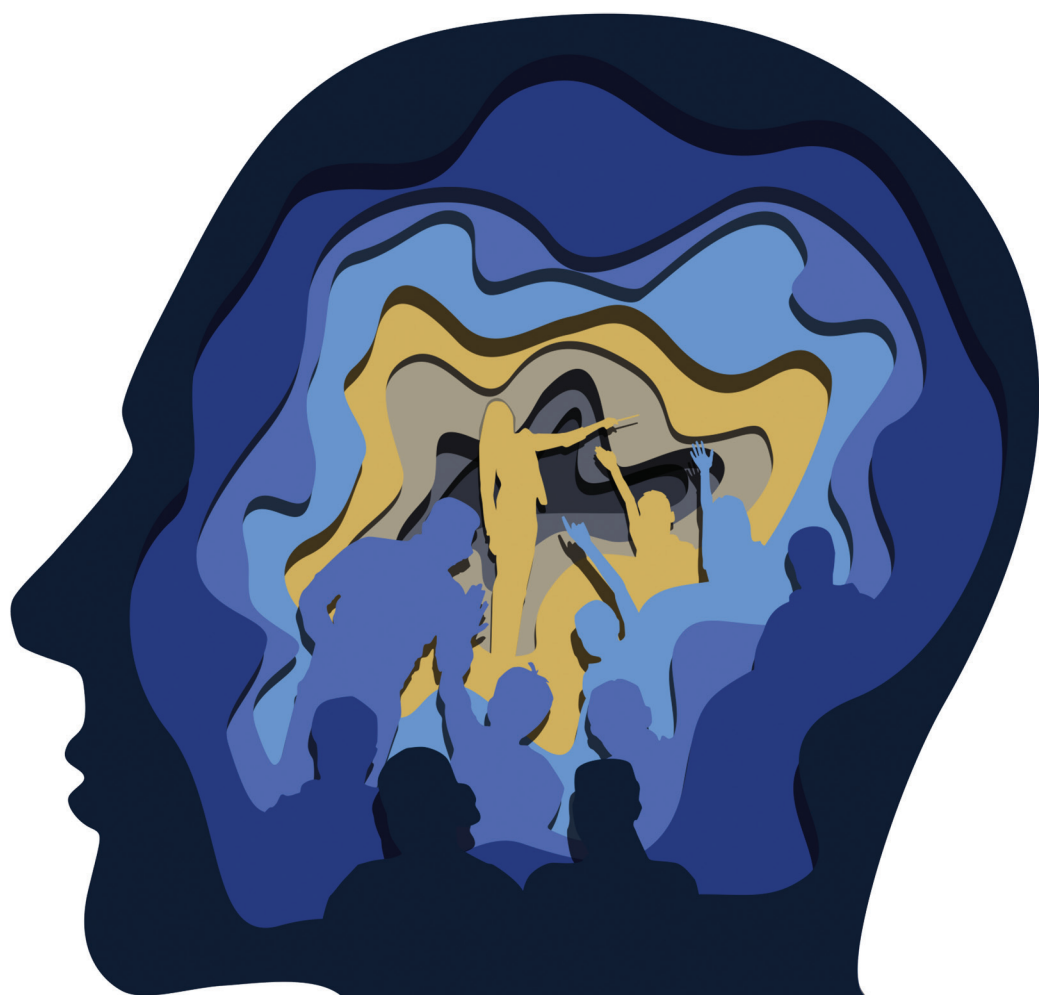


ŚWIADOMOŚĆ WYCHOWAWCZA WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

– TRYPTYK PEDAGOGICZNY



Magda
JASKULSKA

Beata
ECLER-NOCOŃ



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

W recenzowanej pracy poddano badawczej eksploracji świadomość wychowawczą nauczycieli zdefiniowaną jako stan uświadomienia (zdawania sobie sprawy z) wychowawczych zobowiązań, spoczywających na nauczycielu w procesie edukacyjnym ukierunkowanym na rozwój wychowanka/ucznia.

Dzięki zaprezentowanej pracy rzadko podejmowana kwestia świadomości wychowawczej i możliwość jej badawczej eksploracji mogą stać się tematem dyskursu nie tylko naukowego, lecz przede wszystkim praktycznego. Wyraźną bowiem intencją Autorek jest skłonienie nauczycieli nie tylko do refleksji nad własną świadomością wychowawczą, lecz również do rozwijania jej w sobie i dostosowywania do niej swojego działania edukacyjnego.

Badanie świadomości wychowawczej znalazło w recenzowanej pracy oryginalną propozycję rozwiązania, co nie oznacza wcale, że przestało istnieć jako problem. Wprost przeciwnie, dzięki Autorkom stało się ponownie wyzwaniem naukowym, które będzie – miejmy nadzieję – rozwijane przez innych badaczy.

*Z recenzji wydawniczej dr. hab. Dariusza Stępkowskiego,
prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie*

Publikacja to istotne – z punktu widzenia społeczno-edukacyjnego – opracowanie stanowiące niezaprzeczalny wkład Autorek w dalszy rozwój i poszerzenie pól badawczych we współczesnych naukach społecznych, w tym przede wszystkim pedagogice i psychologii.

*Z recenzji wydawniczej dr. hab. Mirosława Kowalskiego,
prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego*

**Świadomość wychowawcza
współczesnego nauczyciela –
tryptyk pedagogiczny**

Beata Ecler-Nocoń
Magda Jaskulska

**Świadomość wychowawcza
współczesnego nauczyciela –
tryptyk pedagogiczny**

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2025

RECENZJA

Dariusz Stępkowski

Mirosław Kowalski

Dla Leny i Niny – moich ukochanych Córek.

Z miłością, Mama

Magda Jaskulska

Moim Studentom

Beata Ecler-Nocoń

Spis treści

Wprowadzenie	9
Świadomość: interpretacje i rozumienia	15
Wychowanie jako świadome działanie nauczyciela	27
Świadomość wychowawcza nauczycieli: próba wglądu w pojęcie	41
Koncept metodologiczny badań nad świadomością wychowawczą	51
Świadomość wychowawcza współczesnego nauczyciela – prezentacja wyników badań	63
Analiza świadomości współczesnego nauczyciela – tryptyk	99
Refleksja końcowa	127
Bibliografia	135
Aneks	147
Indeks osobowy	183
Summary	187

Wprowadzenie

Jest taka anegdota o uczniu, który przyszedł do mistrza i poprosił:

– Czy mógłbyś udzielić mi swej mądrości? Czy mógłbyś powiedzieć mi coś, co przeprowadzi mnie przez życie?

Ponieważ był to dzień, w którym mistrz zachowywał milczenie, podał uczniowi jedynie kartkę papieru. Napisane na niej było: „Świadomość”. Kiedy uczeń to zobaczył, powiedział:

– To zbyt mało. Czy mógłbyś przekazać mi coś więcej?

Mistrz wziął kartkę z powrotem i napisał: „Świadomość, świadomość, świadomość”. Uczeń na to:

– Dobrze, ale co to znaczy?

Mistrz znowu odebrał kartkę i napisał: „Świadomość, świadomość, świadomość oznacza świadomość”.

Antony de Mello, *Przebudzenie*

Pisząc książkę, autorzy winni wyjaśnić przyczynę jej powstania. Niniejsza publikacja jest efektem przekonania obydwu autorek o znaczeniu świadomości nauczycieli dla jakości ich działania wychowawczego. W tym przeświadczeniu oczywiście nie ma niczego nazbyt odkrywczego. A jednak pobieżne studium literatury przedmiotu już przywiodło ku refleksji, że świadomość wychowawcza nauczycieli nie doczekała się licznych opracowań, zatem problem wart jest intensywniejszego namysłu¹. Codzienna obserwacja procesów wychowawczych

1 Studium literatury przedmiotu pozwala na konkluzję, że pojęcie „świadomość wychowawcza” jest rozpatrywane głównie w odniesieniu do rodziców. Warto przywołać choćby kilka pozycji, które właśnie do świadomości wychowawczej w rzeczonyj perspektywie się odnoszą. I tak na przykład: S. Kawula, *Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1975; D. Opozda, *Świadomość wychowawcza rodziców*, w: *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok–Warszawa 2003; I. Bartusiak, M. Kowalski, *Świadomość wychowawcza jako przeszerzeń edukacji w opiniach potencjalnych rodziców*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2011, nr 25 (29), s. 25–33; E. Świdrak, *Świadomość wychowawcza we współczesnej rodzinie*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2013; P. Wesołowska, *Świadomość pedagogiczna*

przebiegających w szkole i w przedszkolu wzbudziła w nas wątpliwość, czy nauczycielskie działania wychowawcze mają zawsze charakter refleksyjny i przemyślany. Kiedy zadawałyśmy sobie pytanie, czy jest to związane ze złymi intencjami pedagogów, zdecydowanie odpowiadałyśmy przecząco. Jednak pytanie o owe działania i odpowiedź na nie doprowadziły do tezy, że przypadkowe, samorzutne, machinalne, rutynowe działania pedagogów są efektem niezdawania sobie sprawy z okoliczności, że zasadniczo każdy czyn wobec wychowanka może czymś w nim skutkować. Nie zdają sobie sprawy, zatem (być może) nie zawsze są świadomi.

W przytoczonej historyjce, będącej mottem do *Wprowadzenia*, autor każe Mistrzowi powtarzać słowo *świadomość*, co podkreśla jego wagę. W końcowym fragmencie opowieści Mistrz posługuje się tautologią. Próbując zinterpretować sens przytoczonej przez Mistrza definicji, musimy dojść do przekonania, że bez fenomenu świadomości sam jej fenomen jest nie do pojęcia. Istotę świadomości może próbować odkryć tylko człowiek świadomy. Jakikolwiek znaczenia są dostępne tylko właśnie świadomości. Jeśli tak, a to stwierdzenie jest oczywiste, tylko człowiek świadomy może rozpoznać, zrozumieć i zinternalizować fenomen wychowania. Można domniemywać, że tylko owo rozpoznanie, zrozumienie i zinternalizowanie przełożone na rozmaite sytuacje wychowawcze pozwala działać wychowawczo. Nie znaczy to, że pewnych działań z człowiekiem związanych nie można rozpatrywać w kontekście wychowania, jeśli ten człowiek jest ich znaczenia nieświadomy. Niemniej spodziewamy się, że człowiek dojrzały, uważany za wewnętrznie zintegrowanego, będzie działał świadomie i tym samym będzie ponosił odpowiedzialność za swoje czyny. W znanej i docenianej koncepcji Victora Frankla, dotyczącej odkrywania sensu życia², odnajdujemy równocześnie znaczenie świadomości w kontekście odpowiedzialności. Frankl uważa, że refleksja nad podstawami ludzkiego istnienia prowadzi do wniosku, że świadomość i odpowiedzialność odgrywają kluczową rolę w naszej egzystencji. Tę refleksję sprowadza do twierdzenia antropologicznego, że

współczesnych rodziców oraz jej źródła, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2019. W rezultacie przeglądu literatury rodzi się pytanie, czy „świadomość wychowawcza” to pojęcie zarezerwowane wyłącznie dla rodziców? Czy przypisywanie pojęcia „świadomość wychowawcza” sferze wychowania domowego jest związane z konstatacją, że nauczyciele nie muszą być świadomi wychowawczo lub jest efektem ryzykownego założenia, że z racji obranej profesji zdają sobie sprawę ze znaczenia wychowania.

2 V. Frankl, *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjonalnej*, Wydawnictwo „Czarna Owca”, Warszawa 2018.

bycie człowiekiem stanowi zarazem bycie świadomym i odpowiedzialnym. Świadomość i odpowiedzialność, jego zdaniem, w sensie ontologicznym łączą się w jedność. Można to rozumieć w taki sposób, że świadomość jest zawsze świadomością czegoś, zatem ma sens w relacji do czegoś. Świadomość innego istnienia niż nasze domaga się odpowiedzi na fakt tego istnienia. Ta odpowiedź jest tym, co wynika z uświadomienia sobie istoty relacji. Frankl owe zależności opisuje w następujący sposób: „Świadomość zakłada co najmniej jednoczesność odmiennego bycia podmiotu i przedmiotu, a więc odmienne bycie w wymiarze przestrzennym. Odpowiedzialność natomiast wymaga następstwa różnych stanów, oddzielenia istnienia przyszłego od obecnego, a więc odmiennego bycia w wymiarze czasowym: stawania się innym. Przy czym to wola jest nośnikiem odpowiedzialności, który zmierza do przeniesienia jednego stanu w inny”³. Autorowi chodzi o wolę ukierunkowaną na sens. Uważa, że wola ludzi powinna być nastawiona na realizowanie powinności. Jeśli uznamy, a inaczej być niepodobna, że powinnością nauczycieli jest wychowanie, to wola nauczycieli, zgodnie z przedstawionym rozumowaniem, winna być nośnikiem odpowiedzialności za wychowanka. Konsekwentnie rozumując, należałoby również uznać, że miara tej odpowiedzialności jest rezultatem stopnia świadomości wychowawczej nauczyciela. Jednocześnie nie zawsze nauczyciel świadomy jest odpowiedzialny, ale zawsze – logika wiedzy ku temu przekonaniu – nie będzie odpowiedzialny nauczyciel nieświadomy.

Niniejsza książka jest rezultatem współpracy praktyka wychowania z inklinacjami naukowymi i teoretyka wychowania z inklinacjami do praktyki. Jest równocześnie owocem wielu rozmów i refleksji obydwu autorek, które zostały przeprowadzone, nim prezentowane tu badania miały szansę zaistnieć. Obie jesteśmy przeświadczone o wadze procesu wychowania w życiu człowieka. Tu nie było żadnych wątpliwości. Rozmowy krążyły przede wszystkim wokół fenomenu świadomości, ale wcześniej były efektem podejmowania próby poszukiwania odpowiedzi na pytanie o uwarunkowania postaw wychowawczych nauczycieli. W naszych dysputach świadomość wychowawcza przedstawiała się jako podstawowe ich uwarunkowanie, co – jak się okazuje – bliskie jest również przekonaniom Frankla. Wszak potraktowanie świadomości jako zdawania sobie sprawy, od razu otwiera na wiele kwestii, z których nauczyciel-wychowawca powinien zdawać sobie sprawę. Już pobieżny namysł nasuwa kilka tej powinności interpretacji – nauczyciel winien sobie zdawać sprawę z możliwości

3 Tamże, s. 27.

wychowanka, z potencjału, jaki niesie ze sobą konkretna sytuacja wychowawcza, ze sposobów reagowania na dane zachowanie ucznia, z popełnionych przez siebie błędów wychowawczych. Nie bez przyczyny świadomość wychowawcza jest wpisana w kulturę pedagogiczną nauczyciela. Wszak jeśli odniesiemy się do pojmowania wychowania jako wszelkich zamierzonych (sic!) oddziaływań na wychowanka, podejmowanych w określonym celu i w określonej sytuacji⁴, musimy mieć na myśli działanie świadome. Tylko człowiek świadomy może realizować powzięty zamiar. Ponadto pojmując wychowanie szeroko, mamy na myśli wszelkie oddziaływania na człowieka, współtworzące jego indywidualność. To wszystko, co staje się udziałem człowieka poprzez jego bytowanie w rodzinie, w przedszkolu, w szkole, na podwórku, wśród przyjaciół i kolegów, w rozmaitych środowiskach realnych i wirtualnych może mieć na człowieka wpływ: na jego postrzeganie świata, na jego decyzje, na jego wybory. Jak za Stefanem Kunowskim pisze Marian Nowak, „[...] w szerokim rozumieniu pojęcia »wychowanie« zawiera się często postulat troskliwej opieki, chronienia przed ewentualnymi niebezpieczeństwami i zagrożeniami (»prewencja«) oraz prowadzenie wychowanka ku »pełni rozwoju«”⁵. Nauczyciel świadomy nie tylko z tą świadomością winien zatem działać, ale winien rozumieć, że wiele znaczącego się dzieje poza tym kanałem świadomych działań i tę przestrzeń trzeba również świadomością ogarniać.

Rozważania tu czynione są kierowane przede wszystkim do pracowników naukowych na kierunkach pedagogicznych i ich studentów oraz do nauczycieli. Taka dedykacja związana jest z treścią badań i analiz tu prezentowanych.

Powstanie tejże publikacji ma zatem co najmniej dwie przyczyny. Po pierwsze, fenomen świadomości wychowawczej nauczyciela jest w niewielkim stopniu poznany naukowo. Próba rozpoznania tegoż fenomenu, uchwycenia, nakreślenia – choć nieudacznie – obrazu świadomości, bez wątpienia stanowi wielkie wyzwanie badawcze. Jednak prognozowana wartość tegoż rozpoznania nadawała sens poszukiwaniom. Po drugie, nadzieja, że publikacja przyczyni się do namysłu nauczycieli, wychowawców, pedagogów nad własną świadomością wychowawczą pobudzi motywację.

4 Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 172.

