełni są lęku, że jeśli utracą kontrolę – inni zaczną kontrolować ich. W kontrolowaniu innych wielką rolę odgrywa strach. Przeważają sankcje oraz karanie, a także poczucie zła. Poczucie zła paraliżuje zdolność dawania lub przyjmowania miłości w bliskich związkach”¹³⁹.

W jakim stopniu, na sekwencyjność budowania przez młodzież autorytetu świata dorosłych jest odpowiedzialna rodzina? Doskonałą kwintesencją istoty zagadnienia stanowi myśl L. Kołakowskiego, w której wyraża pogląd, że *„istnieją przynajmniej dwie instytucje, które zbudowane są na zasadzie autorytetu i bez niego nie dają się wyobrazić: rodzina i szkoła. Można powiedzieć, że w obu działaniu autorytetu redukuje się stopniowo do wieku dzieci. To jednak sprawy nie zmienia. Prawdą pozostaje, że zarówno moralne, jak i intelektualne wychowanie musi zaczynać się od autorytetu i przez długi czas na nim się opierać”¹⁴⁰*. To uspojnienie autorytetów rodzica i nauczyciela jest wychowawczym ramieniem dla młodzieży w dorastaniu do odpowiedzialności, gotowości ponoszenia konsekwencji własnych wyborów, umiejętności szanowania w dyskusjach cudzych poglądów, nauki wybaczenia, tolerancji, empatii z asertywnością, a nawet nauki miłości umożliwiając jej mądre szukanie sensu otaczającego świata, podejmowania i rozwiązywania zadań, wartościowania innych osób i własnego postępowania, współdziałania i współpracy z innymi. Te rzeczywiste autorytety, mające wymiar „wspólnego dobra” kształtują zakres powinności i wzajemnych obowiązków, regulują pewne umowy pomiędzy wychowawcą a wychowankiem w zakresie realizowanych zadań dorosłego i dziecka.

Na pytania, dlaczego aspekt autorytetu jest tak ważny w życiu każdego, nie tylko młodego człowieka, L. Kołakowski odpowiada. *„Istnieją [...] ludzie obdarzeni autorytetem (...), których naprawdę potrzebujemy. Nie są oni przywódcami politycznymi, lecz by tak rzec, strażnikami, przewodnikami czy pomocnikami. Mogą być nauczycielami, ale nauczycielami szczególnego rodzaju: mistrzami raczej niż nauczycielami w sensie zwyczajnym. Nie dostarczają nam po prostu informacji, których potrzebujemy [...], ale niejako wpisują się sami w treść swojego nauczania... [...] osoba mistrza jest istotna w tym, czego on naucza, jeśli przez to nauczanie chce on nam na przykład przykazać, że powinniśmy wspierać naszych bliźnich w potrzebie, rozsiewać przyjaźń i miłość, a wyrzekać się zawiści i nienawiści. Nauczanie jest jałowe, jeśli osoba nauczyciela nie jest wpisana w treść tego, co uczy. Potrzebujemy takich nauczycieli, bo jest w naszej duszy coś, co na zawsze pozostanie w kondycji dziecięcej niedojrzałości: chcielibyśmy uwolnić się od odpowiedzialności, mieć obok kogoś, kto za nas podejmie decyzję, a przynajmniej uczy nas, cośmy powinni zrobić. Tęsknimy za mistrzem, a jeśli go nie ma, czujemy się wystraszeni i bezsilni”¹⁴¹*.

Spółczeństwo XXI wieku to rozwój i wychowywanie w społecznościach wielokulturowych i w warunkach oddziaływania rozmaitych wzorów kulturowych. Wobec takiej oczywistości bezzasadne wydaje się poszukiwanie jednego wymiaru przestrzeni społecznej autorytetu i precyzowanie osobowych wzorców

¹³⁹ J. Dominian (1988), *Autorytet*, tłum. E. Różalska, Warszawa, Wydawnictwo PAX, s. 141.

¹⁴⁰ L. Kołakowski (1990) *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, [w:] O kryzysie, red. K. Michalski, Warszawa, Wydawnictwo Res Publika, s. 170.

¹⁴¹ L. Kołakowski (2006) *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*, tekst wykładu wygłoszonego 9 maja 2006 w Auditorium Maximum Uniwersytetu Warszawskiego na zakończenie cyklu „Ośmiu wykładów na Nowe Tysiąclecie”

(kontestator, outsider, pedagogiczny buntownik, uczniowski mistrz, ...). Co różnicuje te postaci? Jakie wymiary, jakie przestrzenie społeczne, jakie doświadczenia życiowe i zawodowe? Co jest istotniejsze w aksjologicznej przestrzeni tych autorytetów: poczucie bycia owym autorytetem budującym aksjologię społecznej obecności, czy owo społeczne postrzeganie bycia autorytetem w spektrum *muszę / chcę*?

Autorytet wie, że ludzie przychodzą/odchodzą a oddziaływanie autorytetu zostaje. W jakim wymiarze współcześni nauczyciele przyjmują ową społeczną maksymę za swój paradygmat?

Jakie autorytety powinny stawać się filarami dla edukacji adaptacyjnej, pozwoli zastępowanej przez doktrynę edukacji krytyczno – kreatywną, o podstawie umiejętnej inspiracji dla własnej indywidualności, na przestrzeni wieloletniej edukacji powszechnej? Jakich autorytetów potrzebuje współczesna przestrzeń edukacyjna, by wszyscy jej uczestnicy odczuwali i stawali się wartością samą w sobie i dla siebie?

Kto czuje się Autorytetem, ten przestaje nim być!

Autorytet to jedna z najważniejszych wartości społecznych określana poprzez społeczne normy i reguły kierujące ludzkim postępowaniem. Człowiek w swoim rozwoju, a szczególnie w okresie socjalizacji uczestniczy w różnych grupach społecznych, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza, zespół w szkole a potem w zakładzie pracy. Każda z tych grup odniesienia ma określoną hierarchię wartości i system wartości uznawany przez własnych członków i współtworzących określony autorytet. Postrzeganie autorytetu w sferze społecznej to operowanie zbiorem określeń, precyzujących relacje komunikacji interpersonalnej. *„Autorytet to wynik jedno- lub dwustronnej interakcji między dwiema osobami, dwiema grupami lub osobą a grupą, w przebiegu, której jedna ze stron nabywa tendencje do modelowania swojego sposobu myślenia lub ustosunkowania lub zachowania zgodnie ze wzorami myślenia, zachowaniami reprezentowanymi przez drugą stronę.”*¹⁴²

Dla autorytetu społeczną płaszczyznę odniesienia tworzą spójny systemem zachowań, odpowiednie prawa i obowiązki, przywileje i powinności. Zakres realizacji tej roli społecznej zależy od indywidualności i predyspozycji psychicznych jednostki, wzoru osobowego akceptowanego w określonej grupie, struktury i organizacji grupy, wypracowanego systemu wyróżnienia pozytywnego lub negatywnego, jakimi zbiorowość dysponuje wobec swoich członków. Skuteczność odgrywania roli autorytetu zależy od zadowolenia, zgodności zachowań i pragnień jednostki i grupy społecznej.

Spójny system zachowań, wynikający z przynależności jednostki do określonej grupy lub zbiorowości społecznej automatycznie wpisuje ją w określoną rolę: członka rodziny, kolegi, studenta, pracownika lub emeryta. To postawa, której przypisujemy odpowiednie prawa, obowiązki, przywileje i powinności. Umiejętność realizacji każdej roli społecznej jest uwarunkowana wieloma czynnikami, spośród których najistotniejszymi będą: predyspozycje fizyczno – psychiczne człowieka, wzór osobowy tj. autorytet akceptowany w określonej grupie lub środowisku społecznym, sposób postrzegania danej roli społecznej oraz

¹⁴² M. Żebrowska, B. Łuczyńska (1969) *Problemy autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych*, „Psychologia Wychowawcza” 4.

społeczność, w której funkcjonuje i sama struktura grupy wraz z mechanizmami pozytywnego lub negatywnego wyróżniania.

Istotnym elementem autorytetu społecznego jest jego działalność, zróżnicowana środowiskowo, poczynając od rodzinny, na środowisku pracowniczym i „emeryckim” kończąc, w których zachodzą różnicowane procesy socjalizacji. Realizacja ich jest właśnie pełnieniem roli i sprawowaniem autorytetu lub bycia nim. Zakres realizacji takiej roli społecznej zależy od: właściwości anatomicznych i psychicznych danej jednostki; wzoru osobowego akceptowanego w określonej grupie czy innego typu zbiorowości społecznej; sposobu zdefiniowania danej roli przez jej autora i przez zbiorowość; struktury i organizacji grupy; sankcji, jakimi zbiorowość dysponuje wobec swoich członków zasługujących na pozytywne lub negatywne wyróżnienie. Skuteczność *bycia* autorytetem zależy od zadowolenia, zgodności zachowań i pragnień.

Istota autorytetu i jego społeczne oddziaływanie to współczesne aspekty: władzy politycznej, społecznej, zawodowej; aspekty wykształcenia i związane z nim dorobku naukowego lub zawodowego; zróżnicowanie środowiskowe i zawodowe, zróżnicowanie związane z płcią (autorytet matki, autorytet seniora rodu, autorytet zakonniczy czy księdza) a także autorytet wynikający z predyspozycji biologicznych, tj. uzdolnień lub talentu popartego dużym nakładem pracy i dającym wybitne osiągnięcia w kulturze, literaturze czy sztuce. Autorytet to wartość społeczna wyznaczana przez normy. Normy społeczne to ogólne reguły kierujące ludzkim postępowaniem. Funkcja norm polega na tym, że *„wskazują one jednostce, jak powinna postępować, jakiego postępowania winna się wystrzeżać, jakie oczekują ją nagrody i kary za stosowanie się lub niestosowanie się do narzuconych przez społeczeństwo wzorów zachowań”*¹⁴³. Normy autorytetu mogą być sformalizowane (np.: normy prawne) lub też nieformalne (np.: normy obyczajowe, moralne), bowiem przekształcone w wewnętrzne nakazy stają się ważnym elementem jednostkowego wzrastania autorytetu. Normy autorytetu stanowią niezwykle ważne czynniki kształtujące osobowość, gdyż narzucają jednostce cele działania, mobilizują jednostkę do realizacji tych celów i określają sposoby ich osiągania. Kształtują też ogólne wzory postępowania wobec osoby posiadającej autorytet oraz emocjonalny stosunek do jej obecności w przestrzeni społecznej.

Autorytet, jako element społecznego wpływu zawiera w sobie potrzebę uległości. Jest oczywistym, że uleganie autorytetom jest sensowne, że tych wpływów nie wyznaczają żadne granice. Uleganie jest bezwiedne, wręcz zastępowane reakcją mechaniczną, bowiem jest to motywowane naturalnym pragnieniem stawania się podobnym do osoby, która jest postrzegana w pryzmacie autorytetu. Ludzie postrzegani w pryzmacie autorytetu poprzez identyfikację, uleganie i internalizację służą innym do określania siebie samych i wyznaczania swojej roli w otaczającej rzeczywistości. Identyfikacja uwiarygodnia efekty zachowań, które choć personalnie inne są tożsame dla autorytetu. Uleganie jest efektem motywacji do zdobycia społecznej nagrody a także wiedzą, jak uniknąć kary. Mechanizmem takiego zachowania konformistycznego, dając najtrwalsze efekty jest internalizacja, bowiem wraz z przekonaniem o słuszności dokonanego wyboru wzorowania siebie samego daje poczucie zadowolenia, satysfakcję i pewność osiągnięcia sukcesów, podobnych do zdobytych przez autorytet.

Autorytety dla ludzi stanowią normatywną, kompetencyjną i kwalifikacyjną *wartość społecznej weryfikacji*. Autorytet *dzisiaj* to paradygmat społecznej

¹⁴³ J.J. Wiatr (1973) *Społeczeństwo. Wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa, PWN, s. 5.

struktury istnienia inwariantu norm i wartości, sięgających w głąb stylu myślenia (mentalności) człowieka, wartości niezmiennych i niezależnych od poziomu ekonomiczno – kulturowego, niezależnych od czasu historycznego i dorobku cywilizacyjnego. „*W obrębie stosunków społecznych autorytet wynika z reguł, które określają prawa i obowiązki partnerów. Są takie pozycje (...), które mają przypisaną możliwość decydowania za innych, żądania czegoś od innych, wydawania im poleceń, rozkazów a w razie potrzeby przymuszania innych do posłuszeństwa. I są takie pozycje im przyporządkowane, w których każdy, kto je zajmie, musi takie decyzje wykonywać i z takim przymusem się liczyć*”¹⁴⁴. To autorytet społeczny określany przywódcą, choć same osoby tak postrzegane często nie zdają sobie sprawy z pełnionej roli. Powszechnym zjawiskiem społecznym jest typowanie pewnych osób do roli przywódcy, aby społeczne normy postępowania miały swoje potwierdzenie. Ten społeczny lider jest niezbędny do kształtowania postaw normatywnych, do pełnienia roli *pozytywnego zwierciadła społecznych norm etycznych i obywatelskich*.

Doskonałym przykładem wartości i wymiaru społecznego autorytetu w aspekcie potrzeby społecznej edukacji etycznej i obywatelskiej są osobistości ze świata polityki, kultury i nauki. To osoby powszechnie znane, które swoim rozumem i życiem, osobistą postawą i twórczością zasługują na uważne słuchanie, publiczne cytowanie ich opinii i refleksji na aktualne wydarzenia społeczno – gospodarcze. To postaci, które w opinii publicznej posiadają kompetencje moralne i intelektualnie najważniejsze, najwartościowsze i są niekwestionowane, stając się niejako *moralnym paliwem* dla każdego społeczeństwa¹⁴⁵. Autorytety społeczne stanowią i powinny stanowić najważniejszy paradygmat społeczny, bowiem:

- są moralnym gwarantem *wolności* intelektualnej, obywatelskiej, kulturowej i prawnej;
- są społecznym gwarantem *rzetelności i ciągłości dziedzictwa historyczno – obywatelskiego*, gdyż władza parlamentarna i samorządowa jest zmienna a autorytety są obecnością chronią przed skutkami politycznych zawirowań a w przypadku młodej demokracji dają siłę młodemu establishmentowi, w etycznie – kulturowych ryzach utrzymując poziom wyborczych obietnic. W demokracji społecznej oczywistością wyborczą jest zmienność a obecność autorytetów jest gwarantem poczucia trwałości i bezpieczeństwa moralnego;
- są *społecznym amortyzatorem* dla nieustannie podejmowanych decyzji wobec nieprzewidywalnych wyzwań cywilizacyjnych, dla których nie wszyscy obywatele wyrażają swą zgodę, pewność i aprobatę; to przeciwwaga dla społecznego kozła ofiarnego zwalniając – usprawiedliwiając przed odpowiedzialnością za grzechy i pomyłki publicznych decyzji i zobowiązań;
- stanowią *społeczny hamulec bezpieczeństwa* dla kuriozalnych decyzji parlamentarnych, wobec których ogólnospołeczny bunt powstrzymuje autorytaryzm polityczny przed destrukcją ekonomiczno – kulturową, a w przypadku władzy nieodpowiedzialnej ograniczając i hamując jej radykalizm decyzyjny i autorytaryzm gospodarczy¹⁴⁶.

To przestrzeń społeczna najpełniej uwypukla problemy związane z byciem autorytetem i skutki samoograniczania:

- *objawy somatyczne* – przyspieszone bicie serca, zaczerwienienie, nieśmiałość, utrudnione oddychanie;

¹⁴⁴ P. Sztompka (2002) *Socjologia analiza społeczeństw*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, s. 375.

¹⁴⁵ J. Zakowski (2008) *Autorytety 2008*, POLITYKA 48/29.XI.2008, s. 36-38.

¹⁴⁶ Tamże.

- *lęk przed odrzuceniem, nieakceptacją* – może generować zachowania wyłącznie akceptowane przez autorytet, zachowania służalcze: schlebianie, wielbienie, adorację;
- *samoograniczanie się z tyt. bycia autorytetem dla innych* – poczucie władzy lub przewagi, pozwalanie „sobie” na przekraczanie nieuchwytnych granic z tyt. posiadania pozycji autorytetu, brak informacji zwrotnych działania autorytetu z powodu blokady dopływu informacji krytycznych,
- *osobowość autorytarna* – wg E. Fromma to osobowość o określonych dyspozycjach psychicznych i cech zachowań społecznych wymuszająca bezkrytyczne podporządkowanie, konserwatyzm obyczajowy, nietolerancję, afirmację władzy, agresywność, kult siły¹⁴⁷.

Potrzeba władzy jest jednym z najstarszych mechanizmów społecznych ludzkiego działania. To potrzeba dążenia do rozszerzania wpływów nad innymi, osiągania sukcesów materialnych lub intelektualnych, zmiany przekonań, postaw i zachowań realizowana najczęściej na pięciu podstawowych rodzajach władzy: *władzy nagradzania, legalnej, eksperckiej oraz opartej na identyfikacji (czasami także opartej na informacjach lub perswazji)*, doskonale zobrazowana analitycznie Interakcyjnym Modelem Władzy jako Oddziaływania Interpersonalnego Frencha i Ravena¹⁴⁸.

Władza w wymiarze społecznym (*social power*) to zdolność wywierania wpływu na innych ludzi oraz zdolność opierania się ich oddziaływaniu wynikająca z pozycji jednostki społecznej lub posiadanych przez nią zasobów, stanowiących narzędzie wywierania wpływu. Najczęstszym narzędziem społecznego wywierania wpływu jest komunikacja werbalna, stanowiąca wykładnię kultury środowiska lokalnego, bowiem język jest:

- wytworem społecznym, jest obrazem pewnej konwencji społecznej stale doskonalonej i przeobrażanej, stosownie do przemian cywilizacyjnych;
- stanowi najbardziej uniwersalną formę komunikacji ludzkiej, gdyż opanowuje się go bez żadnej intencji uczenia się;
- decyduje o wymiarze społecznego wpływu – o spektrum dialogu, roli, empirii społecznej.

Wpływ autorytetu społecznego najpełniej uwypukla dialog osobowy, podmiotowość. *„Gdy dwoje ludzi spotyka się i przebywa ze sobą, to zawsze są to dwa światy, dwa spojrzenia na świat i dwa obrazy świata, wkraczające w siebie nawzajem (...). Rozmowę czyni rozmową nie to, że doświadczyliśmy w niej czegoś nowego, lecz, że napotkaliśmy coś w drugim człowieku, czego jeszcze w naszym doświadczeniu świata nie spotkaliśmy”*¹⁴⁹.

Autorytet uznawany przez dorosłych różni się wieloaspektowo od autorytetu uznawanego przez dzieci, ponieważ dotyczy aspektu posiadanej władzy, wywierania wpływu, skutków pozytywnych i negatywnych, konsekwencji w wymiarze publicznym i osobistym oraz spektrum odpowiedzialności moralnej i społecznej.

Kręgiem buforowym, transcendencji autorytetów społecznych, nie tylko w aspekcie osobowym jest środowisko rodzinne. Ten autorytet można określić jako pierwotny, bowiem to rodzina tworzy pierwsze środowisko uczące fundamentalnych zasad i krępujące światopogląd. Socjologowie i pedagodzy podkreślają istotny

¹⁴⁷ *Nowy leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s.103.

¹⁴⁸ A. Y. Lee-Chai, J. A. Bargh (2009) *Władza – pokusy i zagrożenia*, Gdańsk, GWP, s. 258, 263, 283.

