

**Kamila Lorek**

# **NAUCZYCIEL (ZDOLNY) W PRZESTRZENI WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI**

*Materiał pomocniczy dla studentów  
specjalizacji i specjalności nauczycielskich*



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIWERSYTET  
IM. ADAMA MICKIEWICZA  
W POZNANU



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY

---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Kalisz 2011

**Autor**

Kamila Lorek

Copyright © by  
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Wieniawskiego 1,  
61-712 Poznań.

Poznań 2011

ISBN 978-83-62135-52-3

**Wydawca**

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu  
ul. Nowy Świat 28-30  
62-800 Kalisz  
[www.wpa.amu.edu.pl](http://www.wpa.amu.edu.pl) |

**Skład i druk**

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

# SPIS TREŚCI:

<b>WPROWADZENIE</b> .....	5
<b>ROZDZIAŁ I</b> OSOBA NAUCZYCIELA WE WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ .....	9
<b>ROZDZIAŁ II</b> KWALIFIKACJE I DYDAKTYZM NAUCZYCIELA .....	15
<b>ROZDZIAŁ III</b> SPECYFIKA KOMPETENCJI NAUCZYCIELA .....	25
<b>ROZDZIAŁ IV</b> OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA (ZDOLNEGO) .....	39
<b>ROZDZIAŁ V</b> ROLA ZAWODOWA WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA .....	49
<b>ROZDZIAŁ VI</b> NAUCZYCIEL – AUTORYTET (I PRZYWÓDCA) W EDUKACJI .....	55
<b>ZAKOŃCZENIE</b> (W ŚWIETLE PRZYWÓDZTWA) .....	65



# WPROWADZENIE

Członkostwo w Unii Europejskiej zobowiązuje do dostosowywania większości aktów prawnych, przepisów oraz innych dokumentów do prawa unijnego. Dotyczy to także wielu regulacji prawnych związanych z edukacją. Rodzi to wiele pytań i wątpliwości u przeciętnego obywatela (szczególnie w środowisku tzw. eurosceptyków), czy takie wymagania nie godzą w naszą, polską edukację, która (jak się w ostatnich latach okazało) wcale nie przegrywa z edukacją europejską. Absolwenci naszych, polskich szkół doskonale radzą sobie na europejskim rynku pracy, a w wielu przypadkach są wręcz poszukiwani, jako ludzie inteligentni i kreatywni, niekiedy wypierając z rynku pracy przedstawicieli innych nacji.

Zrozumiałe wydaje się jednak ujednoczenie wymagań w zakresie europejskiego szkolnictwa, na wszystkich poziomach, gdyż może to w konsekwencji jedynie ułatwić wszystkim zainteresowanym funkcjonowanie zawodowe w przestrzeni edukacji.

Edukacja to niezwykle delikatna i wrażliwa przestrzeń w europejskiej rzeczywistości, w ostatnich latach poddawana wielu, delikatnie rzecz ujmując, eksperymentom. Takich przedsięwzięć (mających cechy ponowoczesnej kultury) nie toleruje, a nawet nie wytrzymuje stan nauczycielski, chyba nazbyt wiekowy, skostniały i zadufany w sobie.

Niezwykle dynamicznie rozwijająca się rzeczywistość, społeczeństwa obywatelskie i informacyjne, formułują nowe oczekiwania, stawiają sobie nowe wyzwania. Te wyzwania w wielu aspektach, a może przede wszystkim, dotyczą kształcenia nowych pokoleń ludzi wyposażonych w zdolności radzenia sobie w tak skomplikowanej rzeczywistości. Tym wyzwaniom w początkowej fazie powinni sprostać nauczyciele, nowocześnie przygotowani do swej pracy. To przede wszystkim wyzwania dla współczesnej pedeutologii, dla dobrze przygotowanych pedagogów, dla przywódców edukacyjnych.

Chyba najwyższy czas skończyć „mizerne dzieło” kształcenia, na specjalizacjach i specjalnościach nauczycielskich, wszystkich chętnych do studiowania na takich kierunkach. Praktyka edukacyjna dowodzi, że nauczyciele akademicy w uczelniach wyższych niejednokrotnie przerażeni są poziomem, jaki prezentują studenci na kierunkach nauczycielskich. W takich sytuacjach zadają sobie pytanie, czy chodzi tylko o wykształcenie na poziomie wyższym, czy może jest to fałszywe przekonanie o sprośności przyszłym zadaniom nauczycielskim, czy może jedynie styl życia współczesnej młodzieży w czasach wielkiego bezrobocia (długie lata studiowania, często na koszt państwa).

Nie ulega żadnej wątpliwości, że przyszłość polskiej edukacji, na wszystkich poziomach, zależy przede wszystkim od nauczycieli dobrze wykształconych, kreatywnych, oddanych sprawie (może z powołania – zaryzykujemy takie określenie), nauczycieli ZDOLNYCH, wybieranych do zawodu na podstawie rzetelnej procedury konkursowej.

W wielu uczelniach, na kierunku PEDAGOGIKA wprowadza się różne specjalizacje i specjalności nauczycielskie, z zamiarem wyposażenia przyszłych nauczycieli w rozmaite kwalifikacje ułatwiające im pracę w coraz trudniejszej rzeczywistości szkolnej.

Nie ulega chyba żadnej wątpliwości, że szczególną uwagę należy zwrócić na wykształcenie nauczycieli na poziomie edukacji elementarnej. Na tym poziomie jest to bardzo odpowiedzialna praca z dziećmi. To początek wspólnej drogi ucznia i nauczyciela, wzajemnego procesu wzrastania w człowieczeństwie, wzajemnego odnajdywania się na skrzyżowaniach wielu dróg życiowych, dokonywania wyborów, podążania za tym, kto WIE, za liderem, za przywódcą edukacyjnym.

Może najwyższy czas specjalizacje i specjalności nauczycielskie proponować najzdolniejszym studentom i kształcić ZDOLNYCH nauczycieli, kreatywnych, twórczych, o wysokich kompetencjach. W moim przekonaniu szkolnictwo europejskie potrzebuje nauczycieli – przywódców edukacyjnych: budujących poprawne relacje interpersonalne na wszystkich poziomach w szkole, pionowych i poziomych, organizujących zdrowe współzawodnictwo; nauczycieli radzących sobie INACZEJ z ukrytym programem szkolnym, agresją oraz zjawiskami patologicznymi; nauczycieli umiejących przede wszystkim zarządzać sobą (przewodzić sobie), swoim potencjałem, dopiero później podmiotowo kierować zespołami ludzkimi w szkole; nauczycieli znających i stosujących w praktyce podmiotowe style nauczania i wychowania; nauczycieli znających i rozumiejących specyfikę roli: tutora, coacha, facylitatora, mediatora, negocjatora, menedżera, lidera oświaty, wreszcie przywódcy ...edukacyjnego.

Czy we współczesnej edukacji, na poziomie wyższym, przygotowujemy takich nauczycieli, na miarę wyzwań współczesności, liderów w środowisku szkolnym, liderów edukacyjnych?

Ilu dyrektorów i nauczycieli w szkolnictwie powszechnym (także w szkolnictwie wyższym) rozumie (nawet jeśli rozumie, to czy stosuje w praktyce) istotę przywództwa edukacyjnego?

Słaby nauczyciel nigdy nie będzie przewodził w środowisku szkolnym. Tylko ZDOLNY nauczyciel, nauczyciel o wysokich kwalifikacjach i kompetencjach, nauczyciel, który WIE poprowadzi innych (dzieci i nauczycieli) przez niejasne zawiłości dróg współczesnej rzeczywistości.

Jestem przekonany, że możliwe jest nowoczesne kształcenie, na poziomie wyższym, do przywództwa i w przywództwie edukacyjnym.

Z pełnym przekonaniem polecam do studiowania przyszłym nauczycielom, zwłaszcza na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, treści tej publikacji. Zostały napisane w duchu współczesnej pedagogiki, napisane przez jedną z uczennic mojej SZKOŁY PRZYWÓDZTWA EDUKACYJNEGO.

*Prof. dr hab. Mirosław J. Śmiałek*





# ROZDZIAŁ I

## OSOBA NAUCZYCIELA WĘ WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ

Zawód nauczyciela jest jedną z najstarszych profesji w historii kultury i cywilizacji. Jest zawodem o szczególnej symbolice i randze, o niebagatelnym dorobku znaczeniowym, historycznym i kulturowym. Nauczyciel jest – obok ucznia – jednym z podstawowych podmiotów sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, procesu edukacji i wychowania. Osoba nauczyciela od zarania dziejów stanowi przedmiot zainteresowania teoretyków, praktyków, decydentów. To nauczycielskie kwalifikacje, kompetencje, cechy osobowościowe w stopniu decydującym wpływają na osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze uczniów, efektywność działań współczesnej szkoły, jakość oświaty. Rola nauczyciela jest nieoceniona, jego odpowiedzialność niedoceniona – on kształtuje umysły kolejnych pokoleń uczniów i wpływa na ich światopogląd.

*Kim jest współczesny nauczyciel?* Odpowiedź na powyższe pytanie z pozoru wydaje się być banalna, bowiem w świadomości społecznej i rozumieniu potocznym pojęcie *nauczyciel* określa osobę uczącą innych – poprzez przekaz określonych treści, kreowanie sytuacji edukacyjnych i kierowanie procesem nauczania w określonej instytucji – w szkole, przedszkolu, świetlicy, ośrodku szkoleniowym itp.<sup>1</sup> Jednak po głębszym namyśle, ta pierwotna, intuicyjna próba definicji *osoby nauczyciela*, która akcentuje jedynie wymiar jego działalności dydaktycznej, staje się niepełna. Jest, bowiem, pozbawiona wieloznaczności – jakże powszechnych w przestrzeni relacji interpersonalnych, na płaszczyźnie edukacji i wychowania.

Nie ulega wątpliwości, iż głównym wymiarem działalności nauczyciela i istotą jego zawodu jest **transmisja** uporządkowanej **wiedzy** teoretycznej w połączeniu z **kształtowaniem umiejętności praktycznych** ucznia – oscylujących wokół najróżniejszych dyscyplin naukowych i dziedzin aktywności<sup>2</sup>. Zasadna wydaje się tu refleksja dotycząca edukacyjnego wymiaru zawodu nauczyciela: *Czy rolą współczesnego nauczyciela jest przekaz wiedzy czy kształtowanie świadomości i potrzeby rozwoju ucznia – dydaktyzm czy uwrażliwienie na problemy otaczającej rzeczywistości? Czy celem pracy edukacyjnej jest kształcenie uczniowskich umiejętności czy wspomaganie ucznia w drodze do samorozwoju, rozwoju jego autonomii intelektualnej?* „Pedeutologia wskazuje na konieczność realizacji trudnego zadania – ewolucji funkcji i zadań nauczyciela w kierunku ekspono-

<sup>1</sup> J. Prucha (2006) *Pedeutologia*. W: *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red), tłum. B. Śliwerski, Gdańsk, Wydawnictwo GWP, s. 294

<sup>2</sup> *Tamże*, s. 294-295.

wania [potrzeby – *dopisek K. L.*] **uczenia realnego życia**, wielostronnej aktywności i samodzielności, wspomaganie młodych w kształtowaniu ich planów edukacyjnych i życiowych (...)”<sup>3</sup>. **Funkcja edukacyjna nauczyciela podlega ciąglej ewolucji i transformacji** – nauczanie przestaje być jedynie transmisją informacji i przekazem uporządkowanej wiedzy (nierzadko o charakterze encyklopedycznym). Zmienna i ambiwalentna terażniejszość społeczno-ekonomiczna oraz tendencje rozwojowe rzeczywistości „wypierają” zasadność posiadania przez ucznia wiedzy leksykalnej, oderwanej od praktyki codziennego życia. Przekazywane uczniowi w procesie edukacji: wiedza i umiejętności muszą być głęboko osadzone w realiach rzeczywistości, muszą akcentować przede wszystkim umiejętności ucznia, posiadane przez niego kompetencje – nie jego „uczoność”.

Według A. Tomaszewskiej nauczyciel współcześnie: „(...) nie tylko przekazuje wiedzę, ale ma być doradcą w uczeniu się, ma wspomagać nabywanie, odkrywanie wiedzy, poglądów, umiejętności”<sup>4</sup>. *Innowacyjny nauczyciel* „wprowadza” ucznia w ideę refleksyjnego myślenia, analizy i rozumnej interpretacji (problemów, zjawisk, informacji – sprowadzonych do wspólnego mianownika kategorii *wiedza*), a także zachęca ucznia do wyciągania wniosków, wartościowania odkrytej wiedzy i nabytych umiejętności. Przygotowując ucznia do zmian i uświadamiając mu ich nieprzewidywalność, wyzwala on w nim umiejętności optymalnych reakcji, działań w sytuacjach dynamicznych, niepowtarzalnych, trudnych. Współczesny nauczyciel staje się osobą wprowadzającą ucznia w perspektywę konieczności **permanentnego rozwoju** – idei **ustawicznego uczenia się**. Należy przy tym pamiętać, iż działalność nauczyciela **zawsze „(...) skierowana jest ku kulturze przyszłości (...)**”<sup>5</sup>. W jego rękach spoczywa odpowiedzialność za przyszłość edukacyjną kolejnych pokoleń uczniów, ich dalsze losy zawodowe, ich rolę społeczną. W dalekiej perspektywie działalność edukacyjna nauczyciela pośrednio determinuje przyszłość cywilizacyjną, kulturową, społeczną kraju, w którym wykonuje on swój zawód. Ponieważ „(...) od jakości oświaty zależy sprostanie nowym wyzwaniom cywilizacyjnym i kulturowym, to za dalsze losy ludzkości (...) w dużej mierze współodpowiedzialny jest nauczyciel”<sup>6</sup>. *W związku z powyższym fascynująca wydaje się refleksja, ilu spośród nauczających pedagogów jest świadomych długofalowości i trwałości ich działań edukacyjno-wychowawczych?*

Dydaktyczny aspekt pracy nauczyciela przypisuje jego osobie określone obowiązki i procedury. Dotyczą one przede wszystkim organizacji

<sup>3</sup> Cz. Banach (2005) *Pedeutologia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 303.

<sup>4</sup> A. Tomaszewska (2009) *Nauczyciel na miarę XXI wieku*. W: *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), Łódź, Wydawnictwo WSH-E, s. 181.

<sup>5</sup> Cz. Banach (2004) *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 549.

<sup>6</sup> M. S. Szymański (2005) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*. W: *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, W. Hörner, M. S. Szymański (red.), tłum. M. S. Szymański, D. Sztombryn, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 80.

i planowania procesu dydaktyczno-wychowawczego i jego strony realizacyjnej, zabiegów zmierzających do urzeczywistnienia określonych celów kształcenia, realizacji programu nauczania, których wykładnią powinny być umiejętności i kompetencje uczniów. Specyfika powyższych obowiązków to aspekty **kierowniczej funkcji nauczyciela** – określanie procedur realizacji określonych zadań, instruowanie uczniów, dostarczenie środków realizacji pracy, a przede wszystkim wspieranie uczniów w procesie osiągnięcia szeroko pojętych celów dydaktycznych<sup>7</sup>. Nauczyciel, poprzez krytyczną analizę wartości programu nauczania, interpretację treści w nim zawartych i wartościowanie realizowanych celów dydaktyczno-wychowawczych, staje się twórcą procesu nauczania. Nauczyciel w tym przypadku nie jest jedynie technikiem mechanicznie realizującym pewien program – to do jego osoby w głównej mierze należą decyzje dotyczące nauczania i ocena kierunku działań edukacyjnych. Podstawa programowa powinna być (jak sama jej nazwa nakazuje) jedynie fundamentem dla pracy nauczyciela, punktem wyjścia dla wartościowania i modyfikacji jej treści. Nauczyciel w trakcie konstrukcji pracy z uczniem, w perspektywie idei indywidualizacji i podmiotowości w edukacji, powinien pewne treści podstawy programowej poszerzać i rozwijać, pewne wartości dodawać i uzupełniać, inne natomiast uszczuplać, ponieważ jak podkreśla M. Olejniczak: „(...) w przestrzeni edukacyjnej już nie dostęp do informacji i wiedzy stanowi problem, lecz jej nadmiar, natłok, przy jednoczesnym braku umiejętności wartościowania informacji”<sup>8</sup>.

Godny zaakcentowania jest fakt, iż **nauczyciel jest** w równym stopniu edukatorem, dydaktykiem, jak i **wychowawcą**. Obok rodziców/opiekunów (poprzez środowisko rówieśnicze ucznia) nauczyciel staje się jednym z głównych czynników oddziałujących wychowawczo na dziecko<sup>9</sup>. Jak podkreśla M. Gogacz: „Nauczanie nie jest możliwe bez wcześniejszego wychowania lub jednoczesnego podejmowania czynności wychowania i nauczania”<sup>10</sup>. W związku z powyższym niemożliwe jest rozpatrywanie funkcji dydaktycznej nauczyciela w oderwaniu od jego roli wychowawczej – są one niemalże zawsze współzależne. Można ośmielić się o stwierdzenie, iż **to wychowawczy aspekt funkcji nauczyciela jest tym, który odróżnia ten zawód od profesji np. edukatora czy szkoleniowca**.

Nauczyciel w procesie wychowania wprowadza ucznia w przestrzeń wartości i norm moralnych podlegających kontekstom kulturowym, społecznym, historycznym. Jest osobą wpływającą na uczniowskie **postawy** wobec podmiotowości innych ludzi, wieloaspektowości kultury i złożoności natury, ambiwalencji norm i wartości. W. Cichoń podkreśla jednak, że

<sup>7</sup> E. Kozak (2009) *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca*. W: *Nauczyciel. Zawód – Powołanie – Pasja*, S. Popek, A. Winiarz (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 160.

<sup>8</sup> M. Olejniczak (2009) *Nauczyciel wobec wyzwań kultury popularnej*. W: *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), Łódź, Wydawnictwo WSH-E, s. 207.

<sup>9</sup> J. Prucha (2006) *Pedeutologia...*, s. 294.

<sup>10</sup> Cyt. za: S. Marczuk (2001) *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP, s. 48.

„(...) wychowanie – to przede wszystkim urzeczywistnienie osobowych wartości w twórczym rozwoju wychowanków”<sup>11</sup>. Proces wychowania rozpatrywany w takim kontekście staje się realizacją indywidualnych, podmiotowych wartości i dążeń ucznia, spełnieniem jego potrzeb i pragnień oraz odzwierciedleniem tkwiących w nim wartości: prawdy, dobra i piękna. Wychowanie staje się wówczas przede wszystkim procesem urzeczywistnienia osobowości ucznia, rozwoju jego podmiotowości i wrażliwości – procesem jego twórczej realizacji siebie.

*„W wychowaniu chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stał się coraz **bardziej człowiekiem**, o to, ażeby bardziej **był**, a nie tylko więcej miał, aby więc, poprzez wszystko co ma, co posiada, umiał bardziej i **pełniej być człowiekiem**, to znaczy, ażeby również **umiał bardziej być** nie tylko z drugim, ale i **dla drugich**.”*

– Karol Wojtyła<sup>12</sup>

Tak rozumiane wychowanie jest zawsze niezwykle złożonym, wieloetapowym oddziaływaniem (procesem) zmierzającym do wszechstronnego rozwoju ucznia, jako człowieka<sup>13</sup>. Proces ten zawsze charakteryzuje się celowością – według O. Specka jego celem jest przede wszystkim „(...) pomaganie dorastającemu pokoleniu w jego życiowym rozwoju”<sup>14</sup>, poprzez wpływ na jego postrzeganie rzeczywistości i swojego w niej miejsca (czy też celu istnienia), wpływ na uczniowskie przekonania i postawy oraz hierarchię wartości.

Zawód nauczyciela jest zawodem niezwyklej odpowiedzialności za drugą osobę, człowieka w aspekcie jego sfery fizycznej oraz metafizycznej – odpowiedzialności za jego rozwój intelektualny i duchowy, bezpieczeństwo emocjonalne i fizyczne. Jest to zawód jak żaden inny, ponieważ determinuje teraźniejszość edukacyjną uczniów, a wpływając na przyszłość kolejnych pokoleń uczniów, w rezultacie określa w pewnym stopniu kulturę otaczającej rzeczywistości i warunkuje wartości w niej obecne.

Według H. Hamer zawód nauczyciela „jest jednym z najpiękniejszych i najbardziej fascynujących”<sup>15</sup>. Zawód nauczyciela jest zawodem dialogu, spotkania, wymiany doświadczeń, realizacji najwyższych celów i wartości. Zawodem, którego centrum zawsze stanowi humanizm – zawodem

<sup>11</sup> W. Cichoń (1996) *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 8.

<sup>12</sup> Cyt. za: O. Wyżga (2006) *Nauczyciele w trosce o wszechstronny rozwój ucznia – założenie reformy czy szkolna rzeczywistość? W: Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, J. Szempruch (red.), Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 433.

<sup>13</sup> E. Kozak (2009) *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca...*, s. 162.

<sup>14</sup> O. Speck (2005) *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślak, Gdańsk, Wydawnictwo GWP, s. 14.

<sup>15</sup> H. Hamer (1994) *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa, Wydawnictwo Veda, s. 7.

niezwykle personalnym, podmiotowym. Jest zawodem opierającym się przede wszystkim na relacjach międzyludzkich, w których prymat (zawsze) wiodą emocje. Współdziałając z drugim człowiekiem, nauczyciel zawsze znajduje się w perspektywie okoliczności bezprecedensowych, nieprzeciętnych i unikatowych, natomiast to podmiotowy charakter pracy nauczyciela sprawia, iż nauczyciel zawsze działa w sytuacjach nieprzewidywalnych i niepowtarzalnych.



# ROZDZIAŁ II

## KWALIFIKACJE I DYDAKTYZM NAUCZYCIELA

Według J. Keil: „(...) zawód nauczyciela jawi się, jako zawód szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki”<sup>16</sup>. W związku z tym istotną staje się refleksja nad wymogami formalnymi stawianymi wspólnie przed kandydatem na stanowisko nauczyciela.

Status prawny osoby i zawodu nauczyciela określony jest w odrębnym akcie prawnym – *Ustawie – Karcie Nauczyciela* (z dnia 26 stycznia 1982 r., wraz z późniejszymi nowelizacjami). Ustawa ta stanowi pragmatykę zawodową, w związku z tym posiada pierwszeństwo przed *Kodeksem Pracy*. Według artykułu 9 ust. 1. tegoż dokumentu o stanowisko nauczyciela może ubiegać się jedynie osoba, która: 1) **posiada odpowiednie wykształcenie wraz z przygotowaniem pedagogicznym**, kiedy posiadane kwalifikacje formalne w stopniu wystarczającym odpowiadają podejmowanemu stanowisku/charakterowi pracy; 2) **przestrzega podstawowych zasad moralnych**, etycznych; 3) spełnia niezbędne **warunki fizyczno-zdrowotne**<sup>17</sup>. Treść przywoływanego aktu prawnego pozwala wyodrębnić trzy grupy kwalifikacji zawodowych nauczyciela: status wiedzy i poziom umiejętności wynikający z wykształcenia formalnego oraz doświadczenia, kwalifikacje etyczne (społeczno-moralne) oraz kwalifikacje fizyczno-zdrowotne<sup>18</sup>.

Wspomniana kategoria **kwalifikacje** (łac. *qualificatio* – „określenie”<sup>19</sup>) stanowi formalną miarę przygotowania teoretyczno-praktycznego oraz umiejętności nabytych w toku kształcenia nauczycieli. W myśl definicji autorstwa W. Okonia **kwalifikacje zawodowe** określają „zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania określonego zawodu”<sup>20</sup>. Kwalifikacje zawodowe stanowią wynik uczenia się – określony poziom wiedzy merytorycznej i umiejętności praktycznych, zdobytych

<sup>16</sup> J. Keil (2000) „Szukaj własnej drogi”. *Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. Tom II*, A. A. Kotusiewicz (red.), Białystok, Wydawnictwo *Trans Humana*, s. 45.

<sup>17</sup> *Ustawa – Karta Nauczyciela*, Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19. [Dostęp: <http://www.karta-nauczyciela.abc.pl>, 2010-11-03]

<sup>18</sup> Zob.: B. Baraniak (2007) *Edukacja zawodowa*. W: *Pedagogika pracy*, S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 116.

<sup>19</sup> W. Kopaliński (2000) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa, Wydawnictwo *Świat Książki*, s. 286.