5 Zob. tamże; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2023, s. 15–16, 183–184.

Niniejsza publikacja zachowuje klasyczną strukturę prac badawczych, co oznacza, że eksplorowanie zagadnienia świadomości wychowawczej nauczyciela rozpoczęto od studium literatury przedmiotu. Stąd w pierwszym rozdziale zawarte zostały rozważania teoretyczne dotyczące świadomości. Przeanalizowano rozmaite interpretacje pojęcia świadomości. Analiza zagadnienia w kontekście interdyscyplinarnym ukazała, jak wiele trudności przysparza próba jednoznacznego ujęcia świadomości, jej rodzajów i funkcji. Drugi rozdział i trzeci obejmują rozważania nad definicyjnym ujęciem świadomości wychowawczej oraz nad wychowaniem w kontekście udziału nauczyciela w tymże procesie. Wprawdzie w literaturze odnajduje się definicje świadomości wychowawczej, ale brak ujęcia definicyjnego świadomości nauczyciela jako takiej, co wiedzie ku rozważaniom metodologicznym dotyczącym badań nad świadomością wychowawczą nauczycieli. Rozdział czwarty jest próbą zdefiniowania tytułowego pojęcia, jakim jest świadomość wychowawcza. Rozdział piąty i rozdział szósty prezentują koncept metodologiczny i wyniki badań sondażowych. Wnikliwe studium wyników pozwoliło na wyodrębnienie trzech typów nauczycieli, biorąc pod uwagę świadomość wychowawczą, które poddano opisowi w rozdziale siódmym. Rozdział ów jest próbą pogłębionej jakościowej analizy uzyskanych wyników w kontekście wyodrębnionych trzech typów nauczycieli z uwagi na ich świadomość wychowawczą. Analizy te wiodą do zarysowania obrazu świadomości wychowawczej współczesnego nauczyciela w postaci swoistego tryptyku. Dzieło wieńczy *Refleksja końcowa* (rozdział ósmy) będąca nie tyle podsumowaniem wyników badań, ile refleksyjnym do nich odniesieniem.

Autorki swoją wdzięczność wyrażają wobec Recenzentów. Ich sugestie i życzliwe uwagi przyczyniły się do większej przejrzystości publikacji, a równocześnie umocniły przekonanie, że warto poddawać namysłowi świadomość wychowawczą nauczyciela.

Świadomość: interpretacje i rozumienia

Można przypuścić, że wszyscy ludzie mają świadomość, lecz na ogół nie wszyscy zdają sobie z tego sprawę.

Stanisław Lem, *Okamgnienie*

Niewątpliwie, aby zarysować obraz świadomości wychowawczej nauczyciela, trzeba przede wszystkim podjąć próbę zrozumienia, czym jest ta świadomość i jakie jest jej znaczenie w podejmowaniu działania wychowawczego. Najprościej: świadomość jest określana jako stan psychiczny, w którym jednostka zdaje sobie sprawę ze swoich przeżyć. Jak czytamy w *Małym słowniku języka polskiego*: „Człowiek świadomy zdaje sobie dokładnie sprawę z tego, co robi, działa zgodnie ze swoją wolą i zamierzeniami”¹. Dla filozofów świadomość to zdolność umysłu ludzkiego do odzwierciedlenia obiektywnej rzeczywistości oraz uprzytomnienia sobie własnej egzystencji. Można to zatem rozumieć jako właściwe każdemu poczucie swego istnienia i działania. Psycholodzy dodają, że świadomość rozwija się wraz z pamięcią i refleksją nad samym sobą. W tym sensie, aby zaistniała świadomość, potrzebne jest chwilowe zaprzestanie aktywności. W znaczeniu moralnym świadomość tożsama jest z poczuciem obowiązku². Tyle możemy wysnuć z pobieżnego przyjrzenia się rozumieniu omawianego pojęcia. Próba bardziej wnikliwej analizy zostanie dokonana w pewnym stopniu poprzez poszukiwanie desygnatów pojęcia „świadomość” w przestrzeni psychologii, filozofii i w naukach biologicznych.

Świadomość stanowi istotny przedmiot refleksji na gruncie różnych nauk. Pozostaje jednak pojęciem, które w drodze licznych teoretycznych rozważań zyskało wiele znaczeń, czego efektem jest trudny czy wręcz niemożliwy konsensus, jeśli chodzi o jej rozumienie. Jan Trąbka ujął problem następująco: „Pomimo, że świadomość stała się pierwszą refleksją, a raczej samorefleksją, nadal człowiek nie dysponuje pewnością w odniesieniu do jej kręgów znaczeniowych

1 *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993, s. 924.

2 Zob. D. Julia, *Słownik filozofii*, Książnica, Katowice 1992, s. 338.

i określeń terminologicznych”³. Niewątpliwie określenie mechanizmów formowania się świadomości jest jedną z największych zagadek współczesnej nauki. Włodzimierz Sedlak, który rozumie świadomość jako indywidualny układ odniesienia w poznaniu, zaproponował następujące określenie relacji czasowych powstawania świadomości:

- antropologicznie powstawała świadomość w paleolicie, a więc 500–200 tys. lat temu,
- historycznie – od momentu wykrystalizowania pierwotnych kultur i wierzeń,
- fizjologicznie zaczęła się świadomość od chwili powstania systemu nerwowego, a więc od pojawienia się gąbek z czującymi komórkami (w przybliżeniu 2 mld lat temu), biorąc pod uwagę reaktywność taksji czy tropizmów, świadomość istnieje już u pierwotniaków, glonów i bakterii, a więc zaistniała przynajmniej 4 mld lat temu,
- filogenetycznie świadomość jest ogólnie cechą życia, a więc istnieje już przynajmniej od 5 mld lat,
- ontogenetycznie powstaje świadomość w chwili zapłodnienia komórki jajowej, która objawia się po 7–12 latach życia człowieka pierwszymi próbami refleksji (granica czasowa bardzo rozpięta w indywidualnych przypadkach)⁴.

Fenomen świadomości w swojej złożoności od lat jest uwikłany w spory filozoficzne, ideologiczne oraz polityczne. Namysł nad istotą świadomości jest niełatwy, o czym świadczy fakt, iż poziom złożoności pojęcia można zidentyfikować na płaszczyźnie wielu nauk, np. filozofii, psychologii, neurologii czy też nauk ścisłych.

Po latach pozostawiania tematyki świadomości na obrzeżach nauki, od około dwóch dekad obserwuje się bardzo dynamiczny wzrost liczby badań⁵ dotyczących tego zagadnienia. Mają one na celu poznanie mechanizmów istnienia świadomości, a prowadzone są w wielu kontekstach, m.in. neurobiologicznym,

3 J. Trąbka, *Świadomość. Lokalizacja i globalizm*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001, s. 14.

4 W. Sedlak, *Natura ludzkiej świadomości w świetle bioelektroniki*, „Roczniki Filozoficzne” 1983, T. 31, nr 3, s. 84.

5 Por.: B.J. Baars, *A thoroughly empirical approach to consciousness*, „An Interdisciplinary Journal of Research On Consciousness” 1994, no 1(6), s. 187–201; B.J. Baars, W.P. Banks, *Introduction. The evidence for anosognosia*, „Consciousness and Cognition” 1992, no 1, s. 148–151; F. Crick, Ch. Koch, *Towards a neurobiological theory of consciousness*, „Towards a Neurobiological Theory of Consciousness. Seminars in the Neurosciences” 1990, no 2, s. 263–275.

psychologicznym, kognitywistycznym. Podejmowane są próby poddania operacjonalizacji tego, co stanowi istotę świadomego doświadczenia, a ich prowadzenie jest realizowane w rozmaitych konstatacjach, np. przez lekarzy i fizyków we współpracy z filozofami. W ostatnich latach obserwuje się imponujący wzrost danych dotyczących tego zagadnienia, co świadczy o dynamice prac badawczych. Badania nad świadomością (*consciousness studies*) zyskują status niezależnej interdyscyplinarnej dziedziny nauki. Organizowane są liczne konferencje poświęcone tej tematyce. Wśród znanych spotkań konferencyjnych można wyróżnić na przykład Association for the Scientific Studies of Consciousness czy też cykl konferencji Toward a Science of Consciousness organizowanych przez Center for Consciousness Studies w Tucson. Prace badawcze rozwijane są także przez towarzystwa naukowe, które skupiają badaczy pracujących nad tym zagadnieniem (wspomniane Association for the Scientific Studies of Consciousness, Society for Mind-Brain Sciences). Wydawane są również czasopisma poświęcone tematyce świadomości jak: „Consciousness and Cognition”, „Journal of Consciousness Studies”, „Frontiers in Consciousness Research”, „Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice”. Dzięki tym wszystkim czasopismom oraz konferencjom prezentowane są liczne i wciąż aktualizowane dane dotyczące mechanizmów powstawania świadomego doświadczenia⁶. Michał Wierzchoń w swojej interesującej monografii przedstawił zróżnicowane wyniki badań, które dotyczyły kilku wątków, w tym m.in. pomiaru świadomości⁷, roli uwagi w nabywaniu świadomego doświadczenia⁸, a także

6 M. Wierzchoń, *Granice świadomości. W poszukiwaniu poznawczego modelu subiektywności*, Impuls, Kraków 2013, s. 7.

7 D. Asanowicz, M. Wierzchoń, M. Taraday, A. Hawrot, Czy warto kierować się intuicją? Sądy intuicyjne jako wskaźnik wiedzy ukrytej w zadaniu uczenia się sztucznych gramatyk, „Studia Psychologiczne” 2010, nr 2 (48), s. 77–88; R. Szczepanowski, J. Traczyk, M. Wierzchoń, A. Cleeremans, *The perception of visual emotion. Comparing different measures of awareness*, „Consciousness and Cognition” 2013, no 22 (1), s. 212–220; M. Wierzchoń, V. Gaillard, D. Asanowicz, A. Cleeremans, *Manipulating attentional load in sequence learning through random number generation*, „Advances in Cognitive Psychology” 2012, no 8 (2), s. 179–195. M. Wierzchoń, B. Paulewicz, D. Asanowicz, B. Timmermans [i in.], *Different subjective awareness measures demonstrate the influence of visual identification on perceptual awareness*, „Consciousness and Cognition” 2014, vol. 27, s. 109–120.

8 Por. M. Wierzchoń, *Koszty poznawcze uczenia mimowolnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009; M. Wierzchoń, A. Gruszka-Gosiewska, Czy uwaga ekstensywna jest świadoma?: o relacjach uwagi i świadomości w kontekście teorii stanów uwagi, „Studia Psychologiczne” 2011, nr 3 (49), s. 43–55.

badania świadomości cielesnej⁹ oraz poznawczego mechanizmu powstawania świadomego doświadczenia¹⁰. Wszystkie te projekty badawcze dotyczą bardzo różnych zagadnień empirycznych, niewątpliwie jednak pozwalają one na próby wyciągania bardziej ogólnych wniosków dotyczących świadomości. Zaś integracja wyników badań przyczynia się do głębszego rozumienia zagadnienia oraz zarysowania pewnego modelu teoretycznego.

Można domniemywać, że namysł nad pojęciem świadomości rozpoczął się w V wieku przed naszą erą. Elementy terminologiczne pojęcia świadomości ukazały się w III wieku n.e. w rozważaniach Platona oraz Epikteta. Pierwszy z nich odróżniał wiedzę człowieka od natury i od duszy. Epiktet natomiast twierdził, że człowiek posiada wewnętrzną władzę umysłu, która poznaje samą siebie oraz wszystkie inne rzeczy. Wiele wieków później John Locke był zdania, że świadomość jest bezpośrednią zawartością własnego umysłu¹¹. W XVII wieku zostało wprowadzone do powszechnego użycia jako odpowiednik łacińskiego terminu *conscientia*, powiązane ze zmysłem wspólnym lub wewnętrznym¹². Uczeni, zajmujący się kwestią świadomości, interpretują to zagadnienie w wielu kontekstach, co stanowi trudność w znalezieniu wspólnych jej cech. W opisie świadomości można koncentrować się na stanie wewnętrznym, takim jak uczucia trzewne, lub na zdarzeniach zewnętrznych – poprzez percepcję sensoryczną¹³. Jest to analogiczne do wyczuwania czegoś, procesu odróżniającego się od obserwacji i postrzegania (który obejmuje podstawowy proces zapoznania się z przedmiotami, które postrzegamy). Świadomość można opisać jako stan, gdy mózg jest aktywowany w określony sposób¹⁴. Według Gregory'ego Batesona umysł to dynamika samoorganizacji, a świadomość jest kluczowa w istnieniu tego procesu¹⁵. Świadomość dostarcza materiałów,

9 M. Wierzchoń, M. Łukowska, *Ucieleśnione poznanie*, w: *Przewodnik po kognitywistyce*, red. K. Bremer, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 605–622.

10 M. Wierzchoń, A. Gruszka-Gosiewska, *Czy uwaga ekstensywna jest świadoma?...*

11 A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2001, s. 863.

12 J. Dębowski, *Świadomość, poznanie, naoczność poznania*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 14.

13 A. Hussain, I. Aleksander, L. Smith, A. Barros [i in.], *Brain Inspired Cognitive Systems 2008*, Springer, New York 2009, s. 298.

14 D. Locke, *Perception and our knowledge of the external world*, vol. 3, Routledge, London 2004, s. 27.

15 K. Gandhi, *The evolution of consciousness*, Paragon House, Saint Paul 1986, s. 258.

z których rozwija się subiektywny pogląd na temat doświadczenia¹⁶. Ta organizacja świadomości własnego doświadczenia wewnętrznego odgrywa centralną rolę w samoregulacji człowieka¹⁷. Szwedzki neurobiolog Bjorn Merker uważa, że świadomość własnego świata wewnętrznego i zewnętrznego zależy od pnia mózgu. Twierdzi, że pień mózgu wspiera elementarną formę świadomości myśli u niemowląt z hydranencefalią. „Wyższe” formy świadomości wymagają układu korowego, ale „podstawowa świadomość” jest rozumiana jako zdolność do integracji wrażeń z otoczenia z bezpośrednimi celami i uczuciami, aby kierować zachowaniem wpływającym z pnia mózgu. „Podstawową świadomość” ludzie dzielą z większością kręgowców¹⁸. David Chalmers rozumie świadomość jako zdolność do odróżniania bodźców i reagowania na nie, co współgra z poznawaniem informacji, umiejętnością zdawania raportów słownych ze stanów myślowych, dostępnością do własnych stanów wewnętrznych, możliwością skupiania uwagi lub kontrolą zachowania pod wpływem namysłu¹⁹. Natomiast Daniel Clement Dennett utożsamia świadomość z perspektywicznym sposobem dowiadywania się o wymiarach szerszego świata, a także ze zdolnością odniesienia się do świata, z preferencjami i metapreferencjami, emocjami, ostatecznie – z świadomością fenomenalną (jakościową)²⁰. Edward Bradford Titchener utożsamiał owo pojęcie z sumą doświadczeń istniejących w danym czasie²¹. Znaczące okazało się podejście Williama Jamesa, który uważał, że istnieje związek między świadomością a światem fizycznym. Uznawał on, że świadomość jest tej samej natury co świat rzeczy. Nie chciał on dzielić świadomości na części składowe, twierdząc, że życie mentalne człowieka jest jednością, całościowym doświadczeniem, które nieustannie się zmienia. Jak pisał: „[...] ponieważ świadomość ciągle się zmienia, nigdy nie możemy doświadczyć

16 A. Hussain, I. Aleksander, L. Smith, A. Barros [i in.], *Brain Inspired Cognitive Systems 2008...*, s. 298.

17 G. Amadei, I. Bianchi, *Living systems, evolving consciousness and the emerging person. A selection of papers from the life work of Louis Sander*, Routledge, New York 2012, s. 162.

18 B. Merker, *Consciousness in the Raw*, Science News, September 2007, <https://www.sciencenews.org/article/consciousness-raw> [dostęp: 02.10.2024].

19 D. Chalmers, *Facing up to the problem of consciousness*, in: *Explaining consciousness. The hard problem*, ed. J. Shear, A Bradford Book, London 1997, s. 210.

20 D.C. Dennet, *Słodkie sny. Filozoficzne przeszkody na drodze do nauki o świadomości*, przeł. M. Miłkowski, Czytelnik, Warszawa 2006, s. 219–225.

21 D.P. Schulz, S.D. Schulz, *Historia współczesnej psychologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 123.

tej samej myśli czy wrażenia więcej niż raz. [...] Ponadto umysł jest selektywny. Wybiera bodźce znaczące tak, aby nasza świadomość mogła dokonać operacji logicznych i aby ich ciąg myśli mógł doprowadzić do racjonalnego wniosku”²². James twierdził, iż funkcja świadomości [...] polega na umożliwianiu nam przystosowania do środowiska przez zapewnienie możliwości wyboru”²³.

Literatura przedmiotu przedstawia bogaty zbiór określeń opisujących świadomość: od ujmowania świadomości jako czynnika determinującego zachowanie (Donald Hebb), przez uznawanie jej za stan ogólnej pobudliwości organizmu (Walter Rudolf Hess) czy przyjmowanie, iż jest odzwierciedleniem przedmiotowej rzeczywistości mającej funkcję w biologicznej orientacji w rzeczywistości (Alexander Romanowicz Łuria) czy w doświadczalnej integracji funkcjonujących części (Albe-Fessard)²⁴. Równocześnie w ujęciu różnych szkół psychologicznych odzwierciedla się złożoną naturę świadomości. Z perspektywy introspekcyjno-fenomenologicznej jest to „specyficzna dla człowieka cecha przeżycia, ujawniająca się jako doznanie określonej treści”²⁵. Natomiast w ujęciu obiektywistyczno-funkcjonalnym „stanowi najwyższy poziom w regulacji zachowań człowieka i ujawnia się jako specyficznie wewnętrzne, dostępne bezpośrednio tylko podmiotowi poznanie otoczenia, własnej osoby oraz relacji podmiot – otoczenie”²⁶. John Searle interpretował świadomość jako niespotykaną właściwość mózgu, fundamentalne zjawisko mentalne, którego nie sposób sprowadzić do programu komputerowego: „Świadomość jest emergentną czy też wyższego rzędu własnością mózgu”²⁷. W takiej interpretacji świadomość nie tyle odbiera bodźce, ile pozwala na nadawanie sensu ludzkiemu doświadczeniu oraz umożliwia prowadzenie kontroli podejmowanych działań. W tym kontekście dochodzi do połączenia aspektu wiedzy o otaczającej rzeczywistości i podporządkowania go substratowi ludzkiemu. Jest to aspekt potencjalnych możliwości człowieka, który, eksplorując rzeczywistość wokół siebie, jest w stanie przetransformować

22 Tamże, s. 180.

23 Tamże.

24 C. Mordka, *Świadomość, świat i spostrzeżenie. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 221.

25 *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych: dla studiujących filozofię chrześcijańską*, oprac. A. Podsiad, Z. Więckowski, wprowadzenie A. Podsiad, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1983, s. 385–386.