¹⁴⁹ H.G.Gadamer (1980) *Niezdolność do rozmowy*, tłum. B. Baran, miesięcznik „Znak” 3(309), s. 371-372.

fakt, że wartość autorytetu przekłada się na wartość tożsamości. Zupełnie samodzielnie, bez punktów orientacyjnych człowiek nie jest w stanie zbudować swojej osobowości. Zdolność do *creatio ex nihilo* (tworzenia z niczego) przysługuje tylko Bogu. Źródłem siły tego autorytetu jest to, że rodzice dają życie dzieciom, że razem z nimi tworzą wspólnotę rodzinną. Jego zakres i charakter zmienia się w miarę dorastania dziecka. Rodzic będący prawdziwym autorytetem ujawnia się w atmosferze miłości i szacunku dla dziecka, wolności osądu i działania, stosownie do możliwości własnego dziecka, w umiejętności znalezienia kompromisu między aprobowaniem a ograniczaniem zachowań dziecka. Wielowątkowość, wieloaspektowość i wielopoziomowość autorytetu osobowego ojca i matki jest tak istotna, że jej tematyka jest przedmiotem uwagi demografów, ekonomistów, socjologów, psychiatrów, a także psychologów i pedagogów. Autorytet rodziców jest silnie związany z ich rolą społeczną, zaspakajaniem potrzeb biologicznych i psychicznych dzieci. Zależność małego dziecka od rodziców jest w tym okresie całkowita. Rodzice są jedyną wyrocznią, są bezwzględnie mądrzy, dobrzy i wszechmocni. To w tym kręgu społecznym pierwszy raz pokazuje swoją przydatność pojęcie autorytetu wychowawczego – takiego, który reguluje postępowanie, klasyfikuje wymagania, wskazuje fizyczność postępowania systematycznego i konsekwentnego, wprowadza w świadomość małego dziecka nakazy, zakazy, postawy społeczne, normy, własny kodeks wartości będący kompilacją wzorców etycznych samych rodziców. Wychowawczy autorytet rodzicielski opiera się na przyjęciu przezeń odpowiedzialności za świat dziecka. Wobec dziecka jest on jak gdyby przedstawicielem wszystkich dorosłych mieszkańców tego świata, wskazującym jego rozmaite szczegóły i mówiącym dziecku: oto nasz świat¹⁵⁰.

W procesie wychowawczym w miarę fizycznego i psychicznego wzrostu dzieci i młodzieży autorytet rodziców ulega przekształceniom. W miarę wstępowania dzieci na coraz to wyższe szczeble systemu szkolnego intelektualny autorytet rodziców coraz bardziej maleje na korzyść społecznego autorytetu nauczycieli, przekształcając się z integralnego w klasach najniższych w cząstkowy w klasach wyższych, stosownie do specjalności nauczycieli, natomiast autorytet moralny pozostaje niepodzielny i nienaruszony. Krąg społecznego oddziaływania autorytetów na tym etapie rozwoju fizyczno – umysłowego jest współobecny w dwóch przestrzeniach społecznych: przestrzeni szkolnej oraz przestrzeni grupy rówieśniczej. Środowisko szkolne i rówieśnicze to kolejny etap życiowego, społecznego dorastania dzieci, przygotowujący je do wkroczenia w życie społeczne środowisk dorosłych. Obecność grup rówieśniczych w przestrzeni szkolnej i środowiska lokalnego jest argumentem nobilitującym tę sferę dojrzewania społecznego. Obecność w tym czasie autorytetów utożsamianych z zakresem rozwijanych zainteresowań pozaszkolnych takich, jak: muzyka, taniec, film, subkultury młodzieżowe, zainteresowania wykraczające tematyką poza treści nauczania szkolnego to skala ukazująca możliwości obecności autorytetów – wzorów w rozwijaniu pasji w przestrzeni rozrywki i nauki. Jest to okres w życiu każdego młodego człowieka najbardziej pulsujący *rozedrganiem* etycznym, zmiennymi poglądami na sprawy religii, polityki i dojrzewania do wypełniania społecznych ról. Jeżeli w tym okresie rozwoju biologicznego autorytet rodziców wobec własnych, dojrzewających dzieci bazuje na takich postawach, jak: akceptacja, współdziałanie wyrażające się w zaangażowaniu i zainteresowaniu pasjami dziecka, dawanie rozumnej swobody przeistaczającej się u nastolatka w lojalność w stosunku do rodziców oraz uznawanie praw dziecka bez przeceniania czy niedocenia

¹⁵⁰ H. Arendt (1994) *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa, Aletheia, s. 225-226.

jego roli przekształcające się z czasem we wzajemną sympatię i zrozumienie, wówczas młody człowiek będzie wpisywał w swój kodeks wartości takie właśnie odwzorowania postaw własnych rodziców. To w tym okresie warto umieć wypracować razem ze swoim dzieckiem, uczniem lub rówieśnikiem postawy społeczne naśladowcze od obecnych wokół autorytetów. Dlaczego? Ponieważ, każda postawa to umiejętność opiniowania, czyli zdolności wyrażania własnego osądu dotyczącego określonego przedmiotu, zjawiska, osoby lub grupy. S. Mika stwierdza wręcz, że taka umiejętność to uzyskanie *względnie trwałego stosunku emocjonalnego lub dyspozycje do takiego stosunku, wyrażające się w kategoriach pozytywnych, negatywnych lub neutralnych*¹⁵¹. Na formowanie postaw w tym okresie szczególnie wrażliwe są czynniki wewnętrzne, tj. tkwiące w samym człowieku (władzy, statusu bezpieczeństwa, poczucia własnej wartości, chęć działania) oraz zewnętrzne, leżące poza nim (wymagania związane z odgrywaną rolą). To właśnie czynniki zewnętrzne obecne w środowisku rodzinnym, ekologicznym, grupie rówieśniczej i wszelkich instytucjach wychowawczych mają zasadnicze odzwierciedlenie w kształtowaniu wrażliwości na obecność autorytetu, potrzebę obecności autorytetu i brak negacji autorytetu. A będą to postawy: personalne, rzeczowe, konformistyczne, nonkonformistyczne, agresywne, nieufne, defensywne, optymistyczne i pesymistyczne. Każda z tych postaw to zespół składników myślenia, uczuć i działań. Wzorowane myślenie, uczuciowość i działanie przejawiać się będzie w przyszłości właśnie w poglądach poszukiwanych u autorytetów społecznych, w ich relatywizacji czy umiejętnym wartościowaniu.

Takie postrzeganie przestrzeni edukacyjnej na poziomie autorytetu społecznego pozwala na kształtowanie w wychowankach i uczniach świadomości wartości autorozwoju spontanicznego i nieintencjonalnego. Nie tylko w przestrzeni szkolnej lub rodzinnej, ale właśnie w wielu kręgach społecznych, mających różne uwarunkowania i konteksty kształtuje się autorytet środowiskowy, w którym oddziaływania socjalizacyjne, enkulturacyjne i edukacyjne są aktywizowane aspiracjami życiowymi i twórczymi dążeniami wzorów osobowych żyjących w tych środowiskach. To rolą autorytetów środowiskowych jest wzbudzać siłę społeczności lokalnych, tworzyć wychowawczo warunki do bezpośrednich i pośrednich kontaktów z wybitnymi twórcami, ich warsztatami i ich wielką twórczością, stwarzać szansę realnej przestrzeni mistrz – uczeń dla uzdolnionych wychowanków. Typ relacji wychowawczych, edukacyjnych, opartych na wspólnym poszukiwaniu wiedzy, pod kierunkiem mistrza, pytanie i odkrywanie istoty wartości, a nawet wzajemne kształtowanie stylu życia ucznia to ideał fizycznego postrzegania wymiaru wpływu autorytetu. To społeczno – etyczny wymiar eksploracji autorytetu w każdej dziedzinie odpowiadającej działalności szkolnej i poza szkolnej wychowanków. Takie wpływy edukacyjne poza szkolne muszą być wspólnym frontem środowisk edukacyjnych, struktur intencjonalnych i nie intencjonalnych. Musi być zagwarantowana współpraca samego wychowanka, jego rodzeństwa, kolegów, sąsiadów. W takich sytuacjach edukacyjnych wraża się multiwyznacznik pedagogiki, jej wielopłaszczyznowość i zróżnicowania kompetencyjne.

W każdej strukturze społecznej autorytet ma swoją miarę i wymiar. Miarą są wartości a wymiarem strefa oddziaływania, postawy uznania, szacunku i naśladownictwa. Autorytet personifikujemy, utożsamiamy zawodowo i postrzegamy w perspektywie oddziaływań strukturalno – przestrzennych. Nie tylko w literaturze przedmiotu, lecz także w licznych badaniach potwierdza się róż-

¹⁵¹ S. Mika (1975), *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa, PWN, s. 65.

nicowanie autorytetu społecznego wynikające z obecności środowiska miejskiego i wiejskiego. W tym drugim przypadku, społeczna pozycja nauczyciela w lokalnym środowisku wiejskim, obecność mniejszego zróżnicowania kulturowego w przestrzeni grupy klasowej i szkolnej, mają zdecydowany wpływ na to, że autorytet wychowawczy w środowisku wiejskim jest utożsamiany z dydaktyką – nauczaniem, kształceniem, dyscyplinowaniem. Ta społeczna rola, niestety nie czyni nauczyciela w oczach dziecka „pedagogicznym przewodnikiem”, od którego uczniowie mogliby uczyć się więcej i chętniej. Sami nauczyciele przyczyniają się do utwierdzenia społecznej opinii, że uczniowie szkół wiejskich uczestniczą w edukacji empiryczno – prakseologicznej, w której z uwagi na wiek dziecka i środowisko naturalne hermeneutyka treści jest częściej umieszczana w aspektach przyrody niż przy istocie ludzkiej a wychowanie oparte jest na dyscyplinie, ułatwiającej (?) uczenie się, najlepiej kształtującej proces wewnętrznej kontroli i monitoringu własnych zachowań, wspomagającej efektywność (?) własnej roli.

Spółeczny autorytet nauczyciela jest istotnym ogniwem łączącym społeczność szkolną ze środowiskiem lokalnym. Prestiż taki nie wynika tylko z wykształcenia lub wiedzy nauczyciela, lecz także z jego stylu życia, poziomu materialnego czy stosunków towarzyskich z elitą polityczno – samorządową, tj. pozycji w społeczności lokalnej. Uwzględniając realia cywilizacyjne to właśnie poziom materialny środowisk lokalnych podnosi się zdecydowanie szybciej niż dochody nauczyciela, deprecjonując jego prestiż i pedagogiczną skuteczność oraz treści i wartości, które przekazuje dzieciom i młodzieży. W opinii wielu rodziców minęły już czasy, gdy dla wielu organizacji młodzieżowych, społecznych i kulturalnych nauczyciel był niekwestionowanym autorytetem. Dzisiaj ma on miarę osiągniętych wyników nauczania u uczniów, umiejętności dostrzegania i rozwijania w nich uzdolnień i talentów ocenianych przez rodziców uczniów oraz dyrekcję szkół. Dzisiaj stanowi społeczny deputat zaufania, sprawiedliwości i szacunku, a kryterium wartości jego autorytetu stoi bliżej tego, co sam zdobędzie, wypracuje, niż tego, co otrzymał z racji pochodzenia, tradycji lub majątku rodzinnego.

Autorytet edukacyjny, jakiego poszukujemy, jakiego sobie życzymy to silny, niezależny, myślący, kierujący się obrazami „przewidującej” wyobraźni *pedagogiczny przewodnik*, który w pozycje społeczne, tonem edukacyjnym jak mentor wiedzy i etosu wpisuje się w motywację i ideę. Posiada rolę społecznego przewodnika po świecie opinii, postaw, zachowań postrzeganych w refleksji autorytetów, dla którego każdy z nas, na początku kariery szkolnej uczył się, osiągał sukcesy i zdobywał wiedzę.

Takie usytuowanie autorytetu w podziale społecznego postrzegania wyznacza miejsce dla spotkań pedagogicznych, spotkań, gdzie nauka współgra z uczeniem się, gdzie nauczanie jest postrzegane w pozytywnej przestrzeni bez kolorów obowiązku i przymusu.

Każdy człowiek, jako istota społeczna wychowująca się w określonej społeczności, od najwcześniejszych lat korzysta ze **wskazówek**, które dają mu inni. Okres edukacji szkolnej jest takim etapem życiowym, w którym nie posiadając wiedzy i wzorców społecznych kształtujących osobowość i poglądy, jesteśmy najbardziej podatni na sugestie najważniejszych życiowo osób. To rodzice i nauczyciele kształtują światopogląd każdego młodego człowieka, który w życiu dorosłym podlega najróżniejszym wpływom. Nauczyciel stanowiący

o przebiegu i efektywności procesów nauczania i wychowania w przestrzeni edukacyjnej ma zawodową szansę stawania się dla swoich uczniów autorytetem. W refleksji pedagogicznej za autorytet przyjmuje się „(...) wzór swoich przymiotów i kompetencji wychowawców, zwiększających ich możliwości oddziaływania na wychowanków, przekazywania im wiedzy, postaw, wartości i formowania określonych umiejętności (...)”¹⁵². Autorytet nauczyciela inspiruje ucznia do określonego postępowania, samodzielnego podejmowania wyzwań edukacyjnych, stymuluje zapał do wykonania określonych zadań dydaktycznych, pobudza wyobraźnię, intelekt a przede wszystkim kształtuje tzw. cywilną odwagę. Obecność takiego autorytetu wychowawczo – dydaktycznego nie ogranicza się jedynie do przestrzeni edukacyjnej. E. Durkheim w „Zasadach metody socjologicznej” analizując zakres wpływu społecznego twierdzi, że jedynie uznanie, posłuch, naśladowanie są oczywistymi dowodami istnienia autorytetu w otoczeniu ucznia a proces wychowania jest taką nauką, w wyniku której ów autorytet jest w stanie skłonić go do takiego a nie innego zachowania. Taką wewnętrzną akceptacją Z. Mysłakowski warunkuje obecnością u dziecka zaufania i uznania dla nauczyciela wychowującego i kierującego nauką swojego ucznia¹⁵³.

Autorytetem się bywa. Nie każdy wpływ edukacyjny łączy się z autorytetem, ale nie istnieje autorytet edukacyjny bez wpływu¹⁵⁴. Najpełniej refleksję pedagogiczną wypełnia autorytet emancypacyjny – mądrze rozwijający u ucznia samodzielność myślenia i działania w obszarze podejmowanych wyborów wiedzy i kształtowania uzdolnień. Odczuwanie i zrozumienie potrzeby poszerzania wolności osobowej młodego człowieka, subtelność przy *wskazywaniu uczniowi kierunku jego drogi indywidualnego rozwoju* to asygnaty przywództwa edukacyjnego tworzonego na fundamentach autorytetu nauczyciela. Tak, jak w przestrzeni społeczno – edukacyjnej występują różnicowane autorytety, spektrum przewodnictwa i przywództwa edukacyjnego także wykazuje ambivalencję. Jego granicę zawsze będzie stanowić autorytet desygnowany (formalny), oparty na doświadczeniu, wynikający z władzy oraz nieformalny lub emancypacyjny. To różnicowania autorytetów także przystające do nauczyciela postrzeganego i postrzegającego siebie samego, jako przywódcę edukacyjnego, posiadającego rolę przewodnika edukacyjnego, desygnowanego funkcją władzy, lub autorytetem nieformalnym czy emancypacyjnym.

W jakim stopniu autorytet jest niezbędny w środowisku edukacyjnym i dlaczego? Dlaczego uczniowie i nauczyciele potrzebują obecności autorytetu i podporządkowują się jemu? Czy to uzależnienie i jednostronne podporządkowanie jest dobrowolne czy wymuszone? „*Istota autorytetu dotyczy zawsze pewnej doskonałości, na bazie, której dochodzi do oddziaływania określonej osoby, mającej autorytet na postępowanie odbiorcy (jednostki lub grupy społecznej)*”¹⁵⁵. Z uwagi na postawę dokonywania się międzyosobowych relacji wyróżniamy następujące rodzaje autorytetów:

- autorytet wiedzy – wiedzy teoretycznej i praktycznej, doświadczenia i mądrości życiowej, kompetencji zawodowych, gdyż *oparcie zawodowego autorytetu na procesach dochodzenia do wiedzy, na potrzebie i umiejętnościach stawiania pytań, na pogłębionym rozumieniu zjawisk edu-*

¹⁵² B. Śliwerski (1997) *Autorytety w pedagogice*, Wielka Encyklopedia PWN, Warszawa, PWN, t.2, s. 542.

¹⁵³ Z. Mysłakowski (1964) *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Studia z filozofii wychowania, Warszawa, Książka i Wiedza, s. 394.

¹⁵⁴ I. Wagner (2005) *Stażność czy zmienność autorytetów. Społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetów w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”, s. 48.

¹⁵⁵ K. Murawski (1997) *Czy autorytety w Polsce upadają? Przyczynek do teorii suwerenności*, Ethos, 1(37), s. 133-143.

cyjnych, na poznawaniu zmieniającego się ich kontekstu, na chęci i potrzebie rozstawania się z wyuczonymi sposobami działań, gdy tracą swą skuteczność, to kluczowe składniki współczesnej wersji autorytetu, faktyczne źródła¹⁵⁶. To dobro stanowi *summum bonum*, dla którego istnieją uniwersytety, profesorowie i studenci, szkoły, nauczyciele i uczniowie, dla których wiedza naukowa jest miarą intelektu, wyznaczanego prawdą, adekwatnością, pewnością uzasadnień, oryginalnością i często prostotą.

- autorytet doskonałości lub wartości moralnej danej osoby – to doskonałość postępowania tej osoby, która staje się wzorem dobrego człowieka. *Moralne i intelektualne wychowanie musi zaczynać się od autorytetu i przez czas długi opierać się na nim*¹⁵⁷. Mieć jakość relacji, takich jak między uczniem a nauczycielem, których podstawę zawsze będzie stanowić dialog. W przestrzeni dialogu, opartej na wzajemnym szacunku, nauczyciel – autorytet staje się kreatorem wychowawczym, przewodnikiem wychowującym i interpretującym wartości przestrzeni edukacyjnej w treści zrozumiałe dla ucznia. Postawa *edukacyjnego drogowskazu*, w przestrzeni społeczeństwa dorosłych daje uczniowi szansę, że w dojrzewaniu i dorastaniu, warunkowanym zmiennością i niestałością *miara edukacji zmiany*¹⁵⁸ będzie miała postać autorytetu etycznego, powszechnie szanowanego.
- autorytet władzy – najczęściej autorytet przełożonego. Podstawą i źródłem jest określona funkcja lub stanowisko w życiu społecznym. Wiąże się z autorytetem prawa, jako źródłem zobowiązania, którego wyrazicielem jest przełożony. Istota tego autorytetu polega na upoważnieniu do sprawowania rządów, funkcji lub stanowiska w danej społeczności. W przestrzeni edukacyjnej ma personalistyczny wymiar w osobie dyrektora placówki oświatowej, pedagoga szkolnego, nauczyciela utożsamianego z liderem edukacyjnym grona pedagogicznego. Nauczyciele wciąż toczą rywalizację z uczniami o własną pozycję i utrzymanie autorytetu przekształcanego we władzę. Obawiając się utraty autorytetu i pozostając bezsilnymi wobec niemożności zrealizowania akademickiego mitu sami ulegają mitologizacji dobrego nauczyciela, z którego robią główny cel swojej pracy z uczniami, gdzie treści nauczania i wychowania stają się niestety tylko środkami do zdobywania owego celu. Działania dydaktyczne i wychowawcze stają się kumulatywne, z konkretnym osobowym celem, którym ma być uczeń – z „garniturem” określonej wiedzy, umiejętności i ukształtowanej osobowości. Skutek: im bardziej nauczyciel chce być lepszy, w tym większym stopniu posługuje się metodami autokratycznymi i wymusza na swojej osobie szacunek. T. Gordon tłumaczy, że *ambicje władcze nauczycieli wyrastają z ich bezsilności tworzenia prawdziwej paidei, co powoduje stałe mitologizowanie, lakierowanie rzeczywistości edukacyjnej, dzięki czemu ci sami nauczyciele dodają sobie otuchy i wiary w sprawczość własnych poczynań. Jest to jednak wiara, która nie przenosi gór, lecz raczej je piętrzy, eskalując kolejne złudzenia*¹⁵⁹. W przestrzeni szkolnej, w której uczniowie bardziej podporządkowują się przyjętym bądź przypisywanym rolom edukacyjnym nauczyciele często nie dostrzegają, że swoimi wymaganiami posłuszeństwa i przyporządkowania ograniczają szanse rozwojowe własnych uczniów. Nagradzają zachowania akceptowane przez siebie

¹⁵⁶ H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 146.