<sup>20</sup> W. Okoń (2004) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie *Żak*, s. 211.

w toku edukacji oraz zakres formalnych uprawnień umożliwiających podjęcie określonego zadania czy też roli zawodowej. Kwalifikacje stanowią swoistą legalizację i uwierzytelnienie predyspozycji zawodowych. Ich potwierdzeniem, niezależnie od sposobu, trybu czy też miejsca ich zdobycia, jest określony certyfikat, dokument (dyplom, świadectwo, zaświadczenie) potwierdzający ich poziom – np. zakres wiedzy programowej. „Kwalifikacje odnoszą się do wyników uczenia się i są niezależne od sposobu i miejsca zdobycia wiedzy czy umiejętności, czasu trwania kształcenia i jego programu”<sup>21</sup>. **Kwalifikacje zawodowe** stanowią, zatem legitymację całokształtu posiadanej wiedzy teoretycznej oraz umiejętności praktycznych – rezultat kształcenia i doskonalenia zawodowego – sumę poszerzaną i modyfikowaną w oparciu o kolejne szczeble doskonalenia zawodowego i profesjonalizacji. Stanowią o profesjonalnym wykształceniu nauczyciela – niezbędnym dla rzetelnego i optymalnego wypełniania obowiązków związanych z funkcją i rolą zawodową. Wyrażają one poziom merytorycznego przygotowania do prawidłowego wykonywania zawodu nauczyciela oraz decydują o możliwości zajmowania określonego stanowiska na szczeblu rozwoju zawodowego.

W perspektywie *merytorycznego przygotowania nauczyciela*, według W. Okonia na **kwalifikacje zawodowe** nauczyciela składają się następujące obszary: poziom formalnego wykształcenia, wiedza swoista dla zawodu nauczyciela oraz umiejętności zawodowe rozumiane, jako doświadczenie zawodowe, stopień fachowości, praktyki i umiejętność organizacji pracy w aspekcie formalnym. Poziom i zakres kwalifikacji zawodowych nauczyciela zależy w znacznej mierze od jego zdolności i zainteresowań oraz aspiracji zawodowych i motywacji (zarówno wewnętrznej, jak i bodźców płynących ze środowiska lokalnego nauczyciela, środowiska pracy). Należy podkreślić, iż kwalifikacje zawodowe nauczyciela podlegają określonym formalnym i prawnym normom ich zakresu i jakości, które zdeterminowane są przez specyfikę i charakter jego czynności zawodowych<sup>22</sup>.

Współcześnie w naszym kraju do zawodu nauczyciela przygotowują trzy typy instytucji kształcenia i doskonalenia: 1) **trzyletnie kolegia nauczycielskie** – podległe kuratoriom oświaty, lecz w świetle literatury przedmiotu charakteryzujące się mniejszym stopniem profesjonalizmu i rzetelności merytorycznej niż 2) **państwowe i niepaństwowe szkoły zawodowe** – o niezwykle zróżnicowanym poziomie kształcenia oraz 3) **uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, akademie pedagogiczne i politechniki** – proponujące równocześnie ścieżkę: studiów nauczycielskich i przedmiotowych, zapewniające nabycie umiejętności z zakresu wiedzy pedagogicznej (m.in. z obszarów metodyki, dydaktyki, pedagogiki, psychologii) oraz gwarantujące zdobycie kwalifikacji wobec określonej dyscypliny naukowej (przedmiotu kierunkowego)<sup>23</sup>. Obec-

<sup>21</sup> A. Bodanko (2010) *Formy rozwoju edukacji zawodowej*. W: *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas, s. 276.

<sup>22</sup> W. Okoń (2004) *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 211.

<sup>23</sup> M. S. Szymański (2005) *Kształcenie i doskonalenie...*, s. 81-82.



nie, zgodnie z Deklaracją Bolońską, w szkolnictwie polskim obowiązuje dwustopniowa struktura studiów wyższych: studia licencjackie oraz studia magisterskie. Podział ten obejmuje również studia nauczycielskie na wydziałach pedagogicznych<sup>24</sup>. Podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli służą (w większości odpłatne) studia podyplomowe organizowane na uczelniach wyższych, podejmujące szerokie spektrum tematyczne, zapewniające nauczycielom większe szanse na rynku pracy, awans zawodowy, rozwój osobisty. W świetle literatury przedmiotu ta forma doskonalenia zawodowego cieszy się uznaniem i szerokim zainteresowaniem zarówno pracujących już nauczycieli, jak i poszukujących pracy absolwentów uczelni wyższych i kolegów nauczycielskich<sup>25</sup>.

Zakres wiedzy merytorycznej oraz umiejętności, jakie powinien posiadać absolwent wyższych i podyplomowych studiów na kierunkach nauczycielskich określają standardy kształcenia nauczycieli według *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*<sup>26</sup>. Wspomniany akt prawny jasno określa standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych oraz studiach podyplomowych tak, aby absolwenci w rezultacie kształcenia uzyskali optymalne przygotowanie pedagogiczne oraz wiedzę merytoryczną z zakresu obranej specjalizacji, a także praktyczne umiejętności realizowane w trakcie odbywania praktyki pedagogicznej. Według tegoż rozporządzenia kształcenie nauczycieli powinno być skoncentrowane na zdobywaniu wiadomości i umiejętności w zakresie: wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, dydaktyki przedmiotowej, wykorzystania najnowszych technologii informacyjnych, znajomości języka obcego w stopniu zaawansowanym oraz umiejętności oscylujących wokół zagadnień i obszarów specjalizacji obranej przez absolwenta oraz umiejętności dotyczących sposobu i jakości wykonywania czynności zawodowych. Pozwoli to studentom nabyć, a następnie rozwinąć umiejętności zawodowe przygotowujące do pełnej realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, wynikających z ich przyszłej roli i funkcji zawodowej: nauczyciela, pedagoga, wychowawcy<sup>27</sup>.

Według J. Kuźmy kształcenie przyszłych absolwentów studiów pedagogicznych – kandydatów na nauczycieli powinno prowadzić do wykształcenia zespołu kwalifikacji oscylujących wokół:

- 1. Wiedzy pedagogicznej** dotyczącej: rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego człowieka – ucznia, poszukiwania, formułowania i rozwiązywania kluczowych problemów pedagogicznych oraz poznania ich naukowych wyjaśnień, antycypowania tendencji rozwojowych edukacji i wychowania oraz poznania kierunków wychowania następnych pokoleń;

<sup>24</sup> J. Prucha (2006) *Pedeutologia...*, s. 306.

<sup>25</sup> M. S. Szymański (2005) *Kształcenie i doskonalenie...*, s. 82-83.

<sup>26</sup> *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110, II. *Sylwetka nauczyciela*) [Dostęp: [http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=50](http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=50), 2010-10-01]

<sup>27</sup> *Tamże*.

2. **Wiedzy organizacyjno – metodycznej** dotyczącej: konstruowania sytuacji edukacyjnych, dydaktyczno-wychowawczych, kierowania działalnością własną i uczniów oraz jej kontrolą, oceną i ewaluacją wraz z doskonaleniem własnego profilu zawodowego;
3. **„Umiejętności podmiotowych”**, czyli empatii, świadomości i samowiedzy pedeutologicznej, adekwatnej samooceny, wrażliwości społecznej, poczucia odpowiedzialności roli i funkcji zawodowo-społecznej<sup>28</sup>.

Według W. Strykowskiego „(...) w samym kształceniu nauczycieli szczególnego znaczenia nabiera szeroko rozumiane przygotowanie pedagogiczne (wiedza pedagogiczna, psychologiczna, socjologiczna, dydaktyczno-metodyczna), umiejętność przygotowania materiałów dydaktycznych do zajęć szkolnych i pomocy do samokształcenia. Zasadnicza jednak zmiana, jaka musi nastąpić w kształceniu nauczycieli, to obudzenie w nich świadomości, że **podstawowym ich zadaniem będzie odąd kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do pogłębionego poznawania siebie i otaczającego go świata** [podkreślenie – K. L.]”<sup>29</sup>. M. Nowak – Dziemianowicz w swojej publikacji podkreśla, iż współczesne badania oscylujące wokół problematyki przygotowania nauczycieli do wykonywania praktyki pedagogicznej potwierdzają, iż jako grupa zawodowa są oni dobrze przygotowani merytorycznie do pełnienia funkcji edukacyjnych, dydaktycznych. Jednak według tejże autorki istnieje tendencja odwrotna w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego absolwentów studiów pedagogicznych<sup>30</sup>. Tezę tę potwierdza M. Łobocki w publikacji pt.: *„W trosce o skuteczne kształcenie pedagogiczne nauczycieli”*, w której autor wyraża swój niepokój wobec problemu **„przesadnego dydaktyzmu”** nadal istniejącego na płaszczyźnie kształcenia pedagogicznego. Zjawisko to według M. Łobockiego zwykle polega na „(...) przekazywaniu studentom wiedzy pedagogicznej za pomocą głównie metod podających, a co za tym idzie na bezkrytycznym jej zapamiętywaniu i egzekwowaniu w sposób uniemożliwiający głębszą refleksję”<sup>31</sup>. Zasadna wydaje się tu refleksja nad (nie)obecnością edukacji innowacyjnej na uczelniach pedagogicznych, nad (nie)obecnością edukacji wspierającej wielostronną aktywność i samodzielność (myślenia i działania) przyszłych absolwentów – nauczycieli. *Czy wspomniany „przesadny dydaktyzm” nie „wyjaławia” studentów z ich intuicji pedagogicznej? Czy w swojej istocie nie akcentuje myślenia i działania zachowawczego? Czy w pewnym stopniu nie wykształca wśród studentów tendencji do sztywnego przestrzegania norm społeczno-kulturowych, czego rezultatem stanie się prymat konwencji podstawy programowej, przewodnika metodycznego, treści podręcznika szkolnego nad rzeczywistymi potrzebami, pragnie-*

<sup>28</sup> Zob.: Z. B. Gaś (2001) *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 34-35.

<sup>29</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 13-14.

<sup>30</sup> M. Nowak – Dziemianowicz (2001) *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 10.

<sup>31</sup> M. Łobocki (2005) *W trosce o skuteczne kształcenie pedagogiczne nauczycieli*. W: *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli...*, W. Hörner, M. S. Szymański (red.), tłum. M. S. Szymański, D. Sztombryn, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 92.

*niami, możliwościami ucznia?* Nauczanie oparte na bezpośrednim przekazie uporządkowanej wiedzy oraz transformacji informacji pozostających w opozycji wobec realiów przyszłej pracy zawodowej nauczycieli, pozbawia studentów możliwości twórczego, innowacyjnego myślenia. Odbiera im to szansę aktywnej działalności wychodzącej poza „ramy” i „schematy” głęboko zakorzenionych reguł i zasad. Nauczanie podające, wręcz zachowawcze, nie akcentuje wartości i umiejętności pedagogicznych, kompetencji posiadanych przez nauczycieli, ale podkreśla przede wszystkim wartość ich kwalifikacji formalnych oraz stopń (zakres) posiadanej wiedzy teoretycznej. Tendencja ta nie aktywizuje studentów w stopniu optymalnym, nie zmusza ich do twórczych działań oraz nie zachęca do krytycznego konstruowania wiedzy.

*W jakim stopniu edukacja obecna w przestrzeni szkolnictwa wyższego wspomaga przyszłych pedagogów w kształtowaniu ich planów edukacyjnych i życiowych? W jakim stopniu wychodzi naprzeciw ich potrzebom? Czy pozwala na zmiany w światopoglądzie i w jaki sposób umożliwia studentom dostrzeganie dwuznaczności i wartości nieprzeciętności? W jakim stopniu oddziałuje na ich wewnętrzne, intencjonalne odczucia i indywidualne emocje (jakże bliskie i stale obecne w codzienności pracy nauczyciela)?* Wspomniany przez M. Łobockiego „dydaktyzm” uczelni pedagogicznych pozostaje w opozycji do wymogów współczesności i potrzeb edukacyjnych studentów. Pozbawia ich to możliwości myślenia abstrakcyjnego, twórczej refleksji nad ich przyszłą rolą zawodową oraz problemami i zjawiskami obecnymi w przestrzeni edukacji i pedagogiki w środowisku lokalnym. Według M. Łobockiego niezwykle często wiedza przekazywana studentom kierunków pedagogicznych: „Podporządkowana jest raczej wymogom egzaminacyjnym niż wymaganiom, których spełnienia oczekuje się od nauczycieli w wykonywanym przez nich zawodzie”<sup>32</sup>. *Jakże często nauczyciele, „wypłukani” z emocji, „wyjałowieni” z twórczego myślenia, „rozleniwieni” nauczaniem podającym, stają się „kolejną cegłą w murze” oporu (intelektualnego, moralnego, emocjonalnego) – zjawiskiem jakże przenikliwie i autentycznie ukazany w legendarnym już utworze Pink Floyd „Another brick in the wall”?*

„Nie potrzebujemy edukacji  
Nie potrzebujemy kontroli umysłu (...)  
Tak właściwie to tylko kolejna cegła w murze  
Tak właściwie to jesteście tylko kolejnymi cegłami w murze”<sup>33</sup>

Kolejnym aspektem kwalifikacji nauczycielskich są **kwalifikacje moralne**, określane, jako indywidualna sfera postaw i przekonań nauczyciela oraz jego percepcja wartości i antywartości, postrzeganie własnej roli i samoocena wagi jego funkcji społeczno-zawodowej. Wyznaczają one jego stosunek do wykonywanej pracy oraz determinują w znacznym stopniu

<sup>32</sup> Tamże, s. 93

<sup>33</sup> Pink Floyd (1979) *Another brick in the wall (part II)* [Dostęp: <http://pinkfloyd.rockmetal.art.pl/pl/tlumacz/wall.htm>, 2010-10-02]

poziom aktywności zawodowej<sup>34</sup>. W zakresie **kwalifikacji moralnych** stanowisko nauczyciela powinny obejmować jedynie osoby, „(...) których walory moralne gwarantują właściwe wypełnianie obowiązków nauczyciela i poprawne realizowanie zadań szkoły. **Wysokie morale to nie tylko właściwa postawa w pracy zawodowej, ale również w życiu osobistym. (...) Są to wymagania idące znacznie dalej niż w przypadku kandydatów do innej pracy**”<sup>35</sup>. Sfera moralności nauczyciela dotyczy jego indywidualnych poglądów, osobistych przekonań, ideałów. To nauczycielska ocena wartości i antywartości obecnych w otaczającej go rzeczywistości (zawodowej, publicznej, prywatnej). Według E. Kozak ten typ kwalifikacji nauczyciela wynika z jego „najlepszych cech serca i umysłu”<sup>36</sup> i (z racji ich istoty) żadna uczelnia ani żaden kurs pedagogiczny wykształcić ich nie potrafi. Jedyną drogą do ich zdobycia może być osobisty rozwój, nadający kształt indywidualnemu profilowi pedagogicznemu nauczyciela<sup>37</sup>. S. Blackburn w publikacji pt. *Sens dobra* wprowadza pojęcie **środowiska moralnego, etycznego**: „Jest to otaczający nas klimat wyobrażeń dotyczących tego, jak powinniśmy żyć. Określa on, co uznajemy za dopuszczalne, a co za niedopuszczalne, co za godne podziwu, a co pogardy. (...) Determinuje koncepcje naszych powinności względem innych i odwrotnie. (...) Klimatowi temu zawdzięczamy nasze normy zachowania”<sup>38</sup>. Człowiek z chwilą pojawienia się na świecie, w procesie szeroko pojętego rozwoju i socjalizacji – stopniowo osiąga dojrzałość moralną. Podstawę dla edukacji moralnej zarówno nauczyciela, jak ucznia stanowią doświadczenia w relacjach społecznych (w tzw. *sferze prywatnej* oraz *sferze zawodowej* – z uczniami, rodzicami, gronem pedagogicznym)<sup>39</sup>. Synonimem dojrzałości moralnej nauczyciela i ucznia staje się ich moralna autonomia, bezstronność w ocenie czy odbiorze zasad etyczno-moralnych, dokonywaniu wyboru i postępowaniu<sup>40</sup>. Jednak owa autonomia budowana jest jedynie w oparciu o/w opozycji do drugiego człowieka. Nauczyciel stopniowo buduje kontekst własnej moralności poprzez perspektywę środowiska lokalnego (postrzeganie innych osób i zdarzeń, relacje interpersonalne oraz oczekiwania społeczne i formułowane oceny) oraz własną aktywność poznawczą wobec idei moralnych – w opozycji wobec ram i schematów myślowych i znaczeniowych.

*W jakim stopniu głoszone przez nauczyciela opinie i sądy moralne znajdują swoje odzwierciedlenie w jego moralnym postępowaniu, zarówno*

<sup>34</sup> T. Nowacki (2004) *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom, Wydawnictwo ITeE, s. 116.

<sup>35</sup> I. Król, J. Pielachowski (1995) *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Poznań, Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>, s. 22.

<sup>36</sup> E. Kozak (2009) *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca...*, s. 164.

<sup>37</sup> *Tamże*, s. 164.

<sup>38</sup> S. Blackburn (2002) *Sens dobra. Wprowadzenie do etyki*, tłum. T. Chawziuk, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS, s. 9.

<sup>39</sup> *Początkowo proces ten odbywa się w oparciu o autorytet moralny drugiego człowieka, następnie poprzez zasady społeczno-etyczne panujące w grupie – zespole klasowym, relacjach rówieśniczych aż po autonomię moralną i konstrukcję wewnętrznej etyki.*

<sup>40</sup> R. R. Hock (2003) *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, tłum. E. Wojtych, Gdańsk, Wydawnictwo GWP, s. 248-249 M. L. Hoffman (2006) *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk, Wydawnictwo GWP, s. 123. O. Speck (2005) *Być nauczycielem...*, s. 119.

no w przestrzeni publicznej, jak i prywatnej? W jakim stopniu uwewnętrznione osądy moralne nauczyciela są uzewnętrzniane i manifestowane poprzez jego sposób i styl życia i postępowania? Co stanowi o autentyczności moralnej nauczyciela oraz jego **inteligencji moralnej**<sup>41</sup>? Jakimi wartościami moralnymi winien kierować się nauczyciel w trakcie realizacji obranych celów (nie tylko edukacyjnych)? Zespół zasad moralnych obowiązujący grupę zawodową nauczycieli oraz wynikające z nich powinności i obowiązki nauczyciela można sprowadzić do wspólnej kategorii – *etyka zawodu nauczyciela* [gr. *ēthikós* – moralność<sup>42</sup>]. Stanowi ona swoisty kodeks postępowania, którego nauczyciel powinien przestrzegać, jednak niekoniecznie musi się z nim w pełni utożsamiać<sup>43</sup> – to obowiązująca w zawodzie nauczyciela konwencja, system norm i wartości. Według Cz. Banacha: „Etyka zawodu reguluje stosunki wewnątrz grupy zawodowej, określa charakter stosunku grupy zawodowej do przedmiotu – współpodmiotu działania oraz pomaga budować prestiż zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie”<sup>44</sup>. Implikacją dla kategorii *etyka zawodu* jest pojęcie **etosu nauczycielskiego**, przy czym nie należy utożsamiać tych dwóch terminów. *Etos* [gr. *ēthos* – charakter, zwyczaj, ojczyzna<sup>45</sup>] jest bowiem kategorią o charakterze filozoficznym i nie można jej sprowadzić do pojęcia „systemu”, „układu” – „kodeksu”. Jest swego rodzaju *wzorcem, ideałem norm i wartości społeczno-moralnych*, wyznaczonym kulturowo i historycznie, wynikającym ze specyfiki pracy nauczyciela, związanym z poziomem samoświadomości pedeutologicznej – **wyznaczającym/zapewniającym odrębność tej grupy społeczno-zawodowej**. *Etos nauczycielski* determinuje i jest determinowany przez styl i charakter funkcjonowania nauczyciela, zarówno w przestrzeni publicznej, jak i w sferze prywatnej<sup>46</sup>.

Według E. Kobyłeckiej uniwersalnym prawem szeroko pojętej *moralności* (nauczyciela) jest prawo sformułowane przez F. Brentano: „żadnej rzeczy nie wolno stawiać ponad dobro najwyższe”<sup>47</sup>. W edukacji i wychowaniu niewątpliwie dobrem najwyższym jest człowiek, osoba – nauczyciel

<sup>41</sup> **Inteligencja moralna** definiowana jest, jako umiejętność percepcji i oceny wartości i antywartości, dobra i zła w zgodzie z zasadami ogólnoludzkimi – podstawy etyczne tożsame dla wszystkich kultur, cywilizacji i nacji, bez względu na płeć, rasę, pochodzenie, przekonania religijne; według wyników badań D. E. Browna a następnie M. Seligmiana do zasad ogólnoludzkich należą: mądrość, odpowiedzialność, zdolność do empatii, szacunek i troska o innych, odwaga, sprawiedliwość, samokontrola, wiara. W: D. Lennick, F. Keil (2007) *Inteligencja moralna*, tłum. I. Szuwalska, Wrocław, Wydawnictwo Purana, s. 25 i 52.

<sup>42</sup> J. Okarmus, M. Tytuła (2010) *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa – Bielsko-Biała, Wydawnictwo Szkolne PWN – ParkEdukacja, s. 67.

<sup>43</sup> M. Bogaj (2004) *Etos zawodowy nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom I*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 1064, W. Okoń (2004) *Nowy słownik...*, s. 103.

<sup>44</sup> Cz. Banach (2006) *Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji*. W: *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, B. Muchacka, W. Kogut (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 17.

<sup>45</sup> J. Okarmus, M. Tytuła (2010) *Słownik...*, s. 67.

<sup>46</sup> M. Bogaj (2004) *Etos zawodowy nauczyciela...*, s. 1064.

<sup>47</sup> Cyt. za: E. Kobyłecka (2009) *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości. Między pewnością a zwątpieniem*, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 30.

i uczeń oraz ich dobro intelektualne, moralne, emocjonalne, ich potrzeby i pragnienia, sfera ich szeroko pojętej moralności. Dla nauczyciela wartością najwyższą staje się wówczas głęboka, autentyczna *sympatia* wobec ucznia (rozumiana, jako alternatywa *miłości*), pozwalająca nauczycielowi na dokonanie *mądrych decyzji* edukacyjnych, wychowawczych, ukierunkowanych na pełnię rozwoju i samorealizacji ucznia – urzeczywistnienie *dobra* tkwiącego w każdym człowieku. Istota moralności według S. Blackburna „(...) nie leży w tym, co robimy, ale w naszych pobudkach do czynienia tego”<sup>48</sup>, dlatego też proces nawiązywania relacji nauczyciela z uczniem powinien być głęboko osadzony w obustronnym pryzmacie ich potrzeb i pragnień, pasji i zainteresowań, zawsze pod kątem specyfiki sfery emocjonalnej oraz indywidualnej struktury osobowości, zarówno ucznia, jak nauczyciela.

„Od nauczyciela wymaga się na co dzień przede wszystkim respektowania zasad: **prymatu dobroci nad sprawiedliwością, prymatu serca nad rozumem oraz prymatu człowieka nad organizacją**”<sup>49</sup>. To człowiek – uczeń – stanowić powinien dla nauczyciela *wartość najwyższą* – zasługującą na akceptację uczniowskiej podmiotowości, uznanie dla indywidualnych potrzeb i pragnień oraz szacunek dla osobowości. To uczeń, bowiem, jest najpiękniejszym odzwierciedleniem umiejętności nauczyciela, jego profilu intelektualnego i zawodowego. To uczeń zawsze powinien pozostawać w centrum działań i być jedynym celem dążeń edukacyjnych nauczyciela, priorytetem dla nauczyciela – nie organizacja szkoły, podstawa programowa czy formalny aspekt pracy zawodowej. Nadrzędną powinnością praktyki edukacyjnej nauczyciela jest przede wszystkim wspieranie ucznia w jego wszechstronnym rozwoju oraz (a może przede wszystkim) akceptacja jego **autonomii**. Nie jest to możliwe bez szacunku dla godności i podmiotowości ucznia oraz bez sprawiedliwości nauczyciela w procesie oceniania i opiniowania. Według S. Blackburna „(...) prawdziwy rozwój i prawdziwe ludzkie zdrowie wymagają prawdy i sprawiedliwości. Domagają się zniesienia ucisku i życia z godnością”<sup>50</sup> w zgodzie z sumieniem własnym i sumieniem innych ludzi. Ponadto uczeń „(...) jak każdy człowiek ma prawo do szacunku dla jego dnia dzisiejszego, również dla jego błędów i niepowodzeń”<sup>51</sup>.