26 Tamże.

27 J. Searle, *Umysł na nowo odkryty*, tłum. T. Baszniak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1999, s. 32.

ją w swój indywidualny sposób, a więc świadomie kontrolowany²⁸. Zdaniem Mieczysława Alberta Krąpca „[...] świadomość człowieka wiąże się z samoświadomością, refleksją, także samowiedzą, udział w niej mają władze poznawcze człowieka. Człowiek poznaje siebie, otaczającą rzeczywistość, a także przeprowadza refleksje nad samym sobą. Poznanie siebie odkrywa mu, że jest istotą, która oddziałuje na określone przedmioty świata, na inne osoby. Ten stosunek do rzeczywistości objawia się w postaci wewnętrznego nakazu: »czyń tu teraz to oto, w taki oto sposób«. Jest on jednocześnie wyrazem naszej wolności – ja bowiem orzekam o podjęciu decyzji czynności”²⁹. Andrzej Tchorzewski uważa, że świadomość „jest podstawową formą życia psychospołecznego ludzi, wyrażającą się w intelektualnej sferze jednostki, która polega na myślowym odzwierciedleniu bądź wyodrębnieniu rzeczywistości obiektywnej, istniejącej poza podmiotem, lecz stanowiącej jej przedmiotowo-treściową postać. Stąd, w jego interpretacji, świadomość traktuje się w badaniach jako: czynnik określający cel ludzkiej działalności; samowiedzę, która umożliwia jednostce kontrolę własnych poczynań życiowych; zjawisko występujące w powiązaniu z mową i językiem”³⁰.

Pojęcie świadomości, pomimo iż jest stosowane w wielu naukach, nie zostało jeszcze ostatecznie zdefiniowane. Przeciwnie, jego znaczenie jest opisywane szeroko, a treści, za pomocą których opisuje się sens pojęcia „świadomość”, znajdują wiele desygnatów. Można podjąć próbę usystematyzowania wiedzy o świadomości i wskazać kilka powtarzających się elementów w jej opisie, jak np.:

- świadomość pozwala na rozumienie przyczyn i skutków własnych działań, rozumowanie z perspektywy własnego „ja” w odniesieniu do „innych”, analizowanie własnego bytu;
- stanowi umiejętność do odbierania bodźców z zewnątrz, racjonalizowanie tych bodźców i reagowanie na nie, umiejętność uczenia się i wykorzystywania własnych doświadczeń;
- jest potencjałem umożliwiającym wybory, odczuwanie emocji, rozumienie własnej sytuacji i wyciąganie z tego racjonalnych wniosków.

28 A. Karnat-Napieracz, *Tożsamość, czyli świadomość redivivus*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009, s. 35.

29 M.A. Krąpiec, *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990, s. 42–43.

30 A. Tchorzewski, *Badania nad świadomością zawodową przyszłych nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy Studia Pedagogiczne” 1984, nr 12 (3), s. 50.

Jak widać, naukowe poszukiwania definicji świadomości prowadzą do konstatacji o złożoności jej natury. Przeprowadzona analiza rozmaitych rozumień pojęcia „świadomość” jest jakoby potwierdzeniem tego stwierdzenia. Złożoność natury świadomości obrazuje bardzo popularna jej typologia autorstwa Neda Blocka³¹, który prezentuje dwa podstawowe jej rodzaje: świadomość fenomenalną i świadomość dostępu. Oba wymienione typy świadomości (w opinii Blocka) są przynajmniej częściowo niezależne. Świadomość dostępu obejmuje procesy, które można opisać funkcjonalistycznie, a świadomość fenomenalna – takie zjawiska, których funkcjonalizm nie jest w stanie opisać. Według Neda Blocka owa identyfikacja występuje nie tylko na poziomie pojęć, lecz ma także odzwierciedlenie w rzeczywistości. Odmienność dwóch rodzajów świadomości stanowi podstawę do szukania odrębnych korelatów świadomości dostępu i korelatów świadomości fenomenalnej³².

Próbie klasyfikacji świadomości podjął także David Malet Armstrong³³, wyróżniając z kolei trzy jej rodzaje: świadomość minimalną, świadomość percepcyjną i świadomość introspekcyjną. Jeszcze inną typologię przedstawia David M. Rosenthal³⁴, wyodrębniając: przytomność (świadomość jako stan, *state consciousness*), świadomość kreującą (*creative consciousness*), świadomość przechodnią (*transitive consciousness*) i świadomość introspekcyjną. Z kolei Thomas Natsoulas w sześciu kolejnych tekstach opisuje sześć różnych typów świadomości: świadomość interpersonalną³⁵, świadomość osobistą³⁶, świadomość – uważność, *awareness*³⁷, świadomość refleksyjną, *reflec-*

31 N. Block, *On a confusion about a function of consciousness*, „Behavioral and Brain Sciences” 1995, no 18 (2), s. 227–247.

32 N. Block, *Two neural correlates of consciousness*, „Trends in Cognitive Sciences” 2005, no 2 (9), s. 46–52.

33 D.M. Armstrong, *Three types of consciousness*, „Ciba Foundation Symposium” 1979, no 69, s. 235–253.

34 D.M. Rosenthal, *Stateconsciousness and transitive consciousness*, „Consciousness and Cognition” 1993, no 4, s. 355–363.

35 T. Natsoulas, *The concept of consciousness 1: The interpersonal meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1991, no 1 (29), s. 63–89.

36 T. Natsoulas, *The concept of consciousness 2: The personal meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1991, no 3 (21), s. 339–367.

37 T. Natsoulas, *The concept of consciousness 3: The awareness meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1991, no 2, s. 199–225.

*tive consciousness*³⁸, świadomość jednoczącą, *unitive consciousness*³⁹ i wreszcie świadomość jako stan⁴⁰. Wydaje się, że analiza dociekań Natsoulasa może być bardzo przydatna w refleksji nad świadomością nauczyciela w kontekście jego działania wychowawczego. Obszerną listę proponuje także William G. Lycan⁴¹, wyróżniając aż osiem rodzajów świadomości: świadomość pierwotną (*organism consciousness*); świadomą kontrolę (*control consciousness*); świadomość treści (*consciousness of*); świadomość stanu (*state/event consciousness*); raportowalność, świadomość introspekcyjną, świadomość subiektywną oraz samoświadomość⁴².

Jedna z najbardziej znanych typologii świadomości, o której wspomniano wcześniej, została zaproponowana przez Davida Maleta Armstronga⁴³. W jego rozumieniu świadomość powiązana jest z najwyższym piętrem procesów umysłowych, a jej funkcją jest rozwój złożonych aktów mentalnych. David Malet Armstrong twierdził, że umysł dysponuje całą gamą nieświadomych stanów mentalnych, które hipotetycznie mogłyby stać się dostępne. Zarówno wiedza, jak i przekonania, wspomnienia, umiejętności, postawy czy emocje, pragnienia i cele mogą być, jego zdaniem, nieświadome. Różnica pomiędzy tym, co świadome i nieświadome, dotyczy natomiast „przyczynowania” efektów umysłowych, czyli wykorzystywania stanów mentalnych do jakiejś działalności. To ujęcie jest niezwykle interesujące, jeśli chodzi o nasze rozważania. Jak pisze dalej Armstrong, jednostka nieświadoma jest przyczynowo nieruchoma (*causally quiescent*), ponieważ jej wiedza, przekonania czy też jakikolwiek inny stan umysłowy, nie wywołuje żadnych aktów mentalnych jednostki. Osoba nieświadoma nie doświadcza, nie odczuwa, nie postrzega. Może posiadać wiedzę, ale nie myśli, nie zastanawia się, nie podejmuje prób rozwiązywania problemów, przed którymi staje. Nieodzownym warunkiem świadomości jest pojawienie się w umyśle jakiegoś aktu myślowego. Rozróżnienie pomiędzy tym, co świadome i nieświadome, jest w sposób bardzo interesujący zdefiniowane przez autora.

38 T. Natsoulas, *The concept of consciousness 4: The reflective meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1994, no 4 (24), s. 373–400.

39 Tamże, s. 375–400.

40 T. Natsoulas, *The concept of consciousness 6: The general state meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1999, no 1 (29), s. 59–87.

41 W.G. Lycan, *Consciousness and experience*, MIT Press, Cambridge 1996.

42 M. Wierchoń, *Granice świadomości...*, s. 30.

43 D.M. Armstrong, *The nature of mind and other essays*, Cornell University Press, Ithaca 1981.

Mianowicie uważa on, że nie jest możliwe, abyśmy w tym samym stopniu byli świadomi każdego aktu mentalnego. Cechy aktu mentalnego determinują różny charakter świadomego doświadczenia, prowadząc w konsekwencji do rozróżnienia trzech typów świadomości. Świadomość minimalna oraz świadomość percepcyjna – są powiązane przede wszystkim z wczesną, doświadczeniową analizą informacji, która nie musi być introspekcyjnie dostępna podmiotowi. Różnica pomiędzy tymi dwoma typami świadomości odnosi się przede wszystkim do siły doświadczenia – świadomość minimalna związana jest z niewyraźnym, ubogim doświadczeniem, podczas gdy świadomość percepcyjna może być bogata i reprezentować szczegółowo wszystko to, co dzieje się w środowisku jednostki, można także uznać, że świadomość percepcyjna wymaga zaangażowania uwagi. Trzeci z postulowanych przez Davida Maleta Armstronga⁴⁴ typów świadomości – świadomość introspekcyjna – związana jest z introspekcyjnym dostępem czy też wglądem podmiotu w treść procesów psychicznych, który może stać się przedmiotem relacji werbalnej. Wgląd ten ma charakter subiektywny i pierwszoosobowy – możemy być w ten sposób świadomi jedynie własnych stanów myślowych. Introspekcja ma też, zdaniem naukowca, charakter przyczynowy – jest wynikiem aktów mentalnych zachodzących w umyśle. Świadomość introspekcyjna jest formą wewnętrznej obserwacji własnego doświadczenia. Szczególnym przypadkiem świadomości introspekcyjnej jest, zdaniem Davida Maleta Armstronga, świadomość tego, że jest się świadomym, a więc metaświadomość⁴⁵. Z kolei w zakresie neurologii Antonio Damasio⁴⁶ wyróżnia świadomość rdzenną i rozszerzoną. W swoich publikacjach skupił się na roli pnia mózgu w powstawaniu świadomości, który odpowiedzialny jest za procesy homeostatyczne i tworzenie mapy ciała i map środowiska. Aktywacja pnia mózgu i przyśrodkowych obszarów kory nadaje tło przeżyciom, tworząc protojaźń, podstawowe poczucie istnienia, odzwierciedlając stan organizmu. Wyjaśnia, że świadomość wyłania się, gdy mózg tworzy: neuronowe obrazy przedmiotów wyrażone w kategoriach sensomotorycznych; neuronowe wzorce zmian, które te przedmioty wywołują w wewnętrznym stanie organizmu oraz zapis drugiego rzędu, który wiąże wszystko to ze sobą.

44 Por. tamże.

45 M. Wierzchoń, *Granice świadomości...*, s. 33.

46 A.R. Damasio, *Self comes to mind. Constructing the Conscious Brain*, Pantheon Books, London 2010.

Zapis drugiego rzędu stanowi neuronalne podłoże subiektywności, gdyż przedstawia organizm jako protagonistę poznającego przedmioty. W taki sposób zapis ten tworzy świadomość rdzenną. Reprezentuje ona relację między organizmem a środowiskiem, pozwalając na świadome reakcje, jakie widzimy u zwierząt reagujących na postrzegane zdarzenia. Świadomość rozszerzona z kolei pojawia się, gdy obiekty są związane z organizmem nie tylko „tu i teraz”, ale w szerszym aspekcie obejmującym „przeszłość organizmu i jego oczekiwaną przyszłość”. Jest ona kolejnym krokiem, wymagającym złożonego mózgu, w którym powstają procesy refleksji. Zatem świadomość rozszerzoną można interpretować jako tymczasową („tu i teraz”), a rozszerzoną jako wykorzystującą zasoby pamięci roboczej oraz pamięci długotrwałej⁴⁷. Psychologowie wyróżniają dwa stany świadomości, pierwszy nazywany świadomością aktualną, polegający na tym, że ukazuje się w określonym momencie i wyraża się w praktycznym postępowaniu jednostki⁴⁸. Drugi stan świadomości nazywany świadomością latentną (potencjalną, ukrytą, utajoną), „w którym człowiek ma możliwość uświadomienia sobie czegoś, ale aktualnie sobie tego nie uświadamia. Np. każdy człowiek wiele rzeczy wie, ale w danym momencie uświadamia sobie tylko niektóre z nich”⁴⁹. Tadeusz Tomaszewski twierdzi, że „obraz rzeczywistości, jaki tworzą sobie poszczególni ludzie, nie jest wynikiem tylko ich osobistego doświadczenia, ale kształtuje się w znacznym stopniu pod wpływem ludzi, a przede wszystkim pod wpływem wiedzy o rzeczywistości gromadzonej społecznie w trakcie rozwoju kulturalnego społeczeństwa, w którym człowiek żyje. Świadomość indywidualna każdego człowieka jest w znacznym stopniu wynikiem przyswajania sobie dorobku kulturalnego i naukowego oraz doświadczenia praktycznego społeczeństwa, uczestniczy w takim lub innym stopniu w świadomości społecznej”⁵⁰.

Przedstawione tu wieloaspektowe ujęcia świadomości pokazują – z jednej strony – bogactwo dociekań naukowych w interesującym nas obszarze, z drugiej strony analiza poszczególnych widzeń wzmagają poczucie chaosu teoretycznego

47 G. Munevar, *Damasio, „Jaźń i świadomość”*, „Filozoficzne Aspekty Genezy” 2015, nr 12, s. 307.

48 M. Maruszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 257–258.

49 *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964, s. 66.

50 T. Tomaszewski, *Świadomość człowieka*, w: *Materiały do nauczania psychologii*, seria 1: *Psychologia ogólna*, red. L. Wołoszynowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964, s. 66.

panującego w tej dziedzinie. Pojawiają się co prawda pewne elementy wspólne w widzeniu świadomości. Można np. zauważyć, że większość badaczy wymienia świadomość introspekcyjną (tj. świadomość, której treścią są własne stany psychiczne) czy też przytomność. Jakkolwiek, poszczególne propozycje teoretyczne zdecydowanie więcej dzieli niż łączy⁵¹. Zjawisko to trafnie opisuje Adam Zeman⁵², który zaproponował typologię możliwych rodzajów samoświadomości. Wymienia on następujące fenomeny⁵³, które mogą stać się treścią doświadczenia jednostki: samowykrywanie (związane ze świadomością własnego ciała), samomonitorowanie (związane ze zdolnością do przypominania sobie własnych działań), samorozpoznanie (związane z rozpoznaniem siebie jako odrębnej jednostki), świadomość świadomości – metaświadomość (związaną ze spostrzeganiem świadomości u innych, teorią umysłu), i wreszcie, samowiedzę (związaną ze świadomością siebie jako bohatera wewnętrznych narracji).

Wgląd w literaturę przedmiotu dotyczącą świadomości pokazuje, jak szerokim i wieloaspektowym pojęciem jest świadomość, a dalsze badania nad jej teorią należy uznać za konieczne. Z pewnością nie wyczerpałyśmy przeglądu, ale – jak się wydaje – przedstawione przez nas rozumienie pojęcia „świadomość” pozwala na podjęcie próby skonfrontowania go z fenomenem wychowania.

51 Tamże.

52 A. Zeman, *What in the world is consciousness?*, „Progress in Brain Research” 2005, no 150, s. 1–10.

53 M. Wierzchoń, *Granice świadomości...*, s. 31.

Wychowanie jako świadome działanie nauczyciela

Wszystkie doświadczenia życiowe, dokonujące się zgodnie z właściwymi prawami i w granicach tych praw, ustanawiając harmonię między istotami, wpisują się w świadomość za sprawą miłości.