¹⁵⁷ L. Kołakowski (1994) *Obecność mitu*, Warszawa, Wydawnictwo „Rebis”, s. 170.

¹⁵⁸ M. Dudzikowa (1998) Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowski, S. M. Kwiatkowski, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Zak”.

¹⁵⁹ T. Gordon (1995) *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa, Wydawnictwo IW PAX, s. 35.

i grono pedagogiczne. Jak w taką sytuację wpleść antycypację, że jest to tylko utrwalanie wzorów postępowania i myślenia bez najistotniejszej wartości – analizy intelektualnej?

- autorytet w znaczeniu subiektywnym tj. relacji świadomego przeżywania zarówno nosiciela, jak i odbiorcy. To najważniejszy i najtrudniejszy autorytet w pedagogicznej przestrzeni. Stanowi rzeczywisty wymiar obiektywizmu nauczyciela wobec trafności i rzetelności oceniania i relacji osobowości wobec pedagogicznych sytuacji. Dokonując oceny uczniów, klasyfikując ich efekty pracy w diagnozie zawiera swoje cechy osobowe: spektrum wartości dojrzałości szkolnej, odpowiedzialności edukacyjnej, społecznej roli i potencjału intelektualnego *filtrowane* wymiarem ontologicznym wieku dziecięcego, rzeczywistością szkolną i kulturą oraz społecznymi oczekiwaniami społeczności lokalnej i środowiska rodzinnego ucznia. To nauczyciel posiadający umiejętność edukacyjnej diagnozy, wpisującej w spektrum osobistego wymiaru obraz ucznia, obecnego w doświadczeniu pedagogicznym, społecznym i indywidualnym. To umiejętność pamiętania o edukacyjnych skutkach zniekształceń poznawczych i atrybucji (efekty: Pigmaliona, Galatei, hallo, egocentryzm, konserwatyzm poznawczy czy iluzja pozytywnej autoskuteczności A. Greenswalda), tak powszechnych swoją obecnością w przestrzeni szkolnej.

Autorytet edukacyjny odnoszony jest najczęściej do obszaru szkoły a ściślej do klasy szkolnej, w której bardzo trudno dostrzec i budować obiektywne uwarunkowania relacji interpersonalnych i pedagogicznych. W dokonującym się procesie dydaktyczno – wychowawczym nauczyciel swoim autorytetem buduje prawie niezauważalne instrukcje i wskazówki dla ucznia, by prowadzić go na poziom jego, własnych doświadczeń i wiedzy, na którym właśnie – obiektywnie będzie mógł oceniać wartość przeżyć, zdarzeń, posługiwać się selektywnością i różnicowaniem, wedle własnego stopnia ważności. Umiejętność wartościowania właściwymi kryteriami to aksjologiczny wpływ autorytetu nauczyciela na każdym etapie kariery szkolnej.

Wpływ warunkuje źródło czynników konstruujących autorytet. Będą to czynniki:

- zewnętrzne – zależne od relacji i środowiska lokalnego, opinii społecznych i poziomu kultury, np.: statusu ekonomicznego środowiska rodzinnego i szkolnego (warunków materialnych nauczycieli), opinii i stosunku rodziców wobec szkoły, stosunku organów nadzorczych wobec grona pedagogicznego, rangi zawodu nauczyciela w środowisku lokalnym, pozycji szkoły, jako środowiskowej instytucji opiekuńczo – wychowawczej, a przede wszystkim widocznego dla ucznia stosunku jego nauczyciela do osób dla dziecka znaczących, tj. rodziców, innych nauczycieli i uczniów;
- wewnętrzne – to oczywiście cechy osobowości, cechy intelektualne, cechy moralne oraz postawa nauczyciela w zaspakajaniu potrzeb ucznia i innych uczniów.

Nauczyciel postrzegany przez uczniów w pryzmacie autorytetu edukacyjnego jest zobowiązany do bycia kompetentnym, życzliwym dydaktykiem, bezstronnym i sprawiedliwym interpretatorem wiedzy i umiejętności swoich uczniów. Jest zatem oczywistym, że autorytet to wartość aksjologiczna posiadająca także obowiązujące zasady, wśród których najważniejsze to:

- rzetelne, odpowiedzialne i uczciwe przekazywanie wiedzy z literatury przedmiotu, jako świadomość obszaru kompetencji zawodowych, odpowiednia

jakość prowadzonych zajęć (systematyczne doskonalenie własnej wiedzy merytorycznej i poddawanie ich ocenie), zajęcia przygotowywane w oparciu o najnowszą literaturę pedagogiczną i aktualne wyniki badań środowisk edukacyjnych oraz uznawanie z przyznaniem się do popełnianych błędów, akceptacji błędnych pomysłów, opinii lub sformułowań;

- inspirowanie uczniów, w sposób życzliwy, rozbudzający i aktywizujący do samodzielnego rozwoju i dociekliwości poznawczej, rozwijanie samodzielnego myślenia i krytycyzmu;
- indywidualne traktowanie uczniów zauważalne w pedagogicznym dialogu – wychowawczym i poznawczym, oferowanie im swojego czasu na kształtowanie ich zdolności i umiejętności;
- respektowanie podmiotowości i autonomii uczniów, jako poszanowanie ich prawa do posiadania i wyrażania opinii w kwestii spraw dotyczących ich osoby oraz na tematy edukacyjne z jednoczesną, rzetelną argumentacją;

Autorytet edukacyjny nauczyciela – wychowawcy dzisiaj staje się czynnikiem wartościującym, społecznym „papierkiem lakmusowym” w aksjologicznych przestrzeniach życiowych każdego pedagoga. Obecne autorytety edukacyjne mają już inną korelację pedagogiczną od tych sprzed 2000 roku, bowiem tak jak nigdy wcześniej, współczesny nauczyciel musi mieć świadomość wartości swojej osoby, kim jest i dokąd zmierza w życiu osobistym i zawodowym, znać swoje możliwości i ograniczenia, wady i zalety, postawy negatywne i pozytywne wobec *edukacyjnej nieprzewidywalności*, w którą wpisują się uczniowie oraz ich rodzice. Współczesność wręcz wymusza u rodziców ekspresję edukacyjną i ekspansję w środowisku szkolnym, wobec powyższego jest oczywistym, że autorytet edukacyjny nauczycieli jest uspołniony z autorytetem pedagogicznym, wychowawczym i opiekuńczym.

Autorytet (dla) nauczyciela **Nauczyciel (stający się) Autorytetem**

Realizowana w ostatnich latach intensywna reforma polskiego systemu edukacji dokonała wielu zmian i przeobrażeń środowiska szkolnego, przewartościowała wiele kanonów edukacyjnych, a transformacja programowa i systemowa odcisnęła głębokie „znamię” kulturowo – społeczne na poziomach: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic, nauczyciel – nauczyciel, tj. merytorycznych obszarach oddziaływania osobowego i zawodowego nauczyciela „osadzonych” na filarze autorytet nauczyciela – wychowawcy.

Autorytet nauczyciela jest warunkowany procesem interakcji między nauczycielem a uczniem, zespołami ich cech osobowości, czynnikami społeczno – pedagogicznymi, stylem procesu wychowawczego nauczyciela¹⁶⁰. To jedyny autorytet, który nakłania dziecko do czegoś, czego jeszcze nie umie, i szanuje się go, jako kogoś, kim jeszcze nie jest, lecz dopiero stanie się dzięki własnej samodzielności¹⁶¹, czyniąc proces wychowania wyjątkowym. To autorytet pedagogiczny przekształcający się w indywidualny autorytet wychowawczy, w praktykę wychowawczą, której towarzyszy refleksja nauczyciela nad własną działalnością i jej skutkami.

¹⁶⁰ L. Witkowski (2000) *Edukacja i humanistyka*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 363.

¹⁶¹ B. Śliwerski (2006) *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk, Wyd. GWP, s. 169.

W systemie kształcenia funkcjonuje wiele parametrów autorytetu, choć dzisiaj wielu pedagogów przychyli się do opinii, że współcześnie autorytet pedagogiczny najskuteczniej kształtuje podmiotowość i autonomię ucznia oraz samego nauczyciela, a wspomagając indywidualny rozwój przyczynia się do kształtowania ich na ludzi krytycznych i twórczych.

Refleksja pedagogiczna nieustannie obecna w osobie uznawanej za autorytet, wpływa z pojmowania wagi obecności wzajemnych relacji autorytet wychowawca – autorytet uczeń. Oboje wnoszą w przestrzeń osobową wartości takie, jak poszanowanie, godność, dbałość o rozwój osobowy, krytycyzm, tolerancję, odpowiedzialność, nonkonformizm w przestrzeni publicznej, kompetentność. W układzie autorytet nauczyciel – uczeń każdy z nich jest zarówno podmiotem i pełni określoną rolę nadrzędną. *„Wychowawca nie „kształtuje” swych uczniów, ani ich nie rozwijają, tylko przekazuje, udostępnia wychowankom zachowującym swoją osobową autonomię, szereg wartości wytworzonych w społeczeństwie”*¹⁶². To postać dojrzała do kształcenia i wychowania mądrego, prowadząca innych do samowychowania i autoedukacji.

Co to znaczy być „autorytetem wychowawczym”? Autorytet wychowawczy to autorytet związany z realnym udziałem w procesie wychowania. Realny autorytet posiada osoba ciesząca się powagą i posłuchem w tych dziedzinach i sprawach, które wiążą się z rozwojem osobowym i pracą nad tym rozwojem. Takim autorytetem staje się rodzic dla swojego dziecka, nauczyciel dla ucznia, wychowawca dla wychowanka. Często dzieje się tak, iż ktoś jest uważany za autorytet tylko w niektórych, wybranych dziedzinach życia. Jeśli jest to dziedzina znacząca dla rozwoju osobowego w sensie pozytywnym, dobrowolne uznanie tegoż autorytetu sprawia, iż ten *częstkowy autorytet staje się autorytetem wychowawczym*. Autorytet wychowawczy o charakterze potencjalnym posiada ktoś, kto jest przywoływany w toku wychowania, jako wzór osobowy ze względu na czytelny, wiarygodny wysiłek i efekty pracy nad własnym rozwojem osobowym. Jego istnienie i możliwość odwołania się do jego przykładu jest szansą na czyjeś obudzenie z życiowego odrętwienia, zachęcenie do świadomego budowania siebie, przekonanie zniechęconego a zbuntowanego nakłonienie do spokojnej refleksji nad własnym życiem. Potencjalny autorytet wychowawczy – to także wzór wychowawcy. Jednak każdy przypadek stanowienia dla kogoś autorytetu wychowawczego związany jest przede wszystkim z intensywną pracą nad własnym rozwojem, umożliwiając motywowanie wychowanków do współpracy na zasadzie wzajemnego uczestnictwa w swoim osobowym wzrastaniu. To zaś, kim okaże się w istocie, na jaki prestiż i uznanie zasługuje zależy od wielu czynników, określających jego zaangażowanie, wiedzę i umiejętności pedagogiczne, jaką prezentuje postawę i sylwetkę duchową, jakie posiada motywacje dla swej pracy, jaką posiada rangę powołania do pracy pedagoga. Ważne, czy obaj z wychowankiem spotkają się „w połowie drogi”, w tych przekazach wartości i całego dziedzictwa kultury. Świadomość etycznej i pedagogicznej kwalifikacji i klasyfikacji spraw, celów i wartości, jakim poprzez wychowanie się służy, odpowiada szerokiej, etycznej i zawodowej odpowiedzialności za tę działalność. Praca wychowawcza posiada także podmiotowo-autorskie odniesienie, bowiem w pewnym stopniu wszyscy wychowankowie i uczniowie są dziećmi wychowawcy.

Autorytet, dopiero w zestawieniu z wychowaniem staje się rolą społeczną o niezwykle ciekawym spektrum. Nie posiadając tzw. granic aksjologicznych

¹⁶² M. Dziewięcki (2004) *Istota wychowania. Pedagog profilaktyk*, „Wychowawca” 11, s. 16-17.

autorytet wychowawczy implikuje w sobie przestrzeń autorytetu społecznego, dydaktycznego i często zawodowego, bowiem zachęcając do refleksji nad wartościami wykracza poza inwariant wiedzy związany z przestrzenią szkolną, środowiskową i kulturową. Ten aspekt dobrego przykładu jest pierwszym wymiarem odczuwania i rozumienia wymiaru autorytetu. Dla przestrzeni pedagogicznej proces wychowania jest najpełniejszym wymiarem realizacji tego typu refleksji. Relacje interpersonalne wychowawca – wychowanek, posiadając sytuacyjność podmiotową stwarzają szansę na współtworzenie autorytetu wychowawczego poprzez:

- kształtowanie zaangażowania i odpowiedzialności podmiotowym i życzliwym traktowaniem wychowanków, umożliwianiu im wyrażania opinii i szansy na czynny udział w podejmowanych działaniach;
- kształtowanie tolerancji i kultury propagowaniem otwartej postawy na różnorodne kontakty z różnymi środowiskami społecznymi;
- kształtowanie współodpowiedzialności szkolnej, klasowej, środowiskowej i społecznej;
- kształtowanie zasad etycznych – obyczajowych obecnych w etosie szkolnym – uczniowskim i nauczycielskim;
- kształtowanie odpowiedzialności za własność szkolną, klasową, osobistą – po to, by w relacjach nauczyciel – uczeń wypracować: szacunek, uczciwą i sprawiedliwą opinię, szacunek do sprawiedliwej oceny, otwartość na każdą wiedzę i pragnienie tworzenia relacji uczciwych i życzliwych. Relacje te powinny mieć wymiar świadomego, naturalnego posłuszeństwa, niepowierzchowej znajomości dziecka oraz jak największego spektrum trafności. Zawód nauczyciela, jak żaden inny powinien opierać się na prawdzie, uczciwości wychowawców wobec uczniów i wobec siebie samych. To umiejętność i odwaga przyznawania się do popełnianych błędów, słabości, gdyż uczniowie dla nauczyciela to „spersonalizowany papierek lakmusowy”, precyzyjnie wychwytyjący nieprawdę i pozorantwo podszyte pod aspekt wychowawczy. Uczniowie najlepiej potrafią u swojego nauczyciela „wyłuskać rysy” w jego tożsamości, „pedagogiczne blizny” warunkujące obecność lub brak odwagi dydaktyczno – wychowawczej, autonomicznego przyzwolenia na *bycie niedoskonałym*. Dopóki nauczyciel nie uświadomi sobie i zaakceptuje spektrum własnej niedoskonałości pedagogicznej, dopóty nie jest możliwe, by mógł stać się autorytetem dla uczniów, budować autorytet w sobie i dla siebie, stale go modyfikując w treści i formie edukacyjno – wychowawczej.

W przestrzeni edukacyjnej o wartości autorytetu pedagogicznego decyduje styl kontaktów interpersonalnych, ich klimat aksjologiczno – personalny oraz różnicowanie źródła powstawania, budowania i wychowawczego wymiaru autorytetu (w niektórych przypadkach – władzy wychowawczej). To parametry paradygmatyczne autorytetu wychowawczego, werbalizujące wzorzec wychowawczy w przestrzeni pedagogicznej, wykluczające wszelkiego rodzaju formy przymusu, narzucania dzieciom i młodzieży czegokolwiek, wymuszania bezwzględnego podporządkowania się dorosłym, wzmacniane zasadą:

- bezwarunkowej akceptacji swojej osoby i akceptacji zachowań wychowanka;
- autentyzmu pojmowanego, jako pozostawanie sobą, jako zachowywanie się w sposób naturalny, pozbawiony pozorantwa;
- tworzenia odpowiednich warunków do samorealizacji rozwoju własnego i wychowanków;
- atmosfery w procesie wychowania – pozbawionej lęku, frustracji i stresów, które mogłyby hamować aktywność uczniów;

- stałego kształtowania rozumienia empatycznego, pozwalającego spoglądać na zewnętrzny świat przez pryzmat odczuć i doświadczeń wychowanka;
- demokratycznego stylu wychowania, który zakłada *okazywanie dzieciom i młodzieży życzliwości i rozumienia, pozyskiwanie sobie ich sympatii, zaufania i przyjaźni, umożliwianiem wspólnego i samodzielnego podejmowania decyzji, wysuwania własnych pomysłów, dyskutowaniem nad różnymi stanowiskami w interesujących ich sprawach, wyraźnym stawianiem nagradzania nad karaniem*¹⁶³.

Zatem, *wartość autorytetu* może przyjmować wymiar materialny, niematerialny, idei lub myśli, godnych pożądania przez jednostkę, grupę lub społeczeństwo, w stosunku, do których ludzie przyjmują postawę emocjonalno – oceniającą, które stają celem ich działania.¹⁶⁴ Jaka zatem wartość powinna istnieć pomiędzy autorytetem nauczyciela, a szanującym go uczniem? Może być to pedagog, który ma głęboki wpływ na życie ucznia w jednej, jak i w wielu dziedzinach i wówczas wartość autorytetu może mieć postać tzw. *autorytetu częściowego*, co oznacza zgadzać się z danym nauczycielem lub akceptować strukturalny profil placówki oświatowej, do pewnego stopnia, bądź pewnych dziedzinach. Wartości w życiu człowieka nie występują w izolacji, lecz tworzą określoną hierarchię – system wartości. Każda taka hierarchia wartości bywa zróżnicowana, zaś ważność kolejnych wartości jest inna. Uczeń i nauczyciel w okresie kariery szkolnej przynależą do różnych grup edukacyjno – społecznych, jak np.: rodzina, grupa rówieśnicza, grono pedagogiczne, zróżnicowana profilem szkoła. Każda z tych grup ma określoną hierarchię wartości uznawaną przez własnych członków. Mówienie o systemie wartości w aspekcie autorytetu oznacza odniesienie się do pewnej całości, której elementami składowymi będą: miejsce, charakter relacji występujących między tymi analizowanym autorytetem a otoczeniem.

W spektrum autorytetu pedagogicznego najczęściej wyróżnia się style relacji interpersonalnych:

- *formalny indywidualizujący* – generujący autorytet nadany, najczęściej zależny od rangi nauczanego przedmiotu, funkcji zawodowej pełnionej w szkole i społecznej, w środowisku lokalnym;
- *dyrektywny (autorytarny) reaktywny* – determinujący autorytet liberalny, z ukrytym mechanizmem indoktrynacji, w którym istotnie dyscyplinujące stają się także metody pozawerbalne, jak „język i mowa ciała” oraz „język ciszy”, których „działanie jest stokroć groźniejsze i skuteczniejsze niż kara fizyczna. Dyscyplinują, bowiem w „milczeniu”, wymuszając posłuszeństwo, tworząc nerwicowo zaprogramowane automaty, pełne nie-nawiści, niepewności, załęknięcia i agresji, które w przyszłości zostaną wchłonięte przez system, widzący w powyższych zabiegach gwarancję „rozwoju” bądź przetrwania, reprodukcji. Wychowanie, jako jego instrument, posługuje się „władzą dyskrecjonalną”, która jest niewidoczna, doskonale zamaskowana, ukryta. Wychowawca jej nie uzewnętrznia, mimo to wychowanek czuje jej obecność, ma respekt przed karami i różnorodną przemocą, które mogą go w każdej chwili dosięgnąć”¹⁶⁵. Efektem stylu autorytarnego są osobowości autorytarne, głęboko okaleczone, mające odpodmiotowioną strukturę (psychikę pozbawioną podmiotowości) i poddające się wpływom sztucznie wywoływanych emocji.