W zakresie nauczycielskich **kwalfikacji społeczno-moralnych** należy wspomnieć o niezwykle istotnym aspekcie: **wymogach prawnych zawodu nauczyciela** (tzw. pracowniczej zdolności prawnej)<sup>52</sup>. Źródłem takowych uregulowań prawnych zawodu nauczyciela jest jego szczególna ranga oraz rola i funkcja społeczna pełniona przez osobę nauczyciela

<sup>48</sup> S. Blackburn (2002) *Sens dobra...*, s. 180.

<sup>49</sup> E. Kobyłecka (2005) *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 61.

<sup>50</sup> S. Blackburn (2002) *Sens dobra...*, s. 176.

<sup>51</sup> M. Kałuszyński (2001) *Szkoła dla ucznia. „Kim jest uczeń?”*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, B. Śliwerski (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 480.

<sup>52</sup> I. Król, J. Pielachowski (1995) *Nauczyciel i jego warsztat pracy...*, s. 22.

– nauczyciel istnieje i funkcjonuje w przestrzeni publicznej, państwowej. Według art. 10 Ustawy – *Karty Nauczyciela* kategoria **pracownicza zdolność prawna** dotyczy osoby posiadającej „pełną zdolność do czynności prawnych, korzystającej z praw publicznych i nieuwikłanej w toczące się przeciwko niej postępowanie karne lub ubezwłasnowolnienie”<sup>53</sup>. Zatem, kandydat na stanowisko nauczyciela musi posiadać zdolność do samodzielnego kształtowania swojej sytuacji prawnej (w zakresie nabywania praw i zaciągania zobowiązań, w aspektach tzw. porządku państwowego).

Wymieniona w Ustawie – *Karcie Nauczyciela* kategoria **kwalfikacje zdrowotne** odnosi się do warunków zdrowotnych niezbędnych i koniecznych do pełnienia roli i funkcji nauczyciela. **Kwalfikacje zdrowotne** określają przede wszystkim: stan zdrowia, fizyczny stan organizmu nauczyciela (oceniany w trakcie badań profilaktycznych i okresowych) oraz predyspozycje i określoną sprawność fizyczną umożliwiającą realizację obowiązków zawodowych nauczyciela, pozwalające na wyczerpaną pracę (sprostanie wszystkim zadaniom, których nieodłącznym aspektem jest wysiłek intelektualny i fizyczny). Ewentualne przeciwwskazania, wykluczające bądź ograniczające możliwość pracy w zawodzie nauczyciela, określane mogą być jedynie na podstawie orzeczenia lekarza – specjalisty<sup>54</sup>. Według E. Kozak zawód nauczyciela jest „dostępny niemal dla każdego, z wyjątkiem ludzi u których występują określone upośledzenia lub schorzenia psychosomatyczne oraz rażące defekty wyglądu zewnętrznego, uniemożliwiające jego wykonywanie”<sup>55</sup>. Ustawa – *Karta Nauczyciela* nie wyszczególnia rodzajów schorzeń, które mogą uniemożliwiać wykonywanie funkcji nauczyciela i nie określa jasno i jednoznacznie przeciwwskazań natury fizycznej (fizjologicznej, cielesnej) dyskwalifikujących kandydata na stanowisko nauczyciela. Należy jednak pamiętać, iż zawód nauczyciela jest zawodem o niezwyklej odpowiedzialności za rozwój drugiego człowieka. W związku z tym w codzienności pracy nauczyciela tak istotna jest jego świadomość naturalnych, jakże ludzkich ograniczeń – szczególnie dojrzałość uzmysławiająca, iż zawód ten, jak żaden inny, wymaga od nauczyciela przekraczania własnych granic (również intelektualnych) i walkę z własnymi słabościami czy dysfunkcjami. Specyfika tegoż zawodu (jakże często postrzeganego, jako „misja”) wymaga bowiem niezwyklej sprawności intelektualnej, jak i fizycznej oraz ciągłej wyczerpanej pracy.

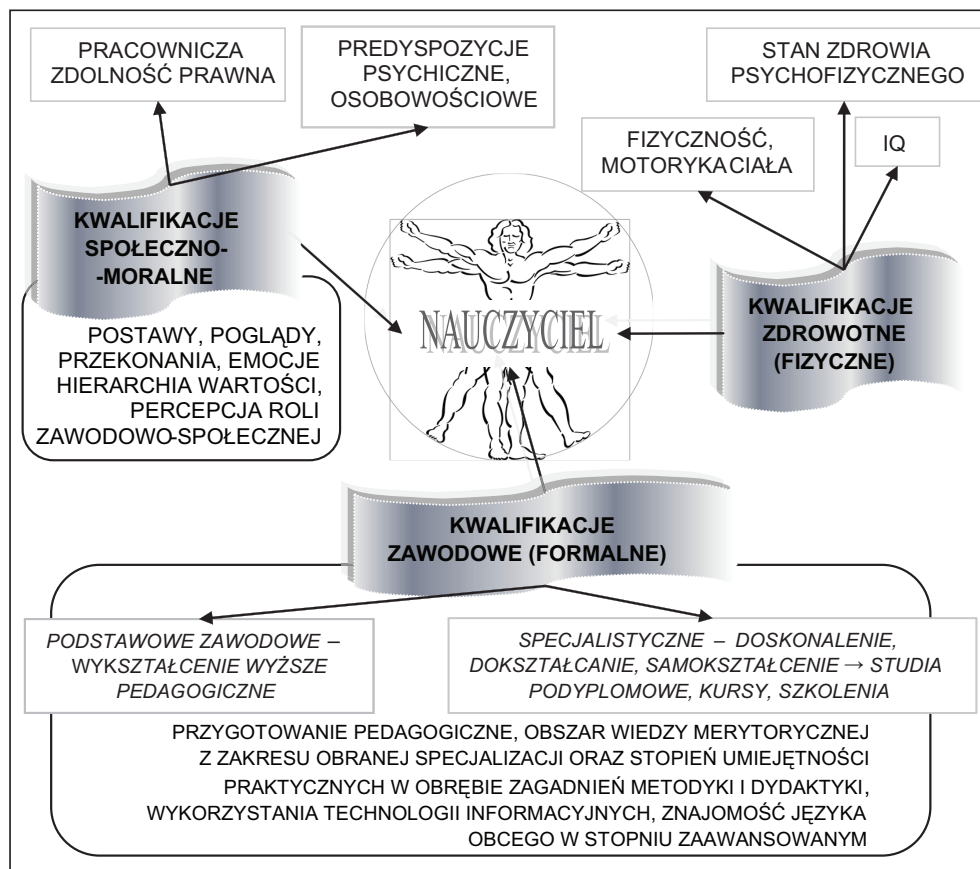
Według postulatów raportu pt. „*Uczyć się, aby być*” opracowanego przez Międzynarodową Komisję do spraw Rozwoju Edukacji pod kierunkiem E. Faure: „Nauczycielstwo będzie mogło wypełniać rolę, jaka mu przypadnie w przyszłości, tylko wówczas, gdy cała struktura tej grupy zawodowej zostanie **lepiej przygotowana do charakteru nowoczesnych systemów oświatowych** (...). Trzeba do głębi **zmienić warunki kształcenia nauczycieli** tak, aby widzieć w nich przede wszystkim wychowaw-

<sup>53</sup> *Tamże*, s. 22.

<sup>54</sup> B. Baraniak (2007) *Edukacja zawodowa...*, s. 118.

<sup>55</sup> E. Kozak (2009) *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca...*, s. 159.

Rys. 1. Układ kwalifikacji pracowniczych, jako niezbędnych struktur psychofizycznych nauczyciela



Źródło: modyfikacja własna na podstawie B. Baraniaka<sup>56</sup>

ców, a nie tylko specjalistów przekazujących innym zaprogramowaną wiedzę (...)"<sup>57</sup>. Tezy te wyznaczają niejako kierunki działań oświatowych wobec przyszłych nauczycieli-wychowawców – kierunki zmian zapewniających im sukces edukacyjny nauczycieli oraz ich uczniów. Poruszana problematyka zmian oscyluje wokół zagadnień uprawnień zawodowych pedagogów, jako rezultatów kształcenia akademickiego, efektów doskonalenia zawodowego raz umiejętności nabywanych wraz z doświadczeniem w trakcie ich aktywności zawodowej – stażu pracy. Mimo upływu lat, wobec dynamiki zmian rzeczywistości otaczającej nauczyciela oraz współczesnych tendencji edukacyjnych, tezy te nadal nie tracą na swej aktualności.

<sup>56</sup> B. Baraniak (2007) *Edukacja zawodowa...*, s. 117.

<sup>57</sup> E. Faure i inni (1975) *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa, Wydawnictwo PWN, s. 391 i 394.



# ROZDZIAŁ III

## SPECYFIKA KOMPETENCJI NAUCZYCIELA

„Edukacja wymaga wyobraźni i rewolucji. Tego potrzebuje nowy wiek, tego potrzebują młodzi. Oni, bowiem, będą stawiać cele poza rogatkami życia spokojnego i urzędzonego. Pójdą dalej niż dzisiejsze marzenia ich ojców. Będą sięgać utopii. Człowiek tak czynił zawsze w odwiecznej tęsknocie za światem lepszym, niepomny losów Prometeusza czy Ikara. Lecz współcześnie siła sprawcza owych wizji jest po wielokroć i niewspółmiernie większa niż kiedykolwiek dotąd. Jest, bowiem, pomnożona przez szanse człowieka i jego cywilizacji, a także pomnożona przez dokonania końca naszego stulecia”<sup>58</sup>. Dzisiejsze czasy stawiają przed współczesnym nauczycielem nie tylko nowe wymagania i cele. Współczesność daje mu **niezwykle szanse samorozwoju i samorealizacji** wynikające ze specyfiki i dynamiki zmian otaczającego świata i związanych z nimi nowych możliwości.

Według R. Kwaśnicy: „(...) **nie można bezgranicznie zaufać posiadanej już wiedzy zawodowej**, choćby była potwierdzona dyplomami wszelkich możliwych instytucji kształcących nauczycieli. Nie przekreślając jej wartości, trzeba założyć, że w mniejszym bądź większym stopniu okaże się niewystarczająca. Musi tak być, ponieważ doświadczenie zawodowe nauczyciela, nawet najbardziej bogate, okazuje się zawsze prowizoryczne i niepełne w obliczu faktu, że każdy uczeń jest inny i że każdy z osobna z dnia na dzień staje się kimś innym, zmieniając się, rozwijając (...)”<sup>59</sup>. W związku z powyższym, o pozycji zawodowej nauczyciela, jego prestiżu w środowisku lokalnym oraz jego skuteczności dydaktyczno-wychowawczej w znacznym stopniu decydują jego *kompetencje*, doświadczenie zawodowe i stopień jego dojrzałości pedagogicznej.

Termin *kompetencje*, ze względu na szeroki zakres tematyczny, wieloaspektowość i niejednoznaczność, znajduje w literaturze przedmiotu wiele różnorodnych definicji<sup>60</sup>. Stąd pojawia się trudność trafnej, a przede wszystkim jasnej i jednoznacznej dla odbiorcy/czytelnika próby interpretacji znaczenia tegoż terminu.

Kategoria *kompetencje* [łac. *competere* – nadawać się → łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność<sup>61</sup>] rozumiana jest, jako „zdolność

<sup>58</sup> R. M. Łukaszewicz (1994) *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 5.

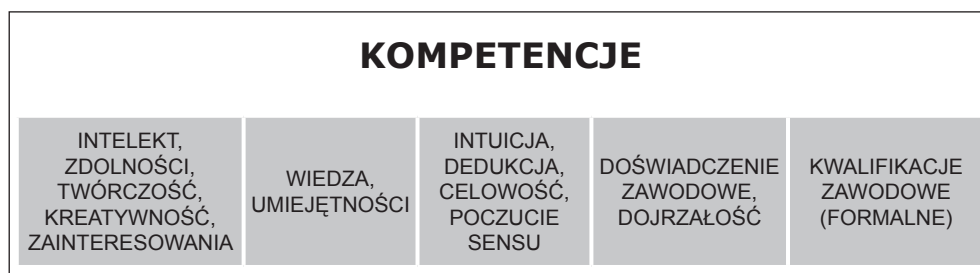
<sup>59</sup> R. Kwaśnica (2006) *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom III*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 295.

<sup>60</sup> B. Muchacka, M. Szymański (2008) *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka, M. Szymański (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 42.

<sup>61</sup> W. Kopaliński (2000) *Słownik wyrazów obcych...*, s. 269.

podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie. *Kompetencja* powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań. Bywa uważana za rezultat procesu kształcenia (...)”<sup>62</sup>. W pedagogice pojęcie *kompetencje* używane jest w odniesieniu do umiejętności umożliwiających realizację określonych zadań dydaktyczno – wychowawczych oraz optymalne funkcjonowanie w obszarze procesów edukacyjnych oraz możliwości i zdolności nauczyciela w zakresie osobistej samorealizacji<sup>63</sup>. Kategoria *kompetencje* w odniesieniu do *nauczyciela* definiowana jest często, jako spektrum jego zdolności, integracja wiedzy i umiejętności, suma kwalifikacji zdobywanych w toku kształcenia wraz z pozyskiwanym doświadczeniem zawodowym oraz zakresem zdobywanych uprawnień do wykonywanego zawodu. W związku z powyższym *kompetencje nauczyciela* niejednokrotnie błędnie utożsamiane są z posiadanymi przez niego *kwalifikacjami* formalnymi, które stanowią jedynie **zadatek kompetencji**<sup>64</sup>. „Pojęcie kompetencji mieści w sobie kwalifikacje w ścisłym tego słowa znaczeniu, a także **postawy społeczne, umiejętności** pracy w zespole, **zdolność** do podejmowania inicjatyw, nieunikanie **ryzyka**. Zatem kompetencje – to połączenie wiedzy i umiejętności działania z osobistym zaangażowaniem i umiejętnością bycia”<sup>65</sup>.

Rys. 2. Istota kompetencji nauczyciela



Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Okonia<sup>66</sup>

Kategoria *kompetencje* dotyczy zawsze określonego człowieka (nauczyciela i ucznia) w danej rzeczywistości – w pryzmacie pracy zawodowej i życia społecznego. W związku z tym jest zawsze *kategorią podmiotową*. Dotyczy również jasno określonej płaszczyzny – konkretnego obszaru/przedmiotu działań oraz odbiorcy/podmiotu ich realizacji (jasno określa, czego i kogo dotyczy). Definicja kategorii *kompetencje* ma ograniczony charakter i zasięg społeczny, ponieważ należą one do cech niezwykle zin-

<sup>62</sup> H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 34.

<sup>63</sup> W. Okoń (2004) *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 185.

<sup>64</sup> B. Muchacka, M. Szymański (2008) *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli...*, s. 42.

<sup>65</sup> J. Delors i inni (1998) *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa, Wydawnictwo UNESCO, s. 90. Cyt. za.: W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 18.

<sup>66</sup> W. Okoń (2004) *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 185.

dywidualizowanych i są właściwościami konstytutywnymi dla określonej osoby. Kompetencje stanowią indywidualny atrybut człowieka<sup>67</sup>. Należy podkreślić niezwykle zindywidualizowany i podmiotowy charakter kompetencji nauczycielskich – w zależności od tego, **kogo** lub **czego** dotyczą. Kompetencje są jednostkowymi właściwościami danego nauczyciela – indywidualum spośród ogółu społeczności nauczycielskiej. Są one umiejętnościami wyjątkowymi, konstytutywnymi dla profilu intelektualnego, moralnego i emocjonalnego nauczyciela. Mają one również niezwykle swoisty i odrębny charakter w zależności od przedmiotu, profesji, charakteru wykonywanych zadań czy obowiązków nauczyciela. Są charakterystyczne dla określonych czynności nauczyciela, czy też przedmiotu, w obrębie którego odbywa się ich realizacja.

*Kompetencje* są umiejętnościami i zdolnościami możliwymi do wyuczenia w toku edukacji oraz zdobywanymi w perspektywie wieloletnich doświadczeń – życia i rozwoju osobistego. Proces ich zdobywania, konstrukcji i realizacji jest niezwykle zdynamizowany. Podlegają one licznym przeobrażeniom i modyfikacjom, naturalnemu rozwojowi w perspektywie doświadczenia i profesjonalizacji zawodowej nauczyciela. Zawsze podlegają wpływom sytuacyjnym i osobowościowym – są głęboko osadzone w kontekście: czasu, miejsca, okoliczności konkretnej sytuacji. *Kompetencje* zależą od indywidualnych cech osobowości nauczyciela, szeroko pojętej dojrzałości oraz jego aktywności, doskonalenia, rozwoju osobistego oraz realizacji jego pragnień i celów edukacyjno-zawodowych oraz uzdolnień i zainteresowań<sup>68</sup>.

Według J. Pruchy przez pojęcie **kompetencje nauczyciela** [ang. *teacher's competences*] należy rozumieć „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę”<sup>69</sup>. Definicja ta kładzie szczególny nacisk na profesjonalizm oraz dojrzałość intelektualną, moralną, społeczną nauczyciela – właściwości jego osoby wyznaczone przez standardy jego pracy zawodowej. Według tegoż autora, jedynie określony poziom zdolności i umiejętności nauczyciela, umożliwi mu wypełnianie wyznaczonych obowiązków zawodowych w sposób optymalny, możliwie najlepszy dla podmiotu jego oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i najskuteczniejszy w swoim zasięgu i swojej formie. J. Prucha w swojej publikacji dokonuje podziału *kompetencji nauczyciela* na dwie **podstawowe kategorie: kompetencje osobowościowe** dotyczące sfery osobowościowej nauczyciela<sup>70</sup> – jego zdolności i uzdolnień, dojrzałości moralnej i społecznej, reakcji emocjonalnych i postaw oraz **kompetencje zawodowe** dotykające sfery dydaktycznej zawodu nauczyciela oraz relacji interpersonalnych, na których opiera się proces kształcenia<sup>71</sup>.

<sup>67</sup> L. Kacprzak (2006) *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła, Wydawnictwo PWSZ im. S. Staszica, s. 46. W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 69.

<sup>68</sup> L. Kacprzak (2006) *Pedeutologiczne rozważania o...*, s. 46.

<sup>69</sup> J. Prucha (2006) *Pedeutologia...*, s. 306.

<sup>70</sup> *Tamże*, s. 306.

<sup>71</sup> *Tamże*, s. 306.

S. Dylak wyodrębnia **trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela**<sup>72</sup>, lokując je w swoistej hierarchii ich istotności i doniosłości czy też konieczności ich osiągnięcia przez nauczyciela w procesie rozwoju zawodowego i profesjonalizacji:

**I. Bazowe kompetencje nauczyciela** są zakresem jego podstawowych, kardynalnych umiejętności. Odnoszą się przede wszystkim do optymalnego poziomu jego rozwoju intelektualnego, moralnego, społecznego<sup>73</sup>. Określają one konieczny, minimalny stopień profesjonalizmu intelektualno-moralnego nauczyciela oraz optymalny zasób wiedzy pedagogicznej oraz praktycznej. Wyznaczają poziom zdolności twórczych nauczyciela, odpowiedni dla realizacji zadań edukacyjnych oraz samorealizacji nauczyciela w procesie konstrukcji i doskonalenia jego profilu zawodowego. Należą do nich zdolności interpersonalne nauczyciela oraz „zdolność do przyswojenia i przestrzegania określonych zasad etycznych, społecznych itd.”<sup>74</sup> – umożliwiając budowanie wartościowych relacji ze wszystkimi podmiotami edukacji (uczniemi, rodzicami, gronem pedagogicznym)<sup>75</sup>. W związku z powyższym kompetencje bazowe są podstawowymi umiejętnościami nauczyciela, są zespołem kompetencji fundamentalnych dla charakteru pracy i funkcji jego osoby, zdolności pożądanych i niezbędnych dla właściwej realizacji zawodu nauczycielskiego. Można je określić, jako umiejętności i zdolności nauczyciela nieodzowne i niezbędne w realizacji chociażby podstawowych obowiązków. Są swoistą „podwaliną” profesjonalizmu nauczyciela, ponieważ jedynie na ich bazie możliwa jest odpowiednia konstrukcja profilu intelektualnego i osobowego nauczyciela.

**II. Kompetencje konieczne** to zespół umiejętności umożliwiających konstruktywne oraz skuteczne działania nauczyciela w obrębie specyfiki zawodu, właściwe wypełnianie jego posłannictwa<sup>76</sup>. Odpowiadają one umiejętnościom nauczyciela niezbędnym w profesjonalnym wypełnianiu zadań edukacyjnych<sup>77</sup> oraz fachowej realizacji działań dydaktyczno-wychowawczych. Stanowią swego rodzaju „klucz” do mistrzostwa zawodowego nauczyciela.

**III. Kompetencje pożądane** to umiejętności, zdolności i zainteresowania nauczyciela, które wprawdzie nie są konieczne dla konstrukcji jego sylwetki oraz profesjonalizmu zawodowego, aczkolwiek są niewątpliwie użyteczne, przydatne i pomocne w realizacji zadań edukacyjnych. Są nimi przede wszystkim pasje, zdolności kierunkowe i umiejętności nauczyciela oscylujące wokół aspektów artystycznych i społecznych (socjologia, muzyka, architektura, sport itd. itp.)<sup>78</sup>

<sup>72</sup> Zob.: S. Dylak (2004) *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 559.

<sup>73</sup> L. Kacprzak (2006) *Pedeutologiczne rozważania o...*, s. 48.

<sup>74</sup> S. Dylak (2004) *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe...*, s. 559.

<sup>75</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 70.

<sup>76</sup> L. Kacprzak (2006) *Pedeutologiczne rozważania o...*, s. 48.

<sup>77</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 70.

<sup>78</sup> Tamże, s. 71.

Rys. 3. Podstawowe wymiary kompetencji nauczyciela-profesjonalisty według koncepcji S. Dylaka



Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Dylaka<sup>79</sup>

S. Dylak **do kompetencji koniecznych** w zawodzie nauczyciela zalicza:

- 1. Kompetencje interpretacyjne** nauczyciela<sup>80</sup>, które definiowane są, jako zdolności rozumnego odnoszenia się do świata, jako zmiennej rzeczywistości, która wymaga stałej interpretacji<sup>81</sup>. W związku z powyższym *kompetencje interpretacyjne* odnoszą się do nauczycielskich umiejętności w zakresie właściwej interpretacji otaczającej rzeczywistości (osób, rzeczy i zjawisk) oraz rozumnego i refleksyjnego budowania wiedzy, ustawicznej konstrukcji światopoglądu oraz ciągłego dążenia do szeroko pojętej mądrości (życiowej, pedagogicznej, oscylującej wokół zagadnień nauczanego przedmiotu). Konstrukcja światopoglądu wynika z wewnętrznego, przemożnego pragnienia poznania prawdy i wartości najwyższych. Opiera się ona na własnych zainteresowaniach nauczyciela oraz wymaga od niego świadomości własnej niewiedzy – naturalnych ograniczeń i błędów. Budowanie światopoglądu nauczyciela opiera się na jego własnych konkluzjach, interpretacjach zjawisk pedagogicznych, osobistym doświadczeniu oraz inteligencji społecznej i emocjonalnej – swoistej „antropologii” jego osoby. Pragnienie poznania rzeczywistości i prawdy zobowiązuje

<sup>79</sup> S. Dylak (1995) *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, s. 38.

<sup>80</sup> S. Dylak (2004) *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe...*, s. 559.