Maria Montessori, *Sekret dzieciństwa*

Zawód nauczyciela ma wyjątkową rangę społeczną. Jego charakterystyczną cechą jest to, iż w centrum oddziaływań nauczyciela są ludzie, przede wszystkim dzieci. Nauczyciel działa w określonej przestrzeni, którą jest głównie szkoła lub inna instytucja edukacyjno-wychowawcza. Szkoła to miejsce, gdzie przez wiele lat toczy się proces, w trakcie którego współtworzy się człowiek. Rodzice żywią nadzieję, że ich dzieci, przekraczając próg szkoły, zdobędą nową wiedzę i nowe umiejętności. Te nadzieje przelewają na nauczycieli. Dzieci ufnie oczekują życzliwości, szacunku, uwzględnienia ich potrzeb. Szkoła jest więc miejscem rozwoju dziecka i dlatego nauczyciel powinien posiadać szczególne umiejętności wychowawcze¹. Jak mówi Wincenty Okoń: „[...] nie ma na świecie takiego systemu edukacyjnego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji. Mimo że są między tymi systemami znaczne różnice, panuje w nich zgoda co do tego, że dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy”². Od atmosfery, jaką nauczyciel buduje, zależy, jak w szkole będą czuć się uczniowie. Jego nastawienie w istotny sposób wpływa na motywację do wysiłku, rozwoju i współpracy uczniów. Kluczową kwestią wydaje się podejście nauczycieli, którzy oprócz działań dydaktycznych rozumieją istotę ich roli wychowawczej. Jak uważał już Czesław Kupisiewicz: „[...] procesy wychowania, kształcenia i nauczania nie są od siebie wyraźnie oddzielone. Wskutek tego zabiegom wychowawczym zawsze towarzyszą określone czynności z zakresu nauczania, a te z kolei

1 E. Kos, *Sposób realizowania funkcji kierowniczej przez nauczyciela a przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole*, „Rozprawy i Artykuły Naukowe” 2017, nr 2 (42), s. 13.

2 W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996, s. 423.

bardzo często mają charakter kształcący i wychowawczy [...]”³. Niestety, badania pokazują, że nauczyciele bardzo często nie zdają sobie z tego powiązania sprawy. Niejednokrotnie też wyrażają stanowisko, że ich zadaniem nie jest wychowanie, ale wyłącznie nauczanie. Zatem nie są świadomi, że tych dwóch procesów nie da się od siebie oddzielić⁴.

Profesja nauczycielska jest jedną z tych, w których nie tylko umiejętności i wiedza mają znaczenie, ale również osobowość. Joanna Keil pisze: „[...] 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”⁵. Osobowość nauczyciela, jego wrażliwość na potrzeby uczniów, umiejętności interpersonalne stanowią swoiste narzędzie pracy, a także wpływają na efekty jego działań⁶. Wprawdzie czas szkolnej edukacji jest tylko fragmentem całościowego procesu wychowania, jednak niewątpliwie bardzo ważnym i decydującym z psychologicznego i społecznego punktu widzenia⁷.

Krzysztof Konarzewski twierdzi, iż „pedagogika jako dyscyplina akademicka ściślej niż inne związana z praktyką społeczną, a więc ze światem różnorodnych interesów, ma szczególnie rozbudowaną »stronę gorącą«. W jej obrębie szczególnie wysoką temperaturą odznaczają się zagadnienia wychowawcze. Porównajmy pod względem temperatury dowolne kwestie umieszczone pod nagłówkiem *Czego i jak uczyć* z kwestiami spod nagłówka *Ku czemu i jak wychowywać*. Dwie różnice ujawnią się natychmiast. Pierwsza polega na tym, że znaczna liczba ludzi jest przekonana, że ma większe kwalifikacje i uprawnienia do zabierania głosu w sprawach wychowawczych niż w sprawach dydaktycznych. Wiele zagadnień dydaktycznych, choć z pewnością nie wszystkie, opinia publiczna zgadza się przekazać ekspertom. O wychowaniu mówią praktycznie wszyscy: politycy i kaznodzieje, dziennikarze i uczeni, rodzice i nauczyciele, no i oczywiście same dzieci.

3 C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 32.

4 B. Ecler-Nocoń, *Wyprawa na Górę Masłowa – rozważania o procesie wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, s. 13–23.

5 J. Keil, „Szukaj własnej drogi”. *Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*, w: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, T. 2, red. A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwo TransHumana, Białystok 2000, s. 45.

6 A. Jegier, *Rodzice, nauczyciele, media. Kto ponosi odpowiedzialność za wychowanie i edukację dzieci?*, Difin, Warszawa 2013, s. 150.

7 W. Starnawski, *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „Ethos” 2006, nr 6, s. 77.

»Mówią« to zresztą nietrafne słowo: oni przede wszystkim oceniają, postulują, a nade wszystko spierają się. Stąd bierze się druga różnica: w kwestiach wychowawczych różnorodność stanowisk i ich wzajemna niezgodność jest dużo większa niż w kwestiach dydaktycznych⁸. Jak zauważa Konarzewski, w piśmiennictwie przez ostatnie lata dominował pogląd, aby podjąć rozważania i badania, które umożliwią stworzenie jednej koncepcji wychowania, obiektywnie najlepszej, którą będzie można wprowadzić do praktyki społecznej. Niestety, proces wychowania jest tak szeroko uwarunkowany, że wypracowanie jednolitego stanowiska wydaje się niemożliwe⁹. Stawia to przed nauczycielem wyzwanie, ponieważ nie dostaje on gotowego „przepisu” na wychowanie. Wymaga to od nauczyciela szerokiej wiedzy naukowej popartej refleksją, która pozwoli odnaleźć się w każdej doświadczanej sytuacji wychowawczej. Nauczyciel, który wie, jakie zakłada cele wychowania, z jednej strony, zyskuje świadomość potrzebnych mu umiejętności wychowawczych, a także przyjmowanych zasad, metod i konkretnych działań. Zyskuje poczucie pewności w swoich działaniach. Chroni się przed zagubieniem w różnorodności propozycji wychowawczych i bezrefleksyjnym przyjmowaniem nowinek wychowawczych. Z drugiej strony będzie śledził najnowsze badania i rozwiązania mogące udoskonalić jego pracę wychowawczą. Istotą wydaje się to, by nauczyciel potrafił odnaleźć się w istniejącej szkole, nie tracąc jednak krytycznego dystansu i gotowości zmieniania tego, co jest w granicach jego możliwości¹⁰. Dlatego tak istotne w wychowywaniu jest, oprócz podmiotowego traktowania dzieci, praca nad sobą nauczycieli, czyli świadome i celowe kierowanie własnym rozwojem, panowanie nad swoimi myślami i uczuciami oraz zachowaniami. Tylko w takim wypadku rola wychowawcza nauczyciela ma szansę być wypełniana w sposób refleksyjny¹¹. Jak twierdzi Mieczysław Łobocki: „Myśli i uczucia w dużej mierze decydują o samopoczuciu i postępowaniu człowieka. Zasadne jest, że pozytywne myśli i uczucia ubogacają człowieka, „czynią go bardziej wartościowym społecznie i moralnie oraz służą jego zdrowiu psychicznemu i fizycznemu”¹². W wychowaniu ważne jest,

8 *Sztuka nauczania*, T. 1, red. K. Kruszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994, s. 272.

9 Tamże.

10 Tamże, s. 283.

11 H. Cudak, *Edukacja pedagogiczna rodziców – ważny element systemu polityki prorodzinnej*, w: *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 59.

12 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2010, s. 153.

aby nauczyciel traktował dzieci z należnym im szacunkiem, uznawał ich prawo do błędów i się na nich nie obrażał, zwalczał w sobie wszelkiego rodzaju uprzedzenia do nich i traktował je sprawiedliwie, nie szukał rewanżu za sprawianą przez nich przykrość, okazywał im swoje zainteresowanie i nie szczędził mówienia rzeczy miłych pod ich adresem. Istotne jest również nabranie przekonania przez nauczyciela, że każdy z wychowanków kryje w sobie potencjał i że każdego z nich należy wspierać w dokonywaniu przez niego odkryć.

Jakkolwiek realizowana rola wychowawcza nauczyciela jest zwykle wyrazem jego przekonań, potrzeb i wartości. Jak pisze Jonathan H. Turner: „rola nie jest biernie odtwarzana, lecz konstruowana przez człowieka”¹³. Swoboda w kreowaniu roli wychowawczej przez nauczyciela powoduje, że oscyluje między zaangażowaniem, obojętnością i odrzuceniem roli. Nauczyciel zaangażowany w wychowywanie uczniów wyróżnia się ukierunkowaniem swoich działań wychowawczych. Co istotne z perspektywy czynionych tu rozważań, wskaźnikiem zaangażowania są działania związane z wychowywaniem ucznia, a nie tylko deklarowane intencje zaangażowania, które są często spotykane¹⁴.

Nie jest możliwe prawidłowe odniesienie do ucznia przy biernym stosunku nauczyciela do roli wychowawczej. Takie stanowisko należy uznać za szkodliwe dla całego procesu wychowawczego w szkole¹⁵. Tu znaczenia nabiera postawa wychowawcza nauczyciela, której „ważnym składnikiem jest umiejętność zdawania sobie sprawy z doznań wychowanka, umiejętność wczuwania się w jego psychikę i trafnego przewidywania jego reakcji”¹⁶. W konkluzji Zarzeckiego istotne z punktu widzenia naszych rozważań jest jego przekonanie o wadze uświadamiania sobie przez nauczyciela doznań i możliwych reakcji wychowanka. Musi sobie zdawać sprawę z tychże doznań i ewentualnych reakcji, aby sam mógł zadziałać wychowawczo.

13 J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przekł. M. Bucholc, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006.

14 D. Bracke, D. Corts, *Parental involvement and the theory of planned behavior*, „Education” 2012, no 1, s. 188–201.

15 Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989; R. Berry, *Teachers awareness of learners' knowledge. The case of metalinguistic terminology*, „Language Awareness” 1997, no 6 (2/3), s. 136–146.

16 L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Jelenia Góra 2012, s. 72.

Według Bogusława Śliwerskiego koncepcja wychowania jako działania wiąże się z postrzeganiem tego procesu jako jednostronnego oddziaływania wychowawcy na wychowanka lub jako swoistego typu wzajemnych oddziaływań. Wyodrębnia on definicje wychowania, które najlepiej to ilustrują. Zgodnie z nimi wychowanie to¹⁷:

- Świadomie organizowana działalność społeczna „oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”¹⁸.
- Formowanie, kształtowanie oraz zmienianie czyjejs osobowości, wyzwianie w niej pożądaných zmian¹⁹.
- Profesjonalne, świadome, celowe utrzymanie, doskonalenie i rozwijanie pozytywnych i kompetencyjnych możliwości człowieka, jego funkcji psychicznych procesów oraz cech osobowości²⁰.
- Wspomaganie rozwoju świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze²¹.
- Nadawanie kierunku wzrostowi człowieka przez ingerowanie „w jego naturalność w taki sposób, by sprzyjać wykorzystywaniu jej własnych możliwości. Ingerencja ta, jakkolwiek czyniona z zewnątrz, polega nie tylko na sprawczości, lecz również na służebności wobec naturalnych sił rozwojowych dziecka”²².
- Sztuka stwarzania warunków sprzyjających działaniu zapewniającemu rozwój człowieka w określonym kierunku, posługiwania się pewnymi technikami oddziaływania oraz sterowania ku określonym celom, które ma na względzie wychowawca²³.

17 B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012, s. 145.

18 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 444.

19 K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1987.

20 M. Zelina, *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*, Mladé letá, Bratislava 2004, s. 10.

21 R. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 50–53.

22 K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2003, s. 155.

23 G. Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, przeł. B. Baranowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 14.

- Wyzwalanie „człowieka spod ucisku wszelkiej nieimmanentnej dla niego transcendencji”²⁴.

Jakkolwiek wychowanie zdefiniujemy, konieczna wydaje się świadomość tego procesu wychowawczego, jaki się dokonuje. Rozumiemy bowiem, że świadomość jest zawsze świadomością czegoś. Jeśli mowa o świadomości wychowawczej, chodzi nam o świadomość działania wychowawczego. Wydaje się, że dobrym przejściem od rozważania istoty świadomości do przyjrzenia się jej w kontekście wychowania (świadomości wychowawczej, zdawania sobie sprawy z tego, czym jest wychowanie, czym jest świadomość działania wychowawczego, jak to działanie się realizuje) będzie myśl Karola Wojtyły. Odnosi on bowiem świadomość do działania – do konkretnych czynów – co może być bardzo pomocne w namyśle nad świadomym działaniem wychowawczym. Człowiek poznaje rzeczywistość, a świadomość odzwierciedla to, co człowiekowi jest poznawczo dane. Świadomość odzwierciedla, odtwarza, wyraża całe dynamiczne działania osoby wraz z efektami tegoż działania. Odzwierciedlać to inaczej czynić treścią wnętrza „ja”. Odzwierciedlenie, o którym tu mowa, nie polega na czynnej obiektywizacji czynu ani osoby, choć obraz czynu, jak też osoby w nim najwierniej się mieści. Mieć świadomość czynu, to znaczy, że człowiek prawdziwie działa, a nie tylko coś się w nim dzieje, niezależnie od udziału jego woli. Innymi słowy, „mieć świadomość czynu” to działać w sposób właściwy woli, z poczuciem, że to działanie ma jakąś wartość moralną²⁵. Marian Nowak, opisując specyfikę wychowania na gruncie pedagogiki, wyodrębnia „szerokie” i „wąskie” jego rozumienie. „Wychowanie w sensie szerokim obejmuje wszelkie oddziaływania na człowieka, współtworzące jego osobową indywidualność. Należą tu oddziaływania rodzinne, szkolne, sąsiedzkie, koleżeńskie, zawodowe, grupy rówieśniczej czy mediów masowych”²⁶. Autor podkreśla, że wszystko to wpływa na osobę ludzką, na jej postępowanie, na podejmowane decyzje, na poglądy i konstytuowanie się osobowego „ja”²⁷. Zdaniem Nowaka wychowanie w sensie węższym obejmuje wszelkie zamierzone oddziaływania na wychowanka, podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji. W tym rozumieniu wychowania

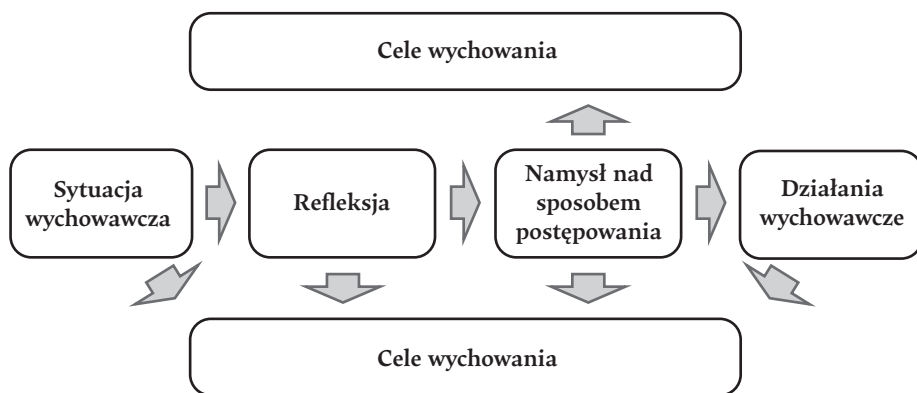
24 S. Grygiel, *Studeo humanitati, czyli uczyć się siebie, człowieku*, „Znak” 1977, nr 279, s. 966.

25 K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, SDS TN KUL, Lublin 1991, s. 91.

26 M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 272.

27 Tamże.

mamy do czynienia z wyraźnym postawieniem problemu wartości i otwarciem się na perspektywę aksjologiczną²⁸. Jeśli działanie wychowawcze ma być świadome i zamierzone, to jednoznacznie pokazuje jakąś wartość. Ta wartość jest ukryta w naturze zamierzenia. Dla wychowanka jakość tego zamierzenia i sposób jego realizacji bez wątpienia nie są obojętne. Dla naszych rozważań istotne będzie także podkreślenie, że współtworzenie człowieka przez różnego rodzaju oddziaływania środowiska będzie się dokonywało, niezależnie czy te oddziaływania będą szkodliwe, inspirujące, destrukcyjne czy rozwijające. Stąd podkreślamy wagę świadomości wychowawczej w aktach pedagogicznych. Już swego czasu Karol Kotłowski jako akt pedagogiczny określał możliwie każdą do wyodrębnienia świadomą czynność, mającą jakikolwiek cel wychowawczy. Mówiąc o akcie pedagogicznym, można mieć na myśli określone warunki. Pedagog analizuje istniejącą sytuację wychowawczą, poprzedza swoje działanie refleksją pod kątem określonego celu wychowawczego, zastanawia się nad sposobem postępowania służącym osiągnięciu go i ostatecznie podejmuje sam czyn, który ma wywołać pożądane zmiany w psychice wychowanka. Tym sposobem wychowawca tworzy nową sytuację wychowawczą²⁹.



Rysunek 1. Akt pedagogiczny według Karola Kotłowskiego
(opracowanie własne: M. Jaskulska)

²⁸ Tamże.

²⁹ Por.: K. Kotłowski, *Problemy wychowania w rodzinie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964, s. 26; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012, s. 157.

Akt pedagogiczny (por. rysunek 1) jest skierowany ku działaniom pedagoga zorientowanym na określony cel wychowawczy. Co ważne, istotna dla aktu pedagogicznego jest świadomość pedagoga dotycząca zgodności przyjętych przez niego celów wychowania z ontogenezą rozwoju wychowanka, a więc z jego warstwą biologiczną, bytu społecznego lub kultury duchowej. Jak pisze Bogusław Śliwerski, „warstwowe spojrzenie na wychowanie to uwzględnienie wiedzy i rozwoju człowieka w świetle nauk biologicznych, psychologicznych i socjologicznych. Takie spojrzenie pozwala na diagnozę i podjęcie właściwej interwencji – aktu pedagogicznego lub serii oddziaływań pedagogicznych. Działanie pedagogiczne jest pewnym łańcuchem powiązanych ze sobą aktów pedagogicznych, które cechuje właśnie świadomość i celowość. Pedagog powinien zastanowić się nad możliwymi powodami skuteczności lub nieskuteczności swoich działań i nad przeszkodami, jakie pojawiają się w określonej sytuacji wychowawczej, często na skutek wpływu innych czynników zakłócających możliwość osiągnięcia celów.