¹⁶³ M. Łobocki (2004) *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Wydawnictwo „Impuls”. str. 155.

¹⁶⁴ W. Domachowski (1993) *Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej*, Toruń, Wydaw. „Edytor”, str. 38.

¹⁶⁵ W. Nowak (1994) *Autokratyzm, biurokratyzm, alienacja w wychowaniu i nauczaniu*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 4, s. 12.

■ *autokratyczno:*

- *życzliwy (bezosobowy profesjonalizm)* utożsamiany z postawą życzliwości dla uczniów, lecz umiarkowanie ograniczający samodzielność dzieci; z samodzielnym i uzasadnionym celowością decydowaniu o ocenianiu, i karaniu – odpowiedzialność za przyszłość uczniów wytłumaczeniem dla obowiązku dzisiejszych wyrzeczeń i edukacyjnego trudu; to postawa pełnego przekonania o autonomii standardów pracy oświatowej;
- *życzliwy (unia-zgoda interpersonalna)* charakterystyczny dla postawy zbiorowej odpowiedzialności za harmonię społeczności uczniowskiej wypracowanej negocjacją, dyskusją, kompromisem; parytet stanowi życzliwa atmosfera w klasie nad poziomem wiedzy i umiejętnościami uczniów;
- *wrogi (asertywność egoistyczna)*, warunkowany pewnością siebie, potrzebą instytucjonalnie gwarantowanego szacunku, subiektywną wizją edukacyjno – wychowawczą w klasie; to styl emocjonalnej rezerwy wobec uczniów, wykorzystujący techniki wywierania wpływu, gdyż nadrzędnym celem jest harmonia organizacyjno – funkcjonalna w szkole (określony porządek, przewidywalność zachowań ludzkich i przypisanych społecznych ról); to także rutyna zawodowa ograniczająca postawę nauczyciela do społecznej obojętności, edukacyjnego pozorantwa i bylejakości;
- *obojętny* – styl pełnego wyobcowania edukacyjno – wychowawczego, to skłonność do akceptacji każdych decyzji dla tzw.: świętego spokoju¹⁶⁶.

Na szczęście, w życiu i w edukacji nie ma sytuacji „czarno – białych”, nie ma szkół dobrych i złych, nie ma autorytetów złych i dobrych. W pedagogicznych przestrzeniach są półcienie, miejsca „oświetlone i zacienione”, miejsca edukacyjne widoczne dla wszystkich, ale i takie, które znają nieliczni i miejsca tajemne. Pedagogiczny autorytet nauczyciela – wychowawcy nieoceniający, a jedynie pokazujący, obrazujący obecność zjawisk, analizujący relacje wobec samego siebie, pracę nad sobą i pewną, nieodzowną dawkę nieufności do własnych poczynań, nawyków, posiadanej wiedzy, systematyczne przewartościowywanie pojęć to warunek posiadania *żywego autorytetu* – autorytetu dostrzegającego wciąż żywą materię przestrzeni edukacyjnej. Zmiany kulturowe, zmiany osobowościowe w wychowankach i uczniach, reformy organizacyjne systemu oświaty to tylko pierwsze z brzegu podstawy, warunkowego barometru autorytetu, odczuwającego *żywą tkankę pedagogicznego organizmu*. Taki żywy autorytet ma swoje pierwsze społeczne źródła we wszelkich nieintencjonalnych ośrodkach edukacyjnych, w środowiskach dobrowolnej obecności uczniów, wychowanków a nawet społeczności dorosłej. Oczywiście, uczniowska potrzeba posiadania we własnym otoczeniu autorytetu nauczyciela, samoistne postrzeganie swoich nauczycieli, jako autorytetów wiedzy stwarza nie rzadko sytuację samorodnego tworzenia się *nauczycielskiego guru*. Potrzeba obecności w szkole takiego „duchowego mistrza” jest naturalnym zjawiskiem rozwojowym. Młody człowiek potrzebuje wręcz niejako stale nowych wzorców i nowych przedmiotów identyfikacji a środowisko szkolne i poza szkolne skutecznie mu je dostarcza w osobach nauczycieli lub wychowawców. Taki autorytet, obecny i dostępny całym swoim doświadczeniem i ze swoimi wartościami sprawia, że wychowankowie i uczniowie już w pierwszych sytuacjach i przestrzeniach edukacyjnych ulegają jego wpływowi. Taki autorytet w przestrzeni szkolnej „dotyka” bardzo cienkiej granicy *władzy nad dzieckiem*, granicy dopuszczającej myśl o możliwości mo-

¹⁶⁶ H. Jankowska (1976) *Wpływ osobowości i stylu kierowania nauczycieli na poziom życzliwości w klasie*, [w:] Z. Zaborowski (red.) *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu*, Warszawa, WSiP.

ralnego uzasadnienia użycia owej władzy. Autokratyzm pedagogiczny najczęściej jest tożsamy z autorytaryzmem w spektrum tzw. litery prawa, kontroli, dominacji i manipulacji. Autorytet autokratyczny to nauczyciel o osobowości „posiadającej sztywne poglądy, uznawaniu konwencjonalnych wartości, nietolerancji dla słabości u siebie i innych, silną skłonnością do karania, podejrzliwością i niezwykłym wprost respektem dla władzy”¹⁶⁷. Warunkiem sprzyjającym dla obecności tego typu autorytetu jest zjawisko przesuwania się autorytetu nauczyciela nazywanym często zmiennością sprawowania władzy pedagogicznej. Po zrealizowaniu określonego zadania edukacyjnego inni nauczyciele przejmują dziedzictwo autorytetu pedagogicznego, obecnego w (nie)dojrzałości szkolnej ucznia. Taka zmienność autorytetów przestaje mieć wymiar osobowych cech nauczyciela, wyjątkowości przestrzeni szkolnej. Wpisuje się, bowiem, jedynie w strukturę organizacyjną placówki oświatowej, zadań realizowanych dydaktycznie, metodycznie, bez aspektów wychowawczych.

Na szczęście, zróżnicowanie przestrzeni edukacyjnej także dotyczy zróżnicowania autorytetów pedagogicznych. Opierając się na literaturze przedmiotu¹⁶⁸, we współczesnych realiach edukacyjno – wychowawczych najczęściej można wyróżnić autorytety:

- *moratoryjny (nie narzucający się)* – powszechny u nauczycieli rozpoczynających pracę w szkole, to czas kształtowania – eksperymentowania – próby własnych sił, jako nauczyciela dla uczniów i uczenia trudnej sztuki nauczania i uczenia innych. To typ autorytetu, w który wpisana jest niepełność bycia nauczycielem, chęci uczenia i wychowywania dzieci, brak finalizowania podjętych inicjatyw a w działaniach edukacyjnych brak zaangażowania emocjonalno – intelektualnego w relacje z uczniami, prowadzące do tzw. wegetacji zawodowej;
- *rozproszony (determinowany lękiem i koniunkturalizmem)* – przy dużym zróżnicowaniu oczekiwań na życie osobiste i zawodowe, przy braku nacisku zewnętrznego i przymusu wewnętrznego dotyczącego konkretnych wyborów, przy nieumiejętnym planowaniu własnej aktywności zawodowej autorytet taki będzie kierował się dominacją własnych korzyści – strukturą awansu zawodowego, powierzchownością odbioru zdarzeń wychowawczych dot. jego uczniów, brakiem perspektywizmu edukacyjno – wychowawczego własnego rozwoju oraz wychowanków, a obiektywizm pedeutologiczny będzie realizowany przypadkowo i chaotycznie;
- *nadany (ściśle wzorowanie się na innych nauczycielach)* – to identyfikacja z autorytetem innego nauczyciela, rezygnacja z własnych wyborów, wytłumianie własnej indywidualności prowadzące do rezygnacji z krytycznego postrzegania własnych działań; taka postawa najczęściej wynika z gloryfikacji wartości wiedzy generującej przeświadczenie o poprawności zawodowej i samopoczuciu zawodowym pochodzących niestety od innego nauczyciela, postrzeganego, jako autorytet; prowadzących do podporządkowywania się autorytetowi, naśladownictwa edukacyjnego (zachowania zewnętrzne) a próby identyfikacji psychicznej stają się źródłem wychowawczej bezradności, bierności poznawczej i działaniowej; to autorytet doskonale wpisujący się w tzw. pedagogikę wzoru;
- *nienarzucający się* – zgodny z filozofią wychowania M. Bubera, wg której między nauczycielem a uczniem nigdy nie dokonuje się całkowita równość i symetryczność, decydującej o nieuchwytej dominacji wychowawcy nad

¹⁶⁷ E. Aronson (1978) *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa, PWN, s.249.

¹⁶⁸ W. Gromczyński (2006) *Dialog egzystencjalny i egzystencjalna komunikacja* [w:] *Odkrywanie podmiotowości*, L. Frydzińska-Swiątaczak, M. K. Stasiak (red.) Łódź, wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna; H. Kwiatkowska, *Tożsamość zawodowa nauczycieli polskich. Między anomią a autonomią*, Gdańsk, GWP.

wychowankiem, która nie wytłumia młodzieńczego dążenia do wolności, inwencji i pozytywnych możliwości, spontanicznej samodzielności i oryginalności. Celem pedagogicznym staje się uczeń, jako osoba zdolna świadomie, rozumnie, samodzielnie i właściwie oceniać i wartościować swoje postępowanie oraz zjawiska otaczającego świata. To pedagogiczna postawa udzielania wskazówek i instrukcji ogólnych i nieograniczających pola uczniowskiej inwencji i jego pozytywnych możliwości;

- *afirmujący* – kształtujący w uczniach odpowiedzialność za własne czyny i działania, pomagający rozwinąć u dziecka samokontrolę i dyscyplinę w celu wykształcenia świadomości, że człowiek wolny to także oznacza odpowiedzialny. To autorytet oparty na bezwzględnym szacunku do ucznia i samego siebie, kształtujący samodzielność w wymiarze konsekwencji własnych decyzji i czynów;
- *wyzwalający* – inicjatywę ucznia, aktywność w postawach społeczno – edukacyjnych, dających wiarę w jego własne siły, aktywizujący postawy twórcze. To autorytet najpełniej wyzwalający siłę wewnętrzną u ucznia o sobie samym oraz obraz nauczyciela – pełnego kreatora sprawstwa podmiotowości uczniowskiej i pedantologicznej;
- *osiągnięty – autorytet własny!* – budowany i konstruowany w doświadczeniu życiowym, pedagogicznej sytuacyjności, uczenia się krytycznego osądu w rozpoznawaniu w sobie własnego, posiadanego już obrazu autorytetu nauczyciela. To autorytet dla nauczyciela mający wymiar pedagogicznej odpowiedzi: *kim chciałem być? – kim jestem? – takim będę!* w integralnej autonomii decyzyjności i odpowiedzialności; to aksjologiczna przestrzeń edukacyjna wolności w: decyzjach o własnym życiu i pracy zawodowej, sprawdzonym spektrum własnych sił i możliwości działalności społecznej, wysokim poziomie refleksyjności i umiejętności radzenia sobie w alternatywności sytuacji wychowawczych, gdzie trudności edukacyjne to wyzwania a nie przeszkody zawodowe, dobrych kontaktach z uczniami dzięki dojrzałej osobowości, wpływach wychowawczych pozbawionych działań obronnych i radykalizmu reakcyjnego, poczuciu pewności pedagogicznej zdobytej w wyniku studiów, doświadczenia życiowego i refleksji społecznej, w dużej orientacji edukacyjno – zadaniowej: podejmowanych inicjatywach wychowawczych i prospołecznych oraz stałej świadomości „noszenia w sobie” dziecka, ucznia, wychowanka stanowiącej najważniejszą instancję decyzji dydaktycznych, wychowawczych – pedagogicznych.

Cieszy fakt, że w wielu publikacjach pedagogicznych, ich autorzy coraz częściej i głośniejszy akcentują paradygmat autorytetu pedagogicznego – wyzwalania, podmiotowości, wolności wewnętrznej, prawdziwości, pełniącego w procesie całożyciowej edukacji – dorosłych i dzieci – funkcję parytetu sukcesu zawodowego, społecznego i kulturowego.

W 2006 roku, autorka analizując istotę autorytetu nauczyciela – wychowawcy wśród 115 nauczycieli (pracujących w szkole podstawowej [miasto, wieś], gimnazjum, liceum ogólnokształcącym i zawodowym oraz technikum) przeprowadziła badania szukając odpowiedzi na najważniejsze aspekty nauczania, kształcenia i pedagogicznej refleksji, w której *autorytet wychowawczy w sposób mądry wyprzedzałby czas ucznia a wyznaczone cele sobie i wychowankom nauczyciele mogliby ujmować w strukturę „tego, co powinno być”*¹⁶⁹. Wyniki badań odstąpiły obecność wielu pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych i kulturowych zależności warunkujących wymiar autorytetu wychowawczego.

¹⁶⁹ M. Ptak (2006) *Autorytet nauczyciela – wychowawcy w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej*, Praca mgr; promotor prof. dr hab. M.J. Śmiałek

Tylko nauczyciele szkół wiejskich postrzegali autorytet w wymiarze *kierowania nauką ucznia oraz opiniowania i oceniania* a ich uczniowie znacząco akcentując wybór postawy „pracowitość” uzupełniali wymiar autorytetu pedagogicznego pozwalającego wnioskować o autokratycznym zarządzaniu i decyzyjnym wypełnianiu posłannictwa pedagogicznego w tych szkołach, o edukacji dzieci w płaszczyźnie dydaktyki i obecności pedagogiki empirycznej. To struktura organizacyjna edukacji opartej na autorytecie deontycznym, z widocznymi rolami i zakresami obowiązków, z procedurą stałego rozliczania się z powierzonych zadań lub nawet czytelną etapowością awansu zawodowego, tak bardzo zależnego od dyrekcji szkoły, z autorytetem pedagogicznym utożsamiany z „podporządkowywaniem ucznia” nauczycielowi. To postawa decydująca się na dominację społeczno – kulturową opinii środowiska lokalnego, decydującego o edukacji i nauczycielach pracujących w wiejskiej placówce oświatowo – wychowawczej.

Nauczyciele wiejscy i miejscy swój autorytet pedagogiczny najpełniej utożsamiali z własnym zespołem grona pedagogicznego, ze zdobywaniem zakresu wpływów i kwalifikacji osobowościowych formułowanych kategoriami obowiązków i powinności nauczycielskich. Potrzeby umiejętności dokonywania wyborów, moralnej odpowiedzialności za decyzje i akceptację ucznia nauczycieli zaczęli dostrzegać w gimnazjum, w szkole będącej dla uczniów strefą „buforową” pomiędzy dzieciństwem a młodością na etapie dojrzewania społecznego, kulturowego i edukacyjnego. Dla nauczycieli to najtrudniejsza przestrzeń edukacyjna, w której, „w pył rozsypują się” uczniowskie autorytety dzieciństwa, autorytety rodziców niejednokrotnie ulegają osłabnięciu na rzecz grupy rówieśniczej a autorytet nauczyciela bezwarunkowo musi posiadać wymiar relacji „sprężenia zwrotnego”. Style zachowawcze i postawy nauczycieli na tym etapie edukacji szkolnej powinny udzielać odpowiedzi na stałe młodzieżowe kwestionowanie norm i zasad społecznych warunkujących allocentryczne dojrzewanie społecznej empatii, natomiast postawy „twórcze, samodzielne” oraz „innovacyjność” są realizowane jeszcze, jako zespół zachowań wykraczających poza decyzyjność statutową, regulaminową i programową.

Grono pedagogiczne Liceum Zawodowego to środowisko pedagogiczne, które w największym stopniu autorytet pedagogiczny wpisywało w spektrum pedagogiki empirycznej, w działania dyscyplinujące – usprawniające dydaktycznie lecz nie kształcące dojrzałości etycznie – moralnej u uczniów.

Autorytet wychowawczy o cechach autokratycznych doskonale uwidocznił się w popularności opinii nauczycieli o skuteczności i powinności obecności zachowań kontrolno – sprawczych. Unaoczniał małą dozę samodzielności tych nauczycieli wobec zadań dydaktycznych z podstawy programowej, struktury organizacyjnej szkoły i systematycznej kontroli tychże nauczycieli przez organa nadrzędne – dyrekcję lub władze oświatowe.

Jak wykazała analiza badań, nauczyciele utożsamiali autorytet wychowawczy z inwariantem wartości: *mądrość, sprawiedliwość, pracowitość, empatia i tolerancja* w spektrum pytań: *kim jest teraz uczeń?, kim obecnie staje się uczeń?* nie udzielając odpowiedzi na najważniejszą – pedagogiczną refleksję: *kim stanie się uczeń w przyszłości?*

W przestrzeni edukacyjnej nie ma jednorodności wyborów, postaw, autorytetów. Obecność różnorodności, wolności wyboru, zróżnicowania, jako wartości nadrzędnych, fundamentalnych dla pedagogiki każdej przestrzeni społecznej, pedagogiki współczesnej i przyszłości, pedagogiki, pozwala optymistycznie patrzeć w prawdy Uniwersalne, Transcendentalne i Absolutne, obecne przy każdym

autorytecie, bowiem tylko one mają wymiar najważniejszych drogowskazów w każdej nauce, w każdej edukacji, tak, by światła „pedagogicznej refleksji” stanowić mogły się o celach życiowych, w których każdy człowiek staje się wolnym w wyborach w kształtowaniu swojej indywidualnej, неповtarzalnej i jedynej rzeczywistości i siebie samego.

ROZDZIAŁ V

OCZEKIWANIA WOBEC WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Współczesny dynamizm edukacyjny sprawił, że pedagogika stawia coraz trudniejsze pytania wynikające z przestrzeni jej obecności w polskiej szkole. Pedagodzy analizując edukacyjną komunikację interpersonalną w zróżnicowanej kulturowo społeczności uczniów i nauczycieli podkreślają, jak bardzo staje się ona istotna w uzyskaniu pedagogicznego kompromisu, akceptowanego przez te dwie, społecznie zróżnicowane grupy. Obecność w środowisku pedagogicznym błędów wychowawczych i dydaktycznych, w świetle przywództwa i przewodnictwa edukacyjnego uzyskują u nauczycieli wymiar zasady twórczego wykorzystania niepowodzeń własnych i uczniów, jak dawać sobie z nimi radę, jak te niepowodzenia rozumieć. Znajomość praw Yerkesa – Dodsona respektowanych w tolerowaniu indywidualności ucznia i w wyzwalaniu u niego twórczego entuzjazmu pozwala mądrze sterować procesami motywacyjnymi także u nauczyciela. Umiejętności komunikacji interpersonalnej w przywództwie nie są wolne od błędów, przy formułowaniu poglądów czy podejmowaniu decyzji. Błąd jest najbardziej ludzką cechą, ponieważ w pewnych sytuacjach pozwala szybciej podejmować a nawet zmieniać decyzje (efekt skupienia), pomimo że korzyści są szkodliwe. Najtrudniejszym z nich jest wychowawczy błąd poznawczy. Swoją genezę posiada w tzw. błędnym spostrzeganiu społecznym, wynikającym z *nieświadomego upraszczania poznania i zrozumienia otaczającej rzeczywistości*¹⁷⁰. Literatura przedmiotu wymienia szereg błędów klasyfikując je, jako błędy indywidualne oraz w tzw. sztuce oceniania. Są to błędy: projekcji, atrybucji, łagodności, surowości, trwałości ocen, tendencji centralnej, aureoli, hierarchii, kontrastu, pierwszego wrażenia, ostatnich dokonań¹⁷¹, które widoczne lub bezpośrednio niedostrzegalne prowadzą do zaburzenia procesu wychowania pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Takie zakłócenia (zerwanie lub rozpad) wychowawcze mają swój skutek na inne sytuacje, w innych przestrzeniach życiowych dziecka, gdyż stanowią realną przyczynę (a nawet ryzyko) powstawania szkodliwych – dla rozwoju wychowanka skutków¹⁷². Niezależnie od wymiaru przestrzeni edukacyjnej i edukowanej błędy wychowawcze najczęściej przyjmują postać błędnych zachowań, które A. Gurycka uogólnia, jako powszechne, niezależne od środowiska społeczno – kulturowego. Należą do nich: *rygoryzm, agresja, hamowanie aktywności, obojętność, eksponowanie siebie, uleganie (bezradność), zastępowanie (wyręczenie), idealizacja oraz tzw. błąd pochodny*¹⁷³. Mają one swoje źródło w (nie)profesjonalizmie pedagogicznym, strukturą osobowościową, czynnikami sytuacyjno – ideologicznymi wychowawcy i wychowanka¹⁷⁴. Postawy wychowawcze wynikające z życiowego

¹⁷⁰ H. Król, A. Ludwiczynski (2007) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 308-309.