<sup>81</sup> T. Grabowska (2010) *Kompetencje współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – szansa czy zagrożenie dla rozwoju szkoły przyszłości*. W: *Edukacja jutra. Proces wychowania w szkole i poza nią*, K. Denek, A. Kamińska, W. Kojas, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas, s. 47.

niejako nauczyciela do rozwijania umiejętności stawiania właściwych pytań oraz do naturalnego „wątpienia” w prawdy-pewniki, odpowiedzi-szablony i „powierzchnowość” otaczającej rzeczywistości. Konstrukttywne budowanie nauczycielskiej wiedzy i umiejętności może być również rezultatem popełnionych błędów – w myśl maksymy, swoistego *modus vivendi* nauczyciela: *Popelnilem błąd, lecz pragnę go naprawić, pragnę to zrobić lepiej, mądrzej, dojrzej, sprawniej. Nauczyciel kompetentny interpretacyjnie*, według S. Dylaka, dysponuje „szerokim repertuarem zachowań z jednej strony, a z drugiej – jest przygotowany do krytycznej refleksji i wnioskowania, co zapewnia trafny wybór zachowań”<sup>82</sup>. *Nauczyciel kompetentny interpretacyjnie* to **nauczyciel – intelektualista** poddający ciągłej, konstruktywnej krytyce otaczającą go rzeczywistość oraz własną wiedzę i umiejętności. Dzięki zmysłowi obserwacji i interpretacji oraz ciągłej refleksji, sam staje się on twórcą wiedzy i umiejętności oraz innowatorem działań edukacyjnych<sup>83</sup>;

**2. Kompetencje autokreacyjne** nauczyciela „polegają na podejmowaniu i świadomym wprowadzaniu zmian we własnej osobowości”<sup>84</sup>. Specyfika zawodu nauczyciela – konstrukcja wiedzy i umiejętności, tworzenie własnej sylwetki pedagogicznej, proces edukacyjny oparty na relacjach z innymi ludźmi, budowanie nowej rzeczywistości – to wszystko wymaga od nauczyciela poznania samego siebie. Jedynie na bazie tzw. *samowiedzy*<sup>85</sup> oraz świadomości istoty relacji *Ja* i *Inni*, nauczyciel jest zdolny do autentyzmu w działaniach pedagogicznych, do relacji budowanych na prawdzie, wiedzy i wartościach<sup>86</sup>. *Nauczyciel kompetentny autokreacyjnie* buduje rzetelny oraz autentyczny obraz samego siebie – konstrukcją profilu pedagogicznego opartą na **świadomości swojej wartości**. Jedynie dzięki owej świadomości możliwe jest konstruktywne wprowadzanie zmian we własnej osobowości, dążenie do profesjonalizmu oraz samorozwoju. Według W. Strykowskiego „dzięki kompetencjom autokreacyjnym nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej”<sup>87</sup>;

**3. Kompetencje realizacyjne nauczyciela** to jego styl pracy, determinujący sposób realizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych oraz efekty jego działań. Jest to „umiejętność odpowiedniego doboru środków i stwarzanie warunków, które pozwolą osiągnąć cel”<sup>88</sup>. Dzięki nim „nauczyciel urzeczywistnia listę zadań edukacyjnych”<sup>89</sup>.

<sup>82</sup> S. Dylak (2004) *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe...*, s. 560.

<sup>83</sup> *Tamże*, s. 559.

<sup>84</sup> T. Grabowska (2010) *Kompetencje współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 46.

<sup>85</sup> **Samowiedza, samoświadomość** – „wizja JA oparta na poczuciu tożsamości, odrębności i autonomii psychicznej”. W: Z. B. Gaś (2001) *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 19

<sup>86</sup> S. Dylak (2004) *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe...*, s. 560.

<sup>87</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 71.

<sup>88</sup> T. Grabowska (2010) *Kompetencje współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 47.

<sup>89</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 71.

Bezpośrednim podmiotem działań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela jest uczeń, jako jednostka, uczniowie, jako grupa/klasa, bądź cała społeczność szkolna. Każdy z podmiotów stanowi *indywiduum*, dlatego też wymaga od nauczyciela **odmiennych kompetencji i działań**. Każdy nauczyciel w trakcie swojej praktyki, w codzienności zajęć podlega całemu spektrum sytuacji, w których dysponuje „gamą” technik, metod i czynności. Składają się na nie *zachowania ekspresyjne* nauczyciela (związane ze sferą emocjonalną i w znacznej mierze przez nią zdeterminowane i nieuświadomione), prezentowane postawą ciała, eksponowane przez gestykulację, obecne w sposobie mówienia i poruszania się. Determinują one konstrukcję i istotę jego *zachowań socjotechnicznych* – nauczyciel wpływa na postawę i zachowanie uczniów poprzez kierowanie klasą, organizację czynności uczniów, wzbudzając ich uwagę i zainteresowanie itp. Wspomniane działania nauczyciela o charakterze ekspresyjnym i socjotechnicznym są „składowymi” *zorganizowanych czynności metodycznych* nauczyciela – wykorzystywanych przez niego technik, metod i form pracy zmierzających do realizacji założeń metodycznych, treści i celów nauczania. To od nich w znacznym stopniu zależą efekty pracy nauczyciela<sup>90</sup>.

Według S. Dylaka, wyodrębnione przez tegoż autora na podstawie literatury przedmiotu i własnych obserwacji kompetencje „(...) wynikają z przyjętych złożań o nauczycielu jako animatorze procesu kształcenia i intelektualistcie dokonującym samodzielnych wyborów, twórcy osobistej wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki zawodowej oraz sprawcy pożądanych efektów kształcenia”<sup>91</sup>.

W myśl koncepcji R. Kwaśnicy *kompetencje nauczyciela* można podzielić na **dwie kategorie**: dotyczące **sferowości osobowościowej** nauczyciela oraz **technicznej strony jego działań**<sup>92</sup>. Ze względu na wartość doświadczeń oraz znaczenie umiejętności nauczyciela, są to obszary, wpływające na charakter i walory jego działań dydaktyczno-wychowawczych. Do zakresu **kompetencji praktyczno-moralnych** nauczyciela autor koncepcji zalicza m.in.:

- 1. Kompetencje moralne** nauczyciela, które „są zdolnością [nauczyciela – *dopisek K. L.*] prowadzenia refleksji moralnej”<sup>93</sup>. Kompetencje moralne zawierają się w stawianych sobie przez nauczyciela pytaniach o prawość i moralność myślenia, postrzegania i postępowania. (Czy *postępuję właściwie, godnie, moralnie? Czy swoim postępowaniem nie ranię uczuć innych osób, nie naruszam ich godności, nie ograniczam ich wolności i podmiotowości?*) Istotę kompetencji moralnych nauczyciela można sprowadzić do autorefleksji dotyczącej dylematów moralnych<sup>94</sup>;

<sup>90</sup> S. Dylak (2004) *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe...*, s. 560-561.

<sup>91</sup> *Tamże*, s. 559.

<sup>92</sup> R. Kwaśnica (2006) *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu...*, s. 300-301.

<sup>93</sup> *Tamże*, s. 300.

<sup>94</sup> *Tamże*, s. 300.

**2. Kompetencje komunikacyjne** nauczyciela definiowane przez R. Kwaśnicę, jako „zdolność bycia w dialogu z innymi i z samym sobą”<sup>95</sup>. Kategoria *dialog* rozumiana jest tutaj, jako relacja przełamująca anonimowość osób w niej uczestniczących oraz dążąca do poznania drugiej osoby, jako próba zrozumienia siebie i innych. Jest to głęboka i bezwarunkowa relacja oparta na wzajemnym szacunku, indywidualności i niepowtarzalności, budowana w przeświadczeniu o prawie do własnej tajemnicy, intymności, nienaruszalności osobistej<sup>96</sup>. Podstawową kompetencją komunikacyjną nauczyciela jest tu „postawa nie-dyrektywna, nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia, jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową (skończoną, zamkniętą)”<sup>97</sup>. Należy podkreślić, iż kategoria **kompetencje komunikacyjne (dialogowe)**<sup>98</sup> nauczyciela, definiowana jest przed literaturę pedeutologiczną dwojako: jako nauczycielska zdolność empatii i zrozumienia osoby – uczestnika i podmiotu relacji interpersonalnych i działań edukacyjnych<sup>99</sup>, swoiste „otwarcie się” na ucznia – jego potrzeby, pragnienia i przekonania. Równocześnie ich istota rozumiana jest również, jako „skuteczność zachowań językowych”<sup>100</sup>, „sprawność w mówieniu”<sup>101</sup>, umiejętność posługiwania się strukturami kodu językowego w sytuacjach edukacyjnych, w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, a zatem swoista kultura języka. Niemniej jednak kompetencje komunikacyjne określają zdolności nauczyciela do inicjowania, prowadzenia i podtrzymywania *dialogu edukacyjnego* – przekazu, którego „mianownikiem” jest drugi człowiek, relacji opartej na porozumieniu, szacunku i akceptacji – ludzkich doświadczeń, przekonań i racji. Nauczyciel kompetentny komunikacyjnie to nauczyciel zdolny do empatii, akceptacji drugiego człowieka oraz bezwarunkowej sympatii. Buduje on swoje relacje z innymi w przeświadczeniu, iż każdy z uczestników dialogu ma do zaoferowania część siebie – własną wiedzę, doświadczenie, indywidualny pryzmat optyki rzeczywistości i sposób rozwiązania określonych problemów.

Wśród **kompetencji technicznych** nauczyciela R. Kwaśnica wyróżnia m.in.:

**1. Kompetencje postulacyjne (normatywne)**, które według tegoż autora określić można, jako „umiejętność opowiadania się za takimi czy innymi, ale zawsze instrumentalnie pojętymi, celami, umiejętność identyfikowania się z nimi”<sup>102</sup>. Nauczyciel posiadający *kompetencje normatywne* potrafi wyznaczać cel swojego działania wynikający

<sup>95</sup> Tamże, s. 300.

<sup>96</sup> Tamże, s. 301.

<sup>97</sup> Tamże, s. 301.

<sup>98</sup> B. Piłtuła (1999) *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*. Zob.: L. Kacprzak (2006) *Pedeutologiczne rozważania o...*, s. 49.

<sup>99</sup> L. Kacprzak (2006) *Pedeutologiczne rozważania o...*, s. 49

<sup>100</sup> B. Dobrowolska (2009) *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 38.

<sup>101</sup> H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia...*, s. 35.

<sup>102</sup> Tamże, s. 301.



z określonych norm i zasad, wskazywać pożądany skutek konkretnego postępowania, konsekwencję realizacji siebie (swojej roli) czy określonego zadania. Potrafi on również określić swoją postawę wobec konkretnych pojęć, umiejętności, działań. Kompetencje normatywne są niezwykle pomocne przy wyborze celów zgodnych z określoną konwencją (zadaniem) czy przy ustalaniu celów własnych, indywidualnych pragnień, dążeń, działań<sup>103</sup>;

- 2. Kompetencje metodyczne** nauczyciela są umiejętnością kierowania procesem kształcenia według skonkretyzowanych reguł i norm postępowania dla optymalnego porządku czynności i efektów kształcenia – określanych, jako metody pracy<sup>104</sup>. „Znajomość zasad i umiejętność ich stosowania w realizacji procesu kształcenia to swoiste *abecadło* kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela. (...) Stosowane przez nauczyciela rozwiązania metodyczne zależą od jego kompetencji dydaktyczno-metodycznych, które zdobywa opanowując całe bogactwo metod nauczania o charakterze podającym, poszukującym i aktywizującym”<sup>105</sup>.

W myśl *Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*<sup>106</sup> optymalne przygotowanie nauczyciela do wypełniania roli zawodowej powinno prowadzić do wykształcenia szczegółowych obszarów kompetencji, rozumianych jako zakres wiedzy merytorycznej i umiejętności praktycznych zapewniających mu tzw. *sukces pedagogiczny*<sup>107</sup>. O skuteczności nauczyciela w planowaniu i organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz umiejętnościach w zakresie kontroli, oceny i ewaluacji działań edukacyjnych decydują posiadane przez niego **kompetencje prakseologiczne**<sup>108</sup>. Umiejętności w dziedzinie planowania i projektowania dydaktycznego są konieczne w konstruowaniu scenariuszy poszczególnych zajęć dydaktycznych, niezbędne w przypadku projektowania autorskich programów nauczania i ścieżek edukacyjnych, nieodzowne w procedurze diagnozy i ewaluacji edukacyjnej, a także niezwykle pomocne w przypadku konstrukcji własnej ścieżki kariery i rozwoju zawodowego nauczyciela<sup>109</sup>. Nauczyciel posiadający *kompetencje prakseologiczne* zdolny jest do właściwej diagnozy umiejętności i zdolności uczniów. Umożliwiają mu one trafne rozpoznanie spośród uczniów w klasie uczniów zdolnych, jak i uczniów posiadających pewne (naturalne) braki umiejętności (wynikające chociażby z wymagań programowych etapu kształcenia oraz założeń

<sup>103</sup> Tamże, s. 301.

<sup>104</sup> Tamże, s. 301.

<sup>105</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 75.

<sup>106</sup> *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110) [Dostęp: [http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=50, 2010-10-01](http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=50, 2010-10-01)]

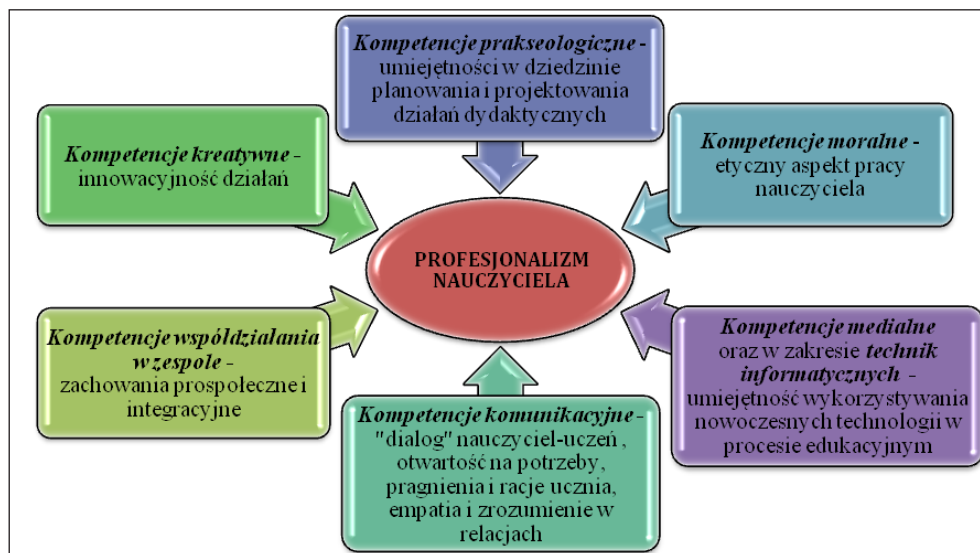
<sup>107</sup> *Zob.: B. Muchacka, M. Szymański (2008) Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli...*, s. 41.

<sup>108</sup> C. Banach (2004) *Nauczyciel...*, s. 550.

<sup>109</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 74-75.

psychologii rozwojowej). Dzięki zdolnościom prakseologicznym nauczyciela możliwe staje się właściwe śledzenie postępów nauczania, w celu zapewniania optymalnych warunków szeroko pojętego rozwoju ucznia – w tym także wspierania rozwoju jego zdolności i zainteresowań, kompensacji braków, wyrównywania szans edukacyjnych.

Rys. 4. Obszary kompetencji nauczyciela-profesjonalisty według wyznaczników Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu



Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Dobrowolskiej<sup>110</sup> oraz T. Grabowskiej<sup>111</sup>

Wobec specyfiki zmian XXI wieku i współczesnych innowacji technologicznych szczególnego znaczenia w profesjonalnej pracy współczesnego nauczyciela nabierają nauczycielskie **kompetencje informatyczne (medialne i techniczne)**<sup>112</sup>, które dotyczą umiejętności wykorzystywania w procesie edukacji innowacji technologicznych, nowoczesnych źródeł wiedzy, technik informatycznych, cybernetyki i multimedialnych<sup>113</sup>.

Nauczycielskie umiejętności organizacji pracy zespołu, współpracy grupy (uczniów, rodziców, grona pedagogicznego) nazywane są **kompetencjami współdziałania**. Ich aktem są zachowania prospołeczne i integracja poszczególnych członków zespołu<sup>114</sup> – respektowanie indywidualnych praw i wypełnianie obowiązków każdego z uczestników grupy. Nie ulega wątpliwości, iż proces nauczania jest procesem społecznym – opiera się na relacjach międzyludzkich. W trakcie swojej praktyki pedagogicznej nauczyciel funkcjonuje w określonym zespole, którym jest kla-

<sup>110</sup> B. Dobrowolska (2009) *Nauczyciel wobec postaw twórczych...*, s. 38.

<sup>111</sup> T. Grabowska (2010) *Kompetencje współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 52.

<sup>112</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 76.

<sup>113</sup> Cz. Banach (2004) *Nauczyciel...*, s. 550.

<sup>114</sup> *Tamże*, s. 550.

sa szkolna, społeczność uczniowska oraz społeczność nauczycieli, grono pedagogiczne i administracja szkoły. Aby właściwie pokierować zarówno procesem dydaktyczno-wychowawczym, jak i własną ścieżką zawodową, nauczyciel zobligowany jest do osiągania umiejętności pracy w zespole, współdziałania ze swoimi współpracownikami (uczniami i nauczycielami) oraz rozwijania kompetencji umiejętnego budowania relacji międzyludzkich opartych na szacunku, sympatii, akceptacji oraz podmiotowości wszystkich uczestników relacji. Wobec tego umiejętności wartościowego wchodzenia w relacje powinien przekazywać swoim uczniom.

Umiejętności nauczyciela „wyrażające się w działaniach innowacyjnych, kreatywnych postawach”<sup>115</sup> nazywane są przez literaturę pedeutologiczną **kompetencjami kreatywnymi**. Zawierają się one w innowacyjności i twórczej aktywności nauczyciela w aspekcie realizacji zadań edukacyjnych oraz konstrukcji profilu zawodowego nauczyciela. Bez zdolności kreatywnych oraz pewnego nonkonformizmu myślenia i działania niemożliwy staje się rozwój intelektualny, osobowościowy i zawodowy nauczyciela w procesie jego profesjonalizacji. Krytyczna percepcja pewnych zjawisk i działań oraz brak zgody na powszechnie panujące opinie, niesłuszne osądy czy zasady przeczące regułom moralnym czy zdroworozsądkowości umożliwiają nauczycielowi aktywność, innowacyjność działań oraz twórczy rozwój.

M. K. Grzegorzewska, powołując się na Z. Ratajek, formułuje tezę, iż „(...) nadeszły takie czasy dla nauczycieli, że droga uzyskania kwalifikacji wiedzy nie przez przyswajanie i stosowanie teorii, ale przejawia się w samodzielnym i twórczym zajmowaniu postawy opozycyjnej, konstruowaniu swojego modelu doskonałości”<sup>116</sup>. Wartość i jakość procesów edukacyjnych zależy przede wszystkim od *świadomości pedeutologicznej* nauczyciela, jego poczucia tożsamości a jednocześnie postrzegania własnej indywidualności i podmiotowości. Jedynie wówczas relacje edukacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem mogą stać się trwałe i autentyczne, budowane na prawdzie, wiedzy i wartościach. Od *kompetencji* nauczyciela i *świadomości* istoty własnej roli zawodowej w znacznym stopniu zależy los jego ucznia. Nauczyciel w procesie edukacyjnym staje się odpowiedzialny za ucznia – jego wiedzę i umiejętności, emocje i zdrowie fizyczne – każde niepowodzenie dydaktyczne i wychowawcze dziecka staje się również porażką jego nauczyciela.

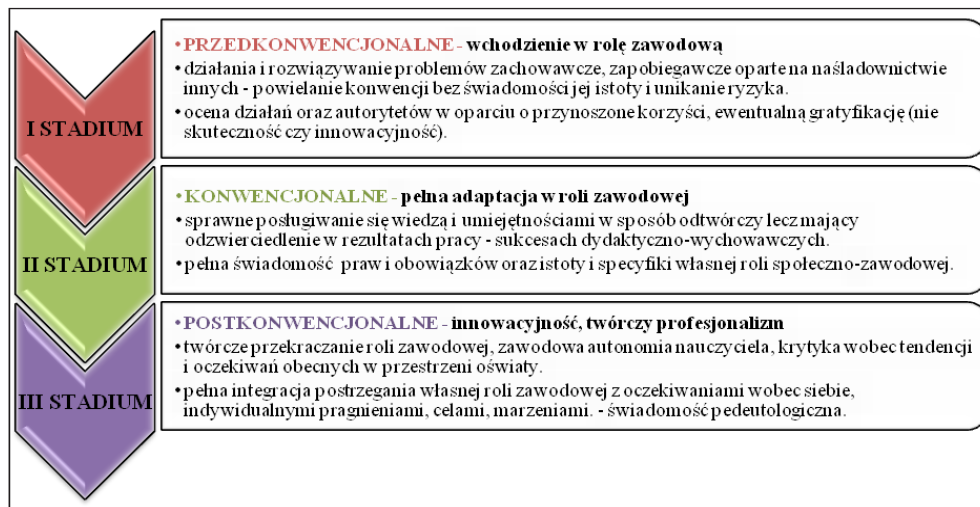
Według R. Kwaśnicy rozwój kompetencji nauczyciela przebiega trój etapowo od etapu wchodzenia w rolę społeczno-zawodową, poprzez etap pełnej adaptacji zawodowej i schematyzmu w działaniach ku autokreacji własnego profilu zawodowego i autonomii pedeutologicznej nauczyciela. W oparciu o koncepcję rozwoju moralnego L. Kohlberga, R. Kwaśnica skonstruował autorską **koncepcję rozwoju kompetencji nauczyciela**, zachowując jednocześnie główne założenia oraz oryginalne nazewnictwo poszczególnych stadiów rozwoju w teorii L. Kohlberga<sup>117</sup>.

<sup>115</sup> B. Dobrowolska (2009) *Nauczyciel wobec postaw twórczych...*, s. 38.

<sup>116</sup> M. K. Grzegorzewska (2006) *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 83.

<sup>117</sup> R. Kwaśnica (2006) *Wprowadzenie do myślenia o...*, s. 306-308.

Rys. 5. Koncepcja rozwoju profesjonalnego nauczyciela R. Kwaśnicy



Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Kwaśnicy<sup>118</sup>

Według tejże koncepcji początkujący i niedoświadczony nauczyciel, który naturalnie dopiero *uczy się nauczać*, rozpoczynając pracę zawodową, unika sytuacji trudnych i ambiwalentnych, które narazić go mogą na ewentualną porażkę. Podejmując działania w przestrzeni dydaktyczno-wychowawczej, początkujący nauczyciel porusza się (niepewnie) po obszarze możliwie najbardziej przewidywalnym – znanym z własnego doświadczenia lub poznany przez innych nauczycieli. Posługuje się wówczas schematami działań typowymi w jego środowisku pracy – nie wychodzi poza ramy standardów, unika eksperymentowania, tworzenia. Bojąc się jeszcze nowatorstwa, postrzega wzory działań poprzez ich szablonowość, typowość, konwencjonalność. Cenione i wykorzystywane przez nauczyciela są wówczas te metody, które spotykają się z akceptacją lub biernym przyzwoleniem współpracowników, bądź gratyfikacją ze strony przełożonego. Nauczyciel, znajdujący się w **przedkonwencjonalnym stadium rozwoju zawodowego**, naśladuje konwencję zawodu bez pełnej świadomości jej istoty.

Rozpoczynając **etap pełnej adaptacji do roli zawodowej**, nauczyciel zaczyna dostrzegać istotę i specyfikę konwencji i zasad obecnych w przestrzeni edukacji, jednak nadal konstruuje swój profil zawodowy według utrwalonych kulturowo wzorów i schematów. Posługuje się sprawnie posiadaną wiedzą i umiejętnościami, natomiast jego działania nadal są pozbawione innowacyjności i krytycyzmu – konstruuje przestrzeń działań w sposób odtwórczy i szablonowy. Stopniowo staje się jednak coraz bardziej krytyczny wobec zakorzenionych w tradycji konwenansów oraz metod i form działania utrwalonych w przestrzeni jego środowiska pracy. Staje się coraz bardziej świadomy własnej roli społeczno-zawodowej.

<sup>118</sup> Tamże, s. 306-308.

Wchodząc w **postkonwencjonalny etap rozwoju profesjonalnego**, nauczyciel staje się świadomy wartości własnych umiejętności, zdolności, możliwości, świadomy wagi, rangi i istoty swojej roli społeczno-zawodowej. Nauczyciel wówczas staje się krytyczny wobec konwencji własnej roli zawodowej, autonomiczny i elastyczny wobec schematyzmu: szeroko pojętych dokumentów (podstawy programowej, aktów prawnych, podręczników), zasad i obowiązków, relacji interpersonalnych, ocen (osób, rzeczy i zjawisk obecnych w przestrzeni jego pracy zawodowej) itd. Staje się twórczy (w działaniach i realizacji obowiązków zawodowych) i innowacyjny wobec wykorzystania własnych doświadczeń i umiejętności. Spontanicznie buduje własny, indywidualny profil zawodowy, świadomości własnej podmiotowości, indywidualności<sup>119</sup>. Według R. Kwaśnicy: „Jest to postkonwencjonalna faza rozwoju w tym sensie, że krytyczne rozumienie świata, innowacyjność i twórczość w działaniu wymagają »złamania« konwencji poprzez dyskusowanie (badanie) jej uzasadnień, rewidowanie i przekraczanie przepisu roli oraz wytwarzanie własnej definicji zawodu nauczyciela”<sup>120</sup>.