Analizując akt i działanie pedagogiczne, Kotłowski wyodrębnia rezultaty, jakie powinny po nich nastąpić: pożądane stany świadomości, oparte na nich działanie oraz nowe sytuacje wychowawcze. W wyniku oddziaływania pedagogicznego wychowawcy na wychowanka, wychowanek współpracuje z nim w osiąganiu wyznaczonego celu pedagogicznego, zachodzi tu proces wychowawczy czy pedagogiczny³⁰. „Procesy wychowawcze są procesami *sui generis*, procesami wyższego rzędu, ponieważ odbywają się przy udziale istot inteligentnych zarówno po stronie oddziałującej, jak i reagującej na oddziaływanie, i odbywają się zawsze pod kątem osiągnięcia określonego celu pedagogicznego”³¹. Jak uważa Bogusław Śliwerski, pedagog powinien poddawać namysłowi swoje akty pedagogiczne, refleksyjnie uczestniczyć w procesie wychowawczym, co ważne, kierować się w swoich oddziaływaniach tym, czego i jak doświadcza wychowanek oraz w jakim stopniu powinno to wpływać na zmianę postępowania wobec niego i w związku z nim. Dlatego konieczne jest, aby pedagog analizował sytuację i własny wpływ na innych, aby próbował znaleźć związek między własnym działaniem i celem pedagogicznym, a ich doświadczeniem przez wychowanka³², w tym procesie świadomość wychowawcza zdaje się mieć znaczenie kluczowe.

30 Por. K. Kotłowski, *Problemy wychowania w rodzinie...*, s. 29–30; por. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 159–163.

31 K. Kotłowski, *Problemy wychowania w rodzinie...*, s. 29.

32 Por. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 161–163.

Niewątpliwie jednak praktyczne trudności w wyborze działania pedagogicznego przysparza brak jednego, spójnego etycznego kodeksu pedagoga. Trudność ta sprowadza się do tego, że wykonujący ten zawód nauczyciele nie dysponują jasnym przykładem dobrego pedagoga, który mógłby określić granice obiektywnej powinności przewidywania³³. Kodeks taki wydaje się potrzebny ze względu na wskazanie obiektywnego stopnia nieumyślności czynów niepożądanych, jak również do określenia „prawidłowych przeżyć psychicznych pedagoga zaopatrzonego w odpowiednie cechy”³⁴. Wychowanie nie jest jednym aktem, jest swego rodzaju uczestniczeniem, jest procesem, który nie tylko ma kształtować młodego człowieka w ramach norm i zasad społecznych, ale także wskazywać właściwe postępowanie akceptowalne społecznie, jak również kształtować go w taki sposób, aby zbudować w nim swego rodzaju kręgosłup, bazę, dzięki której z własnego przekonania będzie utożsamiał się z danymi mu wartościami i normami. „Dobro osoby pojawia się tu nie jako bezpośredni cel działania wychowawcy, lecz jest w tym działaniu „ukrytą wartością”, którą wychowanek powinien dostrzec, zostać nią zaintrygowany, wybrać ją w sposób wolny i uczynić wewnętrzną wartością”³⁵. Istotą podjętych rozważań nie jest kwestionowanie samodzielnego wyboru nauczyciela, zgodnie z jego przekonaniem pedagogicznymi. Jednak niezaprzeczalnie, niezależnie od przyjętej koncepcji pedagogicznej, kluczowym

33 Trudność ta jest tym większa, że nawet w przestrzeni naukowego zajmowania się teorią wychowania brak koncepcji wychowania, którą można uznać za obowiązującą. Na gruncie przyjętej koncepcji (w której jednak świadomość winna mieć fundamentalne znaczenie) podejmuje się decyzje wychowawcze i rozwiązuje problemy wychowawcze. Doświadczenie pokazuje również, że ta trudność wielokrotnie jest poza percepcją nauczycieli i studentów. To znaczy, że nauczycielom i studentom nieparającym się wszak nauką niełatwo jest rozumieć, że rozmaite kategorie działań wychowawczych wpisane są w różne koncepcje i spójnie nie prowadzą do osiągnięcia założonych celów. Na przykład nie sposób uznać, że raz za pomocą kary, innym razem dzięki rozmowie osiąga się ten sam cel, jakim może być autonomia dziecka. Czasami jest też tak, że przyjęte w przestrzeni edukacyjnej zasady nie mogą sprzyjać realizacji założonych celów. Interesująco piszą o tym Greg Lukianoff i Jonathan Haidt w książce *Rozpieszczony umysł. Jak dobre intencje i złe idee skazują pokolenia na porażkę* (przekł. F. Filipowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2023). Autorzy pokazują, że cel wychowania, jakim jest wolność, zostaje wytlumiony przez działania związane z karykaturalną dbałością o bezpieczeństwo dziecka. Niepoddawane refleksji zakazy sprawiają, że dzieci żyją w lęku i podporządkowaniu lub uciekają od zasady bezpieczeństwa w inne zniewolenia.

34 B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 173.

35 W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo WAM, Warszawa 2008, s. 378.

wyróżnikiem pedagogicznego oddziaływania jest pobudzenie wychowanka do wzrostu i samorozwoju³⁶, refleksja nauczyciela świadomego tego procesu³⁷. Jakkolwiek Kazimierz Sośnicki uważa, że dostrzeżenie jakiegokolwiek prawidłowości przyczynowo-skutkowej procesu wychowawczego jest tylko prawdopodobne, ponieważ mogą wystąpić tu różne wypaczenia i zahamowania. Przedstawione przez pedagogów czy psychologów zarzuty co do skuteczności wychowania zostały przesłonięte normatywnymi modelami wdrażania ich w życie, szczególnie w instytucjach pełniących funkcję wychowawczą, a której działalność winna być wpisana w cele statutowe. Dociekanie istoty rzeczy budziło niepokoje związane z możliwością: demobilizowania wychowawców i usprawiedliwiania ich z obojętności na niektóre sprawy związane z wychowankami, pozbawiania wychowawców własnej inicjatywy w poszukiwaniu efektywnych form i metod pracy z wychowankami, zwalniania wychowawców z odpowiedzialności za postępowanie ich wychowanków, a co za tym idzie zmniejszono egzekwowanie od nich obowiązku reagowania na sprawy związane ze szkodliwym zachowaniem wychowanków³⁸. Jednak nie wyklucza to możliwości zaistnienia negatywnego wpływu wychowawcy na wychowanka, o czym jeszcze będzie mowa. Witold Starnawski wskazuje na czyny antychowawcze, mające charakter demoralizujący wychowanków, które mogą być podejmowane bez świadomości wychowawczej³⁹.

Nauczyciele powinni być osobami profesjonalnie przygotowanymi do roli wychowawców. Każdy nauczyciel z uprawomocnienia społecznego jest wychowawcą, pedagogiem. Potwierdza to Czesław Kupisiewicz, który uważa, że „[...] procesy wychowania, kształcenia i nauczania nie są od siebie wyraźnie oddzielone. Wskutek tego zabiegom wychowawczym zawsze towarzyszą określone czynności z zakresu nauczania, a te z kolei bardzo często mają charakter kształcący i wychowawczy [...]”⁴⁰. Granice wyboru i podejmowanych przez pedagoga decyzji uzależnione są od zakresu jego osobistej wolności, przy czym w przypadku osoby dorosłej i odpowiednio wykształconej, nie trzeba udowadniać

36 M. Barthelmess, *Pädagogische Beeinflussung als Fremdorganisation. Ein systemtheoretisches Modell der Intervention*, Beltz Verlag, Beltz 2000, s. 27.

37 Zob. E. Kos, *Sposób realizowania funkcji kierowniczej...*, s. 13.

38 B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 176–178.

39 Zob. W. Starnawski, *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły...*

40 C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna...*, s. 32.

jej autonomii w kategoriach poczytalności i dorosłości, tylko stwierdza się jej istnienie jako oczywiste samo przez się⁴¹.

Wolność pedagoga jest jednak ograniczona w pewien sposób. Jako funkcjonariusz publiczny musi uwzględniać zewnętrzne oczekiwania wobec pełnionej przez siebie funkcji społeczno-zawodowej. Oddziaływania pedagogiczne są zatem częściowo wolne, a częściowo przymusowe, podyktowane postulatami i prawami wyznaczonymi przez nadzór pedagogiczny czy inne podmioty (np. rodzice). Choć wybór celów wychowawczych, metod ich realizacji jest uwikłany politycznie i społecznie, winien być rezultatem świadomości wychowawczej nauczyciela⁴². Jakkolwiek diagnozując świadomość wychowawczą jako taką, nie można oceniać jej jakości poprzez ocenę autonomicznego wyboru jakiejś koncepcji przez nauczyciela. Chyba że nauczyciel przyjmuje koncepcje, których konsekwencją przyjęcia jest błąd wychowawczy. Brak świadomości błędu wychowawczego wydaje się wskaźnikiem braku świadomości wychowawczej. Nie chodzi o samo popełnianie błędów. Każda działalność człowieka obarczona jest możliwością popełnienia błędu, dotyczy to również zawodu nauczyciela i jego działań wychowawczych. Jednak świadomość popełnionego błędu wychowawczego i świadomość zachowań, które należy uznać za błąd, powinny być wpisane w świadomość nauczyciela poprzez uprzednie osadzenie w jego wiedzy. Pojęcie błędu wychowawczego w literaturze pedagogicznej jest dobrze opisane. Helena Izdebska określa błędy wychowawcze jako „niewłaściwości w postępowaniu wychowawców (rodziców, nauczycieli, innych osób, instytucji, środowisk) z dziećmi i młodzieżą w procesie ich rozwoju i wychowania”⁴³. Z kolei Antonina Gurycka zaproponowała następującą definicję: „to takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków”⁴⁴. Autorka zaznacza, że „wszędzie tam, gdzie obserwujemy zaburzenia interakcji między wychowawcą a wychowankiem, a szczególnie jej zerwanie, możemy z ogromnym prawdopodobieństwem mówić o błędzie wychowawczym”⁴⁵. Zalicza do nich:

- Rygoryzm: bezwzględne egzekwowanie poleceń, pedanterię (sztywność) ocen; stawianie bardzo dokładnie określonych, niepozostawiających

41 J. Keil, „Szukaj własnej drogi”..., s. 45.

42 Zob. A. Jegier, *Rodzice, nauczyciele, media...*, s. 150.

43 H. Izdebska, *Interpretacja pojęcia „trudności wychowawcze”*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 10, s. 1.

44 A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 24.

45 Tamże, s. 26.

- swobody, wymagań; ściśle kontrolowanie postępowania dziecka (egzekwowanie posłuszeństwa).
- Agresję: atak słowny, fizyczny lub symboliczny, zagrażający lub poniżający w stosunku do dziecka; hamowanie aktywności: przerywanie, zakazywanie własnej aktywności dziecka przez fizyczne lub symboliczne zachowanie własne, zmienianie bez racjonalnych przyczyn rodzaju aktywności dziecka.
 - Obojętność: obserwowany dystans wobec spraw dziecka i jego samego; okazywanie braku zainteresowania dla jego aktywności; ekspozycja siebie: koncentrowanie uwagi dziecka na walorach wychowawcy, potrzebach, odczuciach wtórnych wobec aktualnych potrzeb i odczuć dziecka; chęć imponowania, wyróżniania się, obrażanie się.
 - Uleganie (bezradność): spełnianie zachcianek dziecka, rezygnowanie ze stawiania dziecku wymagań; demonstrowanie własnej bezradności wobec dziecka; zastępowanie dziecka w działaniu, przejmowanie jego zadań, aktywności.
 - Idealizacja dziecka, utożsamianie się z nim jako z najwyższym dobrem: ciągle zajmowanie się dzieckiem, jego sprawami; czynności zabezpieczające przed możliwym, nawet niebezpośrednim niebezpieczeństwem, a równocześnie przed zachowaniem dziecka niezgodnym z idealnym wzorem, afektację w stosunku do dziecka.
 - Brak krytycyzmu, co rzutuje na maksymalizację ocen pozytywnych; niekonsekwencję: przemienność błędnych zachowań zaliczanych do różnych kategorii błędów⁴⁶.

Te rodzaje dwubiegunowych zachowań wychowawcy zostały przez autorkę sklasyfikowane jako: „żar” – ekstremalna emocjonalna akceptacja dziecka, „lód” – ekstremalne emocjonalne odrzucenie dziecka, nadmierna koncentracja na dziecku – nadmierna koncentracja na sobie, nadmierna koncentracja na zadaniu dziecka – niedoceniając zadania dziecka. Błędy „zimne” to rygoryzm, agresja, hamowanie aktywności, obojętność; „ciepłe” – idealizacja dziecka, zastępowanie, uleganie⁴⁷. Klasyfikacja błędów autorstwa Guryckiej odnosi się do zachowań rodzicielskich. Niemniej błędy tu wymienione, popełniane przez nauczycieli, mogą mieć podobne konsekwencje. Helena Izdebska wyabstrahuje

46 C. Wiśniewski, *Błędne zachowania wychowawcy*, „Edukacja i Dialog”, kwiecień 1999, http://edukacjaialog.pl/archiwum/1999,97/kwiecien,148/bledne_zachowania_wychowawcy,841.html [dostęp: 04.05.2020].

47 A. Gurycka, *Błędy w wychowaniu*, w: *O wychowaniu i jego antynomiach*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008.

błędy wychowawcze z przestrzeni szkolnej i klasyfikuje zachowania nauczyciela, które – z uwagi na ich konsekwencje – można postrzegać jako błąd. Izdebska do tych zachowań zalicza: nieuwzględnianie zasady indywidualizacji w procesie nauczania i wychowania, nieprzestrzeganie zasady obiektywizmu i bezstronności w ocenianiu uczniów, niedoceniając znaczenia dokładnej znajomości ucznia oraz jego podstawowego środowiska życia – rodziny, nieumiejętność nawiązywania kontaktów z rodzicami, brak konsekwencji w stawianych dzieciom i młodzieży zadaniach i egzekwowaniu ich, brak poszanowania godności osobistej ucznia (nietaktowne i brutalne traktowanie go), stwarzanie sytuacji uprzywilejowania ucznia ze względu na pozycję społeczną rodziców, obciążanie ucznia odpowiedzialnością za niewłaściwe zachowanie się rodziców wobec nauczyciela lub niski poziom kultury moralnej rodziny⁴⁸.

Wymienione błędy wywołują skutki wychowawcze niezależnie od intencji nauczyciela. I tak, agresja nauczyciela wywołuje u dziecka zagrożenie, lęk, spadek nastroju, poczucie winy, ucieczkę, izolację, agresję wobec wychowawcy. Z kolei hamowanie aktywności dziecka może prowadzić do podporządkowania z lęku przed wychowawcą, zaniżenia samooceny, spadku nastroju, buntu, łamania zakazów, agresji, obrażania się, izolacji od wychowawcy. Jeśli nauczyciel jest obojętny, powoduje to zaniżenie samooceny dziecka, utratę jego wiary w siebie, „zebranie” o uczucie, izolację od wychowawcy. Z kolei bezradność sprzyja rozwojowi poczucia winy u wychowanka lub własnej przewagi i skłonności do krytyki wychowawcy. Oczywiście, wydaje się wysoce prawdopodobne, że nie ma wychowawcy, który nie popełniłby błędu. Istotne jest, aby nauczyciel stale poddawał refleksji i analizie sytuacje wychowawcze, których doświadcza. Świadomość popełnienia błędu wychowawczego przez nauczyciela jest niezwykle ważna, ponieważ daje możliwość eliminacji lub korekty niewłaściwych zachowań, jak również przestrzeń do wyciągania z nich wniosków i wzmacniania swoich kompetencji wychowawczych. Ma to tym większe znaczenie, gdyż popełniane przez nauczycieli błędy na wychowankach w trakcie rozwoju mogą przynieść nieodwracalne skutki w ich życiu dorosłym. Większość błędów wychowawczych jest rezultatem instrumentalnego traktowania człowieka, co godzi w humanistyczną ideę człowieczeństwa, której wykładnią jest wolność człowieka. Nauczyciel zawsze winien pamiętać, że uczeń ma prawo do wyboru wartości i życiowych celów, jakie pragnie realizować. I to w procesie wychowawczym pedagog musi uszanować oraz wziąć pod uwagę w swoim działaniu

48 C. Wiśniewski, *Błędne zachowania wychowawcy...*

pedagogicznym. Tym samym nie może ograniczać wolności człowieka i tłamsić aktualizacji drzemających w dziecku konstruktywnych możliwości. Oddziaływanie na dziecko służące jednostkowym interesom są z założenia nieetyczne. W procesie wychowania najwyższą wartością jest dziecko, a jego celem – rozwój. Wychowanie to proces, którego najważniejszym kierunkiem jest dobro i rozwój wychowanka, a podstawą postępowania wychowawczego podmiotowe traktowanie wychowanka⁴⁹.