¹⁷¹ Tamże.

¹⁷² A. Gurycka (1990) *Błąd w wychowaniu*, Warszawa, WSiP, s. 24.

¹⁷³ Tamże, s. 81-82.

¹⁷⁴ E. Wysocka (2003) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 410.

doświadczenia nauczyciela warunkują spektrum redundacji pedagogicznej. Dyseratacja doktorska, z tytułu głównego tematu nie porusza wszystkich błędów zachowań pedagogicznych i decyzji wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli, lecz ważnym jest zasygnalizowanie, że w przestrzeni edukacyjnej, każdy proces wychowawczy „dotykają” błędy poznawcze społecznego funkcjonowania. Są to¹⁷⁵: zasada podczepienia (in. podążanie za tendencją myślową i działaniową grona pedagogicznego), skrzywienia zawodowego (monopol na poprawność oceny, wnioskowania, działania wobec uczniów), efektu ślepej plamki (iluzoryczność autooceny rzeczywistości – niedostrzegania własnych błędów wychowawczych), efektu posiadania (autoreklama kategorią dowartościującą dydaktycznie i wychowawczo), efektu skupienia (najwyższe uznanie dla własnych działań i efektów wychowawczych), iluzji kontroli (każdego wychowanka, klasy, społeczności uczniowskiej), niechęci do straty (niepowodzenia wychowawcze zawsze mają pejoratywny wymiar), efektu czystej ekspozycji (maksymalne kopiowanie autorytetu zawodowego warunkiem własnego sukcesu i awansu), efektu pominięcia (gloryfikacja ślepego posłuszeństwa i jedności grupowej, z jednoczesną negacją dla indywidualnych poczynań), efektu status quo (pełna zgoda na niezmiennalność), efektu izolacji (negatywność zapamiętywania każdego wyróżnika wychowawczych), efektu obserwacji (nieświadome sugerowanie i pożądanie oczekiwań wychowawczych), efektu pewności wstecznej (każde niepowodzenie wychowawcze skomentowane sloganem: wiedziałem, że tak będzie!), zasada szczytu – końca (nie efektywność ale efektywność wychowawcza – in plus i in minus, jako impuls do dalszych działań) i zasada subkonfirmacji (dostrzeganie własnych efektów – tylko tych oczekiwanych, ignorując wskaźniki obiektywne).

Czynniki wpływające destrukcyjnie, najczęściej określa się, jako „*błędy wychowawcze, czyli niewłaściwości w postępowaniu wychowawców (rodziców, nauczycieli, instytucji, środowisk) z dziećmi i młodzieżą w procesie ich rozwoju i wychowania. Błędy wychowawcze przejawiają się głównie w nieprawidłowych postawach dorosłych (zachowania się w roli wychowawcy), nieprzestrzeganiu lub łamaniu empirycznie ustalonych i zweryfikowanych w praktyce zasad pedagogicznego działania. Stosowanie takich metod oddziaływania na dzieci i młodzież prowadzi do sytuacji sprzecznych z oczekiwaniami wychowawców, a także niezgodności z celami i zadaniami wychowania danej placówki*”¹⁷⁶. Destrukcyjność wychowawcza najczęściej stanowi zasoby wiedzy *milczącej* każdej placówki sformalizowanej, nastawionej na statystyczne rankingi i prestiż dydaktyczny. To wiedza trudna do zobrazowania w analizie badań ilościowych, bowiem ujawnia się w sytuacjach spontanicznych, w wypowiedziach i refleksji nieplanowanej, w sytuacyjności emocjonalnej. To wiedza najczęściej uświadamiana doświadczeniem życiowo – zawodowym, że przestrzeń edukacyjna i edukowana jest kreowana także przez rygorizm, oczekiwaniami od uczniów pełnego posłuszeństwa a nie kreatywności, hamowaniem uczniowskiej aktywności i obojętnością wobec jej pozytywnych przejawów, nieuwzględnianiem potrzeby indywidualizacji w procesie nauczania i wychowania, nieaktywnością i ponizaniem wychowanków ich niewiedzą i nieumiejętnością, oskarżaniem i obwinianiem, moralizowaniem, agresją słowną i fizyczną, brakiem obiektywizmu i powszechną stronniczością, pociąganiem ucznia do odpowiedzialności za odmienną stanowiska jego rodziców bądź krytykę nauczyciela, brakiem przyjacielskich postaw wobec uczniów z jednoczesnym niskim poziomem samokrytycyzmu¹⁷⁷.

¹⁷⁵ T. Maruszewski (2001) *Psychologia poznania*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

¹⁷⁶ *Encyklopedia pedagogiczna* (1997) W. Pomykało (red.), Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, s. 47.

¹⁷⁷ K. Kruszek (2006) *Między uczniem a nauczycielem*, „Życie Szkoły” nr 1/1006, s. 5.

Może dlatego, tak powszechnym zjawiskiem w przestrzeni edukacyjnej jest nieufność i kontrola? Nauczyciele nie ufają swoim uczniom udowadniając to dydaktycznie i wychowawczo stale obecną kontrolą. Nauczycieli kontrolują jednostki nadrzędne i władze oświatowe. Postrzeganie kontroli, jako działania korekcyjnego i korygującego sprawia, że nieufność zyskuje na uzasadnieniu. Kontrola generuje w jednostkach dwie postawy: tę oficjalną, przygotowaną na kontrolowanie – z przyzwoleniem emocjonalnym i aksjologicznym, najczęściej dotyczącym sfery zawodowej i postawy prywatnej – najczęściej nieakceptującej kontrolowanie a tym samym wyzwalającej u osób kontrolowanych nieufność, zastrzeżenia, nadinterpretację, a więc szereg wyżej wymienionych błędów wychowawczych. Kontrola i „towarzysząca jej” nieufność wychowawcza niestety, generują bierność wychowawczą. Zachowania wychowawcze w sytuacjach kontrolowanych, ze względu na osoby lub czynniki kontrolujące są najczęściej konformistyczne a pozytywna aktywność wychowawcza dzieci i młodzieży najczęściej bardzo szybko uzależnia się od kontroli, wykluczając tym samym samorealizację i samowychowanie. Będąc instrumentem weryfikacji poprawności (mniej lub bardziej jawnej) dydaktyczno – wychowawczej w przestrzeni szkolnej, kontrola i nieufność stawia grono pedagogiczne w pozycji grupy nacisku, która proces wychowania i jego wartości może łatwo przeobrazić w ideologię edukacyjną a samych nauczycieli przeobrażać w decydentów nie tylko edukacyjnych, jak należy żyć i wypełniać zobowiązania społeczno – kulturowe. Życiowym sprawdzianem umiejętności mądrej postawy w kontrolowaniu i zdroworozsądkowej nieufności u nauczycieli są patologie szkolne i środowiskowe a społeczne oczekiwania wobec pedagogów.

Zjawisko patologii najczęściej generowane jest ideologią. To ona w mniej lub bardziej subtelny sposób wpływa na określone typy relacji interpersonalnych. To ona generuje rozróżnienia „lepszy”/„gorszy”, „ważniejszy”/„nieistotny”, skłania do instrumentalizacji stosunków między ludźmi. To klasyczne przesłanki do budowania przekonania o własnej wyjątkowości, o wyjątkowości własnej wartości i potrzeb lub deprecjonowaniu innych osób, ich wartości lub celów. Funkcjonując w społecznościach o tak instrumentalnych relacjach interpersonalnych bardzo łatwo samemu „zaszczepić” w sobie takie przedmiotowe traktowanie innych, spostrzegać innych ludzi w kategoriach użyteczności i doskonale wykorzystywać wszelkie techniki manipulowania innymi. Zawód nauczyciela jest szczególnie podatny na „przesycenie” relacjami instrumentalnymi – na instrumentalizację procesu edukacji i instrumentalne postrzeganie uczniów. To makiawelizm dydaktyczny utożsamiany z autorytaryzmem, w którym partykularny cel awansu zawodowego niszczy podmiotowe relacje dorosłego z dzieckiem. W tej postaci ideologii dydaktycznej największe znaczenie uzyskują normy postępowania pod postacią ogólników obowiązujących wszystkich uczniów, niezależnie od wieku, klasy i pozycji szkolnej. To najczęściej zakazy i zalecenia zredagowane pod postacią regulaminu szkolnego, regulaminów klasowych, szkolnego programu wychowawczego i iluzorycznych praw kodeksu ucznia. Kategoryzacja tych norm, jako wyznaczników poprawności edukacyjnej opiera się na prostej zasadzie – systematycznego, bardzo częstego powtarzania. W rezultacie uczeń nabiera przekonania, że często słyszane hasła z regulaminu szkolnego lub kodeksu ucznia są bardzo ważne mimo, że najczęściej nie rozumie ważności tej szkolnej normy. Dla nauczyciela i ucznia (bowiem zasada ta obejmuje także nauczycieli – a może przede wszystkim nauczycieli?!) taka procedura socjalizacji lub indoktrynacji edukacyjnej, z punktu rozwoju społecznego i dojrzałości etycznej jest wręcz destrukcyjna. Proces socjalizacji wychowania w środowisku przestrzeni edukacyjnej to proces uczenia się nowych form

zachowania, modyfikacji już posiadanych i akceptacja dążeń innych jednostek. Jest procesem zamykania określonych ról i postaw z powodu przyjmowania nowych ról w nowych środowiskach lokalnych, akceptacji nowych wartości – najczęściej uznanych za standard społeczny, odpowiadających określonej kulturze – to proces zamykania jednych dróg życiowych, przechodzenia na ścieżki życiowe innych napotkanych osób – najczęściej będących autorytetami oraz otwierania nowych dróg – poznawczych, emocjonalnych, etycznych oraz rankingu i prestiżu społecznego.

Socjalizacja, tak jak wychowanie może mieć kierunek dyrektywny i aktywny. W wymiarze biernym sprzyja postawom odbiorczym, kształtuje w uczniach myślenie bez kreatywności i innowacji indywidualizmu, sprzyja bierności społecznej akceptującej konformizm i nonkonformizm. Wychowuje uczniów do pasywności poznawczej – zależnej od zaleceń i zadań nauczyciela, jego poziomu wiedzy przedmiotowej oraz poziomu autodyscypliny. To obecność ucznia, ale także i nauczyciela spolegliwego, posłuszenie wykonującego każde zadanie edukacyjne zalecone przez dyrektora, przełożonego, wychowawcę a nawet osobę dorosłą posiadającą prestiż społeczny. Niestety, obecność tak dyrektywnej edukacji często jest społecznie akceptowana, bowiem uzyskuje dobre efekty posłuszeństwa społecznego, gwarantuje osiągnięcie minimum wiedzy kulturowej a w przypadku osoby nauczyciela jest gwarantem bezkolizyjnej (pedeutologicznie) realizacji wszystkich stopni awansu zawodowego. W takim kształcie wychowania i edukacji, przewodnictwo pedagogiczne ma znamiona tylko kierowania *do* i *na* określone dziedziny wiedzy oraz postawy i wzorce zachowań spełniające oczekiwania nauczycieli. Takie uzależnienie uczniów od postaw dorosłych generuje u samych nauczycieli najczęściej postawy autorytarne, modyfikujące liberalizm edukacyjny do kryteriów tylko i wyłącznie sukcesów dydaktycznych. To wychowanie opierające się na dominacji i władzy wykonawczej, w którym nauczyciel dysponuje środkami mogącymi wpływać przemocą lub groźbą przemocy – na zachowanie uczniów i reguluje to zachowanie wedle zamierzeń własnych lub dyrektora szkoły¹⁷⁸. Drugi typ socjalizacji – aktywnej umożliwi rozwój ucznia i jego nauczyciela w kierunku wolności podmiotowej i niezależności intelektualnej, bowiem kształtuje zdolność do podejmowania decyzji wraz z odpowiedzialnością za ich konsekwencje. Taka postawa generuje zróżnicowanie postaw i poglądów w określonym środowisku społecznym, tolerancję dla odmiennych punktów widzenia, przyzwolenie na zachowania nietypowe – nieagresywne. To także wychowanie budujące relacje interpersonalne – altruistyczne, sprzyjające działaniom ograniczania dynamiki zjawisk agresji emocjonalnej, patologii personalnej i rewizjonizmu pedagogicznego.

Szkoła to jedna z wielu przestrzeni życiowych w mikroskali, której nieustannie dokonują się wszelkie procesy i zjawiska symptomatyczne dla każdego środowiska społecznego. To przestrzeń edukacyjna, w której obok sukcesów są porażki: dydaktyczne i wychowawcze, rozwój i regres, asymilacja z indywidualizacją, kooperacja obok antagonizmów personalnych, budowanie nowych więzi emocjonalnych przy destrukcji już dokonanych. To pulsatory pedagogicznej przestrzeni – procesów społecznej obecności edukacyjnej, oświatowej, ekonomicznej i humanistycznej. A więc, jeśli społeczność szkolna doświadcza tak wielu oczywistych procesów społecznych, wobec tego obecność zjawisk patologicznych powinna być postrzegana, jako norma społeczna, jako wartość kształcąca uczniów i nauczycieli. Które zjawiska patologiczne i jakie, w wymiarze przywództwa edukacyjnego stanowić mogą o destrukcyjnym oddziaływa-

¹⁷⁸ L. Kołakowski (2008) *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”, s. 12.

niu, a które z nich, oprócz braku wartości normatywnej posiadają równocześnie pozytywny wymiar kształtujący dojrzałość społeczno – kulturową? Udział w tworzeniu sytuacji patologicznych mają przede wszystkim nauczyciele, choć oni także podlegają przemocy, doświadczają opresji. Próby budowania podmiotowych relacji z uczniami, dokonywane przez pojedynczych nauczycieli, w ogólnej liczbie grona pedagogicznego giną w zinstytucjonalizowanej strukturze funkcjonowania każdej placówki oświatowej. Nauczyciele, niejako z obowiązku awansu zdobywają kolejne dokumenty potwierdzające nowo zdobyte kwalifikacje (najczęściej pozostające jedynie na papierze), pracują coraz to nowszymi metodami, lecz nie potrafią wyzbyć się pozycji władzy nad uczniem, przewagi społecznej nad rodzicami a swoją rolę opierają o przemoc symboliczną subtelnie sankcjonującej władzę w systemie edukacyjnym.

Szkoła, jako instytucja społeczna, z tytułu specyficznej hierarchii stratyfikacyjnej jest doskonałym źródłem społecznego generowania agresji i przemocy. Jest to uwarunkowane nie tylko bezpośrednim i widocznym niepoprawnym zachowaniem uczniów ale także atmosferą i przestrzenią społeczno – symboliczną, ale także reakcją na obecność w nowej przestrzeni społecznej (adaptacja *do* i z wybraną i narzucaną rolą społeczną) i często z techniką przetrwania w szkolnej rzeczywistości. Tak sporadycznie w publikacjach pedeutologicznych jest wymieniane zjawisko agresji nauczycieli wobec uczniów, a w ocenie autorki, jest ono w stopniu najwyższym odpowiedzialne za skalę i dynamikę patologii szkolnych.

W jakiej mierze współczesna szkoła jest dla uczniów, a w jakiej dla nauczycieli? Dla kogo uczniowie to niestety wartość przedmiotowa w edukacyjnej strukturze systemu oświaty? Pytanie jest zasadne w aspekcie praktycznego wymiaru współczesnej szkoły, w której *tylko* uczniowie wykonują polecenia nauczycieli, respektowany jest regulamin zredagowany *tylko* przez nauczycieli, obowiązuje dynamika zachowań fizycznych wyznaczona *przez* nauczycieli a sami uczniowie mówią i pytają treścią oraz formą dostosowaną *tylko dla* nauczycieli! To dla nauczycieli, nieporadnych i nieśmiałych wychowawczo w szkołach instalowane są kamery, które w perfekcyjny sposób uczą uczniów dwuznaczności, kształtowania świadomości koniunkturalizmu ról społecznych – tych *widocznych/korzystnych* i tych *niewidocznych/nie zawsze oświadczalnych*, a więc ukrywania swojej indywidualności, a w konsekwencji kształtowania postaw „prawdy oficjalnej i prywatnej”. Komu, we współczesnej szkole potrzebne są mundurki – zapewne nie uczniom, którym odbierają indywidualność fizyczną, ujednolicają osobowość edukacyjno – społeczną, bowiem są sztucznie podtrzymywanymi relikami szkół totalitarnych (wojskowych, wyznaniowych). Dlaczego, współcześnie pracujący nauczyciele, w szkole XXI wieku nie postrzegają agresji dzieci i młodzieży, jako naturalnego czynnika adolescencji [dojrzewania biologiczno – społecznego], potrzebnego w kształtowaniu dojrzałości aksjologiczno – społecznej? Dlaczego, agresja jest dla uczniów skalą doświadczanego dydaktycznego poniżenia i niesprawiedliwości dorosłych i miarą słabości nauczyciela w pedagogicznym niezrozumieniu dziecka? Dlaczego, symbolami polskiego nauczyciela *nadal* jest kreda i tablica?

Ciągle, dla wielu nauczycieli te archaiczne symbole stanowią platformę ukrywania kompleksów niedostatecznej wiedzy i nieumiejętności. Niestety, stanowią także obronę przed szokującymi ich, zachowaniami uczniów. Nieporadność nauczycieli, przede wszystkim wynika z niewiedzy, jak reagować na szokujące agresywne zachowania uczniów. [„Co z tego, że skończyłam kilka kursów,

uczyłam się sposobów porozumiewania z uczniami, skoro w praktyce szkolnej jest to zupełnie nieprzydatne. Na kursach powinno nas się uczyć zachowania w sytuacjach ekstremalnych – reagowania na wulgaryzmy, pyskowanie, obraźliwe gesty. Ja nie umiem sobie radzić z chamstwem uczniów” – nauczycielka liceum, 10 lat stażu pracy; „Uczniowie zaślaniają się swoimi prawami, jak tarczą, i robią to, co chcą. Czują się nietykalni i bezkarni. Tak dalej być nie może!” – nauczycielka gimnazjum, 6 lat pracy]¹⁷⁹. O stopniu i skali poczucia zagrożenia w środowisku nauczycieli, zjawiskach i agresywnych zachowaniach uczniów pewne pojęcie daje Roczny Raport programu społecznego „Szkoła bez przemocy” 2008¹⁸⁰ – w zdecydowanej części obrazujący nauczycielskie poczucie doświadczanej przemocy psychicznej (obrażanie nauczyciela, ignorowanie jego poleceń, prowokowanie do wybuchów złości). Zastanawia jednak zróżnicowanie uczniowskiej i nauczycielskiej oceny stopnia radzenia sobie z tego typu zachowaniami, bowiem 36% uczniów twierdzi, że szkoła zupełnie nie potrafi znaleźć rozwiązania kompromisowego na obecną agresję uczniowską, gdy na analogiczne pytanie 90% nauczycieli odpowiedziało, że bardzo dobrze lub dobrze sobie radzi. Skąd wynika takie wysokie zróżnicowanie? Czy dlatego, że przemoc w szkole była, jest, zawsze będzie, a sami nauczyciele bardzo szybko adaptują się do nowych, uczniowskich zachowań agresywnych, przyjmując je, jako stały społeczny element przestrzeni edukacyjnej? Może przyczyna tkwi w bardzo rzadko podejmowanych działaniach profilaktycznych, z tytułu braku u nauczycieli umiejętności mediacji społecznej międzypokoleniowej? Konflikty, choć są naturalną częścią życia, trzeba umieć rozwiązywać, a w przestrzeni szkolnej mogą uzyskiwać także wymiar wychowawczy dla uczniów i dla nauczycieli.