Umiejętności nauczyciela zazwyczaj podlegają określonej standaryzacji<sup>121</sup> w odniesieniu do wymagań formalnych, kwalifikacji nauczyciela, postulatów edukacyjnych (wynikających chociażby z profilu edukacyjnego klasy lub szkoły) oraz wymagań programowych etapu kształcenia bądź przedmiotu, oczekiwań społecznych (uczniów, grona pedagogicznego, dyrekcji placówki, rodziców), kultury i wartości określonego środowiska lokalnego czy też miejsca i środowiska pracy nauczyciela.

Literatura przedmiotu przedstawia wiele różnorodnych klasyfikacji i typologii *kompetencji nauczyciela* oscylujących wokół aspektów: 1) **cech osobowościowych** nauczyciela i sposobu jego samorealizacji (*Jaki jestem?*), 2) **funkcjonowania nauczyciela w perspektywie obowiązków zawodowych**, dydaktyzmu procesów edukacyjnych (*Jak realizuję swoją rolę i swoje obowiązki wobec innych?*), 3) **nauczycielskiej samoświadomości roli** i funkcji jego osoby, zasad i norm moralnych (*Co sobą reprezentuję?*), 4) **stylów poznawczych i procesów twórczych** (*Jakie zdolności posiadam i jak je rozwijam?*) oraz 5) **relacji interpersonalnych** (*Jak współpracuję z innymi i jaki prowadzę Dialog?*).

Specyfika roli zawodowej nauczyciela oparta jest na nieustannej konstrukcji własnego profilu pedagogicznego. Wymaga to od nauczyciela poznania samego siebie, diagnozy swoich zdolności, zrozumienia naturalnych ograniczeń i świadomości braku pewnych umiejętności. Tak, jak każdy nauczyciel stanowi *indywiduum*, każdy jest wyjątkowy i wartościowy, tak żaden nauczyciel nie jest doskonały. Każdy ma prawo do popełnianych błędów, bowiem w myśl maksymy nie myli się jedynie ten, kto nie myśli, nie działa, nie rozwija się. Stąd też istotę kompetencji nauczyciela można zamknąć w słowach: „Pragnę stać się profesjonalistą i osobowością, pragnę rozwijać swoje umiejętności i najlepiej realizować własne obowiązki”.

<sup>119</sup> R. Kwaśnica (2006) *Wprowadzenie do myślenia o...*, s. 306-308.

<sup>120</sup> *Tamże*, s. 308.

<sup>121</sup> S. Dylak (2004) *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe...*, s. 559.



## ROZDZIAŁ IV

### OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA (ZDOLNEGO)

„(...) w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia,  
jak w zawodzie nauczycielskim.”

– Jan Władysław Dawid<sup>122</sup>

Nie ulega wątpliwości, jak znaczącą rolę w oświacie odgrywa osoba nauczyciela i jego **struktura osobowości**, pośród całej kompozycji czynników decydujących o edukacji oraz o kierunku i walorze jej zmian i innowacji<sup>123</sup>. To, **kim jest nauczyciel** i jakie są walory jego **osobowości**, jakie cechy sobą reprezentuje, decyduje o kształcie i wartości idei przez niego urzeczywistnianych na płaszczyźnie edukacji i wychowania, determinując w rezultacie postawy i osiągnięcia jego uczniów oraz jakość pracy szkoły.

Według literatury psychologicznej **osobowość** „(...) jest to złożona całość myśli, emocji i zachowań, nadająca kierunek i wzorzec (spójność) życiu człowieka. (...) Pojęcie osobowości obejmuje również czasowy aspekt funkcjonowania człowieka, osobowość zawiera bowiem wspomnienia przeszłości, reprezentacje mentalne teraźniejszości oraz wyobrażenia i oczekiwania co do przyszłości”<sup>124</sup>. Według W. Okonia kategoria **osobowość** określa znaczeniowo strukturę stałych właściwości i procesów psychofizycznych konstytutywnych, charakterystycznych dla określonej osoby – stanowiących o jej podmiotowości i indywidualności, odróżniających ją spośród społeczności. Osobowość określa również indywidualną sferę emocji, potrzeb, pragnień oraz celów i wartości, a także płaszczyznę mechanizmów, reakcji, działań zmierzających do ich osiągnięcia, realizowania, zaspokajania. Owe właściwości psychofizyczne decydują o jednostkowym stylu zachowania, postępowania (tzw. *sposobie bycia*). Determinują one indywidualne reakcje na otaczającą rzeczywistość i **wpływają na specyfikę relacji z innymi ludźmi** (uczniami, rodzicami, gronem pedagogicznym) – decydują o sposobie ich postrzegania i ocenienia ich wypowiedzi, wiedzy, umiejętności<sup>125</sup>.

<sup>122</sup> J. W. Dawid (1959) *O duszy nauczycielstwa*. W: *Osobowość nauczyciela*, W. Okoń (red.), Warszawa, Wydawnictwo PZWS, s. 34.

<sup>123</sup> R. Pachociński (1994) *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa, Wydawnictwo IBE, s. 113.

<sup>124</sup> Cyt. za: W. Łukaszewski (2009) *Relacyjna teoria osobowości – reaktywizacja czy galwanizacja zwłok?* W: *Nowe idee w psychologii*, J. Koziński (red.), Gdańsk, Wydawnictwo GWP, s. 162-163.

<sup>125</sup> W. Okoń (2004) *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 290.

Dokonując opisu profilu osobowości człowieka – nauczyciela (niezależnie od tego, czy jest to konstrukt rzeczywisty – *jaki on jest i co sobą reprezentuje?* czy szkic życzeniowy – *jakim powinien on być?*) „(...) przyjmuje się najczęściej obraz tzw. profilu cech, tj. specyficznego dla niego i względnie trwałego układu i stopnia nasilenia poszczególnych cech wspólnych”<sup>126</sup>. Na opis ten składa się zazwyczaj typologia takich cech, jak temperament nauczyciela, jego zainteresowania, poglądy i przekonania, zdolności i umiejętności, aspiracje, potrzeby i pragnienia. J. Szempruch, powołując się na koncepcję M. Kabat-Szyłas, konstruuje profil osobowości nauczyciela, według którego osobę nauczyciela powinna odznaczać: odwaga, profesjonalizm, inteligencja i twórczość (błyskotliwość i innowacyjność), pracowitość, odpowiedzialność i sumienność, umiejętności interpersonalne (cierpliwość, życzliwość i tolerancyjność wobec podmiotowości ucznia oraz sprawiedliwość ocen i opinii), uczciwość i dojrzałość moralna, wysoka samoocena i pewność siebie, zaangażowanie w pracę połączone ze swoistym powołaniem<sup>127</sup>.

*Które spośród cech osobowości nauczyciela warunkują jego szeroko pojęte powodzenie w aspekcie edukacji drugiego człowieka – ucznia? Jakie struktury osobowości człowieka są niezbędne w zawodzie nauczyciela? Czy istnieje jeden profil, typ osobowości, który predestynuje do miana zdolnego nauczyciela i wybitnego wychowawcy?* Powyższe refleksje podejmowane były na płaszczyźnie pedeutologicznej przez wybitnych polskich myślicieli, psychologów i pedagogów, m.in. J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, M. Kreutz’a, S. Szumana czy S. Baleya. Autorskie koncepcje tychże autorów, zebrane i zredagowane we wspólnym dziele W. Okonia<sup>128</sup> traktują zamiennie o „duszy nauczycielstwa”, „osobowości nauczyciela”, „talencie pedagogicznym” czy też „zdatności pedagogicznej”, stanowiąc tym samym znaczący dorobek polskiej myśli pedeutologicznej. Spośród wyżej wymienionych koncepcji na szczególne uznanie zasługują rozważania S. Szumana opublikowane po raz pierwszy w 1947 roku, które mimo upływu lat nadal nie tracą na swojej atrakcyjności. Według S. Szumana meritum talentu pedagogicznego stanowi właśnie świadomość własnej podmiotowości nauczyciela oraz jego **bogactwo osobowości**, ponieważ jest ono „najcenniejszym instrumentem jego działalności”<sup>129</sup>. W związku z powyższym istoty talentu pedagogicznego nie można sprowadzić do jednego schematu osobowości, profilu idealnych cech, do uniwersalnej konwencji. Natomiast: „Tajemnica talentu pedagogicznego leży m.in. właśnie w tym, żeby z danej indywidualnej struktury swojej *osobowości* wyłonić swój własny talent pedagogiczny, swój własny skuteczny styl wychowania (...), metody i sposoby skuteczne i owocne w swoich własnych rękach”<sup>130</sup>.

<sup>126</sup> H. Skłodowski, T. Kucharski (2003) *Charakterystyka predyspozycji zawodowych i osobowościowych bezrobotnych i przedsiębiorców*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 14.

<sup>127</sup> J. Szempruch (2006) *Etyczny wymiar zawodu nauczyciela*. W: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*, J. Szempruch (red.), Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 417.

<sup>128</sup> *Osobowość nauczyciela* (1959) W. Okoń (red.), Warszawa, Wydawnictwo PZWS.

<sup>129</sup> S. Szuman (1959) *Talent pedagogiczny*. W: *Osobowość nauczyciela*, W. Okoń (red.), Warszawa, Wydawnictwo PZWS, s. 101.

<sup>130</sup> *Tamże*, s. 89.



Ponadto S. Szuman zwraca uwagę na niezwykle istotny problem oczekiwań społecznych wobec nauczyciela. Według S. Szumana ideał nauczyciela, kreowany przez powszechną opinię jest zbyt wygórowany. Nikt bowiem nie jest i nie może być człowiekiem doskonałym na każdej płaszczyźnie aktywności, czego niejednokrotnie oczekuje się przede wszystkim współcześnie od nauczyciela: „(...) nikt nie jest i nie może być nauczycielem idealnym w tym znaczeniu, że posiadałby wszystkie w ogóle dodatnie cechy, zdolności i cnoty, które by mu pozwoliły uczyć w sposób doskonały (...)”<sup>131</sup>.

O atrakcyjności i aktualności koncepcji S. Szumana świadczy również fakt, iż rozważania tegoż autora ukazują istotę **podmiotowości nauczyciela**. **Podmiotowość nauczyciela** jest to jego świadomość własnej odrębności w świecie społecznym na płaszczyźnie edukacji i wychowania<sup>132</sup> – jego poczucie autonomii (twórczej, intelektualnej, osobowościowej, moralnej). Jest to postrzeganie przez niego własnej indywidualności wobec określonej zbiorowości (społeczności), wobec jednolitości i kolektywizmu grupy zawodowej i grona pedagogicznego. „Podmiotowość nauczyciela wyraża się w indywidualnym stylu pracy, inicjowaniu i wdrażaniu innowacji pedagogicznych”<sup>133</sup>.

Podmiotowość każdego człowieka realizuje się w relacjach z innymi ludźmi, bowiem jej świadomość konstruuje się w opozycji do podmiotowości innych osób<sup>134</sup>. Nauczyciel buduje świadomość własnej podmiotowości w relacjach z uczniami, rodzicami i gronem pedagogicznym (poprzez konstruowanie w owych relacjach klimatu *Spotkania*, w procesie realizacji idei *Dialogu*). Porównując siebie z innymi, nauczyciel może dostrzec (i docenić) walor własnej odrębności.

E. Kobyłecka natomiast podkreśla, iż: „Podmiotowość jest aktywnym i świadomym uczestnictwem w rzeczywistości, poczuciem kontroli nad otoczeniem”<sup>135</sup> – kontroli związanej z wprowadzaniem zmian, modyfikacją własnych zachowań a w rezultacie wpływem na otoczenie. W związku z tym **podmiotowość nauczyciela** uzewnętrznić się może w jego *samorealizacji nauczycielskiej*<sup>136</sup>, jako aktywnej, twórczej i innowacyjnej działalności na płaszczyźnie edukacji i wychowania. Jest to indywidualne przekonanie nauczyciela o konieczności kreacji *SIEBIE* – samostanowieniu o własnym profilu pedagogicznym (intelektualnym, moralnym, etycznym, profilu własnej osobowości). Jest to również poczucie decyzywności o walorach szkolnej edukacji (oraz świadomość wagi podejmowanych decyzji). Istota podmiotowości nauczyciela zamyka się również w jego możliwości wpływania na kształt i walor edukacji poprzez (upraszczając)

<sup>131</sup> Tamże, s. 92.

<sup>132</sup> J. Górniewicz (2001) *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 31-35.

<sup>133</sup> S. Marczuk (2001) *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP, s. 65.

<sup>134</sup> J. Górniewicz (2001) *Kategorie pedagogiczne...*, s. 31.

<sup>135</sup> E. Kobyłecka (2005) *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych...*, s. 22.

<sup>136</sup> Tamże, s. 35.

własny styl pracy, obrany cel i kierunek działań, wykorzystywane metody i formy pracy z uczniami itp. Podmiotowość nauczyciela pozostaje w ścisłej korelacji z jego poczuciem wolności i bezpieczeństwa intelektualnego i emocjonalnego i nie istnieje poza potrzebą autonomii i samostanowienia: „Podmiotowość, wolność, odpowiedzialność zdają się pozostawać ze sobą w związku bezwzględny. (...) Wyłączenie czy to podmiotowości, czy wolności, czy odpowiedzialności pozbawia sensu dwie pozostałe kategorie”<sup>137</sup>. W związku z powyższym podmiotowości nauczyciela nie determinuje jedynie jego indywidualność i autonomia pedagogiczna: „Podmiotowość rodzi odpowiedzialność, a odpowiedzialność jest warunkiem ludzkiej podmiotowości”<sup>138</sup>. Kategoria podmiotowości nauczyciela nierozzerwalnie łączy się z poczuciem jego *odpowiedzialności* wobec/za jego ucznia; *odpowiedzialności* wobec własnej roli i funkcji zawodowej, wobec własnych działań i dokonywanych szeroko pojętych wyborów oraz wobec własnej samorealizacji (kreacji *SIEBIE*). Ponadto nauczycielska świadomość własnej nietuzinkowości, *Inności* jest (naturalnie) jednym z podstawowych warunków niezbędnych dla pozytywnej oceny nieprzeciętności, *Inności* jego ucznia.

Jedynie nauczyciel świadomy własnej indywidualności i godności oraz potrzeby szeroko pojętej wolności może zrozumieć istotę *godności* ucznia, potrzebę jego poczucia *bezpieczeństwa* intelektualnego i emocjonalnego. **Godność, odpowiedzialność i wolność intelektualna w relacjach nauczyciela z uczniem jest inhibitorem twórczej aktywności i innowacyjności nauczyciela i ucznia.** Doskonałym potwierdzeniem powyższych tez mogą stać się słowa R. M. Łukaszewicza: „W obliczu bogactwa potrzeb i konfliktów między nimi **edukacja** jest tym, co **ma sprzyjać zachowaniu ludzkiej godności**. Trud egzystencji łączy się bowiem nierozzerwalnie z wyprowadzaniem na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale własne, i tyle znaczy słowo edukacja (*educere*)”<sup>139</sup>. Zatem, proces edukacji i kierujący nim pedagog powinien stwarzać uczniowi szansę na odkrywanie własnej podmiotowości, unikatowości, w oparciu o poczucie godności, wolności intelektualnej oraz wzajemnej odpowiedzialności nauczyciela i ucznia.

Powyższe tezy znalazły swoje odzwierciedlenie w **koncepcji nauczyciela humanistycznego** autorstwa C. Rogersa. Ten wybitny amerykański psycholog i psychoterapeuta, wprowadzając ideę **nauczania niedyrektywnego**, postuluje, iż każdy człowiek, uczeń dysponuje wewnętrznym potencjałem, umiejętnościami i indywidualnymi możliwościami pozwalającymi mu na zrozumienie siebie samego oraz aktywną kreację własnego profilu intelektualnego i osobowego, modyfikację postaw i kontrolę

<sup>137</sup> K. Obuchowski (2000) *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS, s. 91.

<sup>138</sup> M. Nowicka – Kozioł (2000) Cyt. za: B. Wojciechowska – Charlak (2009) *Odpowiedzialność jako warunek podmiotowości nauczyciela*. W: *Nauczyciel. Zawód – Powołanie – Pasja*, S. Popek. A. Winiarz (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 406.

<sup>139</sup> R. M. Łukaszewicz (2002) *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław, Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, s. 21.

zachowań. Jednak wykorzystanie przez nauczyciela – wychowawcę owe- go wewnętrznego potencjału ucznia możliwe jest jedynie wówczas, kiedy stworzy on odpowiedni *klimat pedagogiczny* – wartościowe relacje inter- personalne<sup>140</sup>. Według C. Rogersa odpowiedni klimat pedagogiczny wspo- magający uczenie się sprawia, że uczniowie „(...) stają się godni zaufa- nia, kreatywni, umotywowani, silni i konstruktywni – zdolni do osiągnięcia rzeczy niewyobrażalnych”<sup>141</sup>. Klimat ten może stworzyć jedynie nauczyciel posiadający postulowane przez C. Rogersa określone cechy osobowości, które tworzą spójną konstrukcję – **profil nauczyciela humanistyczne- go**. W myśl tejże koncepcji, nauczyciel powinien odznaczać się 1) **wyso- kimi kompetencjami** (szczególnie umiejętnościami diagnozy możliwości uczniowskich i ich rozwoju), 2) **autentycznością** i uczciwością w rela- cjach z uczniami, 3) **empatycznym zrozumieniem** (głęboką wrażliwo- ścią wobec uczniowskich potrzeb, pragnień, indywidualnych celów i mar- żeń, a także ich problemów, postaw, wartości i naturalnych wątpliwości) oraz 4) **zaufaniem** wobec umiejętności uczniów, wiarą w ich naturalne pragnienie rozwoju i potrzebę zdobywania kompetencji<sup>142</sup>.

Rys. 6. Profil osobowości nauczyciela humanistycznego według koncepcji C. Rogersa



Źródło: opracowanie własne na podstawie C. Rogersa<sup>143</sup>

Aby zbudować właściwy klimat spotkania edukacyjnego, nauczyciel powinien przede wszystkim zachować swoją **autentyczność i szczerłość w relacjach z uczniami, uczciwość** własnych postaw, uzewnętrznianych opinii, przekonań, myśli, sądów. C. Rogers taką postawę nauczyciela okre- śla zamiennie, jako *autentyczność, spójność* oraz „**kongruencja**” rozu- miana, jako zgodność pomiędzy emocjami i myślami nauczyciela a jego po- stawą i postępowaniem<sup>144</sup>. „Kiedy nauczyciel jest osobą autentyczną, będąc

<sup>140</sup> C. Rogers (2002) *Sposób bycia*, tłum. M. Karpiński, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS, s. 129.

<sup>141</sup> *Tamże*, s. 213.

<sup>142</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 35.

<sup>143</sup> C. Rogers (2002) *O stawianiu się sobą*, tłum. M. Karpiński, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS, s. 60-61. C. Rogers (2002) *Sposób bycia...*, s. 283-284.

<sup>144</sup> C. Rogers (2002) *Sposób bycia...*, s. 30.

tym, kim rzeczywiście jest, i wchodzi w relacje z uczniami, nie przyjmując przy tym sztucznej pozy, to ma znacznie większe szanse by działać skutecznie. (...) Znaczą to również, że osoba wspomagająca uczenie się stawia na bezpośrednie, osobiste spotkanie z uczniami, podchodząc indywidualnie do każdego z nich<sup>145</sup>. Odzwierciedleniem autentyczności nauczyciela staje się otwarty i naturalny dialog z uczniami, bowiem rezultatem wiarygodności nauczyciela jest szczerłość i autentyczność jego uczniów. Nauczyciel – zrzucając „maskę” konwenansów i ukazując szczerłość przeżywanych przezeń emocji i uzewnętrznianych postaw – w sposób spontaniczny, mimowolny buduje z uczniami relacje oparte na szeroko pojętej prawdzie i uczciwości. Wymaga to jednak od nauczyciela niezwyklej dojrzałości pedagogicznej oraz gotowości wyrażania *SIEBIE* takim, jakim jest naprawdę, manifestowania własnej podmiotowości, indywidualności.

Według C. Rogersa drugim warunkiem determinującym walor pedagogicznych relacji nauczyciela z uczniem jest **bezwarunkowa akceptacja ucznia, głęboka sympatia wobec jego podmiotowości** i zdolność dostrzegania jego niekwestionowanej wartości – niezależnie od waloru jego postaw, charakteru reakcji czy też sprzeczności jego wypowiedzi z oczekiwaniami nauczyciela czy środowiska społecznego<sup>146</sup>. *„Jednym z uczuć niosących najwięcej zadowolenia, a zarazem jednym z tych, które najbardziej przyczyniają się do rozwoju jednostki [ucznia – dopisek K. L.] jest (...) uczucie wynikające z **cieszenia się drugim człowiekiem** tak, jak cieszymy się zachodem słońca. Ludzie są równie wspaniali jak zachody słońca, kiedy tylko po prostu pozwolimy im być sobą”*<sup>147</sup>. Nauczyciel dostrzegający podmiotowość i autonomię ucznia, potrafi dokonywać trafnej diagnozy jego indywidualnych umiejętności, zdolności, a przede wszystkim potrzeb i pragnień oraz wspierać go w procesie szeroko pojętego rozwoju. Wystrzegając się powierzchownych ocen i błędów postrzegania, nauczyciel może bezgranicznie uwierzyć w ciekawość intelektualną ucznia, jego naturalną potrzebę rozwoju, zdobywania i pogłębiania umiejętności – dostrzec jego *piękno*. Nauczyciel, który docenia i pozytywnie ocenia indywidualność intelektualną ucznia, konstruuje sytuacje edukacyjne w oparciu o poczucie bezpieczeństwa intelektualnego i emocjonalnego. Owa bezwarunkowa akceptacja ucznia i sympatia wobec jego podmiotowości zapewnia uczniowi autonomię intelektualną, a związane z nią poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego pozwala rozwijać mu zdolności, pasję i zainteresowania, swobodnie wypowiadać swoje opinie i poglądy, zdobywać doświadczenie. Uczeń „(...) czuje się dowartościowany, czuje czyjąś troskę i akceptację siebie takim, jakim jest”<sup>148</sup>.

Z ideą bezwarunkowej akceptacji ucznia wiąże się kolejny postulat formułowany przez C. Rogersa – **umiejętność empatycznego słuchania** a w konsekwencji **zdolność do empatycznego zrozumienia** ucznia. „Jeśli nauczyciel posiada umiejętność wczuwania się w reakcje uczniów

<sup>145</sup> Tamże, s. 283.

<sup>146</sup> C. Rogers (2002) *O stawianiu się sobą...*, s. 60.

<sup>147</sup> C. Rogers (2002) *Sposób bycia...*, s. 37.

<sup>148</sup> Tamże, s. 166.

i wrażliwość pozwalającą mu dostrzec, jak wygląda proces nauczania z ich punktu widzenia, to [wzrasta] prawdopodobieństwo uzyskania znaczącej efektywności (...)”<sup>149</sup> działań edukacyjnych nauczyciela i procesu nauczania/uczenia się ucznia. Według tegoż autora owa wrażliwość nauczyciela wobec indywidualności ucznia jest tak ważna w perspektywie klimatu relacji edukacyjnych, ponieważ „(...) troska jest czynnikiem wspierającym kreatywność. W opiekuńczym klimacie mogą się pojawiać i rozwijać delikatne i pełne obaw nowe myśli i procesy”<sup>150</sup>. Troska nauczyciela wobec ucznia implikuje jego naturalne, autentyczne poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, ciepła i akceptacji, jakże potrzebne dla zaistnienia i rozwoju nowych idei, twórczej działalności, nowatorstwa i kreatywności intelektualnej ucznia.