Reasumując rozważania na temat omawianych w tym rozdziale aspektów wychowywania przez nauczycieli, można wyodrębnić trzy czynniki, które odgrywają w procesie wychowania znaczącą rolę.

Po pierwsze, sposób postrzegania świata przez nauczyciela i sposób jego myślenia: to, jak nauczyciel myśli o sobie i otaczającej rzeczywistości, jak interpretuje zdarzenia, wpływa na jego postępowanie wychowawcze. Niebagatelne znaczenie ma tutaj też myślenie o sobie samym, stosunek do siebie, poczucie własnej wartości, co przekłada się na relację z uczniami. Nauczyciel, który dostrzeże i docenia w sobie pozytywne cechy, dostrzeże je też w uczniach. Nauczyciel świadomy swoich słabszych stron, ale pracujący nad nimi, będzie potrafił wskazywać uczniom kierunki pracy nad sobą. Nauczyciel powinien mieć wolę wsparcia ucznia w jego rozwoju, a jego dobra wola winna się uwidaczniać w zaangażowaniu na rzecz rozwoju ucznia.

Po drugie, refleksyjność nauczyciela: wydaje się nieodzowną cechą człowieka, który podejmuje się tak trudnej profesji, jaką jest zawód nauczyciela, tym bardziej w tak kluczowej kwestii, jaką jest wychowanie. Analiza doświadczeń, umiejętność wyciągania z nich pożytecznych dla siebie wniosków jest dla nauczyciela ważnym narzędziem samorozwoju. W tym obszarze zawiera się też poszukiwanie wiedzy, wynajdowanie jej ewentualnych braków. Refleksyjność jest niejako motorem do poszukiwania rozwiązań zaistniałych sytuacji wychowawczych i uświadomienia sobie przez nauczyciela, czego „nie wie” lub jak można postąpić inaczej z korzyścią dla procesu wychowawczego.

Po trzecie, posiadanie własnej perspektywy wychowawczej: mowa tu o znajomości dorobku naukowego pedagogiki z zakresu wychowania, z którego nauczyciel wybiera to, co uważa za najbardziej właściwe, kierując się dobrem i działając dla rozwoju każdego wychowanka. Ma jednak równocześnie zasób wiedzy, umiejętności i predyspozycji osobowych, które pozwalają rozpoznać i unikać błędów wychowawczych.

49 Por. B. Ecler-Nocoń, *Wyprawa na Górę Masłowa...*

Świadomość wychowawcza nauczycieli: próba wglądu w pojęcie

Jeśli potrafisz na jednej szali położyć wszystkie twe sukcesy i potrafisz zaryzykować, stawiając wszystko na jedną kartę, jeśli potrafisz przegrać i zacząć wszystko od początku, bez słowa, nie żałując się, że przegrałeś; Jeżeli umiesz zmusić serce, nerwy, siły, by nie zawiodły, choćbyś od dawna czuł ich wyczerpanie, byleby wytrwać, gdy poza wolą nic już nie mówi o wytrwaniu; Jeżeli umiesz rozmawiać z nieuczciwymi, nie tracąc uczciwości lub spacerować z królem w sposób naturalny; Jeżeli nie mogą Cię zranic nieprzyjaciele ani serdeczni przyjaciele; Jeżeli cenisz wszystkich ludzi, nikogo nie przeceniając; Jeżeli potrafisz spożytkować każdą minutę, nadając wartość każdej przemijającej chwili; Twoja jest ziemia i wszystko, co na niej i co – najważniejsze – synu mój – będziesz Człowiekiem.

Rudyard Kipling, *List do Syna*

Analizując w całości zawarty w motcie do rozdziału *List do Syna*¹ Rudyarda Kiplinga, w pewien sposób można odczytać, świadomością czego jest świadomość wychowawcza. List Kiplinga bez wątpienia ma charakter perswazyjny, zatem kryje walory wychowawcze. Kipling pisze: „Jeżeli potrafisz spożytkować każdą minutę, nadając wartość każdej przemijającej chwili; Twoja jest ziemia i wszystko, co na niej i co – najważniejsze – synu mój – będziesz Człowiekiem”². Dla Kiplinga najwyraźniej celem wychowawczym jawi się „bycie Człowiekiem”. Lektura całego *Listu do Syna* pokazuje, co rozumie Kipling ojciec przez to „bycie Człowiekiem”, nakreśla program takiego Człowieczeństwa. Metodę wychowawczą, jaką stosuje, możemy określić właśnie mianem

1 Wiersz znany jest także pod tytułem *Jeżeli*. Zacytowany za <https://literatura.wywrota.pl/wiersz-klasyka/43629-kipling-rudyard-rudyard-kipling-list-do-syna.html> [dostęp: 20.03.2024]. Nie udało się zidentyfikować autora tłumaczenia. Tytuł oryginału *If*. Po raz pierwszy opublikowany został w 1910 roku w tomiku *Rewards and Fairies*.

2 Por. <https://literatura.wywrota.pl/wiersz-klasyka/43629-kipling-rudyard-rudyard-kipling-list-do-syna.html> [dostęp: 20.03.2024].

perswazji. Pokazany jest sposób działania i jego konsekwencja. Kipling ojciec może także sam być takim człowiekiem, co pozwoliło synowi go naśladować. Najistotniejsze dla naszych rozważań jest przekonanie, że Kipling ojciec najwyraźniej jest świadomy, że to, co mówi ojciec, może mieć znaczenie dla wyborów syna. Zakładając, że ojciec był dla syna osobą znaczącą, pomijając polemiki dotyczące treści przekazu, to bez wątpienia możemy skonkludować, że Kipling musiał mieć pewną świadomość oddziaływania wychowawczego. Kipling ojciec rozumiał, że może wpływać na postawy syna (przekonania, emocje i działania). Zatem można z dużym prawdopodobieństwem domniemywać, iż miał świadomość wychowawczą – analiza listu pokazuje, co tę świadomość budowało: pewna wiedza o celach wychowawczych (autonomiczna perspektywa aksjologiczna) i metodach (choćby intuicyjna), pewne umiejętności do budowania relacji (najwyraźniej zależało mu na postawach syna), był zaangażowany, o czym świadczy, że stał się autorem listu tak zadedykowanego. Spróbujmy zobaczyć, czy konkluzje tu przedstawione będą zbieżne ze studium literatury przedmiotu.

Przegląd literatury przedmiotu skłania do refleksji, że zagadnienie świadomości wychowawczej nauczyciela nie jest dotąd bardzo eksplorowane. Nawet studium światowej literatury przedmiotu nie doprowadziło nas do pozycji, gdzie znalazłyby się badania dotyczące świadomości nauczyciela z interesującej nas perspektywy. W pracach naukowych można jednak znaleźć stanowisko, które w pewnym zakresie definicyjnym jest bliskie świadomości wychowawczej (mowa tutaj o świadomości pedagogicznej, która jest niekiedy interpretowana jako składnik kultury pedagogicznej).

W 1974 roku Stanisław Kawula, pisząc o świadomości wychowawczej rodziców, określił ją jako formę odzwierciedlenia poprzez nią spraw związanych z wychowaniem własnych dzieci, na które składa się określony zasób wiedzy pedagogicznej, co ma znaczenie dla konkretnych działań podejmowanych wobec dziecka. Można domniemywać, że od jakości tej wiedzy będzie zależał zakres działań, a działania te będą miały znaczenie dla rozwoju dziecka.

Z kolei zdaniem Czesława Badacha świadomość wychowawcza wpisana jest w kulturę pedagogiczną (obok tradycji, warunków pracy szkoły, aktywności pedagogicznej i stanu środowiska społecznego). Autor do kultury pedagogicznej zalicza również stosunek wychowawcy do celów, zadań i czynności, ich sposób formułowania i przyjmowania do realizacji, sposób kreowania prawa i dyrektyw, sposoby oceny rezultatów pracy dydaktyczno-wychowawczej i innych funkcji szkoły, stymulowanie innowacji pedagogicznych oraz więzi szkoły

ze środowiskiem³. Wydaje się jednak, że ustosunkowanie się wychowawcy do wymienionych elementów, ich uprzednie uświadomienie ma znaczenie kluczowe. Tak to ujęła Krystyna Duraj-Nowakowa, która podkreśliła znaczenie świadomości w rozpoznaniu celów wychowania uzależnionych od ustroju państwa dla procesu zdobywania wiedzy o wychowaniu, dla wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, dla poczucia odpowiedzialności za młode pokolenie⁴. Świadomość wychowawcza jako składowa kultury pedagogicznej znajduje najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i ludzi starszych.

Ta konkluzja prowadzi do konstatacji o wadze świadomości wychowawczej dla działań nauczyciela. Tym samym można również stwierdzić, że świadomość wychowawcza domaga się własnej, samodzielnej przestrzeni w rozważaniach pedagogicznych oraz definicyjnego ujęcia. Choć niewiele znajdujemy w literaturze przedmiotu takich ujęć w odniesieniu do nauczycieli, jednak nieliczne pozycje poruszają problem świadomości wychowawczej rodziców. W światowych badaniach pojęcie świadomości nauczyciela pojawia się np. w badaniach Sally Andrews czy Gertrude Henry, ale nie w nadanym tu rozumieniu jako *stricte* świadomość wychowawcza⁵. Z kolei w studiach polskich świadomość wychowawcza jest analizowana w kontekście badań nad rodziną, w oderwaniu od osoby nauczyciela. Na przykład Stanisław Kawula w 1971 roku przeprowadził wśród rodziców zamieszkujących obszary wiejskie badania dotyczące wiedzy i ich świadomości pedagogicznej. Przeprowadzone badania empiryczne dały odpowiedź na następujące pytania:

- po pierwsze, jaka jest treść świadomości wychowawczej rodziców w poszczególnych, wymienionych uprzednio składnikach?

3 C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 144–145; Tenże, *Edukacja – wartości – szansa. Wybór prac z lat 1995–2001*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, s. 322–323.

4 K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Wydawnictwo WSU, Kielce 2000, s. 67.

5 Chcąc przyjrzeć się rozumieniom świadomości wychowawczej przedstawianym w światowej literaturze, można sięgnąć choćby do następujących pozycji: S. Andrews, *The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice*, („Language Awareness” 2001, no 10 (2), s. 75–90; Tenże, *Teacher language awareness*, Cambridge University Press, Cambridge 2007; G.B. Henry, *Cultural diversity awareness inventory. Mainstreaming outreach project*, Hampton University, Hampton 1986; VA. D. Wyse, D. Spendlove, *Partners in creativity: Action research and creative partnerships*, „Education” 2007, no 35 (2), s. 181–191; N. Costa, L. Marques & R. Kempa, *Science teachers’ awareness of findings from education research*, „Research in Science & Technological Education” 2000, no 18, s. 37–44.

- po drugie, czy, a jeśli tak, to na ile aktualny stan świadomości wychowawczej rodziców można określić jako tradycyjny, a na ile nowoczesny?
- po trzecie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu zachodzą przeobrażenia w świadomości wychowawczej rodziców pod wpływem urbanizacji?
- po czwarte, na ile poziom świadomości wychowawczej jest uwarunkowany wiekiem rodziców, poziomem ich wykształcenia, poziomem bytowym rodziny, zawodem rodziców i ich pochodzeniem społecznym?
- po piąte, jaki występuje związek pomiędzy poziomem świadomości współczesnych rodziców a postępami ich dzieci w nauce szkolnej i aspiracjami zawodowymi oraz poziomem aspiracji społeczno-zawodowej rodziców?⁶

W badaniach wykazano, że w świadomości pedagogicznej rodziców dzieci mieszkających na wsi istnieje wiele nieaktualnych poglądów na wychowanie dzieci. Trudno jednak stwierdzić, jakie wyniki przyniosłyby współcześnie prowadzone badania. Henryk Cudak w roku 1988 poddał analizie świadomość celów i zadań wychowawczych rodziców, wielu z nich wykazało brak swojego przygotowania do roli rodzicielskiej⁷. Równocześnie rodzice prezentowali przekonanie, że takie przygotowanie jest konieczne. Natomiast około dwadzieścia lat później (2006) świadomość wychowawcza w kontekście wykształcenia rodziców stanowiła źródło rozważań Tomasza Żurawskiego, który również w 2011 roku podjął badania w tym zakresie. Przeprowadzone analizy, jak sam konkluduje, wykazały, że „świadomość wychowawcza rodziców i wiedza dotycząca rozwoju ich dzieci dzieli się na naukową, zdobytą poprzez wykształcenie, oraz potoczną, opierającą się na tradycji i doświadczeniu każdego człowieka. Ponadto przeprowadzone badania wykazały, że szczególnie ważną rolę w wychowaniu dziecka odgrywa wykształcenie rodziców”⁸. Z kolei Małgorzata Halicka, Lidia Dakowicz, Adam Skreczko w 2013 roku przedstawili raport z badań nad świadomością wychowawczą białostockich rodzin⁹. Raporty badawcze pokazują, że świadomość wychowawcza białostockich rodzin jest „raczej wysoka”¹⁰. Źródłem

6 S. Kawula, *Wiedza i świadomość pedagogiczna rodziców wiejskich*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1973, nr 2 (35), s. 279, <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/59b2602d-3851-4dfa-8825-4735ae144598/content> [dostęp: 11.03.2024].

7 S. Kurzawa, *Świadomość wychowawcza rodziców*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 5, s. 3–6.

8 T. Żurawski, *Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1 (2), s. 185–193.

9 Tamże, s. 193.

10 M. Halicka, L. Dakowicz, A. Skreczko, *Świadomość wychowawcza białostockich rodzin*, Wojskowe Zakłady Kartograficzne, Warszawa–Białystok 2013.

wiedzy o wychowaniu jest dla respondentów własna rodzina lub lektura z zakresu wychowania. Okazało się, że świadomość wychowawcza poszczególnych członków rodziny (rodziców, dziadków i dzieci) jest zbliżona. Badania te jednak nie są do końca wiarygodne, ponieważ sporządzone narzędzia dostosowane były jedynie do sprawdzania opinii i deklaracji. Urszula Tokarska podjęła się poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Jaki jest aktualny stan kultury pedagogicznej współczesnych rodziców i jakie uwarunkowania wpływają na kształtowanie jej optymalnego poziomu? Wyniki badań stanowią, iż na poziom kultury pedagogicznej wpływają uwarunkowania wewnątrzrodzinne: pełność rodziny, płeć oraz poziom wykształcenia rodziców, praca zawodowa matek. Uwarunkowania wewnątrzrodzinne, takie jak typ społeczno-zawodowy rodziny, wpływają na poziom kultury pedagogicznej rodziców¹¹. Badania w zakresie kultury pedagogicznej rodziców (którą konstituuje świadomość wychowawcza) realizowała także Małgorzata Bereznička (2015). Ich rezultatem było uzgodnienie obszarów tematycznego doksztalcania rodziców, co można równocześnie uznać za wytyczne do podnoszenia świadomości rodziców¹².

Jeśli pokusić się o przywołanie pewnych definicyjnych ujęć, warto przytoczyć definicję świadomości wychowawczej (w odniesieniu do rodziców) autorstwa Stanisława Kawuli, który interpretuje świadomość wychowawczą rodziców jako „to, co rodzice wiedzą na temat wychowania dzieci, to, co potrafią na ten temat powiedzieć oraz jak postępują w tym zakresie”¹³. Z kolei Irena Jundziłł interpretuje świadomość wychowawczą rodziców jako składnik ich kultury pedagogicznej, przypisując jej element poznawczy, który zawiera „uświadomienie celów wychowania, wiedzę o wychowankach i procesie ich rozwoju, o możliwościach świadomego oddziaływania”¹⁴. Co istotne, wiedza ta ma być systematycznie aktualizowana i wzbogacana. Według Krystyny Ferenz świadomość wychowawcza rodziców to „integrowanie informacji dotyczących dziecka, jego rozwoju i funkcjonowania w otoczeniu oraz własnych

-
- 11 U. Tokarska, *Stan i uwarunkowania kultury pedagogicznej współczesnych rodziców w świetle badań*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2006, T. 34, z. 2, s. 123–137.
 - 12 M. Bereznička, *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*, Impuls, Kraków 2015.
 - 13 S. Kawula, *Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1975, s. 19.
 - 14 I. Jundziłł, *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 159.

zachowań związanych z pełnieniem roli rodzica”¹⁵. Autorka zwraca uwagę na istotny aspekt przedmiotu rozważań, mianowicie: zależność wiedzy i działania. Wiedza rodzica jest źródłem podejmowanych działań wychowawczych wobec dziecka, czyli świadome pełnienie wychowawczej roli rodzica stanowi efekt działań wynikających z wiedzy. Z kolei Sławomir Cudak świadomość wychowawczą rodziców definiuje jako „wewnętrznie ukształtowane pedagogiczne reakcje między dorosłym – opiekunem, wychowawcą, rodzicem – a dzieckiem, refleksja o metodach, celach wychowawczych, warunkach rozwojowych, socjalizacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych oraz skutkach tych zachowań rodzicielskich”¹⁶. Natomiast Danuta Opozda pisze, że „świadomość wychowawczą rodziców można rozumieć przez analogię do treści, które ogólnie opisują świadomość. Można zatem powiedzieć, że świadomość wychowawcza jest pewną wrażliwością, czujnością rodziców na sprawy związane z wychowaniem dziecka. Należy ją rozpatrywać przede wszystkim w kategoriach świadomości introspekcyjnej. Na tym poziomie znaczy to, że rodzic jest świadomy tego, że wychowuje dziecko, towarzyszy mu w rozwoju, osiągnięciu dojrzałości i zdolności do samorealizacji. Jest więc odpowiedzialny za kształtowanie relacji z dzieckiem. Subiektywnie i aktualnie doświadcza siebie jako wychowawcę i z tej perspektywy planuje, podejmuje decyzje i poddaje ocenie swoje działania”¹⁷. Badaczka przedstawia rodzica świadomego wychowawczo m.in. jako osobę, która towarzyszy dziecku w drodze ku dorosłości, która rozumie, że jest odpowiedzialna za relację z dzieckiem.