Coraz częściej ujawnia się oczywista zależność pedagogiczna – im mniejszy autorytet nauczyciela, tym bardziej w działania wychowawczo – dydaktyczne nauczyciela wnika instrumentalne traktowanie uczniów, których opresyjne zachowania dynamizują się. Instrumentalizacja stosunków interpersonalnych znajduje swoje odzwierciedlenie w zaniku z powszechnego słownika pedagogicznego takich kategorii, jak: *dobry, wartościowy uczeń, czy uczeń zasługujący na ...*, a na ich miejsce wchodzi określenia, jak: *nauczyciel/uczeń przydatny, mój uczeń/nauczyciel, tego ucznia/nauczyciela można użyć do ...* M. Dudzikowa¹⁸¹ dawno już monitowała, że w dzienniczkach ucznia nauczyciele wpisują tylko uwagi negatywne, krytyczne, oceniające a nie zachwalające, gratulujące, pocieszające, wyróżniające To uwagi typu: *z satysfakcją informuję, iż syn Państwa zasługuje na pochwałę, ponieważ...*, które w sposób fenomenalny dowartościowują każdego ucznia, pomagają mu odnajdywać jego mocne strony.

Ich sporadyczna obecność jest wynikiem patologii szkolnej, usankcjonowanej prawem oświatowym, na mocy którego, to tylko i wyłącznie dziecko zawsze jest winne nauczycielowi i szkole, gdy nie wywiązuje się ze swoich uczniowskich zobowiązań, natomiast jeśli swojej powinności nie wypełnia szkoła lub nauczyciel pozostają bezkarni, nie są dziecku nic winni. *Przewidziano bardzo surowe kary dla złych uczniów, ale za bycie złym, nauczycielom nie grożą żadne sankcje*¹⁸². Już niewielu nauczycieli zauważa u siebie specyficzną systematykę dot. pracy wychowawczej, tj.: nagminnie wpisywanie uczniom uwag, przyznawanie punktów karnych za to, że np.: zachowanie ucznia odbiega od przyjętej

¹⁷⁹ J. Lubowiecka (2002) *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela* [w:] M. Nowicka (red.) *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM, s. 115.

¹⁸⁰ <http://www.szkoLABezprzemocy.pl/pliki/176-raport-roczny-2009.pdf>

¹⁸¹ M. Dudzikowa (1985) *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, s. 241.

¹⁸² J. Lubowiecka (2002) *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli ...*, s. 140.

normy (ideału szkolnego), że jest zbyt żywy lub ospały, że nie nadąża z dynamiką poznawania nowej wiedzy wyznaczoną przez nauczyciela, że afirmuje swój bunt nawet wtedy, gdy nauczycielowi zabraknie cierpliwości. Jak pisze F. Dyka brak tolerancji wobec dziecięcych figlów i psot czyni nauczyciela chłodnym moralistą, sumiennym nadzorcą, nielubianym przez dzieci, które za ciągłe uwagi i zrządzenie starają się wyprowadzić go z równowagi¹⁸³. Taka postawa w świetle literatury przedmiotu współcześnie jest określana przedmiotową realizacją pedagogicznego posłannictwa – to tendencja podporządkowywania swoich uczniów do nauczycielskich poleceń niepodważalnych i niekwestionowanych, to konstruowanie w uczniach hierarchicznego obrazu świata i obecności społecznych ról – odgórnie zadecydowanych i przyznawanych. Postać uczniowskiej niezgody, zastrzeżeń i prób kwestionowania w opinii uprzedmiotowionego nauczyciela jest wyrazem nieposłuszeństwa, złamaniem obowiązujących zasad wywołujących dysonans, zaburzających ład edukacyjny i społeczny środowiska szkolnego. Takie przedmiotowe postrzeganie naturalnej indywidualności dzieci i młodzieży w świadomości tak uczącego nauczyciela nigdy nie uzyska statusu *pedagogicznego lustra*, które najpełniej staje się podmiotowym drogowskazem pedeutologicznej kreatywności i edukacyjnej innowacji. Powszechność tego pedagogicznego standardu przedmiotowego w szkołach publicznych doskonale ugruntowuje dydaktyzm zamknięty na dialog i rozmowę rozumianych nie, jako samodzielne, indywidualne rozumienie i dochodzenie do wiedzy, lecz przyswajanie gotowej wiedzy, nagradzającego mądre przyswajanie wiedzy.

Od kilku lat wiele badań pedagogicznych, intensywnie „penetrujących” środowisko edukacyjne pod względem nie – fizycznej agresji nauczycieli, potwierdza powszechność zjawiska agresywnych postaw uczących nauczycieli. Warto przytoczenia są wyniki badań przeprowadzonych pod kierunkiem J. Obuchowskiej¹⁸⁴, które w sposób jednoznaczny i niekwestionowany obnażyły wielopoziomowość agresji – nauczycielskiej a przede wszystkim osoby dorosłej wobec niezrozumienia pokolenia młodzieży i dzieci. W szkołach zawodowych na porządku dziennym uczniowie doświadczają słownego zastraszania, gróźb, wyzwisk odpłacając się uczącym ich nauczycielom także groźbami, złośliwymi komentarzami, groźbami pobicia a nawet wybijaniem szyb. Kompetencje uczących nauczycieli są podważane nie tylko przez agresywność emocjonalną uczniów, także przez rutynę i brak otwartości na innowacje, obowiązek sztywnego przestrzegania regulaminu zdominowanego drobiazgowością i rygoryzmem, a nade wszystko systematycznym udowadnianiem władzy¹⁸⁵. Bezradność w sytuacjach konfliktowych, w opinii uczniów, nauczyciele najczęściej tuszują przemocą i zastraszaniem wykluczających z procesu dydaktyczno – wychowawczego współpracę i emocjonalne bezpieczeństwo uczniów, tak bardzo nieodzwonne dla prawidłowego funkcjonowania procesu dojrzałości szkolnej i społecznej. Przykre, że tak popularną jest opinia uczniów, że uczący ich nauczyciele nie są osobami, od których mogą uczyć kultury osobistej¹⁸⁶. Wyniki badań J. Obuchowskiej wystawiają uczącym nauczycielom (w opinii ponad połowy badanych uczniów) niechlubną opinię niesprawiedliwego oceniania uczniów, prowadzenia nudnych lekcji za pomocą metod utrudniających rozumienie nowo poznawanej wiedzy i częstego stosowania krzyku, jako podstawowego środka komunikacji werbalnej z milczącymi uczniami. To takie sytuacje rodzą w uczniu szkolny lęk, obawę przed (przecież naturalnymi i niezbędnymi!) niepowodzeniami szkolnymi

¹⁸³ F. Dyka (1999) *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, „Edukacja i Dialog” 3/1999, s. 41.

¹⁸⁴ J. Obuchowska (1983) *Dynamika nerwic, Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa, s. 75

¹⁸⁵ M. Dąbrowska-Bąk (1986) *Przeciw pedagogice opresyjnej*, Warszawa, s. 29

¹⁸⁶ J. Lubowiecka (2002) *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli...*, s. 115.

i rywalizacją między uczniami o wiedzę, o rolę społeczną i rywalizacją z uczącym nauczycielem – rywalizacją twórczą, kształtującą kreatywność i jeszcze bardziej pobudzającą ciekawość poznawania świata¹⁸⁷. Nic, tak destrukcyjnie nie oddziałuje na ucznia, rujnuje jego poczucie własnej wartości, jak brak, u uczącego nauczyciela akceptacji jego zindywidualizowanych uzdolnień, umiejętności a także nieumiejętności i brak uzdolnień. To ono najczęściej jest źródłem antyspołecznych zachowań w środowisku uczniowskim, w których agresja pozwala obniżyć lub rozładować generowane napięcie emocjonalne. Czy można (i należy) wymagać od ucznia mądrej postawy wobec powszechności: publicznej krytyki przed całą klasą (31,46%), obraźliwych określeń osoby ucznia, typu idiota lub kretyn (28,09%), wyśmiewania ucznia w przypadku błędnie udzielanej odpowiedzi (19,1%) czy wyszydzenia wyglądu ucznia (6,74%)¹⁸⁸? Bilansując wyniki wielu badań¹⁸⁹ wyłaniają się najczęściej występujące i akcentowane przez uczniów, cechy niepożądane u uczących nauczycieli:

- 1) niesprawiedliwość – najczęściej dotycząca ocenianie uczniów, gdyż wyzwala u dzieci negatywne emocje, które sądzą, że powinno dotyczyć oceny faktycznego stanu wiedzy ucznia a nie jego poglądów, stroju, a nawet płci;
- 2) złośliwość – najczęściej wymieniana i najboleśniej dla ucznia, w największym stopniu wyzwalająca w uczniu bezradność i chęć odreagowania;
- 3) faworyzowanie uczniów – cecha najbardziej niepożądana, bowiem argumentacja nauczycielska tej samej postaci nigdy nie jest zgodna z powszechną opinią uczniowską;
- 4) ośmieszanie – stanowiące w opinii uczniów próbą tuszowania nauczycielskiej niekompetencji i kompleksów;
- 5) brak czasu dla uczniów – to notoryczna obecność nauczycielskiego zniecierpliwienia brakiem u uczniów zrozumienia wykładanego tematu, zbyt powolnego (w ocenie nauczycieli) uczniowskiego odpowiadania przy tablicy, które jest jedną z najbardziej stresogennych sytuacji dla ucznia, nieustanna gonitwa i walka z czasem najczęściej krzywdzi dzieci uczące się i pracujące w wolniejszym tempie i generuje powierzchowność realizowanych przez nie zadań edukacyjnych;
- 6) bardzo powszechny brak poczucia humoru.

Obecność takich opinii jest także kulturowym świadectwem uczących nauczycieli. P. Mikiewicz¹⁹⁰ (podając za D. Hargreaves'em) określił ją w sześciu elementach, tj. w:

- 1) **autonomii** – metody i techniki stosowane w prowadzenia lekcji i realizacji nowych treści, odbywa się poza wiedzą i kontrolą innych nauczycieli;
- 2) **lojalności** – nie jest praktykowane ani pozytywnie oceniane – wzajemne krytykowanie się przed dyrektorem lub uczniami;
- 3) **przejętości** – nie jest powszechne chwalenie się nauczyciela własnymi osiągnięciami przed innymi nauczycielami oraz wyróżnianie ucznia na forum klasy za jego ciężką pracę lub szczególne osiągnięcia;
- 4) **cynizm** – jako brak wiary w teoretycznie skonstruowane cele wychowawcze oraz w możliwość realizacji wprowadzania innowacji w strukturę szkolno – dydaktyczną;

¹⁸⁷ J. Obuchowska, *Lęk szkolny* [w:] W. Pomykało (red) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 137.

¹⁸⁸ S. Jochan (2009) *Zjawiska agresji i przemocy w klasach IV – VI szkoły podstawowej*, praca magisterska, WPA UAM, Kalisz.

¹⁸⁹ H. Gauzy – Steinke (2008) *Relacje nauczyciel – uczeń a norma wzajemności* [w:] AUXILIUM SOCIALE NOVUM 1-2/2008, Katowice – Warszawa, Wydawnictwo WSPTWP – ŚWSZ, s. 222.

¹⁹⁰ P. Mikiewicz (2008) *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 92.

- 5) **antyintelektualizmie** – widoczne w pragmatycznym stosunku do wykonywanej pracy, postrzeganie procesu uczenia i wychowywania, jako zawodu tożsamego z procesem produkcyjnym, w tzw. pojęciu *to tylko praca*;
- 6) **kategoryzowaniu** – powszechnym i ulubionym przez nauczycieli etykietowaniu uczniów, podatność i akceptacja obecności zniekształceń poznawczych (efekt Pigmaliона, Galatei, hallo, Golema, itp.).

W tym miejscu aż oczywistym wydaje się zasadne wypunktowanie postaw uczniowskich, stanowiących odpowiedź, reakcję obronną na tego typu zachowania nauczycieli. Do najpowszechniejszych zalicza się: lizusostwo i inne reakcje schlebiające, uległość i przystosowywanie się, współzawodnictwo i rywalizacja w nurcie destruktywnym, powolne zanikanie tzw. komunikacji w górę, bunt i opór, tworzenie w środowisku klasowym sojuszków i koalicji oraz społeczne wycofywanie się i zajmowanie pozycji dystansu społeczno – poznawczego.

Chyba nikt z uczących nauczycieli nie przewidywał, że na tzw. szkolnym ringu agresji i przemocy uczniowsko – nauczycielskiej, przez młodzież zostaną użyte narzędzia komunikacji medialnej, które dopiero w całej skali ukazują nie tylko efekty wzajemnej agresji ale w analizie tych patologii szkolnych dopisują wiele treści kulturowo – społecznych, uświadamiających pedagogom ich złożoność i wieloaspektowość. Klasycznym przykładem jest tzw. „sprawa toruńska”, w której bezradność nauczyciela, niekompetencja, niemoc i lęk wygenerowały aspołeczne zachowania młodzieży. Historia tej patologii wielu pedagogom uświadomiła tylko teoretyczną obecność wszechobecnego hasła: zadaniem szkoły jest wychowywać a nie karać (!) oraz ograniczenia w eliminowaniu takich postaw. Wykazują się one bowiem zależnościami różnych koleżeńskich grup odniesienia środowisk uczniowskich, zbyt słabym akcentowaniem i promowaniem uczniowskiej indywidualnej autonomii oraz źle pojmowany aspekt władzy nauczyciela nad uczniem i nad nim samym.

To nauczyciel, w pierwszych kontaktach z klasą powinien wypracować, czytelne dla uczniów, zasady dotyczące pożądanego zachowania, spektrum wiedzy pożądanego i ocenianej, i umiejętności potwierdzających ową wiedzę. To także świadomość możliwości negocjacji tych zasad, wynikającą ze zmienności edukacyjnej i nieprzewidywalności wychowawczej. Ta swoista gra nauczyciela z uczniami, często zostaje kierowana *de facto* na realizację tylko i wyłącznie zadań dydaktycznych, które promują i ugruntowują władzę nauczyciela nad uczniami bez prawa do debaty, dialogu, konfrontacji merytorycznej *niewiele umięjącego ucznia* i najczęściej *wszystko znającego i wiedzącego nauczyciela*.

Spółczeństwo zawsze utożsamiało zawód nauczyciela z kształceniem młodzieży do życia w społeczeństwie wiedzy i dynamizmów cywilizacyjnych. Od wielu pokoleń, to nie rodzina, lecz nauczyciele, są i powinni być, społecznymi emisariuszami kulturowego kształtowania wszystkich młodych pokoleń. To od nauczycieli oczekuje się, że w sposób mądry i rzetelny przekazują uczniom najistotniejsze paradygmaty społeczne: spektrum odpowiedzialności indywidualnej i grupowej; aksjomaty poczucia bezpieczeństwa i powszechności ryzyka życiowego; wymiar i istotę pracy, jako zbiór czynności powtarzalnych i czynności twórczych (kreatywnych, innowacyjnych); spektrum adaptacji społecznej i możliwej do modyfikowania i przekształcania; niuansów aksjologicznych między komfortem technologicznym a niezależnością i wolnością intelektualną oraz odwagi na myślenie przyszłościowe uwzględniające dziedzictwo i testament rodzinno – społeczny.

Między uczniem i nauczycielem nieustannie dokonuje się sprzężenie zwrotne¹⁹¹, które ma swój wymiar w życzliwych postawach, przyjaznym odwzajemnianiu się oraz w niezyczliwości, krytyce, brakiem zainteresowania a czasem i pod postacią wrogości. Brak pedagogicznej synergii pomiędzy treściami życzliwości i niechęci prowadzi do wielu sytuacji niepożądanych w szkole. Uczniowie, jako główni aktorzy szkolnej sceny, społeczną przestrzeń edukacyjną stale poddają relatywizacji, tworząc ją na nowo, konstruując w nowych poziomach opinii o pracujących nauczycielach dla innych uczniów i dla środowiska pozaszkolnego – lokalnego. Opinie te najczęściej mają wymiar czterech kategorii:

- 1) nauczyciele, którzy nakazują, dyscyplinują i bezkrytycznie wymagają;
- 2) nauczyciele, którzy tolerują uczniowski żart i śmiech;
- 3) nauczyciele, którzy w naukę wpisują śmiech i żart, jako jeszcze jeden element edukacji, prezentowaną wiedzę przekazują w sposób kompetentny pamiętając, że emocje i zaangażowanie w
- 4) nauczyciele, którzy dla uczniów są „przeźroczyści” – wychowawczo, emocjonalnie, społecznie i aksjologicznie, tzn. „nie liczą się”; nie potrafiący zapewnić na lekcji ładu (bezsilni wobec uczniów grających w karty, biegających po klasie, rzucających papierkami, naśmiewających się z niego), nie potrafiący przyznać się do błędu, wykazujący na lekcji znudzenie czy moralizowanie, lub użalanie się nad sobą samym;

Taka klasyfikacja to prezentacja także autorytetów nauczycielskich redagowanych przez pedagogów a przede wszystkim przez uczniów. Autorytetów transponowanych w środowisko lokalne, w środowisko domu rodzinnego oraz rówieśnicze, odpornych na kompleksy wynikające z egoizmu osobowego i „pisane” powołaniem pedagogicznym i wrażliwością społeczną, kiedy nauczyciel *jest* autorytetem a nie władzą autorytarną¹⁹². Spełniające społeczne oczekiwania rodziców i lokalnych środowisk społecznych w przestrzeni:

- mądrego kanalizowania agresji dziecięcej i młodzieżowej, stanowiącej naturalną metodę autopoznania oraz społecznego zrozumienia funkcji i ról społecznych;
- wychowawczej rewalidacji prestiżu rodzica, dorosłego, autorytetu społecznego poprzez mądre i empatyczne obrazowanie wielu zależności świata dorosłych;
- repukuracji z dziedzictwa edukacyjnego (w świadomości wielu uczniów przestarzałego, nieaktualnego, niekiedy wręcz szkodliwego) treści synchronicznych z tradycją i testamentem rodzinnym, schedą pokoleniową a więc najważniejszym aspektem w konstruowaniu u uczniów inteligencji emocjonalno – społecznej;
- autorytetu ucznia należnego każdemu uczniowi, dziecku, młodzieży;
- niwelowanie zjawiska agresji pozbawione przypadkowości, sporadyczności, incydentalności czy akcyjności;
- powszechność wśród nauczycieli postawy facylitatora dla ucznia, który dla ucznia staje się pierwszym inicjatorem wszelkich zmiany w postawie i zachowaniu, zaufanie opierając na pełnej akceptacji ucznia takim, jakim on jest, program wychowawczy budując na elementach optymizmu pedagogicznego i wiary, że każde dziecko jest zdolne do wewnętrznego rozwoju i przemiany;

Niestety, prorocze stały się słowa A. Nalaskowskiego, że nauczyciele są materią i antimaterią edukacji, która choć pragnęłaby zmienić pracę, której wypa-

¹⁹¹ H. Gauzy-Steinke (2008) *Relacje nauczyciel – uczeń a norma wzajemności* [w:] AUXILIUM SOCIALE NOVUM 1-2/ /2008, Katowice-Warszawa, Wydawnictwo WSP-TWP-ŚWSZ, s. 223-224.