Nie ulega wątpliwości, iż mistrzostwo nauczyciela jest niejednokrotnie weryfikowane przez jego szeroko pojętą dojrzałość pedagogiczną, pozwalającą mu dostrzegać determinanty uczniowskich opinii i osądów – złożoność i wieloaspektowość ich postaw i sposobu postępowania<sup>151</sup>. Owa świadomość licznych uwarunkowań i kontekstów uczniowskich przekonań i umiejętności oraz zdolność dostrzegania przez nauczyciela licznych okoliczności osiągnięć jego uczniów, implikuje konieczność dojrzałości nauczycielskich ocen (czy zawsze obiektywnych?) i ferowanych przezeń wyroków. Mądrość pedagogiczna nauczyciela pozwala mu niejako dostrzegać relatywizm w interpretacji norm, wartości i antywartości, relatywizm w ocenie celów i kierunków działań (jego i jego uczniów). Zrozumienie przez nauczyciela niejednoznaczności i zmienności znaczenia *dobra* i *zła* staje się asumptem do dostrzegania relatywizmu postaw i osądów jego współpracowników (uczniów, rodziców, grona pedagogicznego). Świadomość otaczającej nauczyciela i jego ucznia *zmienności* i *niejednoznaczności* pozwala mu dostrzegać własną niedoskonałość, dostrzegać względność jego kompetencji, wiedzy i umiejętności oraz unikatowość każdej sytuacji edukacyjnej, czego konsekwencją staje się potrzeba ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego (nauczyciela i w konsekwencji również jego uczniów). Nauczyciel nie tylko kształtuje uczniowską świadomość złożoności otaczającego świata i wieloaspektowości wiedzy, nie tylko wprowadza ucznia w przestrzeń norm i wartości kulturowych – stanowi on przede wszystkim jaskrawy przykład umiejętności, kompetencji i światopoglądu. Zmysł obserwacji pozwala uczniom niezwykle szybko zweryfikować werbalny przekaz nauczyciela, zweryfikować jego autentyczność oraz ocenić jego decyzje i dokonywane przezeń oceny.

Podjmując zagadnienie mistrzostwa pedagogicznego, należy bezapelacyjnie wspomnieć o idei **refleksyjnego praktyka** autorstwa D. Schöna. Według tejże koncepcji *refleksyjny praktyk* jest to nauczyciel, który „postawiony wobec sytuacji problemowej, umie się z nią uporać przez uruchomie-

<sup>149</sup> Tamże, s. 284-285.

<sup>150</sup> Tamże, s. 174.

<sup>151</sup> Z. Pietrasiński (2000) *Czy dzieci można nauczyć mądrości? W: Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, M. Partyka (red.), Warszawa, Wydawnictwo CMPP-P MEN, s. 22-23.

nie **swojej wiedzy i doświadczenia** na rzecz rozwiązania problemu”<sup>152</sup>. *Refleksyjna praktyka* pedagogiczna nauczyciela konstruowana jest w oparciu o świadomość i interpretację licznych uwarunkowań sytuacyjnych i podmiotowych obecnych w codzienności jego pracy zawodowej, dzięki której staje się dla niego możliwe pogłębianie własnego doświadczenia oraz posiadanej wiedzy i zdobywanych umiejętności. Według założeń koncepcji D. Schöna, sukces pedagogiczny nauczyciela i rozwój jego profesjonalizmu jest w znacznym stopniu zdeterminowany jego świadomością pedeutologiczną zbudowaną w oparciu o głęboką **refleksję** nad: kontekstem (źródłem) podejmowanych przez niego działań, ich specyfiką (rodzajem, typem) i efektami (rezultatami). Ową refleksję sprowadzić można również do kategorii nauczycielskiej **percepcji** i **samooceny działań zawodowych** – głębokiego namysłu nad jego działalnością społeczno-zawodową (sposobem jej nieprzewidywalności i niepowtarzalności)<sup>153</sup>. Według M. Nowak – Dziemianowicz *refleksyjny praktyk*: „to nauczyciel, który «wie-co», «wie-jak», «wie-dlaczego» oraz «wie-kto» i «dlaczego ja»”<sup>154</sup>. W związku z powyższym wiedza *refleksyjnego praktyka*, zbudowana na bazie refleksji nad doświadczeniami, oscyluje wokół czterech obszarów: 1) przedmiotu – *co?*, 2) sposobu działania, rozwiązań – *jak?*, 3) przyczyn i kontekstów osobowo-sytuacyjnych – *dlaczego?* oraz 4) podmiotu wykonawczego – *kto?* i *dlaczego ja?* Ta specyficzna wiedza nauczyciela budowana jest przez niego samego, poprzez rozważania dokonywane wobec zaistniałych sytuacji, krytyczne rozpatrywanie własnej roli, kwestionowanie własnych sposobów działań, kontestację wobec schematów i szablonów (postrzegania i działania), które odbywają się zarówno w trakcie określonej sytuacji (refleksja **w działaniu**), jak i z perspektywy czasu (refleksja **nad działaniem**)<sup>155</sup>.

Ponieważ: „Mądrość nauczyciela bardziej określa siła wątplenia i pytań poznawczo-filozoficznych niż siła upewnień”<sup>156</sup>, *refleksyjna praktyka* pedagogiczna nauczyciela wymaga od niego przede wszystkim umiejętności **ciągłego stawiania pytań** i świadomego wykorzystania wniosków płynących z refleksji nad codziennością jego pracy zawodowej – *Dlaczego tak postąpiłam/postąpiłem? Czy postępuję właściwie? Jakie wnioski mogę wyciągnąć z zaistniałej sytuacji? Co leży u źródeł mojej porażki? Skoro osiągnęłam/osiągnąłem sukces w tej dziedzinie, jak mogę wykorzystać moje doświadczenie, przenosząc je na inną płaszczyznę działań?* Formułowanie owych fundamentalnych dla rzeczywistości zawodowej nauczyciela pytań zawiera się w ustawicznym kwestionowaniu prawd-pewników, łamaniu schematów poprzez dostrzeganie specyfiki aktywności pedagogicznej nauczyciela, wobec której reguły teoretyczne często nie mają swojego

<sup>152</sup> R. Muszkieta (2001) *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Poznań, Wydawnictwo Nowa Era, s. 11.

<sup>153</sup> H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia...*, s. 64 oraz 68.

<sup>154</sup> M. Nowak – Dziemianowicz (2001) *Oblicza nauczyciela – oblicza szkoły...*, s. 17.

<sup>155</sup> H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia...*, s. 69.

<sup>156</sup> H. Kwiatkowska (1997) *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i Dialog” 1(84) styczeń. [Dostęp: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/styczen,125/czy\\_nauczyciel\\_moze\\_nie\\_byc\\_tworczy,540.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/styczen,125/czy_nauczyciel_moze_nie_byc_tworczy,540.html), 2010-01-12]

zastosowania. Owocem rozmyślań nauczyciela stają się wnioski – odpowiedzi na nurtujące go pytania, ale i porażki interpretacyjne wynikające z „błądzenia poznawczego” (nie na wszystkie problemy znajdzie on w danej chwili satysfakcjonującą go odpowiedź, a jego opinie i wnioski może „skazać” subiektywizm).

D. Sipińska podkreśla w swojej publikacji, iż: „Refleksja łączy partnerów dialogu, służy wzajemnemu wspieraniu i wznoszeniu się na wyższy poziom rozwoju intelektualnego, tworzy atmosferę bezpieczeństwa dla nauczyciela i ucznia. W tej sytuacji podejmowanie decyzji nie jest działaniem ani prostym, ani łatwym, ale *nauczyciel – refleksyjny praktyk* – potrafi znaleźć wyjście z każdej problemowej sytuacji, wie, co należy czynić”<sup>157</sup>. *Nauczyciel-refleksyjny praktyk* konstruuje relacje z uczniem według określonych, obustronnie akceptowanych zasad i reguł, oferując uczniowi stabilizację – relacje oparte na poczuciu bezpieczeństwa i godności osobistej. Dzięki temu staje się dla ucznia przyjacielem w procesie edukacyjnym<sup>158</sup>.

Koncepcja *nauczyciela-refleksyjnego praktyka* jest ideą wskazującą na możliwości i szanse mądrego (świadomego) wykorzystania przez nauczyciela jego własnego doświadczenia i wynikających z niego wniosków interpretacyjnych – refleksji nad własną praktyką, interpretacji własnych działań, osiągnięć – sukcesów i porażek. Jest ideą roli opartej na aktywnym i ustawicznym budowaniu własnego mistrzostwa pedagogicznego, kiedy to głęboka analiza własnego doświadczenia, poparta wiedzą teoretyczną staje się źródłem twórczego działania nauczyciela i komponentem jego profesjonalizmu pedagogicznego. W związku z powyższym koncepcja ta jest ideą akcentującą indywidualność, zmienność i progresywność roli społeczno-zawodowej nauczyciela.

*„Szukam nauczyciela i mistrza  
niech przywróci mi wzrok, słuch i mowę  
niech raz jeszcze nazwie rzeczy i pojęcia  
niech oddzieli światło od ciemności.”*

– Tadeusz Różewicz, „Ocalony”<sup>159</sup>–

R. M. Łukaszewicz podkreśla, iż „(...) nie wystarczy być tylko nauczycielem, aby oddzielić »światło od ciemności«, albowiem dopiero **mistrz** [*podkreślenie – K. L.*] udziela uczniowi części swej siły – intelektualnej i moralnej – w drodze ku horyzontom nieznanego i niepewnego (...); tam, gdzie nauczyciel buduje pozory pewności wiedzy, mistrz uczy sztuki wątpienia i błądzenia, lecz zawsze wspólnie. Swoim światłem służy tak długo i cierpliwie, aż wznieci płomień własnych nadziei i możliwości ucznia. Lecz myli

<sup>157</sup> D. Sipińska (1996) *Refleksyjny nauczyciel*, „Edukacja i Dialog” 1/1996, s. 15.

<sup>158</sup> D. Sipińska (1996) *Refleksyjny nauczyciel...*, s. 15.

<sup>159</sup> T. Różewicz (1921) *Ocalony*. Cyt. za: R. M. Łukaszewicz (2002) *Studia nad alternatywami...*, s. 9. Zob.: *Poezja polska. Antologia* (2001) A. Rajca, J. Polanicki (red.), Warszawa, Wydawnictwo SARA, s. 520.

się ten, kto sądzi, iż można być mistrzem, nie będąc nauczycielem, chociaż profesja nauczyciela – sama z siebie – nie czyni kogokolwiek mistrzem”<sup>160</sup>. W związku z powyższym mistrzostwo pedagogiczne nauczyciela jest zdeteminowane przez jego umiejętność konstruowania życzliwej atmosfery *spotkania edukacyjnego*, umiejętność budowania *Dialogu* z uczniem. *Dialog* ten winien opierać się na wzajemnym *dawaniu* i *braniu* dla siebie i od siebie: wiedzy, umiejętności, doświadczenia. To jednocześnie budowanie relacji opartych na niezwyklej cierpliwości nauczyciela – jednoczesnym uporze i spokoju, szacunku i konsekwencji (aby „wzniecić płomień własnych nadziei”). Jednak nauczyciel – mistrz w swojej profesji nie podaje gotowej „recepty” wiedzy, pokazuje natomiast uczniom, jak na kanwie własnej refleksji zbudować własne umiejętności i kompetencje. „Mistrz” staje się „drogowskazem” i „przewodnikiem” dla ucznia w intelektualnej „podróży” po „mapie” wiedzy i umiejętności, doświadczeń, prób i (nieuniknionych) błędów. Pozwala błędzić i zbaczać z drogi, lecz zawsze jest w pobliżu, aby pomóc odnaleźć tę właściwą, optymalną dla ucznia ścieżkę poznania i doświadczenia.

---

<sup>160</sup> R. M. Łukaszewicz (2002) *Studia nad alternatywami...*, s. 9.



# ROZDZIAŁ V

## ROLA ZAWODOWA WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Trzecie tysiąclecie jawi się, jako czas ustawicznych i dynamicznych zmian cywilizacyjnych – przemian kultury i wartości, rozwoju technologicznego – zachodzących w skali globalnej, jak i w przestrzeni życia jednostkowego. Człowiek współczesny funkcjonuje w przestrzeni „rozkwit” nowoczesnych technologii, integracji, transformacji ustrojowych. Są to tendencje nieuniknione, na które jakże często nie ma on bezpośredniego wpływu, a wobec których musi się ustosunkować – podjąć trud sprostania rzeczywistości i przystosowania się do jej wymagań. Jednocześnie musi podjąć próbę zachowania własnej podmiotowości, indywidualności i odrębności kulturowej w perspektywie zachodzącej *homogenizacji kultury* (ujednolicania i przenikania kultur dominujących w perspektywie określonej czasoprzestrzeni – obecnej i jakże namacalnej *amerykanizacji*) oraz komercjalizacji otaczającego świata (hasło-wzorzec: *made in China*), których rezultatem staje się masowość wzorów, zwyczajów, tendencji, „kultura” masowa. Pojawiają się dylematy: kultura elitarna czy „kultura” pospolita? – swoiste *sacrum* czy *profanum*?

Według K. Duraj – Nowakowej współczesna cywilizacja stawia nauczycielom coraz większe wymagania, a w ich roli społecznej i funkcji zawodowej pokłada się coraz większe nadzieje. Niejednokrotnie jednak narzucane nauczycielom obowiązki zawodowo-społeczne są nieproporcjonalne do posiadanych przez nich umiejętności, kompetencji, a oczekiwania społeczne wobec nich są nieporównywalne z prestiżem społecznym ich zawodu: „Pogłębia się dysproporcja między możliwościami nauczycieli a stawianymi im wymogami społecznymi, związanymi z uzależnieniem skuteczności działalności pedagogicznej od postępu nauki, od zmian społecznych, co z kolei wywołuje narzucanie nauczycielom nowych obowiązków, daleko wykraczających poza ich dotychczasowe wiadomości i umiejętności (...)”<sup>161</sup>. Oczekiwania społeczne w stosunku do nauczycieli dotyczą przede wszystkim sfery ich kompetencji oraz skuteczności realizacji zadań edukacyjnych, wywiązywania się z narzucanych obowiązków zawodowych i umiejętności wypełniania „misji” zawodowej – roli w przestrzeni społecznej, w środowisku lokalnym.

Realizacja zadań edukacyjnych oraz skuteczność działalności pedagogicznej nauczycieli przypomina **współzależność** opartą na zasadzie suwerenności jej podmiotów – porażka ucznia stanowi klęskę nauczyciela, natomiast brak kompetencji nauczyciela znajduje swoje odzwierciedle-

<sup>161</sup> K. Duraj-Nowakowa (2000) *Systemologiczne inspiracje pedagogii*, Kraków, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 79.

nie w braku umiejętności ucznia. Nauczyciel ma za zadanie przygotować następne pokolenia do realizacji trudu zadań współczesności – do życia w erze nowych technologii, w cywilizacji wiedzy i przemiany, w społeczeństwie *fast* – społeczeństwie natychmiastowych rezultatów (których również oczekuje się do nauczyciela). Należy jednak podjąć kwestię: *jakże często nauczycielom przypisuje się zadania i cele wykraczające daleko poza ich możliwości? Czy na karb odpowiedzialności nauczycieli nie przenosi się klęsk systemu oświatowego? Czy, oczekując od nauczycieli natychmiastowych rezultatów ich pracy, nie „splyca” się doniosłości ich roli społecznej – działalności długofalowej i niezwykle trwałej – działalności „jutra”?*

„Współczesność, interpretowana niekiedy, jako ponowoczesność czy postmodernizm, jest niewątpliwie etapem wielorakich przemian i tendencji cywilizacyjnych. Nieuchronnie pociąga za sobą zasadnicze zmiany w edukacji. Mówi się w tym kontekście o «końcu epoki nauczyciela» – nauczyciela pojmowanego w sposób «tradycyjny i totalnie». Zachodzą bowiem zmiany w sposobie myślenia o sprawach wychowania i realnej praktyce edukacyjnej”<sup>162</sup>. W związku z powyższym trzecie tysiąclecie i zachodzące weń zmiany wprowadzają do współczesnej myśli pedeutologicznej pytanie o **nowy paradygmat**<sup>163</sup> **nauczyciela** – wzorzec pedagoga na miarę rzeczywistości XXI wieku. *Jaka jest współczesna rola pedagoga determinowana przez zmiany obecne w teraźniejszości i związane z nimi oczekiwania społeczne? Jaki jest model nauczyciela doby „jutra”? Jakie zadania stawia przed nim XXI wiek?*

W dobie ustawicznych zmian i transformacji przestrzeni funkcjonowania i działania ucznia, współczesny nauczyciel staje wobec nowej roli społeczno-zawodowej – **roli facylitatora – pomocnika** [ang. *facilitate* – *ułatwiać, uprzystępniać*<sup>164</sup>, *facilitator* – *pomocnik*<sup>165</sup>] – „osoby **wspierającej** proces uczenia się w atmosferze podmiotowych relacji interpersonalnych”<sup>166</sup>. Inicjatorem koncepcji **facylitatora w edukacji** stał się C. Rogers, publikując założenia swojej teorii w książce *Freedom to learn for the 80's* – cytowanej przez przedstawicieli polskiej pedagogiki<sup>167</sup>.

„**Nauczyciel-pomocnik** nie zostawia ucznia samemu sobie. Prowadzi go, pozostając z tyłu, pomaga nie tylko w opanowaniu tematu (...), ale też w rozwijaniu umiejętności samodzielnego uczenia się”<sup>168</sup>. Stojąc nie-

<sup>162</sup> K. Szmyd, M. Uberman (2008) *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka, M. Szymański (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 31.

<sup>163</sup> **Paradygmat** (gr. *parádeigma* – wzór) model, teoria, wzorzec postępowania, działania. Jest sposobem postrzegania, rozumienia i interpretacji określonego zjawiska, postępowania, roli – wyjaśnieniem, teorią. W: S. R. Covey (2007) *7 nawyków skutecznego działania*, tłum. I. Majewska – Opiełka, Poznań, Dom Wydawniczy *REBIS*, s. 19-20; W. Okoń (2004) *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 295.

<sup>164</sup> M. K. Grzegorzewska (2006) *Stres w zawodzie nauczyciela...*, s. 83.

<sup>165</sup> G. Petty (2010) *Nowoczesne nauczanie*, tłum. J. Bartosik, Sopot, Wydawnictwo *GWP*, s. 336.

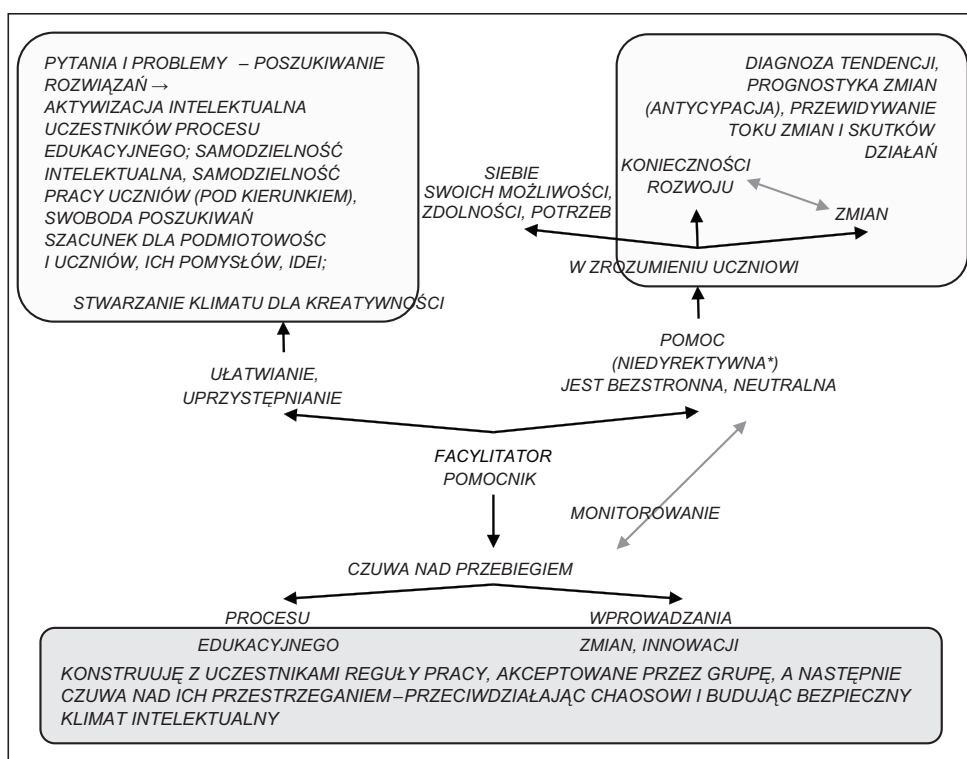
<sup>166</sup> M. K. Grzegorzewska (2006) *Stres w zawodzie nauczyciela...*, s. 83.

<sup>167</sup> *Zob.*: M. Płocińska, H. Rylke (2002) *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa, Wydawnictwo *WSiP*, s. 100; W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 34.

<sup>168</sup> G. Petty (2010) *Nowoczesne nauczanie...*, s. 340.

jako „w cieniu” potencjału ucznia, *facylitator* „czuwa” nad jego właściwym rozwojem, jedynie podpowiadając kierunek, w jakim powinien podążać. Pomaga swojemu uczniowi w drodze ku jego samodzielności intelektualnej, w procesie jego samorozwoju. „Nauczyciel powinien być gotowy pomóc uczniowi w dążeniu do samodzielności, ale powstrzymać się od pomagania wtedy, gdy nie jest to potrzebne”<sup>169</sup>. *Facylitator* nie sprawuje w procesie edukacyjnym *stricte* władzy – zachęca uczniów do samodzielności, oferując własną pomoc wówczas, kiedy jest to konieczne i niezbędne. Czuwa jednak nad tym, aby uczniowie pracowali z pełną świadomością własnej roli, odpowiedzialnie, z pełnym zaangażowaniem, pozwalając przy tym na popełnianie błędów – one również stają się doskonałą szansą nauki i zdobywania doświadczeń<sup>170</sup>.

Rys. 7. Specyfika roli nauczyciela – facylitatora



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Płócińskiej i H. Rylke<sup>171</sup> oraz G. Petty’ego<sup>172</sup>

\* **Nauczanie niedyrektywne** wg W. Hintego „oznacza stałą troskę o pozostawienie partnerowi uczącemu się odpowiedzialności i (możliwie) pełnej wolności decydowania o tym, jak, gdzie, z kim, czego i za pomocą jakich środków chce się czegoś uczyć”<sup>173</sup>.

<sup>169</sup> Tamże, s. 340.

<sup>170</sup> Tamże, s. 130.

<sup>171</sup> M. Płócińska, H. Rylke (2002) *Czas współpracy i czas zmian...*, s. 100-103.

<sup>172</sup> G. Petty (2010) *Nowoczesne nauczanie...*, s. 130-132 oraz 340-341.

<sup>173</sup> Cyt. za: B. Śliwerski (2001) *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog” nr 9-10 [Dostęp: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/pedagogika\\_niedyrektywna,1204.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/pedagogika_niedyrektywna,1204.html), 2010-04-21]

Według literatury przedmiotu „(...) *facylitator* nie daje gotowych odpowiedzi, ale pomaga w poszukiwaniach”<sup>174</sup> – konstruując sytuację edukacyjną, wykorzystuje on potencjał uczniów, a ucząc poprzez formułowane pytania, budując sytuacje problemowe – daje uczniom szansę i możliwość nie tylko zrozumienia i opanowania wiedzy z określonego obszaru, ale i poznania sposobów konstruowania tej wiedzy – uczy uczniów umiejętności samodzielnego i zespołowego dochodzenia do wiedzy – budowania własnych kompetencji. Uczy ich podejmowania **świadomych** i **samodzielnych** wyborów w dążeniu do realizacji obranego przez uczniów celu edukacyjnego, wybranej formy ich własnego rozwoju. Organizując sytuację edukacyjną tak, aby uczniowie dostrzegli związku przyczynowo-skutkowe i zależności zachodzące pomiędzy poznawanym obszarem wiedzy a ich własnym życiem (obszarami determinującymi ich przyszłość), **nauczyciel-pomocnik** buduje świadomość konieczności (a w rezultacie naturalnej potrzeby) rozwoju i samokształcenia. Sprawia również, iż wiedza staje się dla jego uczniów bliska, wręcz namacalna, a proces jej zdobywania – aktywny, świadomy i głęboki, w myśl zasady formułowanej przez W. Strykowskiego iż: „Sztuka nauczania polega nie na tym, jak prezentować treści, ale jak pomóc uczniom wydobyć z nich osobiste znaczenie”<sup>175</sup>. Tak inicjowany proces budowania wiedzy i umiejętności pomoże uczniom zrozumieć ich własną rolę w budowaniu ich kompetencji. W związku z tym pomoże im odkryć ich wartość sprawczą w przestrzeni zmian i tendencji otaczającej rzeczywistości – ich własną rolę w procesie budowania współczesnej nauki i rozwoju naukowo-technicznego świata.