Na podstawie przedstawionych definicji świadomości wychowawczej rodziców zauważyć można, że zawierają różne aspekty i przyjmują rozmaite perspektywy. Składniki świadomości wychowawczej rodziców, które zostały w nich uznane za istotne, to: wiedza rodzica na temat wychowania, postępowanie wychowawcze rodziców, refleksja rodziców (o swojej wiedzy o wychowaniu, o skutkach zachowań rodziców oraz metodach i celach wychowawczych), wiedza o dziecku i o procesie jego rozwoju, działanie wychowawcze jako efekt

15 K. Ferenz, *Świadomość wychowawcza młodych rodziców w małych społecznościach lokalnych*, w: *Dziecko w XX wieku. Rozrachunek ze stuleciem dziecka*, red. J. Wilk, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Lublin, s. 451–461.

16 H. Cudak, *Świadomość wychowawcza rodziców*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 6, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 455–456.

17 D. Opozda, *Świadomość wychowawcza rodziców*, w: *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok–Warszawa 2003, s. 158.

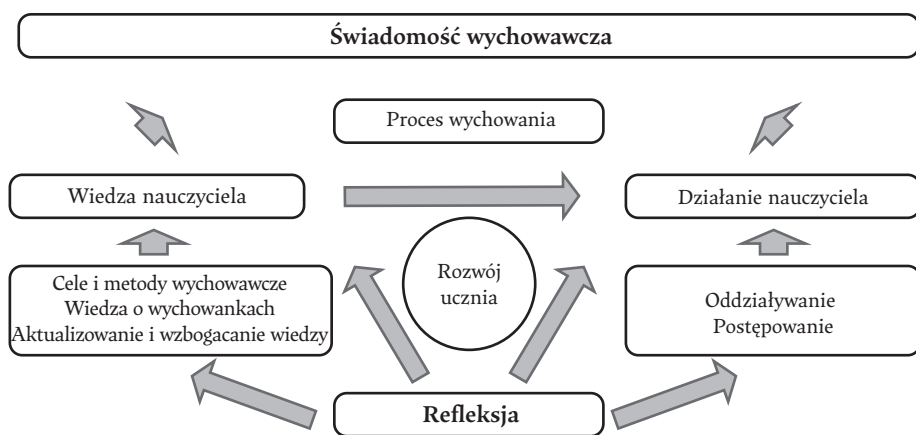
wiedzy rodziców o wychowaniu, towarzyszenie dziecku w osiąganiu dojrzałości, odpowiedzialność rodzica za kształtowanie relacji z dzieckiem.

Świadomy swojego postępowania wychowawczego nauczyciel dysponuje wiedzą z zakresu rozwoju dziecka, znajomością celów i metod wychowawczych, nieprzerwanie aktualizuje i poszerza swoją wiedzę z zakresu wychowania, rozwija swoje umiejętności wychowawcze oraz poddaje refleksji swoje postępowanie wychowawcze. Podejście wychowawcze nauczyciela jest ważnym elementem optymalnego rozwoju dzieci, ich efektywnego uczenia się, budowania pozytywnych relacji z ludźmi. Nauczyciel, który opiera się na założeniu, że relacje między nauczycielami a uczniami, a także pomiędzy samymi uczniami są równie ważne jak treści programowe, wychowuje tak, aby uczniowie zostali dobrze przygotowani do czekających ich w przyszłości zadań¹⁸. Z opisanej perspektywy wydaje się, że aby wychowywanie w szkole mogło odbywać się w sposób prawidłowy i skuteczny, potrzebna jest ze strony nauczycieli przede wszystkim świadomość wychowawcza. Bez niej nie ma refleksji, poszukiwania rozwiązań wobec wyzwań codzienności szkolnej, wyciągania wniosków z popełnianych błędów, poszukiwania nowych źródeł wiedzy. Z tego względu nauczyciel wychowawca nabiera niezwykle ważnego znaczenia. Uzasadnione wydaje się wprowadzenie do kanonu pojęć pedagogicznych świadomości wychowawczej nauczycieli, ze względu na wagę zagadnienia i jego istotną rolę w edukacji dzieci. Analizując i poddając refleksji zdobyty zakres wiedzy, podjęto próbę ujęcia definicyjnego przedmiotu badań, który uzyskał brzmienie: Stan zdawania sobie sprawy z elementów procesu wychowania przed i podczas działania wychowawczego, który ugruntowany

18 Sposoby oddziaływań wychowawczych zostały szeroko opisane w literaturze przedmiotu, oto kilka przykładów: B.M. Rosenberg, *Edukacja wzbogacająca życie*, przekł. A. Mills, Wydawnictwo „Porozumiewajmy się”, Warszawa 2006, s. 13; por. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1999; M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud rozwoju*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989; J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Impuls, Kraków 1999; L. Cian, *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1991; M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993; M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993; M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991; M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992; W. Stróżowski, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992; J. Tarnowski, *Jak wychowywać*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993; A. Żywczok, *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*, Impuls, Kraków 2000; W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.

jest w indywidualnej wiedzy oraz w refleksyjnym stosunku do działania ukierunkowanego na rozwój ucznia¹⁹.

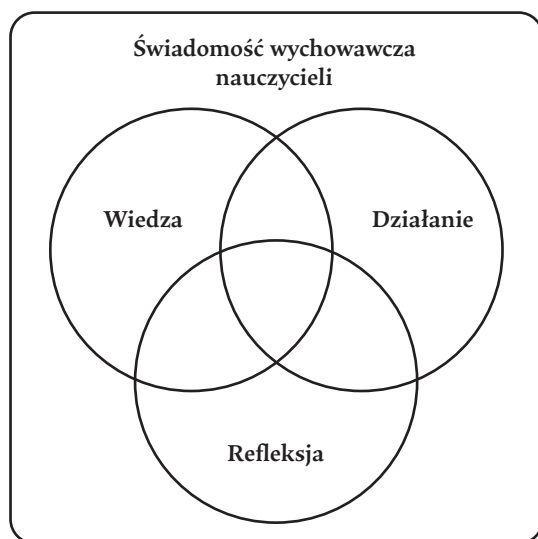
Operacjonalizując powyższą definicję, możemy uznać, że świadomość wychowawczą nauczyciela można rozpoznać, biorąc pod uwagę kilka elementów (por. rysunek 2), tj.: wiedzę nauczyciela o wychowaniu, działanie nauczyciela jako efekcie jego wrażliwości, czujności i odpowiedzialności wychowawczej (np. kiedy nauczyciel potrafi nawiązywać relacje wychowawcze, stosować metody wychowawcze, reagować na sytuacje wychowawcze) oraz zdolności nauczyciela do refleksji (np. po popełnieniu błędu wychowawczego).



Rysunek 2. Świadomość wychowawcza w kontekście rozwoju ucznia (opracowanie własne: M. Jaskulska)

Aby mówić o świadomości wychowawczej, konieczna jest koincydencja wszystkich jej składowych (rysunek 3). Co to oznacza? Oznacza to, że aby mówić o świadomości wychowawczej nauczyciela według przyjętej definicji, musi wystąpić wiedza i działanie – rozumiane jako rezultat czujności wychowawczej, odpowiedzialności i wiedzy, oraz dbałość o relacje nauczyciel – uczeń, co jest czynnikiem sprzyjającym realizacji wiedzy w działaniu, ale także sama dbałość może być wynikiem wiedzy nauczyciela.

19 Definicja została sformułowana przez Magdę Jaskulską na użytek przeprowadzonych przez nią badań.



Rysunek 3. Świadomość wychowawcza (opracowanie własne: M. Jaskulska)

Co istotne, przyjmuje się również, że brak działania jest także pewnym działaniem, bo dopiero w połączeniu z innymi składowymi budującymi świadomość wychowawczą można wyjaśnić zaniechanie. Zaniechanie działania może być rezultatem innych czynników, które mimo wiedzy wychowawczej nauczyciela, jego umiejętności nawiązywania relacji z wychowankiem, czujności wychowawczej i poczucia odpowiedzialności nie pozwalają mu na konstruktywne działanie (np. opinia w środowisku, brak świadomości wychowawczej rodziców, lęk, brak wiary w swoje możliwości, rodzice, dyrektor szkoły, program wychowawczy szkoły, polityka edukacyjna, poprawność polityczna itp.).

Rozpoznając świadomość wychowawczą nauczyciela w opisanym dotąd sposób, doceniając jej kluczowe znaczenie dla działań nauczyciela podejmowanego wobec ucznia, zadałyśmy sobie pytanie: Jaki jest współczesny obraz świadomości wychowawczej nauczycieli w przedstawionym tu jej rozumieniu?

Próba zarysowania obrazu świadomości wychowawczej współczesnego nauczyciela dokonana została dwuetapowo. Po pierwsze, w wyniku przeprowadzenia badań nad świadomością wychowawczą nauczyciela. Po drugie, w wyniku pogłębionej analizy jakościowej wypowiedzi nauczycieli, co stanowi próbę pokazania fenomenu świadomości wychowawczej w różnych perspektywach.

Koncept metodologiczny badań nad świadomością wychowawczą

By pojąć prawdę, potrzebujemy wyższego organu niż ten, który wystarczy nam, by bronić błędu.

Johann Wolfgang von Goethe, *Refleksje i maksymy*

Przedstawienie konceptu badań nad świadomością wychowawczą nauczycieli warto rozpocząć od przywołania głównego pytania badawczego: Jaki jest obraz świadomości wychowawczej nauczyciela? Tak nakreślony główny problem badawczy ukonkretniono, wyodrębniając problemy szczegółowe:

W odniesieniu do wiedzy nauczyciela:

- Jaką wiedzę mają nauczyciele na temat procesu wychowania?
- Jak nauczyciele rozumieją poczucie odpowiedzialności w procesie wychowania?
- Jak nauczyciele rozumieją istotę wpływu wychowawczego?
- Jak nauczyciele interpretują swoją rolę w wychowaniu uczniów?
- Jak nauczyciele interpretują pojęcie „sytuacja wychowawcza”?
- Jak nauczyciele rozumieją znaczenie refleksyjności w sytuacjach wychowawczych?
- Jak nauczyciele rozumieją istotę i znaczenie błędów wychowawczych?
- Jak nauczyciele znajdują sposoby reagowania w sytuacjach wychowawczych?
- W jaki sposób nauczyciele wzbogacają swoją wiedzę na temat wychowania?

W odniesieniu do działania nauczyciela:

- Jak przejawia się odpowiedzialność w podejmowanym wychowawczym działaniu?
- Jaką rolę pełni refleksyjność w podejmowanym przez nauczycieli działaniu wychowawczym?
- Jak nauczyciele podejmują działania wychowawcze?
- Jak nauczyciele stosują sposoby wychowawczego działania (metody wychowania, techniki wychowania)?

- Jak nauczyciele reagują na popełnione przez siebie błędy wychowawcze?
- Jaki nauczyciele mają stosunek do popełnionych przez siebie błędów wychowawczych?

Przyjęte problemy badawcze są tylko w nieznacznym stopniu rozpoznane naukowo, ich opis zaś nie ma także dużego odzwierciedlenia w piśmiennictwie naukowym. Celem badań stał się opis świadomości wychowawczej nauczyciela, co z założenia skłaniało przeprowadzającą badania Magdę Jaskulską do rezygnacji z hipotez.

Fundamentem filozoficznym prowadzonych badań nad świadomością wychowawczą stał się pragmatyzm. W podejściu pragmatycznym „za prawdziwe uznaje się to, co w danym czasie jest skuteczne. Nie zakłada się dualizmu między rzeczywistością niezależną od umysłu a istniejącą w umyśle. [...] Stosuje się dane ilościowe jak i jakościowe, ponieważ pozwala to lepiej wyjaśnić problem. [...] Pragmatyzm otwiera drogę do różnorodności metod, wielorakich światopoglądów i zróżnicowanych założeń oraz rozmaitych sposobów gromadzenia i analizowania danych”¹. Pozwala skupić uwagę badacza na celu – problemie badawczym i jego rozwiązaniu. Takie podejście umożliwia wykorzystanie zarówno różnych strategii, jak i skorzystanie z różnych metod i technik. Mieszane schematy badawcze także wyrastają na gruncie praktyki społecznej, gdzie opisuje się, wyjaśnia w celu znalezienia praktycznego rozwiązania jakiegoś problemu, czyli bezpośredniego wpływu na rzeczywistość².

Eksploracja świadomości wychowawczej nauczycieli wymaga wieloaspektowego spojrzenia ze względu na swoistość przedmiotu. Wydaje się, że samo podejście pozytywistyczne mogłoby zredukować obraz świadomości nauczyciela do takiego, jakim jawi się właśnie badaczowi. Przede wszystkim chodzi tu o płaszczyzny opisu świadomości nauczyciela. Jakościowy wgląd w sytuacje wychowawcze, którego przedmiotem było to, co działo się między uczniem a nauczycielem, ale inicjowane było przez nauczyciela, pozwala obserwować wszystkie elementy świadomości nauczyciela w ich koincydencji. Model mieszany ułatwia także przechodzenie od wnioskowania opartego na dedukcji (badania ilościowe) do indukcji charakterystycznej dla badań jakościowych.

1 J. Creswell, *Projektowanie badań naukowych*, przekł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 36–37.

2 *Metodologia badań politologicznych*, red. R. Bäkcer, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016, s. 91.

Takie poruszanie się od do i z powrotem w modelu pozytywistycznym określamy abdukcją³. Abdukcja czyni proces wnioskowania pełniejszym, bardziej plastycznym, otwartym. Stąd w projekcie przyjęto model badań mieszanych opartych na połączeniu modelu pozytywistycznego (w niewielkiej części) i humanistycznego. Wydaje się, że ostatecznie zalety obydwu podejść przyczyniły się do zarysowania pełniejszego obrazu badanej rzeczywistości. John Creswell jest zdania, że metody mieszane, wpisane w każdy paradygmat, stanowią wyraz postępu. Jak pisze, „[...] metodologia naukowa nieustannie się rozwija i zmienia, a metody mieszane są kolejnym krokiem naprzód, gdyż wykorzystują atuty zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych”⁴.

Rozważania teoretyczne doprowadziły do takiego ujęcia świadomości wychowawczej nauczyciela, które w pewien sposób implikowało poniższy model badań. Na ów model złożyły się następujące metody: sondaż diagnostyczny, badania terenowe z elementami badań w działaniu i warsztat pracy z filmem. Badania sondażowe miały na celu określenie stanu wiedzy nauczycieli i deklarowanych działań w obszarze wychowania uczniów, a przeprowadzony sondaż można zaklasyfikować jako *quasi*-reprezentacyjny, bowiem badani nauczyciele byli grupą ludzi tylko pod pewnymi względami spełniającymi wymagania metody reprezentacyjnej. Postawione nauczycielom w kwestionariuszu ankiety pytania zawierały zagadnienia z przestrzeni wiedzy – co miało badać świadomość wiedzy – oraz odnosiły się do postaw (badanie świadomości swojego zachowania). Równocześnie przeprowadzono badania terenowe z elementami badania w działaniu (poznanie poprzez obserwację uczestniczącą, studium przypadku, wywiad oraz analizę dokumentów), co miało zbadać jakość wiedzy, zdolność do refleksji i jakość działania nauczycieli w kontekście wychowania uczniów. Na koniec zrealizowano warsztat pracy z filmem (działanie badawcze miało na celu poznanie wiedzy pedagogicznej i refleksji nauczycieli w kontekście przedstawionego na filmie działania wychowawczego, podczas którego popełniono błąd wychowawczy).

Na przekrojowy jakościowo-ilościowy⁵ wgląd w świadomość wychowawczą nauczycieli pozwoliło wykorzystanie metody sondażu diagnostycznego. Sondaż

3 P. Kawalec, *Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2014, nr 1 (21), s. 10.

4 J. Creswell, *Mapping the developing landscape of mixed methods research*, „Journal of Mixed Methods Research” 2016, no 3 (2), s. 219.

5 Aspekt ilościowy ma pewne ograniczenia (z uwagi na brak reprezentatywnej próby). Atutem jest rozkład próby. Badaniami objęto nauczycieli z całej Polski.

przede wszystkim badań opinii respondentów dotyczące świadomości wychowawczej. Sondaż diagnostyczny pozwolił na objęcie dość dużej grupy badawczej, co w pewien sposób dało możliwość uogólnionego wglądu w przedmiot badań. Pytania zawarte w sondażu odnosiły się do zagadnień z przestrzeni wiedzy (świadomość wiedzy) oraz do postaw (świadomość swojego zachowania). Nowe technologie otwierają możliwości w dziedzinie badań sondażowych. Najnowsze rozwiązania realizowania sondaży diagnostycznych pozwalają respondentom na wypełnianie ankiety z wykorzystaniem komputerów⁶. W przeprowadzonym badaniu ilościowym metodą sondażu diagnostycznego wykorzystano technikę kwestionariusza ankiety CSAQ – skomputeryzowany kwestionariusz do samodzielnego wypełniania przez respondenta: respondent otrzymywał kwestionariusz drogą elektroniczną, następnie zwracał ankietę w ten sam sposób⁷.