¹⁹² V. A. Kelly (1997) *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady* [w:] Z. Kwieciński (red.) *Nieobecne dyskursy*, Toruń, „Edytor”.

lenie zawodowe czyni tak duże spustoszenia w aktywności społecznej, to tkwi w swoich szkołach nieodwołalnie, ucząc – sama niewiele wiedząc. To społeczność skupiająca osoby o nieprzeciętnej charyzmie pedagogicznej, lecz także bezwiednie wypełniających nakazane im obowiązki, realizujących tylko i wyłącznie minimum programowe. A przecież, nauczyciel, jako wykonawca cudzych pomysłów ma możliwość, społecznie wyjątkową, w treści programowe wpinać własne doświadczenie, kreatywność i innowację, tak by stawać się intelektualnym zapalnikiem dla swoich uczniów, pamiętając o heteronomii¹⁹³, socjononii¹⁹⁴ i autonomii moralnej¹⁹⁵ wg J. Piageta. Niestety, pokazywanie dziecku rzeczywistości i uczenie o niej, wymaga dojrzałości społecznej. Jej wykładnikiem jest rozumienie, na czym polega istota wychowania – często mylona z dydaktyką, uczenie z nauczaniem a autorytet z autorytaryzmem. To szkoła jest najczęściej płaszczyzną styku kultury szkolnej, rodziny pochodzenia oraz środowiska lokalnego. Będąc instytucją społeczną, posiadającą czytelne normy i systemy wartości, porządkujące zachowania i wzory relacji społecznych swoim uczestnikom wyznacza spektrum dozwolonych relacji na swoim terenie, przyzwala na obecność jednostkowych różnic w środowisku uczniów i nauczycieli. Wyznacza tym samym treść tzw. kultury szkoły¹⁹⁶, która umożliwia jej uczestnikom funkcjonowanie i pedagogiczny rozwój oraz społeczną integrację poprzez różne formy powiązań¹⁹⁷. L. Pytka wręcz uważa, że tworzą ją dwa komplementarne komponenty: kultura uczenia (się) i społeczny klimat szkoły, najpełniej funkcjonujący w polskiej szkole¹⁹⁸. Ten klimat, konstruowany uczniowskimi wartościami motywacji do nauki, przekonaniem do własnej szkoły, akceptacją wartości edukacyjnych jest odpowiedzialnym za uczniowską świadomość przynależności do społeczności szkolnej, wspólnoty społecznej, w której patologię szkolne wynikają z dysonansów poznawczych, niezrozumienia rzeczywistości szkolnej, niedojrzałości edukacyjnej, niewystarczającym wsparciem społeczności rówieśniczej. W szkolnej działalności wychowawczo – socjalizacyjnej i edukacyjnej najistotniejsze okazują się wykształcenie uczniowskich kompetencji społecznych, długofalowe przedsięwzięcia wychowawczo – korekcyjne, wielopoziomowa prewencja szkoły – klasa – uczeń a nade wszystko edukacja społeczna w szkole i o szkole dla lokalnej społeczności.

Nauczyciel powinien umieć aranżować wychowawczo sytuacje, w których w równym stopniu uświadamia i ceni wartość każdej z nich, kształtując tym samym u swoich uczniów wartość tolerancji, umiejętność oceny posiadanego dziedzictwa z jednoczesnym zwróceniem uwagi na jej niedoskonałości. Nieumie-

¹⁹³ **heteronomia moralna** (2-9 r.ż.) typowa dla zachowania regulowanego zakazem zewn. (sankcje zewn. – głównym powodem przestrzegania reguł moralnych), wyróżniamy: **fazę egocentryzmu** (2-5 r.ż., niezdolność rozumienia cudzych stanów psychicznych, własne emocje i dążenia projektowane na innych, zachowania asekuracyjne wobec kary i kierowane na pozyskiwanie nagród) i **fazę konformizmu** (5-9 r.ż., działania poszukujące podziwu, uznania innych, akceptacji, a pojawiający się stres wynika z konfliktu z wymogami moralnymi, wykształca się umiejętność oceny zachowania innych); [w: http://pl.wikipedia.org/wiki/Rozw%C3%B3j_moralny]

¹⁹⁴ **socjonomia moralna** – (9-13 r.ż.) to akceptacja kodeksu norm wyznaczanych przez grupę, bez przypisywania, jako własnych; jest zasadnicza dla **moralności partykularystycznej** (provincializm wzorów, zasad, norm postępowania) oraz dla **konwencji** (to postępowanie oparte na umowie, k. grzecznościowy, k. formalny); [w: <http://www.sownik-online.pl/kopalinski>]

¹⁹⁵ **autonomia moralna** (13-21 r.ż.) – postępowanie umotywowane wewn. akceptacją norm i uznaniem ich za własne; fazy: **pryncypializm** (13-15 r.ż., internalizacja zewn. wzorów we własne postawy wyznaczające zachowanie); **racjonalizm** (15-17 r.ż., szukanie sensu uprzednio zaakceptowanych norm, analizowanie przyczyn potrzeby przestrzegania norm i ich celów) i faza **idealizmu moralnego** (17-21 r.ż., moralność ma charakter świadomy i refleksyjny, problemy moralne są rozstrzygane z punktu widzenia przyjętego systemu wartości, orientacja na cele społeczne a układem odniesienia są ideały i wiedza); [http://pl.wikipedia.org/wiki/Rozw%C3%B3j_moralny].

¹⁹⁶ J. Szurzykiewicz (2004) *Agresja i przemoc w szkole* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, S. 280.

¹⁹⁷ Tamże, s. 281.

¹⁹⁸ L. Pytka (1995) *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, S. 281.

jętność lub obawa nauczyciela wobec uczniów buntujących się wobec nieznanego, nieakceptowanego i niezrozumiałego zawsze będzie generować kolejne ogniwa łańcucha społecznego wykluczenia. Proces kształcenia jest osadzony na wartościach, które uczniowie mogą zaakceptować, identyfikować się z nimi oraz dokonywać ich transpozycji we własny proces aksjologicznego dojrzewania. Stanowiąc źródło inspiracji i dyrektyw¹⁹⁹ dla nauczyciela, rodziców i uczniów stają się pomostem aksjologicznym – hermeneutycznym pomiędzy pedagogiką ogólną a pedagogiką społeczną.

W przestrzeni edukacyjnej, wyjątkowo skutecznie odnajdują się kapitał społeczny z intelektualnym. Relacje społeczne inicjowane przez nauczycieli, kontynuowane w środowisku uczniowskim stale podlegają konfrontacji pedagogicznej, społecznej i stratyfikacyjnej. To one decydują o kształcie i poziomie społecznej edukacji nie tylko uczniów, ale także i nauczycieli. To znajomość idei pedagogiki społecznej, jej rozumienie i dostrzeganie jej paradygmatów w podstawach programowych stanowi dla wielu pedagogów realizację społecznych oczekiwań pokładanych, redagowanych wobec osoby nauczyciela. Pedagogika społeczna, jak żadna z pedagogik, umiejętnie i skutecznie wyjaśnia istotę patologii szkolnych i społecznych, uświadamia ich naturę i naturalną obecność, dostarczając jednocześnie koncepcje rozwiązywania owych konfliktów. Pamiętając, że *„pedagogika społeczna jest nie tylko dyscypliną rodem z nauk społecznych i nauk o wychowaniu w sensie ogólnym, ale również teorią szczególnych instytucji praktycznych – przede wszystkim pomocy dla młodzieży i pracy socjalnej i jako dyscyplina wywodząca się z nauk o wychowaniu, zajmuje się takimi konfliktami uwarunkowanymi strukturalnie i instytucjonalnie, które pojawiają się w toku socjalizacji dzieci i młodzieży: konfliktami między subiektywnymi pobudkami i zasobami dzieci i młodzieży a społecznymi i instytucjonalnymi wymogami stawianymi przez rodzinę, szkołę, świat zawodowy i społeczność. Próbuje wyjaśniać owe konflikty, formułować prognozy dotyczące problemów będących ich skutkiem i tworzyć w tym kontekście podstawy pomocy wychowawczej”*²⁰⁰. Doświadczenia z określonej sytuacji edukacyjno – społecznej dla uczących nauczycieli stają się treścią wiedzy socjopedagogicznej, która w interakcji i społecznych poziomach komunikacyjnych doskonale unaocznia istotę edukacji społecznych ról, tych otrzymywanych, poszukiwanych, oczekiwanych, niechcianych a także pogardzanych. Ta wiedza, osadzona nie tylko na zawodowych działaniach nauczycieli, ale także warunkująca określone formy działania jest realizowana pod postacią: samopomocy, wolontariatu, obywatelskim zaangażowaniu, prospołeczne działania nieinstytucjonalne.

Posługując strukturą poziomów rozwoju moralnego L. Kohlberga, z jednoczesną rekapitulacją rozwoju zawodowego nauczycieli wg R. Kwaśnicy²⁰¹ można założyć, że nauczyciel, który w pełni potrafi realizować społeczne oczekiwania środowisk lokalnych powinien doświadczyć poszczególnych faz dojrzałości społecznej:

- 1) **stadium przedkonwencjonalne** – to etap doświadczenia społecznego postrzegania swojej osoby w znaczeniu – nauczyciel; to przede wszystkim czerpanie wzorów postaw społecznych i zachowań od innych nauczycieli, obserwowanie ich postaw i umiejętności rozwiązywania konfliktowych sytuacji wygenerowanych uczniowskimi postawami agresywnymi;

¹⁹⁹ K. Denek (2002) *Czy kryzys przeżywania wartości?* „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 18

²⁰⁰ L. Böhnisch (1979) *Scozialpädagogik hat viele Gesichter*, „Bettriff: Erziehung” z. 9 [w:] B. Śliwerski (red. naukowa) *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, tom III, Gdańsk, GWP, s. 3.

²⁰¹ R. Kwaśnica (2004) *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, S. 306-309.

to także próby poznawania i przyjmowania poszczególnych ról społecznych w strukturze organizacyjnej szkoły – w jakiej przestrzeni społecznej, mając określone kwalifikacje i prezentując odpowiednie kompetencje będzie mógł w przyszłości umiejętnie rozwiązywać sytuacje patologiczne w relacjach uczeń ↔ uczeń, uczeń ↔ nauczyciel, nauczyciel ↔ nauczyciel; to etap rozpoznawania specyficznej konwencji, tj. redakcji własnych zachowań wobec nieprzewidywalnych agresywnych zachowań wg wzorca, który gwarantuje pełną i sprawną akceptację przez otoczenie i samego otoczenia; w ujęciu potocznym to naśladownictwo wzorów autorytetów nauczycielskich i społecznych – konfrontacji wiedzy teoretycznej, akademickiej ze specyficzną sytuacją społeczno – edukacyjną szkoły, w której rozpoczyna pracę pedagogiczną; to także poznawanie roli nauczyciela w społeczności szkolnej, doświadczanie pochwał i krytyki o i od innych nauczycieli i konstruowanie własnej przestrzeni oddziaływań wychowawczych, dydaktycznych i stratyfikacyjnych, to etap budowania własnego, pedeutologicznego wizerunku w opinii grona pedagogicznego i dyrekcji szkoły;

- 2) **stadium konwencjonalne** – pełna świadomość społecznego i edukacyjnego wymiaru pełnionej roli – nauczyciela i wychowawcy; to świadomość (konwencja) i wiedza o odpowiedzialności i konsekwencjach nieprawidłowej postawy wychowawczej ucznia i uczącego nauczyciela; to wiedza o negatywnych wpływach i skutkach akulturacji w przestrzeni edukacyjnej; to świadome kierowanie swoim postępowaniem wychowawczym, wg roli, określonej tradycją szkolną i wiedzą pedagogiczną i akceptowaną instytucjonalnie; jej wymiar społeczny i aksjologiczny jest warunkowany także nonkonformizmem pedagogicznym – nauczyciel wymiar postępowania wychowawczego wobec sytuacji patologicznych będzie warunkował posiadanymi kwalifikacjami i uprawnieniami, jednocześnie wprowadzając własne innowacje wychowawcze do określonych, specyficznych sytuacji konfliktowych w środowisku uczniowskim; reasumując: nauczyciel prezentujący ten etap konwencji realizacji społecznych oczekiwań umiejętnego niwelowania patologii społecznych będzie doskonale znał swoje obowiązki i zadania wychowawcze, społeczną misję autorytetu społecznego będzie realizował wykorzystując cele, metody i środki działania wynikające z posiadanej roli zawodowej bez przekraczania barier społecznych (nieingerowanie w sferę nieprawidłowości w strukturę rodziny, bez poznawania przyczyn ekonomicznych mających bezpośredni wpływ na generowanie konfliktów), to postawa pedagogiczna skuteczna w instrumentalnym rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych;
- 3) **stadium postkonwencjonalne** – zwane także etapem twórczego przekraczania pełnionej roli, w tym przypadku będzie to umiejętność i konwencja rozwiązywania konfliktów o podłożu agresji uczniowskie ale także realizacja programu wychowawczego, który w stopniu zdecydowanym neutralizuje możliwość zaistnienia konfliktów, umiejętnie kanalizuje naturalną agresję dzieci i młodzieży w sferę działań autorozwoju, kreacji indywidualności, świadomego rozwoju uzdolnień i poszerzania umiejętności; to etap rozumienia konsekwencji dla dzieci i młodzieży uczestnictwa w zinstytucjonalizowanej strukturze oświaty i konstruowania zindywidualizowanych programów profilaktyki przemocy szkolnej i repukuracji autorytetu wśród rówieśników i innych nauczycieli a w konsekwencji także odbudowywanie pozycji społecznej w środowisku rodzinnym i towarzyskim; to dialogiczna postawa pedagogiczna w pełni dopuszczająca obecność uzasadnień, rewidowanie i przekraczanie przez ucznia – często z obec-

nością błędnych decyzji – posiadanej roli społecznej oraz systematyczna rewalidacja definicji roli nauczyciela w nieustannych dynamizmach cywilizacyjnych; to także wypracowanie roli osadzonej na **tożsamości autonomicznej**, nie różnicującej roli zawodowej od roli społecznej, gdzie obie mają tę samą wartość aksjologiczną, wykładnię hermeneutyczną a idee pedagogik empirycznej i prakseologicznej kształtują w nauczycielu rozumienie powinności zawodowych, jako *samodzielną próbę przełożenia wartości uniwersalnych na zobowiązania i upoważnienia moralne, jakie nauczyciel ma wobec ucznia i w stosunku do siebie*²⁰².

Dokonujące się na naszych oczach, na przestrzeni jednego pokolenia, zmiany cywilizacyjne redagują coraz więcej pytań wobec zasadności coraz większych i trudniejszych społecznych oczekiwań wobec nauczycieli. Wiedza pedagogiczna zdobywana podczas kształcenia akademickiego, praktyka zawodowa nabywana w określonej przestrzeni aglomeracji miejskiej lub wiejskiej stawia pod znakiem zapytania zasadność konstruowania inwariantu oczekiwań środowisk lokalnych wobec pracujących nauczycieli. Wartość merytoryczna posiadanej wiedzy przez uczących nauczycieli poddawana jest także procesom postfurytywności i kofurytywności, do niedawna nieobecnych w przestrzeni edukacyjnej. Czy dobra znajomość patologii szkolnych, spektrum agresji uczniowskiej oraz nieprawidłowości etycznie – zawodowych uczących nauczycieli są dziś wystarczające, by skutecznie i mądrze rozwiązywać coraz to nowe – w sferze emocji, wartości i fizyczności konflikty dokonujące się w przestrzeni edukacyjnej? W jakim stopniu, wiedza i pedagogiczna mądrość dyrektora szkoły, wykształcenie rodziców uczniów uczęszczających do jego placówki, na bieżąco aktualizowane kwalifikacje grona pedagogicznego w edukacji społecznej mogą stanowić *receptę społeczną* stanowiącą o sukcesie wychowawczym określonej placówki szkolnej? Skutecznym rozwiązaniem tej nieustannie żywej i bolesnej strony dojrzewania szkolnego i społecznego uczniów, może na przyszłość stanowić idea przywództwa edukacyjnego realizowana w środowisku uczniowskim i nauczycielskim.

²⁰² Tamże, s. 308.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

JA – NAUCZYCIEL

Ludzie są zwierciadłem naszego zachowania, odczuwania, uwrażliwienia. Tylko od ludzi uczymy się siebie samych.

Postrzegam siebie w życiu innych ludzi przez pryzmat własnych doświadczeń. Dokonuję wyborów ludzi, sytuacji i zdarzeń kierując się nie tylko emocjami i refleksją przeżyć. W bilansie życiowym moje wybory często weryfikują czas i emocje otaczających mnie ludzi. Im dłużej żyję, tym więcej we mnie wątpliwości, życiowych znaków zapytania, po których nawet odnajdywane odpowiedzi mają tylko czasową aktualność. Moje credo życiowe dokonuje wciąż transgresji w mój świat poznanego i sobie samej wyznaczanych celów.

Ile jest we mnie standardu „**nauczyciel**”? W jakich przestrzeniach życiowych pełnię rolę nauczyciela z obowiązku a kiedy czynię to dobrowolnie? Która rola swoją treścią ma wyższą wartość dla dziecka – ucznia: ja, jako nauczyciel – człowiek czy, jako człowiek – nauczyciel?

Dlaczego miarą nauczyciela są wartości odczytywane w granicach zasobów i ograniczeń? Kto jest upoważniony i kompetentny relatywizować moją indywidualną przestrzeń wartości, wrażliwości, odczuwania i postrzegania niewidocznego? Dla mnie jedyną granicę dla nauczyciela stanowi granica wolności ucznia i dziecka! Moją miarą, jako człowieka a potem nauczyciela, jest zachowanie dla ucznia i przy uczniu – oparte na podmiotowym postrzeganiu nie tylko jego fizyczności. Ks. Tischner kiedyś powiedział: *Ludzie sądzą z tego, co mają do dyspozycji*”. Inne postrzeganie mojej osoby, jako nauczyciela, będzie miało dziecko ze swoim aksjologicznym dojrzewaniem w różnych strukturach społecznych, inne rodzic czasowo oddający w moje ręce najcenniejszą część siebie samego, inne mój edukacyjny przełożony. Kogo zatem miara jest najważniejsza, kogo miarą kierować się w życiu? Jaka spójność wymienionych przestrzeni – horyzontalna czy wertykalna – będzie skuteczniejsza na edukacyjnych etapach, której celem jest dorastające dziecko? Kto lub co ochroni mnie w życiu przed merkantylizmem edukacyjnym?

Moje obecne wszelkie poczynania w strukturze szkoły można ująć w ramę myślową Zygmunta Baumana: *Spotkanie z innością jest doświadczeniem, które wystawia nas na próbę, ponieważ rodzi pokusę, by na siłę inność ograniczyć*”. Najwięcej uczę się od dzieci, bo to one pozwalają zachować świeżość radości sukcesu, dzielą się dobrocią i bezinteresowną radością, nie pozwalając niepamięci na pochowanie moich dziecięcych marzeń i celów życiowych obiecanych sobie na progu dorosłego życia.