Wobec dynamiki szeroko pojętych przemian nauczyciel musi przyjąć **rolę pomocnika** w procesie edukacji ustawicznej i obrać rolę nauczyciela budującego w procesie kształcenia „pomosty” pomiędzy możliwościami i potrzebami uczniów a wymogami współczesności. Musi optymalnie zaktywizować uczniów, ukierunkować ich i wskazać sens budowania wiedzy i umiejętności – ukazać im znaczenie samokształcenia i edukacji ustawicznej. Konstruując relacje z uczniami oparte na szacunku dla indywidualności, akceptacji autorskich idei, w poczuciu bezpieczeństwa emocjonalnego (i intelektualnego) *facylitator* pomaga uczniom dostrzec tkwiący w nich potencjał, zauważyć własne możliwości oraz docenić własne sukcesy, jak i porażki – ponieważ niekiedy błędy uczą najwięcej, a wyciągnięte z nich wnioski są pamiętane najdłużej. Są one ponadto naturalną konsekwencją działania – nie myli się jedynie ten, kto nie podejmuje żadnej pracy i wysiłku.

Nauczyciel współczesny, wobec nadmiaru i napływu informacji, rozwoju nowoczesnych technologii informacyjnych, szeroko pojętego postępu naukowo-technicznego, powinien „stać się przewodnikiem młodego pokolenia po świecie informacji, a także podjąć trud samodzielnej selekcji, przetwarzania, systematyzowania i klasyfikowania informacji możliwych

---

<sup>174</sup> M. Płócińska, H. Rylke (2002) *Czas współpracy i czas zmian...*, s. 100.

<sup>175</sup> W. Strykowski (2003) *Szkoła współczesna i...*, s. 34.

do uzyskania z innych źródeł”<sup>176</sup>. Wobec powyższego literatura pedeutologiczna ukazuje wizję nowej roli **nauczyciela – roli przewodnika** dla ucznia w przestrzeni wiedzy i nowoczesnych technologii. Jest to wizja profesjonalisty, „który pomaga uczniowi odnaleźć sens jego szkolnej pracy i odnaleźć siebie w tej instytucji”<sup>177</sup>. **Nauczyciel-przewodnik** staje się specjalistą, profesjonalistą z zakresu reprezentowanej dziedziny wiedzy, głęboko zaangażowanym w problematykę nauczanego przedmiotu. Za sprawą własnego profesjonalizmu prowadzi on ucznia po obszarach poznawanych informacji i budowanych kompetencji, znając cel i kierunek działań, intencje podejmowanych wysiłków, bowiem **nauczyciel-przewodnik** „zna cel wędrówki, odpowiedź na pytanie po co idziemy, ku czemu zmierzamy, dokąd chcemy i powinniśmy dojść”<sup>178</sup>. Potrafi on argumentować konieczność i sens podejmowanego wysiłku intelektualnego, twórczego uczniów. Konstruując proces edukacyjny, profesjonalnie przygotowany do pracy zawodowej **nauczyciel-przewodnik**, zna potencjał swoich uczniów i kładzie szczególny nacisk na indywidualizację kształcenia, wykorzystuje optymalne metody i formy pracy, podejmuje najskuteczniejsze działania, najefektywniejsze strategie: „zna drogi, którymi można dojść do celu i potrafi wśród nich wybrać tę najlepszą, pamiętając, iż najlepsza droga nigdy nie jest ta sama – zależy od uczestników wędrówki, wewnętrznych i zewnętrznych warunków”<sup>179</sup>. **Nauczyciel-przewodnik** pozwala uczniom zrozumieć sens i intencje edukacji, dostrzec piękno wysiłku intelektualnego, rozwinać fascynację nauką, budując relacje edukacyjne oparte na głębokim **zaangażowaniu** oraz **świadomości** – istoty problematyki przedmiotu, celu konkretnych działań (*W jakim celu konkretne informacje, określone kompetencje są uczniom potrzebne?*), intencji własnych działań i powinności poszukiwań poznawczych uczniów (*Dlaczego naszą powinnością jest poznanie poszczególnych obszarów wiedzy i umiejętności? Do czego będą one przydatne i w jakiej dziedzinie życia i działania będą mogły zostać wykorzystane teraz i w przyszłości?*) oraz potrzeb i pragnień uczniów (ich indywidualnych zainteresowań, pasji, możliwości, zdolności).

*„Mądry nauczyciel nie zaprasza do skarbnicy swej mądrości.  
Pokazuje raczej drogę do wzbogacenia własnej”.*

*– Kahlil Gibran*<sup>180</sup>

W myśl twórców raportu *Uczyć się, aby być*: „Podstawowym zadaniem nauczycieli będzie odtąd nie przekazywanie wiedzy, lecz kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata; funkcje zatem wychowawcze i inspirujące przeważać powinny

<sup>176</sup> A. Krajewska (1995) *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*. W: *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, G. Koć – Seniuch (red.), Białystok, Wydawnictwo TRANS HUMANA, s. 75.

<sup>177</sup> L. Kacprzak (2006) *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu...*, s. 73.

<sup>178</sup> M. Nowak-Dziemianowicz (2001) *Oblicza nauczyciela – oblicza szkoły...*, s. 14.

<sup>179</sup> Tamże, s. 14.

<sup>180</sup> Cyt. za: M. Łukasiewicz (2006) *Sukces w szkole...*, s. 29.

nad funkcjami nauczającymi”<sup>181</sup>. Wobec dynamiki zachodzących zmian cywilizacyjnych, społecznych, kulturowych, wobec ustawicznego rozwoju wiedzy, wobec potrzeb współczesnego ucznia – **nowym paradygmatem nauczyciela staje się wzorzec specjalisty pomagającego uczniowi sprostać coraz to nowszym wymaganiom**, wspierającego w krytycznym pojmowaniu rzeczywistości, pomagającego wartościować nadmiar napływających informacji<sup>182</sup> – nie nauczyciela przekazującego gotowe „recepty” wiadomości, lecz wychowawcy i opiekuna ukierunkowującego ucznia w procesie edukacji – przewodnika w „podróży” po „mapie” myśli, informacji, zmysłów estetycznych i wrażeń intelektualnych.

---

<sup>181</sup> E. Faure i inni (1975) *Uczyć się, aby być*. Cyt. za: M. K. Grzegorzewska (2006) *Stres w zawodzie nauczyciela...*, s. 82.

<sup>182</sup> J. Szempruch (2001) *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*, Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 110.

## ROZDZIAŁ VI

### NAUCZYCIEL – AUTORYTET (I PRZYWÓDCA) W EDUKACJI

„Są spotkania trwające krótką chwilę, pozostawiające ślad na całe życie, na całą wieczność. Trudno pojąć to tajemnicze zjawisko, jakim jest wpływ... mimo to... każdy z nas stale wywiera wpływy: kojące, zbawienne, pozostawiające piękne ślady; bądź też okaleczające, bolesne, zatruwające i plamiące życie innych ludzi”<sup>183</sup>. Wśród, zarówno osobistych wspomnień o spotkanych w życiu nauczycielach (wobec percepcji i wartościowania ich dokonań, dorobku i indywidualnych cech osobowości), a także w perspektywie teoretycznych rozważań o roli społeczno-zawodowej pedagogów, niemalże zawsze pojawia się refleksja o tajemnicę wzajemnego wpływu<sup>184</sup> nauczyciela i ucznia.

Przestrzeń edukacyjna staje się płaszczyzną wzajemnych interakcji – współlistnienia, współdziałania i współzależności jej podmiotów. Owa swoista *tektonika* przestrzeni edukacyjnej – *układ* relacji i *kompozycja* emocji, zdarzeń i procesów, wzajemnych wpływów i motywacji – trwale zmienia współlistniejące w niej osoby – kształtuje ich terażniejszość i przyszłość edukacyjną i życiową. W sferze owych wzajemnych interakcji i strukturze relacji widoczna jest niezwykła różnorodność idei, myśli i znaczeń oraz indywidualnych „punktów odniesienia” – mnogość stanowisk i bezkres kontekstów dla spostrzeżeń, stanowiących podwaliny wzajemnej edukacji i wychowania. Istniejąca polemika indywidualnych, subiektywnych, niekiedy sprzecznych opinii – dysonans myśli i dyskurs poznawczy inicjuje proces konstrukcji i rekonstrukcji wiedzy i umiejętności.

Dzięki temu przestrzeń szkoły i kreująca się w niej płaszczyzna działań edukacyjnych przypominają swoisty *kalejdoskop* – barwnych osobowości, indywidualnych zdolności i możliwości, nieprzeciętnych jednostkowych pragnień i marzeń, nietuzinkowych celów i aspiracji.

Poprzez ustawiczną „wymianę” rozprzestrzeniających się w przestrzeni edukacyjnej indywidualnych idei, myśli i znaczeń oraz przenikanie jednostkowych opinii i emocji, osoby współlistniejące w owej sferze relacji międzyludzkich pozostawiają po sobie pewien trwały „ślad” – a ich wzajem-

<sup>183</sup> J. R. Miller. Cyt. za: J. C. Maxwell (1994) *Być liderem. Czyli jak przewodzić innymi*, tłum. M. Czekański, Warszawa, Wydawnictwo *MEDIUM*, s. 18.

<sup>184</sup> Tzw. *wpływ społeczny* definiowany jest przez literaturę przedmiotu, jako „proces, w wyniku którego dochodzi do zmian w zachowaniach, postawach, doświadczanych emocjach czy stanach motywacyjnych pod wpływem rzeczywistych bądź tylko wyobrażanych zachowań innej osoby czy grupy osób”. W: D. Doliński (2000) *Psychologia wpływu społecznego*, Wrocław, Wydawnictwo *Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum*, s. 8.

ny wpływ jest współzależny. W związku z tym, owe relacje wzajemnie uzupełniających się, dopełniających się podmiotów opierają się o zasadę wzajemnej *komplementarności*: cech osobowości, postaw społecznych, celów, pragnień, działań itd. Niemalże każdy nauczyciel i uczeń „odciska” swoje „piętno” w pamięci, a zatem i osobowości osób współtworzących przestrzeń edukacyjną i współistniejących w jej sferze, determinując tym samym teraźniejszość i przyszłość, dorosłe życie współuczestników procesu edukacji. Owa dostrzegalna współzależność istnienia podmiotów w przestrzeni edukacyjnej determinuje jej kształt i walor – bowiem nauczyciele i ich uczniowie zajmują w niej równie znaczące i szczególne miejsce, są równoprawnymi jej twórcami oraz kreatorami zachodzących w niej relacji. Pytanie dotyczy jedynie waloru realizacji szeroko pojętej edukacji – efektów wzajemnego oddziaływania na siebie jej podmiotów i zachodzących przezeń zmian wewnętrznej przestrzeni edukacyjnej: czy *zawsze korzystnych, wartościowych*?

Nie ulega wątpliwości, iż zasięg oddziaływania osoby nauczyciela na ucznia jest nieoceniony – nauczyciel, kształtując postawę ucznia wobec nauki oraz wprowadzając go w świat wartości i norm moralnych (edukując i wychowując), wpływa na ucznia w jakże wielu aspektach jego działania i funkcjonowania: oddziałuje na jego emocje, percepcję siebie, ludzi i otaczającej rzeczywistości, szeroko pojęte postawy, oceny (w tym samoocenę). Jednocześnie, w związku z permanentnością i trwałością procesu edukacji, nauczyciel nie jest w stanie zaopiniować zasięgu swego wpływu na ucznia, jego charakteru i waloru. *Czy może za całą pewnością, obiektywnie ocenić, kiedy kończy się zasięg jego oddziaływań i jaki jest ich rezultat?*

W związku z powyższym, myśląc o *wpływie* nauczyciela na ucznia/uczniów, nie sposób pominąć refleksji nad zjawiskiem jego *autorytetu*. Stanowi to podstawę dla podjęcia (wyjątkowo trudnej) próby zdefiniowania pojęcia *autorytet* – trudnej, ponieważ literatura przedmiotu wskazuje na niezwykle szeroki zakres pojęciowy kategorii *autorytet*, a samo zjawisko autorytetu wobec jego złożoności i wieloaspektowości jest niemożliwe do jednoznacznej interpretacji.

Etymologia pojęcia *autorytet* [łac. *auctoritas*] pozwala zdefiniować tę kategorię, jako prestiż osoby, poważanie w oczach innych, powszechny szacunek, uznany respekt<sup>185</sup>. „łacińskie słowo *auctoritas* oznacza także wpływ wspierający, gwarancję, pewność, spolegliwość<sup>186</sup>, wiarygodność (...)”<sup>187</sup>, natomiast forma bliskoznaczna *augere* oznacza „pomnażanie ludzkiego dobra”<sup>188</sup>. *Czym więc jest zjawisko autorytetu nauczyciela?*

<sup>185</sup> W. Kopaliński (2000) *Słownik wyrazów obcych...*, s. 55.

<sup>186</sup> *Spolegliwy* – godny zaufania. W: W. Kopaliński (2000) *Słownik wyrazów obcych...*, s. 470.

<sup>187</sup> A. Valiśowa (2001) *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, B. Śliwerski (red.), tłum. B. Śliwerski, Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS, s. 193.

<sup>188</sup> A. Wróbel (1996) *Autorytet i wychowanie*, „Edukacja i Dialog” nr 9. [Dostęp: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/wrzesien,121/autorytet\\_i\\_wychowanie,508.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/wrzesien,121/autorytet_i_wychowanie,508.html), 2010-11-29]



Według A. Vališowej pojęcie **autorytet** interpretowane jest zazwyczaj w perspektywie trzech płaszczyzn znaczeniowych: 1) powszechnego **szacunku i poważania** w oczach innych oraz **wpływu** wynikającego z **podziwu dla osoby/osobowości**; 2) **uznania** profesjonalizmu, **prestiżu** wiedzy i umiejętności – **kompetencji** oraz 3) **respektu** wynikającego z zajmowanego **stanowiska**, porządku publicznego, prawa<sup>189</sup>. Zjawisko autorytetu interpretowane jest przez literaturę przedmiotu również, jako „zdolność do nakazywania posłuszeństwa płynąca z inteligencji, wiedzy, doświadczenia, wartości moralnej, z daru rozkazywania, położonych zasług (...)”<sup>190</sup>. Właściwa realizacja autorytetu nauczyciela staje się niemożliwa bez społecznej akceptacji i podziwu dla jego intelektu, uznania dla sfery jego kompetencji – dla jego umiejętności, zdolności, inteligencji i rozległej wiedzy oraz szeroko pojętych osiągnięć (m.in. zawodowych na polu dydaktyki i wychowania). Rzeczywisty autorytet nauczyciela jest rezultatem szczególnego uznania dla reprezentowanej przez niego sfery postaw i norm moralnych, etycznych, jego osobistej percepcji i oceny wartości i antywartości, indywidualnych cech charakteru oraz dla jego sposobu kreacji relacji interpersonalnych. W związku z powyższym rzeczywisty autorytet nauczyciela jest indywidualnie konstruowany i realizowany wokół trzech podstawowych wymiarów: sfery intelektualnej i osobowościowej nauczyciela, jego moralności i autentyczności etycznej oraz specyfiki jego funkcji społeczno-zawodowej i sposobu realizacji jego roli.

Interpretując zjawisko autorytetu nauczyciela, należy podkreślić, iż niezwykle **wpływ** nauczyciela na ucznia/uczniów, powinien zawsze opierać się na wzajemnym uznaniu **godności** osobistej, obustronnym **podziwie** dla osobowości i dokonań (nauczyciela i ucznia), uznaniu dla kompetencji i umiejętności oraz **szacunku** wobec uznanych przez nich wartości (wewnętrznej przestrzeni edukacyjnej nauczyciela i ucznia).

Osobisty autorytet nauczyciela jest zjawiskiem niezwykle dynamicznym i zmiennym – autorytet nie stanowi odgórnie nadanej funkcji i nie może być rozpatrywany, jako zjawisko statyczne. Ustanawiany jest stopniowo, indywidualnie, a jego walor może ulegać modyfikacjom. Natomiast meritum zaszczytu osobistego autorytetu nauczyciela w oczach jego uczniów zakłada **pełną dobrowolność i samodecyzyjność uczniów** – to oni stanowią o tym, kto zasługuje na to miano, kogo obdarzą zaufaniem, wobec kogo okażą szacunek, czyje poglądy uznają za wiarygodne<sup>191</sup>. Pełnia wolności, autonomii i decyzyjności uczniów desygnujących autorytet nauczyciela niejako wyklucza w swojej istocie *stricte* władzę czy wyższość autorytetu nad uczniami: „Autorytet nie jest w swej istocie sprawowaniem władzy, ale jej uzasadnieniem, legitymizacją, świadectwem oraz potwier-

<sup>189</sup> A. Vališová (2001) *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu...*, s. 194.

<sup>190</sup> M. Kostera, S. Kownacki (1996) *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi*. W: *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 693.

<sup>191</sup> E. Misterska (2005) *Autorytet nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” nr 10 [Dostęp: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/padziernik,212/autorytet\\_nauczyciela,1832.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/padziernik,212/autorytet_nauczyciela,1832.html), 2010-11-29]

dzeniem jej prawomocności, potwierdzeniem naturalnej postawy szacunku i uznania wobec osób, które mają znaczący wpływ”<sup>192</sup>.

Nie ulega wątpliwości, iż autorytet nauczyciela powinien wynikać z jego najgłębszych cech wewnętrznych, jego immanentnych cech osobowości, wówczas bowiem edukacja i wychowanie stają się dobrowolną relacją interpersonalną, opartą na szacunku wobec wysoko cenionej osoby, współlistnieniem wynikającym z fascynacji i chęci współdziałania z drugim człowiekiem. Dobrowolność interakcji połączona z szacunkiem i podziwem dla dokonań i osobowości nauczyciela mobilizuje wychowanka do aktywności poznawczej, intelektualnej, do działalności twórczej i inicjuje szeroko pojęte *zmiany*, stając się swoistym *katalizatorem* dla rozwoju osobistego ucznia i jego nauczyciela – ich obustronnego i współzależnego wpływu edukacyjnego.

Według literatury przedmiotu autorytet osobisty nauczyciela jest czynnikiem niezbędnym dla przewodzenia i przywództwa – aktem sprawczym zwierzchnictwa, organizacji i koordynacji ludzkich działań i aktywności: „Bez autorytetu nie da się skutecznie kimś kierować, przewodzić komuś, wpływać na kogoś, ani pełnić funkcję kierowniczą (dyrektora, nauczyciela, rodzica, menadżera itp.)”<sup>193</sup>. W związku z powyższym pojawiają się pytania i refleksje: *jakie jest meritum zjawiska przewodzenia i pojęcia przywództwa? Co stanowi istotę aktu intencjonalnego kierowania aktywnością, działaniami poszczególnych osób czy grup społecznych? Czym jest (jawi się) fenomen przywódcy edukacyjnego?*

Idea **przywództwa** jest różnorodnie, niejednoznacznie, niekiedy sprzecznie definiowana przez literaturę, w zależności od płaszczyzny i dziedziny nauki, która podejmuje próbę wyjaśnienia tegoż zjawiska – u podstaw owych rozbieżności definicyjnych leży złożoność i wieloaspektowość fenomenowi *przywództwa*.

Z perspektywy socjologicznej istota **przywództwa** interpretowana jest, jako: „spontaniczne i oddolne obdarzenie jednego z członków grupy uprawnieniami władczymi – decyzyjnymi, koordynacyjnymi – w stosunku do pozostałych”<sup>194</sup>. Ujęcie psychologiczne zakłada natomiast, iż meritum zjawiska **przywództwa** realizuje się na płaszczyźnie urzeczywistnienia władzy i wpływu podmiotu na grupę społeczną i wynika z immanentnych cech osobowości – *umiejętności przywódczych*. Zjawisko to niejako zamyka się w perspektywie świadomego, zamierzonego, intencjonalnego sposobu wpływu na grupę społeczną (zespół) – wpływu zmierzającego ku realizacji określonych kierunków działań, zadań i obranych celów. To mobilizacja działań grupy poprzez wpływ interpersonalny jej przywódcy<sup>195</sup>.

<sup>192</sup> A. Valiśowa (2001) *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu...*, s. 194.

<sup>193</sup> A. Valiśowa (2001) *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu...*, s. 195

<sup>194</sup> P. Sztompka (2004) *Socjologia*, Kraków, Wydawnictwo Znak, s. 385.

<sup>195</sup> M. J. Śmiałek (2009) *Zjawisko przywództwa i władza rodzicielska*. W: *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, M. J. Śmiałek (red.), Poznań-Kalisz, Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza, s. 80-81.

**W pedagogicznym ujęciu definicja i interpretacja fenomenu przywództwa** jest głęboko osadzona w perspektywie kategorii: autorytet moralny nauczyciela, dojrzałość i wrażliwość psychologiczno-pedagogiczna, intelekt i wiedza interdyscyplinarna, jako aspektów warunkujących wpływ społeczny nauczyciela oraz akt jego przywództwa/przewodzenia grupą. Ponieważ nie ulega wątpliwości, iż są to kategorie pedagogiczne będące determinantami sposobu pedagogicznej realizacji oczekiwań i potrzeb społecznych środowiska lokalnego wobec szkoły, procesu edukacji i nauczyciela. Niezwykle czytelną i klarowną egzegezą tejże problematyki stają się słowa M. J. Śmiałka, według których: „(...) *przywództwo edukacyjne* opiera się na interdyscyplinarnej wiedzy wyznaczającej kompetencje podmiotów i oparte jest na pedagogicznej mądrości (kształceniu i wykształceniu w mądrości i ku mądrości), wrażliwości na zagrożenia, na niejasności dróg życiowego rozwoju oraz na umiejętnościach konsolidowania zespołów, grup bądź całych środowisk wychowawczych”<sup>196</sup>. W perspektywie pedagogiki i szeroko pojętej edukacji, przywództwo oparte na rzeczywistym autorytecie i wartościach prawa, kultury i cywilizacji przekazuje normy, których bez wątpienia poszukuje, potrzebuje i pragnie każdy uczestnik procesu edukacji. Przekazywane w procesie edukacji wartości, jak i wynikające z nich podstawy moralne stają się szczególnie odpowiedzialną na ludzkie potrzeby (edukacyjne, poczucia bezpieczeństwa, uznania i akceptacji), stają się spełnieniem i realizacją oczekiwań środowiska lokalnego wobec nauczyciela, wychowawcy – przywódcy edukacyjnego w perspektywie dynamiki zmian otaczającego świata i wymogów rzeczywistości. Ich urzeczywistnienie natomiast stanowi podstawę dla inicjowania klimatu szeroko pojętego poczucia bezpieczeństwa podmiotów edukacji.

*„(...) ogromna większość ludzi potrzebuje autorytetu, przywództwa i prawa”*

– C. G. Jung<sup>197</sup>

*Przywódcą edukacyjnym* (liderem w przestrzeni edukacyjnej) staje się nauczyciel, który posiada umiejętność **interpretacji oczekiwań społecznych** i potrzeb środowiska lokalnego (szkolnego), zdolność **antycypacji tendencji** rozwojowych, wyprzedzania koniecznych zmian otaczającej rzeczywistości (i szkoły współczesnej) oraz umiejętność **planowania koniecznych zmian**, realizacji i stymulacji procesu wytyczania kierunków działań własnych i grupy (nauczycieli i uczniów), w celu **zaspokojenia ich potrzeb** edukacyjnych i rozwojowych.

*Przywódcą edukacyjnym* staje się nauczyciel, który za sprawą indywidualnych cech osobowości **posiada zdolność konsolidacji** i aktywizacji

<sup>196</sup> M. J. Śmiałek (2010) *W stronę przywództwa w edukacji jutra*. W: *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, K. Denek i inni (red.), Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas, s. 94.

<sup>197</sup> C. G. Jung (1981) *Archetypy i symbole*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik, s. 104. Cyt. za: E. Kobyłecka (2009) *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec...*, s. 68.

zadaniowo-działaniowej **wszystkich członków grupy** zaangażowanych w realizację obranych celów i dążeń: „Przywódcą staje się członek grupy społecznej, który dzięki splotowi specyficznych czynników: cech osobowości, odpowiednich umiejętności, sytuacji zadaniowej potrafi w określonym momencie narzucić innym członkom grupy swój sposób rozwiązania problemu, swoje poglądy i przekonania. Warunkiem koniecznym do uzyskania przywileju bycia przywódcą jest uzyskanie korzystnego rezultatu końcowego, który przyniesie zaspokojenie dążenia grupowego. Przywódca to członek grupy, który dzięki inicjatywie, większej wiedzy czy odwadze potrafi zaimponować pozostałym osobom, który potrafi zespolić działalność grupy”<sup>198</sup>. Podążając dalej wytyczonym kierunkiem rozważań – fundamentalnym aktem przywództwa edukacyjnego staje się szeroko pojęta **odwaga** myślenia i działania nauczyciela (jego aktywność poznawcza i dojrzałość pedagogiczna oraz innowacyjność) wyrażająca się w: sposobie realizacji obranych celów (edukacyjnych) i widoczna w efekcie końcowym procesu ich urzeczywistniania. Rezultat działań nauczyciela-przywódcy i jego współpracowników musi natomiast odpowiadać w swojej realizacji dążeniom, potrzebom, pragnieniom (indywidualnym i kolektywnym) jego współpracowników (grupy zawodowej czy grupy uczniowskiej) – jedynie wówczas możliwa staje się realizacja rzeczywistej idei przywództwa edukacyjnego.

Szczególnym aspektem aktu przywództwa staje się **charyzma przywódcy** [gr. *charisma* – łaska, dar boży] rozumiana, jako „szczególne własności przypisywane jednostce, rodzące i egzekwujące jej autorytet u innych”<sup>199</sup>; szczególny magnetyzm osobowości umożliwiający wpływ społeczny przywódcy. Według M. J. Śmiałka *charyzmatyczny przywódca* „posiada pewne cechy odróżniające go od innych przywódców: wiarę w siebie, wizję przyszłości, silną wiarę w tę wizję, niekonwencjonalne zachowania oraz chęć dokonywania zmian”<sup>200</sup>. W związku z powyższym *magnetyzm osobowości* charyzmatycznego nauczyciela – uwarunkowany jego pewnością siebie i przekonaniem o słuszności własnych poglądów i własnej wyjątkowości – stanowi legitymizację i uzasadnienie jego umiejętności wpływania na innych ludzi, jego szczególnej siły perswazji.

Wiara we własne posłannictwo i umiejętność przekonania członków grupy o wyjątkowości, nowatorstwie i słuszności własnych poglądów i koncepcji umożliwia charyzmatycznemu nauczycielowi – przywódcy edukacyjnemu wpływ na postawy osób dobrowolnie podporządkowujących się jego autorytetowi, wyzwala immanentne możliwości i zainteresowania każdego członka grupy – a zatem pasję i zwielokrotnioną energię sprawczą (działaniową) całego zespołu. Ową „zwielokrotnioną energię grupy”, zespołu S. Covey nazywa „**prawem synergii**”. Zjawisko *synergii* według tegoż autora „jest stanem, w którym całość jest większa niż suma po-

<sup>198</sup> M. J. Śmiałek (2008) *Zjawisko przywództwa w relacjach podmiotów przestrzeni...*, s. 122.

<sup>199</sup> W. Kopaliński (2000) *Słownik wyrazów obcych...*, s. 93.

<sup>200</sup> M. J. Śmiałek (2003) *Przewodzenie w kierowaniu. Wyzwania i potrzeby*, Poznań, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Oficerska im. S. Czarnieckiego w Poznaniu, s. 35.

szczególnych części”<sup>201</sup>. Istotę prawa *synergii* najpełniej i najbardziej obrazowo oddaje wzór – formuła  $1 + 1 = 3$ . W związku z powyższym można wysnuć tezę, iż *synergia* polega na łączeniu wewnętrznych potencjałów członków grupy czy też scalaniu niekiedy sprzecznych idei, myśli, opinii w imię lepszego rozwiązania określonego problemu, osiągnięcia zamierzonego celu. Wówczas efekt wspólnych działań i starań staje się znacznie większy niż suma pojedynczych działań i zainwestowanego ludzkiego potencjału, indywidualnego „kapitału” członków zespołu – przewyższa ich wkład pracy, zdolności, umiejętności. Postępując zgodnie z zasadą *synergii*, przywódca edukacyjny wierzy w ukryty potencjał drugiego człowieka – ucznia, nauczyciela, a akceptując jego podmiotowość, pozwala mu na pełnię rozwoju jego indywidualności. Twórcza współpraca z drugim człowiekiem pozwala odkryć potencjał tkwiący w jego podmiotowości, to natomiast zaowocować może lepszym rozwiązaniem edukacyjnym – twórczym porozumieniem. Przywódca edukacyjny staje się swoistym „zapalnikiem” zmian, „katalizatorem” innowacji, twórczych pomysłów, nowych idei, a wyzwalając potencjał emocjonalny i zaangażowanie grupy – wyzwalając szczególną moc sprawczą całego zespołu, przywódca osiąga szeroko pojęty sukces.

T. Hatch wskazuje w swojej publikacji na znaczącą rolę, jaką odgrywa w procesie przewodzenia ludźmi **inteligencja społeczna** nauczyciela – przywódcy, ponieważ: „Efektywni liderzy umieją organizować grupy poprzez inicjowanie działań, utrzymywanie ich wybranego kierunku oraz inspirowanie i motywowanie innych osób”<sup>202</sup>. O skuteczności przywódcy w relacjach interpersonalnych decydują w znacznej mierze jego umiejętności społeczne – zdolności pozwalające budować wartościowe relacje interpersonalne i modyfikować ich walor, poprzez perswazję, wpływ społeczny, motywowanie innych ludzi, inspirowanie ich aktywności<sup>203</sup>. Głównym zadaniem przywódcy staje się dobrowolne zrzeszanie osób – ich dobrowolna kolektywizacja w grupę, aranżacja chętnie współpracującego ze sobą, współbrzmiącego zespołu działaniowego oraz jego organizacja (w aspekcie ról, zadań, działania itp.). Przywódca, organizując i motywując duże grupy ludzi, zawsze działa zespołowo, zatem jego rola wymaga szczególnej wrażliwości społecznej – wysokiego poziomu **inteligencji interpersonalnej**. Staje się ona swoistą sztuką współpracy zespołowej poprzez zdolność motywowania innych osób i wskrzeszania ich najgłębszych możliwości, zdolności, pasji.

Według teorii *naturalnego przywództwa* autorstwa D. Golemana, R. Boyatzisa i A. McKee fundamentem aktu przywództwa i przewodzenia grupie (w procesie wpływu społecznego i relacji interpersonalnych) staje się również **inteligencja emocjonalna** osoby pretendującej o miano

<sup>201</sup> S. R. Covey (2008) *Zasady skutecznego przywództwa*, tłum. K. Pawłowski, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS, s. 33.

<sup>202</sup> T. Hatch (1999) *Przyjaciele, dyplomaci i przywódcy w przedszkolu: inteligencja interpersonalna w zabawie*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), tłum. M. Karpiński, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS, s. 137.

<sup>203</sup> D. Goleman (1997) *Inteligencja emocjonalna...*, s. 183-184.

przywódcy<sup>204</sup>. Według P. Salovey'a i D. J. Sluyter'a: „Ten typ inteligencji obejmuje umiejętność wyraźnej percepcji, oceny i wyrażania emocji; zdolność dostępu do uczuć oraz umiejętność ich wyzwalania w sytuacjach, w których mogą wspomagać proces myślenia; umiejętność rozumienia emocji oraz wiedzę emocjonalną; umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagały one rozwój emocjonalny i intelektualny”<sup>205</sup>. W myśl założeń koncepcji *naturalnego przywództwa*, **emocjonalna rola lidera**, jako przewodnika grupy „(...) jest to pierwszy i jednocześnie najbardziej istotny akt przywództwa”<sup>206</sup>. Szeroko pojęte *poznanie* potrzeb podmiotów przestrzeni edukacyjnej (uczniów – wychowanków, nauczycieli, współpracowników), rozpoznanie ich emocji i tkwiącego w nich potencjału, a następnie właściwy sposób ich motywacji, a także właściwa interpretacja emocji własnych i umiejętność panowanie nad nimi stają się najważniejszymi fundamentami *przywództwa* i *przewodzenia* edukacyjnego.

Sposób realizacji aktu przewodzenia grupą oraz urzeczywistnienie uprzednio założonych celów są w znacznym stopniu zdeterminowane zdolnościami nauczyciela w zakresie umiejętnego (dojrzałego, mądrego), właściwego dla określonej sytuacji i zindywidualizowanego kierowania emocjami – własnymi oraz podmiotów przestrzeni edukacyjnej. Inteligencja w aspekcie zarządzania relacjami oraz niezwykła wrażliwość na ludzkie emocje, jako kompetencje nauczyciela związane ze sferą uczuć i motywacji członków grupy społecznej, której nauczyciel pragnie przewodzić, stają się w myśl przytaczanej koncepcji „filarem” wpływu edukacyjnego nauczyciela-przywódcy. Kompetencje społeczne stanowią „potencjał” przywódcy edukacyjnego, a ich wykładnikiem stają się zarówno zaangażowanie i motywacja zespołu (uczniów, grona pedagogicznego), jak i efekty współpracy członków grupy – sukces ich działań, realizacja podjętych celów.

Autorzy koncepcji *naturalnego przywództwa*, zwracając szczególną uwagę na potęgę (efektywność) inteligencji emocjonalnej i interpersonalnej lidera (przywódcy), formułują ideę tzw. **prawa rezonansu w przywództwie**. Według tejże teorii jednym z najważniejszych wymiarów przywództwa jest *rezonans* [oddźwięk; łac. *resonare* – *odbrzmieć, współbrzmieć*] rozumiany, jako emocjonalna synchronizacja przywódcy z grupą oraz specyficzny sposób synchronicznej wibracji emocji polegający na „pozytywnym dostrojeniu emocjonalnym” członków grupy<sup>207</sup>. Parafrazując, *rezonans* jest harmonią emocjonalną i oddźwiękiem podobnych emocji towarzyszących przywódcy edukacyjnemu i członkom grupy – uczniom, gronu pedagogicznemu. Owa więź emocjonalna staje

<sup>204</sup> D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee (2002) *Naturalne przywództwo. Odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej*, tłum. D. Cieśla, A. Kamińska, K. Drozdowski, Wrocław – Warszawa, Wydawnictwo Biznesowe Jacek Santorski, s. 9 i 22.

<sup>205</sup> J. D. Mayer, P. Salovey (1999) *Czym jest inteligencja emocjonalna? W: Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), tłum. M. Karpiński, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS, s. 57

<sup>206</sup> D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee (2002) *Naturalne przywództwo...*, s. 22.

<sup>207</sup> Tamże, s. 37-38 oraz 275.

się swoistym „spoiwem” grupy (uczniów, nauczycieli) i nauczyciela-lidera. Wytworzona przez lidera edukacyjnego atmosfera akceptacji i zaufania wzmacnia harmonię grupy oraz jej zgodność w dążeniu do obranych celów, natomiast wzajemna współpraca nabiera szczególnego sensu, bowiem realizacja zadań staje się wspólnym dążeniem wszystkich członków zespołu.

Współczesność i wszelki postęp determinują wizje najodważniejsze – wręcz utopijne perspektywy, pytania pozornie pozostające bez odpowiedzi – współczesność i wszelki postęp determinuje edukacja, szkoła i kreujący ją ludzie – nauczyciele i uczniowie: „Planowanie przyszłości powinno brać pod uwagę dalekie, utopijne perspektywy, one bowiem ukierunkowują aspiracje i nadzieje ludzi. W tym sensie utopijne wizje są warunkiem przewidywania przyszłości, prowadząc ku realizacji celów ważnych i wartościowych”<sup>208</sup>.

Idea *przywództwa edukacyjnego* staje się realizacją i urzeczywistnieniem zarówno najpotrzebniejszych, najcenniejszych celów i wartości, jak i dostrzeganiem i rozwijaniem immanentnych, najgłębszych umiejętności i zdolności uczestników procesu edukacji, ponieważ owe szeroko pojęte zmiany i każdy postęp dokonuje się przede wszystkim w szkole i zależny jest od możliwości i zdolności osób realizujących i kreujących ideę edukacji.

---

<sup>208</sup> R. M. Łukasiewicz (2002) *Studia nad alternatywami w edukacji...*, s. 29-30.





# ZAKOŃCZENIE

## (W ŚWIETLE PRZYWÓDZTWA)

*Przywództwo edukacyjne* staje się postulatem postrzegania nauki, jako celu działania, samorealizacji oraz ideą szczególnego uwrażliwienia człowieka na liczne zagrożenia, na niejasności dróg życiowego wyboru. *Przywództwo edukacyjne* – staje się ideą edukacji głęboko osadzonej w przestrzeni szeroko pojętej mądrości i wrażliwości, a jej płaszczyzną realizacyjną staje się wychowanie i wykształcenie ku interdyscyplinarnej mądrości, świadomości, umiejętności aktywnego budowania własnych kompetencji. Jednocześnie, poprzez budowanie idei wspólnoty i współpracy zespołowej, *przywództwo edukacyjne* realizuje postulat twórczego porozumienia z drugim człowiekiem.

Współczesny człowiek (nauczyciel i uczeń) zmuszony jest żyć, funkcjonować w obliczu nieprzewidywalności *jutra* i niepewności związanej ze swoją przyszłością edukacyjną, zawodową i życiową. Nauczyciel i uczeń coraz częściej (bezradnie) stają na „rozdrożu” – wobec wielości dróg życiowego wyboru i braku jednoznacznych drogowskazów, rzetelnych wskazówek – znaków i recept. Stając wobec (naturalnych) wątpliwości dotyczących (słuszności) dokonywanych wyborów edukacyjnych i życiowych, współczesny człowiek potrzebuje szczególnego wsparcia – zrozumienia, dialogu i ukierunkowania.

*Przywództwo edukacyjne* wychodzi naprzeciw najpilniejszym potrzebom uczestników procesu edukacji, staje się szczególną realizacją oczekiwań społecznych – konstruuje się na kanwie społecznych niepewności, rozterek życiowych, wobec braku poczucia stabilności edukacyjnej i życiowej, zagrożeń dla bezpieczeństwa emocjonalnego.

*Przywództwo edukacyjne* staje się implikacją szeroko pojętych transformacji nieustająco dokonujących się, obecnych w przestrzeni edukacyjnej, ułożonych w perspektywie wymogów współczesności, a zatem potrzebnych, koniecznych i nieuchronnych.



# BIBLIOGRAFIA

## Druki zwarte:

1. Banach Cz. (2004) *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak
2. Banach Cz. (2005) *Pedeutologia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak
3. Banach Cz. (2006) *Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji*. W: *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, B. Muchacka, W. Kogut (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza *Impuls*
4. Baraniak B. (2007) *Edukacja zawodowa*. W: *Pedagogika pracy*, S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
5. Blackburn S. (2002) *Sens dobra. Wprowadzenie do etyki*, tłum. T. Chawziuk, Poznań, Dom Wydawniczy *REBIS*
6. Bodanko A. (2010) *Formy rozwoju edukacji zawodowej*. W: *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza *Humanitas*
7. Bogaj M. (2004) *Etos zawodowy nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom I*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak
8. Cichoń W. (1996) *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
9. Covey S. R. (2007) *7 nawyków skutecznego działania*, tłum. I. Majewska – Opiełka, Poznań, Dom Wydawniczy *REBIS*
10. Covey S. R. (2008) *Zasady skutecznego przywództwa*, tłum. K. Pawłowski, Poznań, Dom Wydawniczy *REBIS*
11. Dawid J. W. (1959) *O duszy nauczycielstwa*. W: *Osobowość nauczyciela*, W. Okoń (red.), Warszawa, Wydawnictwo *PZWS*
12. de Mello A. (1992) *Przebudzenie*, tłum. B. Moderska, T. Zysk, Poznań, Dom Wydawniczy *REBIS*
13. Delors J. i inni (1998) *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa, Wydawnictwo *UNESCO*
14. Dobrowolska B. (2009) *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne *Akapit*
15. Doliński D. (2000) *Psychologia wpływu społecznego*, Wrocław, Wydawnictwo *Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum*
16. Duraj – Nowakowa K. (2000) *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków, Oficyna Wydawnicza *Impuls*
17. Dylak S. (1995) *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

18. Dylak S. (2004) *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak
19. Faure E. i inni (1975) *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa, Wydawnictwo PWN
20. Gaś Z. B. (2001) *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Lublin, Wydawnictwo UMCS
21. Goleman D., Boyatzis R., McKee A. (2002) *Naturalne przywództwo. Odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej*, tłum. D. Cieśla, A. Kamińska, K. Drozdowski, Wrocław – Warszawa, Wydawnictwo Biznesowe Jacek Santorski
22. Górniewicz J. (2001) *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
23. Grabowska T. (2010) *Kompetencje współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – szansa czy zagrożenie dla rozwoju szkoły przyszłości*. W: *Edukacja jutra. Proces wychowania w szkole i poza nią*, K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas
24. Grzegorzewska M. K. (2006) *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
25. Hamer H. (1994) *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa, Wydawnictwo Veda
26. Hatch T. (1999) *Przyjaciele, dyplomaci i przywódcy w przedszkolu: inteligencja interpersonalna w zabawie*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), tłum. M. Karpiński, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS
27. Hock R. R. (2003) *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, tłum. E. Wojtych, Gdańsk, Wydawnictwo GWP
28. Hoffman M. L. (2006) *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk, Wydawnictwo GWP
29. Kacprzak L. (2006) *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła, Wydawnictwo PWSZ im. S. Staszica
30. Kałuszyński M. (2001) *Szkoła dla ucznia. „Kim jest uczeń?”*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, B. Śliwerski (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls
31. Keil J. (2000) *„Szukaj własnej drogi”. Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. Tom II*, A. A. Kotusiewicz (red.), Białystok, Wydawnictwo Trans Humana
32. Kobyłecka E. (2005) *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls
33. Kobyłecka E. (2009) *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości. Między pewnością a wątpliwością*, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego
34. Kopaliński W. (2000) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa, Wydawnictwo Świat Książki

35. Kostera M., Kownacki S. (1996) *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi*. W: *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
36. Kozak E. (2009) *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca*. W: *Nauczyciel. Zawód – Powołanie – Pasja*, S. Popek. A. Winiarz (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS
37. Krajewska A. (1995) *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*. W: *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, G. Koć – Seniuch (red.), Białystok, Wydawnictwo TRANS HUMANA
38. Król I., Pielachowski J. (1995) *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Poznań, Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>
39. Kwaśnica R. (2006) *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom III*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
40. Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
41. Lennick D., Keil F. (2007) *Inteligencja moralna*, tłum. I. Szuwalska, Wrocław, Wydawnictwo Purana
42. Łobocki M. (2005) *W trosce o skuteczne kształcenie pedagogiczne nauczycieli*. W: *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli...*, W. Hörner, M. S. Szymański (red.), tłum. M. S. Szymański, D. Sztombryn, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak
43. Łukaszewicz R. M. (1994) *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
44. Łukaszewicz R. M. (2002) *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław, Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne
45. Łukaszewski W. (2009) *Relacyjna teoria osobowości – reaktywizacja czy galwanizacja zwłok?* W: *Nowe idee w psychologii*, J. Kozielski (red.), Gdańsk, Wydawnictwo GWP
46. Marczuk S. (2001) *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP
47. Marczuk S. (2001) *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP
48. Maxwell J. C. (1994) *Być liderem. Czyli jak przewodzić innymi*, tłum. M. Czekański, Warszawa, Wydawnictwo MEDIUM
49. Mayer J. D., Salovey P. (1999) *Czym jest inteligencja emocjonalna?* W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), tłum. M. Karpiński, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS
50. Muchacka B., Szymański M. (2008) *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka, M. Szymański (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls
51. Muszkieta R. (2001) *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Poznań, Wydawnictwo Nowa Era
52. Nowacki T. (2004) *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom, Wydawnictwo ITeE

53. Nowak – Dziemianowicz M. (2001) *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
54. Obuchowski K. (2000) *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS
55. Okarmus J., Tytuła M. (2010) *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa – Bielsko-Biała, Wydawnictwo Szkolne PWN – ParkEdukacja
56. Okoń W. (2004) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak
57. Olejniczak M. (2009) *Nauczyciel wobec wyzwań kultury popularnej*. W: *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), Łódź, Wydawnictwo WSH-E
58. *Osobowość nauczyciela* (1959) W. Okoń (red.), Warszawa, Wydawnictwo PZWS
59. Pachociński R. (1994) *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa, Wydawnictwo IBE
60. Petty G. (2010) *Nowoczesne nauczanie*, tłum. J. Bartosik, Sopot, Wydawnictwo GWP
61. Pietrasiński Z. (2000) *Czy dzieci można nauczyć mądrości?* W: *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, M. Partyka (red.), Warszawa, Wydawnictwo CMPP-P MEN
62. Płocińska M., Rylke H. (2002) *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa, Wydawnictwo WSiP
63. *Poezja polska. Antologia* (2001) A. Rajca, J. Polanicki (red.), Warszawa, Wydawnictwo SARA
64. Prucha J. (2006) *Pedeutologia*. W: *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red), tłum. B. Śliwerski, Gdańsk, Wydawnictwo GWP
65. Rogers C. (2002) *O stawaniu się sobą*, tłum. M. Karpiński, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS
66. Rogers C. (2002) *Sposób bycia*, tłum. M. Karpiński, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS
67. Skłodowski H., Kucharski T. (2003) *Charakterystyka predyspozycji zawodowych i osobowościowych bezrobotnych i przedsiębiorców*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
68. Speck O. (2005) *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślik, Gdańsk, Wydawnictwo GWP
69. Szempruch J. (2001) *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*, Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE
70. Szempruch J. (2006) *Etyczny wymiar zawodu nauczyciela*. W: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*, J. Szempruch (red.), Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
71. Szmyd K., Uberman M. (2008) *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka, M. Szymański (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls

72. Sztompka P. (2004) *Socjologia*, Kraków, Wydawnictwo Znak
73. Szuman S. (1959) *Talent pedagogiczny*. W: *Osobowość nauczyciela*, W. Okoń (red.), Warszawa, Wydawnictwo PZWS
74. Szymański M. S. (2005) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*. W: *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, W. Hörner, M. S. Szymański (red.), tłum. M. S. Szymański, D. Sztombryn, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak
75. Śmiałek M. J. (2003) *Przewodzenie w kierowaniu. Wyzwania i potrzeby*, Poznań, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Oficerska im. S. Czarnieckiego w Poznaniu
76. Śmiałek M. J. (2009) *Zjawisko przywództwa i władza rodzicielska*. W: *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, M. J. Śmiałek (red.), Poznań-Kalisz, Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza
77. Śmiałek M. J. (2010) *W stronę przywództwa w edukacji jutra*. W: *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, K. Denek i inni (red.), Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas
78. Tomaszewska A. (2009) *Nauczyciel na miarę XXI wieku*. W: *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), Łódź, Wydawnictwo WSH-E
79. Vališowá A. (2001) *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, B. Śliwerski (red.), tłum. B. Śliwerski, Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS
80. Wojciechowska – Charlak B. (2009) *Odpowiedzialność jako warunek podmiotowości nauczyciela*. W: *Nauczyciel. Zawód – Powołanie – Pasja*, S. Popek. A. Winiarz (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS
81. Wyżga O. (2006) *Nauczyciele w trosce o wszechstronny rozwój ucznia – założenie reformy czy szkolna rzeczywistość?* W: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, J. Szempruch (red.), Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

#### **Artykuły z czasopism:**

Sipińska D. (1996) *Refleksyjny nauczyciel*, „Edukacja i Dialog” 1/1996, s. 15

#### **Źródła elektroniczne:**

1. Kwiatkowska H. (1997) *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i Dialog” 1(84) styczeń [Dostęp: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/styczen,125/czy\\_nauczyciel\\_moze\\_nie\\_byc\\_tworczy,540.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/styczen,125/czy_nauczyciel_moze_nie_byc_tworczy,540.html), 2010-01-12]
2. Misterska E. (2005) *Autorytet nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” nr 10 [Dostęp: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/padziernik,212/autorytet\\_nauczyciela,1832.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/padziernik,212/autorytet_nauczyciela,1832.html), 2010-11-29]

3. Pink Floyd (1979) *Another brick in the wall (part II)* [Dostęp: <http://pinkfloyd.rockmetal.art.pl/pl/tlumacz/wall.html>, 2010-10-02]
4. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110, II. *Sylwetka nauczyciela*) [Dostęp: [http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=50](http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=50), 2010-10-01]
5. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110) [Dostęp: [http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=50](http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=50), 2010-10-01]
6. Śliwerski B. (2001) *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog” nr 9-10 [Dostęp: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/pedagogika\\_niedyrektywna,1204.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/pedagogika_niedyrektywna,1204.html), 2010-04-21]
7. *Ustawa – Karta Nauczyciela*, Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19. [Dostęp: <http://www.karta-nauczyciela.abc.pl>, 2010-11-03]
8. Wróbel A. (1996) *Autorytet i wychowanie*, „Edukacja i Dialog” nr 9. [Dostęp: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/wrzesien,121/autorytet\\_i\\_wychowanie,508.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/wrzesien,121/autorytet_i_wychowanie,508.html), 2010-11-29]