Każde dziecko jest inne i dynamicznie zmieniające się. Chcę stwarzać takie sytuacje edukacyjne, w których uczeń mógłby sam siebie kształtować. Moje

pojmowanie wychowania to samorealizacja dziecka dokonująca się nie na zasadzie przejmowania gotowych wzorów postępowania, bo one nigdy nie będą jego własne, lecz oparta na dualizmie projekcyjnym, w którym uczeń i ja wpisujemy własne „osobowe modele” w kody indywidualnych przeżyć i doświadczeń. Niedojrzałość życiowa dziecka z perspektywy dorosłego też może kształcić i pouczać.

Każdy dzień, miesiąc i rok w szkole są do siebie nieporównywalne. Bilans moich sukcesów i porażek zawiera się w granicach ocen tak zmiennych, jak nieprzewidywalność wielu sytuacji międzyludzkich dokonujących się codziennie w szkole, gdzie powtórzony scenariusz sukcesu może zamienić go nawet w porażkę. Chcę stale pamiętać, by wybory ucznia traktować z powagą i szacunkiem, wówczas oni sami, tak samo poważnie i odpowiedzialnie jak ja, będą traktowali siebie samych i własne wybory.

Pytam się często siebie samej jak nauczyć dziecko indywidualnego poszukiwania interpretacji świata i przygotować je na spotkanie w życiu z trudnymi sytuacjami? Jak nie zaprzepaścić u dziecka, przez czas szkolnego dojrzewania, obecności indywidualizmu, unikatowości i subiektywności? Czy mam prawo prowadzić ucznia ku przyszłości, kiedy moja wiedza i doświadczenie mają korzenie w przeszłości i chwilowej teraźniejszości? Jak uniknąć dominacji moich przeżyć i nie wpisywać ich w kod dziecięcego myślenia? Jak postępować, by nie stać się nauczycielem urabiającym?

Sama uznaję, że najlepszy czas dla mnie to ten, który mam dopiero przed sobą, dlatego najlepszym nauczycielem dla dziecka będzie ten jeszcze nie poznany, a największym autorytetem pedagogicznym zostanie dorosły, który swą postawą pokaże i potwierdzi, że w życiu najważniejsze i najtrudniejsze to rozumieć i postępować kierując się Prawdą, Dobrem, i Pięknością.

Nie trudno było mi zrozumieć, że **NAUCZYCIELEM się jest a nie bywa**, że nie można nim zostać, nawet z racji uzyskanego wykształcenia. Dyplom może pomóc otwierać drzwi wielu instytucji oświatowych, trudno nim jednak rozgrzać serca i umysły dzieci, a jeszcze trudniej je otworzyć.

BIBLIOGRAFIA

1. Arends R.J. (1994) *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa, WSiP Spółka Akcyjna
2. Arendt H. (1994) *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa, Aletheia
3. Aronson E. (1978) *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa, PWN
4. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997) *Psychologia społeczna*, Poznań, „Zysk i s-ka”
5. Ball S.J. (1998) *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, przekł. K. Kwaśniewicz, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
6. Bednarska M. (2009) *Autorytet nauczyciela XXI wieku*, [w:] *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, M. Bednarska (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
7. Bednarski H. (1997) *Rola i pozycja społeczna nauczyciela*, [w:] I. Iwanek *Ludzie, instytucje, idee. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Januszowi Sztumskiemu*, Katowice
8. Bednarski J. (2001) *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, Toruń, TNOiK
9. Berner H. (2006) *Współczesne kierunki pedagogiczne*, (przekł.) K. Natonińska [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, tom I, B. Śliwerski (red. nauk.), Gdańsk, GWP
10. Böhnisch L. (1979) *Scozialpädagogik hat viele Gesichter*, „Betrifft: Erziehung” z. 9 [w:] B. Śliwerski (red. naukowa) *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, tom III, Gdańsk, GWP
11. Brühlmeier A. (1993) *Edukacja humanistyczna ...*
12. Brzezińska A., Klaus – Stańska D. (1999) *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, MEN
13. Chałas K. (2003) *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. Lublin – Kielce, Wydawnictwo „Jedność”
14. Denek K. (2000) *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
15. Domachowski W. (1993) *Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej*, Toruń, Wydawnictwo „Edytor”
16. Dominian J. (1988) *Autorytet*, tłum. E. Różalska, Warszawa, Wydawnictwo PAX
17. Dudzikowa M. (1985) *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia
18. Dudzikowa M. (1998) *Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*, red. A. Siemak – Tylikowska, H. Kwiatkowski, S. M. Kwiatkowski, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
19. Dyka F. (1999) *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, „Edukacja i dialog” 3/1999
20. Dziewięcki M. (2004) *Istota wychowania. Pedagog profilaktyk*, „Wychowawca” 11
21. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO* [w:] St. Wołoszyn (2004) *Oświata i wychowanie w XX wieku* [w:] *Pedagogika. Podręcznik*

- akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
22. *Encyklopedia pedagogiczna* (1997) [w:] Pomykało (red.), Warszawa, Fundacja Innowacja
 23. Ferenz K. (2009) *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne* [w:] *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, (red.) K. Ferenz, S. Walasek, Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT
 24. *Filozofia. Leksykon PWN*. Warszawa 2000
 25. Florek A. (2000) *Warsztaty. Rodzice i nauczyciele – płaszczyzny współpracy dla rodziców oraz nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych* [w:] *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, (red.) M. Mendel, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
 26. Furmanek W. (1995), *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*. Rzeszów, Wydawnictwo „Fosze”
 27. Gadamer H.G. (1980) *Niezdolność do rozmowy*, tłum. B. Baran, miesięcznik „ZNAK” 3(309)
 28. Gauzy – Steinke H. (2008) *Relacje nauczyciel – uczeń a norma wzajemności* [w:] AUXILIUM SOCIALE NOVUM 1-2/2008, Katowice – Warszawa, Wydawnictwo WSPTWP – ŚWSZ
 29. Gauzy – Steinke H. (2008) *Relacje nauczyciel – uczeń a norma wzajemności* [w:] AUXILIUM SOCIALE NOVUM 1-2/2008, Katowice – Warszawa, Wydawnictwo WSPTWP – ŚWSZ
 30. Gnitecki J. (1995) *Zarys pedagogiki*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, oddział w Poznaniu
 31. Gordon T. (1995) *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa, Wydawnictwo IW PAX
 32. Gromczyński W. (2006) *Dialog egzystencjalny i egzystencjalna komunikacja* [w:] *Odkrywanie podmiotowości*, L. Frydzińska-Świątczak, M. K. Stasiak (red.) Łódź, wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno – Ekonomiczna; H. Kwiatkowska, *Tożsamość zawodowa nauczycieli polskich. Między anomią a autonomią*, Gdańsk, GWP
 33. Gurycka A. (1990) *Błąd w wychowaniu*, Warszawa, WSiP
 34. Hejnicka – Bezwińska T. (2008) *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
 35. Hejnicka – Bezwińska T. (2008) *Wiedza, umiejętności i kompetencje nauczyciela w świecie, w którym trzeba bronić pedagogicznego sensu edukacji* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak – Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW
 36. Holt J. (2007) *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przekł. D. Konowrocka, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
 37. Jankowska H. (1976) *Wpływ osobowości i stylu kierowania nauczycieli na poziom życzliwości w klasie*, [w:] Z. Zaborowski (red.) *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu*, Warszawa, WSiP
 38. Janowski A. (2007) *Pedagogika praktyczna*, Warszawa, wydawnictwo Fraszka Edukacyjna
 39. Jazukiewicz I. (1999) *Autorytet nauczyciela*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls
 40. Jazurkiewicz I. (2003) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
 41. Jochan S. (2009) *Zjawiska agresji i przemocy w klasach IV – VI szkoły podstawowej*, praca magisterska, WPA UAM, Kalisz

42. K. Denek (2002) *Czy kryzys przeżywania wartości?* „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 18
43. Kałużny R. (2003) *Autorytet nauczyciela w procesie wychowania i kształcenia młodzieży* [w:] *Edukacyjne zagrożenia początku XXI wieku*, red. nauk. K. Pająk, A. Zduniak, Warszawa-Poznań, Dom Wydawniczy Elipsa
44. Karkowska M. (2007) *Socjologia wychowania. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Łódź, Wydawnictwo WSHE
45. Kawka Z. (1998) *Między misją a frustracją*, Łódź, Wydawnictwo UŁ
46. Kelly V. A. (1997) *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady* [w:] Z. Kwieciński (red.) *Nieobecne dyskursy*, Toruń, „Edytor”.
47. Kiciński K. (1993) *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*, Warszawa, Wydawnictwo Open
48. Kłoskowska A. (1981) *Socjologia kultury*, Warszawa, PIW
49. Kohlberg L., Mayer R. (1993) *Rozwój jako cel wychowania* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, IBE/Edytor, Warszawa
50. Kołakowski L. (1990) *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, [w:] *O kryzysie*, red. K. Michalski, Warszawa, Wydawnictwo Res Publica
51. Kołakowski L. (1994) *Obecność mitu*, Warszawa, „Rebis”
52. Kołakowski L. (2006) *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*, tekst wykładu wygłoszonego 9 maja 2006 w Auditorium Maximum Uniwersytetu Warszawskiego na zakończenie cyklu „Ośmiu wykładów na Nowe Tysiąclecie”
53. Kołakowski L. (2008) *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, Wydawnictwo Znak
54. Komorowski Z. (1974) *Rozważania o wielokulturowości*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2
55. Korczak J. (1987) *Myśli*, wybór H. Kirchner, Warszawa, Wydawnictwo PIW
56. Kosmala I. (1999) *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa, Wydawnictwo WSP
57. Kosmala J. (1999) *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa, Wydawnictwo WSP
58. Kozak E. (2009) *Nauczyciel twórcą swojego autorytetu*, [w:] *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, M. Bednarska (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
59. Kozłowski W. (2004) *Intuicja i inteligencja emocjonalna w doświadczeniach nauczycieli*, EDUKACJA nr 4, 2004
60. Król H., Ludwiczynski A. (2007) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa, Wydawnictwo
61. Kruszko K. (2006) *Między uczniem a nauczycielem*, „Życie szkoły” nr 1/1006
62. Kuhn T. (2009) *Struktura rewolucji naukowych* [w:] B. Śliwerski *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
63. Kunowski S. (1993) *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie
64. Kurzępa J. (2006) *Feminizacja zawodu nauczycielskiego*, [w:] *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, red. R. Fudali, M. Kowalski, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls
65. Kuśnierz W. (2001) *Współdziałanie nauczycieli z rodzicami w realizacji nowych zadań szkoły*, „Życie szkoły”, nr 3
66. Kutrowska B. (2008) *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak – Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW

67. Kwaśnica R. (2004) *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
68. Kwaśniewski K. (1986) *Tożsamość społeczna i kulturowa*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 3
69. Kwiatkowska H. (1998) *Nauczyciel demokratycznego społeczeństwa – preferencje kwalifikacyjne* [w:] A. Seimak – Talikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
70. Kwiatkowska H. (2001) *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, „*Edukacja. Studia, badania, innowacje*”, nr 7
71. Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie Profesjonalne
72. Kwieciński Z. (1990) *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną* [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, B. Suchodolski (red.), Warszawa, PWN
73. Kwieciński Z. (1993) *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń, IBE, Wydawca Edytor
74. Kwieciński Z. (2005) *Pedagogie przekorne wobec pedagogii głównych nurtów. Problem, model, zachęta do dyskusji*, [w:] T. Hejnicka – Bezwińska, R. Leppert (red.) *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW
75. Lalak D. (2007) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, tom VI
76. Lazar – Siekierka M. (2008) *Zarządzanie trójkątem dyskursu edukacyjnego*, DYREKTOR SZKOŁY 1/2008
77. Lee – Chai A. Y., Bargh J. A. (2009) *Władza – pokusy i zagrożenia*, Gdańsk, GWP
78. *Nowy leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN
79. Lewowicki T. (1994) *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
80. Locke J. (1955) *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Warszawa, Państwowy Wydawnictwo Naukowe
81. Lubowiecka J. (2002) *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela* [w:] M. Nowicka (red.) *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM
82. Lubowiecka J. (2002) *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela* [w:] M. Nowicka (red.) *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM
83. Łopatkowa M. (1983) *Samotność dziecka*, Warszawa, WSiP
84. M. Dąbrowska- Bąk (1986) *Przeciw pedagogice opresyjnej*, Warszawa
85. M. Łobocki (2004) *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Wydawnictwo „Impuls”
86. Mariański J. (2001) *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL
87. Maruszewski T. (2001) *Psychologia poznania*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
88. Melosik Z. (2003) *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika 2 – podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN
89. Mika S. (1975), *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa, PWN

90. Mikiewicz P. (2008) *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak – Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW
91. Murawski K. (1997) *Czy autorytety w Polsce upadają? Przyczynek do teorii suwerenności*, *Ethos*, 1(37)
92. Mysłakowski Z. (1964) *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Studia z filozofii wychowania, Warszawa, Książka i Wiedza
93. Nalaskowski A. (1999) *Standardy i diagnoza a rozwój w edukacji*, [w:] A. Nalaskowski *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków, Naukowe PWN
94. Nowak H. *Wzór osobowy uznawany przez licealistów warszawskich*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
95. Nowak M. (2004) *Pedagogika personalistyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. I.
96. Nowak W. (1994) *Autokratyzm, biurokratyzm, alienacja w wychowaniu i nauczaniu*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”4
97. Nowosad I., Błaszczak K. (2002) *Nauczyciel jako inicjator i organizator współpracy z rodzicami. Świadomość celu i możliwości*, [w:] *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, (red.) K. Ferenc, E. Koziół, Zielona Góra, Wydawnictwo UZ
98. Obuchowska J. (1983) *Dynamika nerwic, Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa
99. Obuchowska J. (1993) *Lęk szkolny* [w] W. Pomykało (red) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993
100. Okoń W. (2001) *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa Wydawnictwo Akademickie „Żak”
101. Olechnicki K., Załęcki P. (1997) *Słownik socjologiczny*, Toruń, Wydawnictwo Graffiti BC
102. Ornstein A. C., Hunkins F. P. (1998) *Program szkolny, problematyka*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa, WSiP
103. Ostrowska U., *Dydaktyka jako dialog*, „Zeszyty Edukacyjne”, Bydgoszcz, nr 1
104. Pilch T. (2007) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, tom VI
105. Prokopiuk J. (1999) *Pedagogika Rudolfa Steinera*, [w:] *Labirynty herezji* J. Prokopiuk, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA
106. Pszczołowski T. (1978) *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, Wydawnictwo Ossolineum
107. Ptak M. (2006) *Autorytet nauczyciela – wychowawcy w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej*, Kalisz, UAM WPA
108. Pytka L. (1995) *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
109. Pyżalski J. (2007) *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
110. Raport (1999) [w:] *Reforma systemu edukacji. Projekt MEN*, Warszawa
111. Rosner K. (1991) *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa, PIW
112. Rubacha K. (2001) *O społecznej roli nauczyciela w świetle teorii roli indywidualnej Levinsona*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej”
113. Rubacha K. (2004) *Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogik podręcznik akademicki*, cz. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, PWN

114. Rubacha K. (2008) *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.
115. Rutkowiak R. (1992) *Pytanie, dialog, wychowanie* (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
116. Rutkowiak R. (1992) *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
117. Schulz R. (1990) *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej* Warszawa, Wydawca Centrum Doskonalenia Nauczycieli
118. Schulz R. (2007) *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, tom II, Toruń, Wydawnictwo UMK
119. Seimak – Talikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S. M. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
120. Sławiński St. (1994) *Wychowywać do posłuszeństwa*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX
121. *Słownik Katolickiej Nauki Społecznej*, W. Piwowarski (red.), Warszawa 1993
122. *Słownik współczesnego języka polskiego (2001)*, Warszawa, Wydawnictwo Przegląd Readers Digest
123. Stępkowski D. (2010) *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym [w:] Edukacja. Studia – badania – innowacje 4/2010*, Warszawa, Wydawnictwo Instytut Badań Pedagogicznych
124. Stoner J.F., Freedman F.E., Gilbert D.R. jr. (2001) *Kierowanie*, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne
125. Suchodolski B. (1968) *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968, PWN
126. Suchodolski B. (1970) *Trzy pedagogiki*, Warszawa, Nasza Księgarnia
127. Suchodolski B. (1980) *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa, PWN
128. Suchodolski B. (1983) *Wychowanie i strategia życia. Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*, Warszawa, WSiP
129. Szczepański J. (1984) *Korzeniami wrostem w ziemię*, Katowice, „Śląsk”
130. Szpanerski A. *O sztuce życia sprawnego według Tadeusza Kotarbińskiego. Z myślą o młodym odbiorcy. O prakseologii T. Kotarbińskiego*, http://209.85.129.104/search?q=cache:2Fy316FVw60J:umcs.lublin.pl/d/kotarbinski/teksty_o_kotarbinskim.d+oc+zdaniem++jednego+z+tw%C3%B3rc%C3%B3w+prakseologii+T.Kotarbi%C5%84skiego&hl=pl&gl=pl&ct=clnk&cd=2&lr=lang_pl, dostęp: 2010.04.06
131. Sztompka P. (2002) *Socjologia analiza społeczeństw*. Kraków, Wydawnictwo Znak
132. Szurzykiewicz J. (2004) *Agresja i przemoc w szkole [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
133. Śliwerski B. (1997) *Autorytety w pedagogice*, Wielka Encyklopedia PWN, Warszawa, PWN, t. II
134. Śliwerski B. (2004) *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym [w:] Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, (red.) I. Nowosad, Zielona Góra, Wydawnictwo UZ
135. Śliwerski B. (2005) *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
136. Śliwerski B. (2006) *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. II, Gdańsk, GWP
137. Śliwerski B. (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, Klasyfikacje, Badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls

138. Śnieżyński M. (1995) *Nauczanie wychowujące*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej
139. Toffler A., Toffler H. (1996) *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, tłum. J. Łoziński, Poznań, „Zys i S-ka”
140. Tyszką Z. (2000) *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań, Wydawnictwo UAM
141. Wagner I. (2005) *Stażość czy zmienność autorytetów. Społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetów w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”
142. Wajs – Kacprowska M. (2000) *Samookreślenie zawodu nauczycieli a określenie zawodu nauczycielskiego przez ludzi innej profesji*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. II, red. A. Kotusiewicz, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana
143. Wiatr J.J. (1973) *Społeczeństwo. Wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa, PWN
144. Witkowski L. (2000) *Edukacja i humanistyka*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych,
145. Wojnar I. (2000) *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, pod red. M. Kujawskiej, Poznań, Instytut Historii UAM
146. Woźniak R., Niedbalska K. (2004) *Aspekty edukacji w warunkach globalizacji współczesnej (zarys punktu widzenia)* [w:] *Edukacja wobec integracji europejskiej*, red. J. Kojkoł, P. J. Przybysz, Gdynia, Wydawnictwo Akademii Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
147. Wysocka E. (2003) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
148. Znaniecki F. (1973) *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa, PWN
149. Znaniecki F. (1998) *Wstęp do socjologii*, Warszawa, PWN
150. Znaniecki F. (2001) *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa, PWN
151. Żakowski J. (2008) *Autorytety 2008*, POLITYKA 48/29.XI.2008
152. Żebrowska M., Łuczyńska B. (1969) *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych*, „Psychologia Wychowawcza” 4

Źródła elektroniczne:

- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Prakseologia>, 2010.04.06.
- http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Rozw%C3%B3j_moralny
- <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/176-raport-roczny-2009.pdf>
- http://209.85.129.104/search?q=cache:2Fy316FVw60J:www.umcs.lublin.pl/d/kotarbinski/teksty_o_kotarbinskim.doc++zdaniem+jednego+z+tw%C3%B3rc%C3%B3w+prakseologii++T.Kotarbi%C5%84skiego&hl=pl&gl=pl&ct=clnk&cd=2&lr=lang_pl, dostęp: 2010.04.06