Badaniami objęto cztery losowo wybrane szkoły podstawowe z każdego województwa Polski, w tym dwie szkoły wiejskie i dwie miejskie. We współpracy z dyrektorami szkół kwestionariusz ankiety został rozesłany drogą elektroniczną do nauczycieli, którzy zostali poproszeni o wypełnienie ankiety i przesłanie jej pod wskazany adres email. Badania miały charakter anonimowy.

Założeniem projektu badawczego były badania jednoetapowe, realizowane niemal jednocześnie. Badanie w działaniu, określane angielskim terminem *action research* jest podejściem badawczym, które ma silny związek z uczestnictwem badającego w danej sytuacji problemowej⁸. „*Action research* traktowane jest jako termin określający całą rodzinę metod badawczych w działaniu lub jako nazwa jednej z tych metod”⁹. Owo podejście badawcze jest osadzone w nurcie jakościowym. „Badania w tym ujęciu stanowią podejście otwarte wykorzystujące rozmaite techniki zbierania danych, adekwatne do stawianych celów i uwzględniające aktywne uczestnictwo badającego i badanych”¹⁰. Istotą badań w działaniu jest doprowadzenie do zmian w badanym obszarze i wzbudzenie motywacji u uczestników do ich zainicjowania¹¹. Wobec takiego podejścia nie

6 E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przekł. M. Bucholc, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006, s. 298.

7 Tamże.

8 M. Ćwiklicki, A. Pawlina, *Identyfikacja elementów metody action research w naukowym zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie” 2014, nr 4 (169), s. 55.

9 Tamże, s. 56.

10 Tamże.

11 Tamże, s. 63.

można wykluczyć, że obecność autorki badań (Magdy Jaskulskiej) w rzeczywistości szkolnej, jej pytania, które zadawała nauczycielom, nie stały się źródłem refleksji nauczycieli nad swoim postępowaniem wychowawczym, co za tym idzie, były źródłem uświadomienia, a to z kolei pozwala postępowanie badawcze włączyć właśnie do tej grupy metod.

W badaniach została wykorzystana metoda terenowa w swoistym rozumieniu; jest ona formą diagnozy typu antropologicznego, dlatego w jej zastosowaniu wpisane zostanie studium przypadku¹². Metoda terenowa swym zasięgiem objęła jedną szkołę, jednak przedmiotem badań, zgodnie z tematem, stała się świadomość wychowawcza nauczycieli uwikłanych w różne sytuacje wychowawcze, które miały miejsce w badanej szkole. Jest to zatem zgodne z rozumieniem studium przypadku (tu: wielu przypadków), jakie metodzie przypisuje Aleksander Kamiński, kiedy pisze, że studium przypadku „jest sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”¹³. Badania metodą studium przypadku dostarczyły wiedzy o badanej rzeczywistości społecznej. Pozwoliły na analizowanie i opisanie prawdziwych sytuacji. „Jakościowe badania terenowe umożliwiają wszak badaczom obserwowanie życia społecznego w jego naturalnym środowisku, idź tam, gdzie toczy się proces i obserwuj go”¹⁴. Studium przypadku grupy nauczycieli było realizowane w szkole podstawowej. Dobór próby badawczej był celowy, gdyż chodziło o poznanie badanego zagadnienia na podstawie „przypadku pospolitego”¹⁵, co w zamyśle miało uchwycić okoliczności i uwarunkowania codziennych sytuacji szkolnych, a w konsekwencji ocenić świadomość wychowawczą uczestniczących w nich nauczycieli¹⁶.

12 S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 134–135.

13 A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, PAN, Wrocław 1974, s. 48.

14 E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce...*, s. 308.

15 R. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, przekł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 84.

16 Tamże.

W ramach studium badawczego zostały wykorzystane także: techniki obserwacji uczestniczącej (jawnej), techniki metody dialogowej (wywiad nieustrukturyzowany) oraz analiza dokumentów¹⁷.

W badaniu posłużono się również techniką obserwacji uczestniczącej, która „opiera się na nawiązaniu intensywnego kontaktu pomiędzy badaczem a przyjmującą go społecznością i wymagała długoterminowego zanurzenia w życiu codziennym badanej grupy”¹⁸. Badacz staje się członkiem grupy, którą zamierza badać, przejmuje jej perspektywę, poznaje zwyczaje, nawyki, język członków grupy¹⁹. Obserwacja nauczycieli prowadzona w szkole pozwoliła wniknąć w subtelność komunikacji nauczyciela z uczniem (relacji) oraz naturalne sytuacje wychowawcze, w których nauczyciel działa – zatem pewne wydarzenia, które w inny sposób nie mogłyby być zmierzone ani przewidziane²⁰. Podczas badań terenowych w szkole niezbędnym narzędziem badawczym był dziennik obserwacji, który pozwolił na gromadzenie, selekcję oraz kategoryzację otrzymywanych danych.

W badaniach wykorzystano również technikę wywiadu nieustrukturyzowanego – rozmowę badającego z respondentem, w którym prowadzący stawia pytania, a badany sam decyduje o treści i zakresie swojej wypowiedzi²¹. Earl Babbie zwraca uwagę na wywiad jakościowy, który interpretuje jako interakcję między prowadzącym wywiad a respondentem. Prowadzący posiada ogólny plan badania, lecz nie jest to konkretny zestaw pytań²². Wywiad jakościowy jest w zasadzie rozmową, której prowadzący nadaje ogólny kierunek i kładzie szczególny nacisk na pewne tematy²³.

W jakościowych badaniach terenowych metoda studium przypadku, obserwacji oraz wywiadu były ze sobą ściśle powiązane, w związku z założeniem, iż świadomość odkrywa się w działaniu wobec wychowanka, powiązany z wiedzą nauczyciela. Wywiad w pewien sposób odkrył motywy działania nauczyciela

17 S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych...*, s. 137.

18 K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, T. 2, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2009, s. 133.

19 Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, przekł. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 300.

20 E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce...*, s. 312.

21 Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych...*, s. 39.

22 Zob. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce...*, s. 327.

23 Tamże.

w powiązaniu z jego wiedzą, a także pozwolił na zobiektywizowanie procesu obserwacji. Schemat przeprowadzonej obserwacji zakładał, że badacz będzie się starał dociec w rozmowie z nauczycielem, dlaczego postąpił w taki, a nie inny sposób. Jednak od początku nauczyciele niechętnie odnosili się do tej kwestii. Na spotkaniu organizacyjnym jednogłośnie poprosili o rezygnację z doszukiwania się przyczyn ich reakcji, ponieważ każda ich reakcja czy kontakt z uczniem wpływa – jak tłumaczyli – z ich wiedzy i doświadczenia, a celem jest dobro ucznia i stosowanie się do zasad panujących w szkole. Nadmienili również, że jest to dla nich dodatkowe obciążenie. Przyjęto zatem prośbę nauczycieli i zmodyfikowano schemat obserwacji. Zgodnie ze wskazaniem nauczycieli każde ich zachowanie względem uczniów w procesie badawczym potraktowano jako wynikające z ich wiedzy i doświadczenia (strumień świadomości), choć w pewnym sensie ograniczało to sposób badania.

Podjmując się badań nad świadomością wychowawczą nauczycieli, badaczka starała się zrezygnować z własnej perspektywy. Jak pisze Denzin: „Prawdziwa obiektywność jest wynikiem porozumienia pomiędzy uczestnikami i obserwatorami odnośnie tego, co tak naprawdę dzieje się w danej sytuacji. Takie porozumienie osiąga się dzięki zwrotom płynącym od osób, których zachowanie było tematem badań”²⁴. Obserwowanie nauczycieli podczas sytuacji wychowawczych pozwala w pewnym stopniu znaleźć odpowiedź na pytanie o działanie nauczycieli, jednak istotne dla procesu badawczego jest poznanie wiedzy, na której budowane są obserwowane zachowania nauczyciela. Takie postępowanie badawcze umożliwiło w pewnym stopniu poznanie świadomości wychowawczej nauczycieli definiowanej jako wiedza i działanie. Badanie przeprowadzono w jednej ze szkół województwa opolskiego. Badaczka codziennie uczestniczyła w lekcjach i przerwach śródlekcyjnych, obserwując działania nauczycieli. Praca badawcza szczególnie obejmowała: obserwację poszczególnych sytuacji wychowawczych, obserwację reakcji nauczyciela na zastaną sytuację wychowawczą (jak reaguje?), stopklatka – wywiad z nauczycielem (dlaczego tak zareagował?)²⁵. Zgodnie z przyjętą definicją świadomości wychowawczej nauczycieli wytycznymi prowadzonych obserwacji i wywiadów były: wrażliwość i czujność nauczycieli na sprawy związane z wychowaniem uczniów (słowa i reakcje), odpowiedzialność za kształtowanie relacji z dzieckiem (słowa i reakcje) oraz wiedza na temat wychowywania uczniów (słowa). Czas prowadzonych

24 K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych...*, s. 134.

25 To założenie zrealizowano tylko w minimalnym stopniu z uwagi na prośbę nauczycieli.

badania obejmował miesiąc (listopad 2019 roku). Obserwacja objęła 34 nauczycieli. Małda Jaskulska w ramach prowadzonych badań uczestniczyła w procesach odbywających się w szkole, tj. lekcjach (w tym w lekcjach wychowawczych) i przerwach śródlekcyjnych z nastawieniem na analizę i obserwację zgodnie z postawionymi pytaniami badawczymi. Udział w owych zdarzeniach pozwolił obserwować nauczycieli podczas pracy, śledzić ich reakcje i zachowania, bez ingerowania w nie. Obserwacja prowadzona przez jedną i tę samą osobę pozwoliła z czasem uzyskać akceptację nauczycieli, czego następstwem było swobodne zachowanie w rzeczywistości szkolnej. Badaczka przyjęła rolę osoby niezabierającej głosu, nieingerującej w zastane sytuacje, pamiętając, iż podmiotem owego projektu badawczego są nauczyciele. Istotnym elementem był codzienny udział w lekcjach i przerwach śródlekcyjnych w charakterze obserwatora sytuacji wychowawczych. Obserwacje miały na celu wyłonienie wydarzeń, w których nastąpiła konkretna reakcja nauczyciela (dopóty nie zrezygnowano z tego etapu), po fakcie pytano nauczyciela, dlaczego tak zareagował. Badaczka zapisywała w protokole obserwacji przebieg sytuacji, odpowiedzi nauczyciela i swoje obserwacje. Miało to pozwolić lepiej zrozumieć zachowanie nauczycieli w kontekście świadomości wychowawczej. Notatki terenowe i transkrypcje poddawano natychmiastowej anonimizacji²⁶. Badanie dokumentów skoncentrowano na analizie programu profilaktyczno-wychowawczego szkoły. Działanie to miało na celu wyodrębnienie zestawu danych, na których można pracować najbardziej efektywnie²⁷. Analiza programu profilaktyczno-wychowawczego pozwoliła na poznanie diagnozy potrzeb i problemów występujących w społeczności szkolnej oraz na treściach i działaniach o charakterze wychowawczym i profilaktycznym skierowanych do uczniów. Zapoznano się również z celami programu i strategią wychowawczo-profilaktyczną szkoły oraz trybem postępowania w trudnych sytuacjach. Jednak ta część pracy nie znajdzie odzwierciedlenia w rozważaniach toczonych w niniejszej publikacji.

Warsztat pracy z filmem w zamierzeniu miał mieć na celu zbadanie świadomości wychowawczej nauczyciela w kontekście wiedzy i refleksyjnego podejścia do błędów wychowawczych. Umiejętność nauczyciela w rozpoznawaniu błędu wychowawczego winna być elementem jego wiedzy o wychowaniu (uznano, że

26 Zob. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2010, s. 138; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce...*, s. 331.

27 D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, przekł. J. Ostrowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2009, s. 87.

jest elementem świadomości wychowawczej). Chcąc poznać perspektywę nauczycieli w tym zakresie, przeprowadzono warsztaty pracy z filmem poprzedzone prezentacją filmów przedstawiających sytuacje wychowawcze, w których zachowanie nauczyciela wobec ucznia jest niewłaściwe – zawiera zobiektywizowany błąd wychowawczy. Badanie było prowadzone w jednej ze szkół województwa opolskiego²⁸. Ze względu na obostrzenia związane z pandemią, badania zostały przeprowadzone w formie elektronicznej (w roku 2020). Badanym prezentowano fragmenty filmów wraz z pytaniami, na które mieli odpowiedzieć. Następnie nauczyciele odsyłali w formie mailowej swoje odpowiedzi. Badaniami objęto 30 nauczycieli i zaprezentowano im trzy fragmenty filmów²⁹: (1) *Gwiazdy na ziemi*

28 Z uwagi na dbałość o dobrostan uczestniczących w warsztatach nauczycieli i ich pełną anonimowość nie podajemy w pracy informacji szczegółowych o placówce, która wyraziła zgodę na udział w badaniach.

29 Fragmenty filmów zostały użyte zgodnie z prawem do cytowania. Poniżej zostały przywołane konkretne przepisy to normujące, na których się oparto. Są to: *Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*, Dz.U. 2021, nr 1062, art. 27, p. 1 (*Korzystanie z utworów w celach dydaktycznych lub naukowych*) – „Instytucje oświatowe oraz podmioty, o których mowa w art. 7 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–8 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, mogą na potrzeby zilustrowania treści przekazywanych w celach dydaktycznych lub w celu prowadzenia działalności naukowej korzystać z rozpowszechnionych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz zwielokrotnić w tym celu rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów”; *Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*, Dz.U. 2021, nr 1062, art. 29. (*Prawo cytatu*) – „Wolno przytaczać w utworach stanowiących samoistną całość urywki rozpowszechnionych utworów oraz rozpowszechnione utwory plastyczne, utwory fotograficzne lub drobne utwory w całości, w zakresie uzasadnionym celami cytatu, takimi jak wyjaśnianie, polemika, analiza krytyczna lub naukowa, nauczanie lub prawami gatunku twórczości”; *Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2019/790*, artykuł 3, p. 1 i 2 (w przedmiotowej sprawie w powiązaniu z artykułem 5 dyrektywy) – „Państwa członkowskie wprowadzają przepisy przewidujące wyjątek od praw przewidzianych w art. 5 lit. a) i art. 7 ust. 1 dyrektywy 96/9/WE, w art. 2 dyrektywy 2001/29/WE oraz w art. 15 ust. 1 niniejszej dyrektywy w odniesieniu do zwielokrotnień i pobrań dokonywanych przez organizacje badawcze i instytucje dziedzictwa kulturowego w celu przeprowadzenia, do celów badań naukowych, eksploracji tekstów i danych na utworach lub innych przedmiotach objętych ochroną, do których mają zgodny z prawem dostęp”; Wyrok i uzasadnienie Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z dnia 9 sierpnia 2019 r., II CSK 7/18: „Pojęcie cytowania [tutaj w odniesieniu do fragmentów filmów – M.J., B.E.-N.], ujęte w dyrektywie rozumiane powinno być potocznie, jako wykorzystanie przez użytkownika niebędącego autorem utworu lub jego fragmentu celem zilustrowania wypowiedzi”; XXIV GW 134/20 wyrok z uzasadnieniem Sąd Okręgowy w Katowicach z 2021-07-30: „Zgodnie z art. 27 pr. aut., instytucje oświatowe oraz podmioty, o których mowa w art. 7 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–8 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, mogą na potrzeby zilustrowania treści przekazywanych w celach dydaktycznych lub w celu prowadzenia działalności naukowej korzystać

w reżyserii Amole Gupte, Aamira Khana z 2007 roku³⁰ (fragment od 21:55 do 24:00 minuty). We fragmencie filmu przedstawiona została sytuacja, w której podczas lekcji nauczycielka prosi jednego z uczniów o przeczytanie zdania. Chłopiec wyraźnie niepewny, spięty stara się wykonać polecenie, jednak nie potrafi. Dzieci w klasie śmieją się z niego. Chłopiec mówi, że literki mu „tańczą”. Nauczycielka raz po raz ponawia polecenie przeczytania tekstu, coraz bardziej zdenerwowana. Wyraźnie się niecierpliwi i krzyczy na chłopca, ostatecznie każe mu opuścić klasę. (2) *Pan od muzyki* w reżyserii Christophe’a Barratiera z 2004 roku³¹ (fragment filmu od 15:40 do 16:32 minuty). Przedstawiony fragment filmu opowiada o chłopcu, który podczas gdy nauczyciel wchodzi do klasy, rysuje kredą na tablicy portret człowieka. W klasie gwar, gdy pojawia się nauczyciel, dzieci milkną, a chłopiec przy tablicy przerywa rysowanie. Jest raczej wystraszony. Nauczyciel podchodzi do niego, bierze kredę, chłopca ustawia bokiem i rysuje jego podobiznę na tablicy. Dzieci w klasie głośno się śmieją. Nauczyciel dorysowuje do podobizny chłopca „kulkę klauna” na nosie. (3) *Zmory* w reżyserii Wojciecha Marczewskiego z 1978 roku³² (fragment od 17:27 do 19:23 minuty). Fragment filmu przedstawia sytuację w klasie. Lekcja, nauczyciel siedzi przy biurku. Zwracając się do uczniów „bydlę”, rzuca zeszytami w ich stronę. Podchodzi do ucznia nazwiskiem Srebrny. Chłopiec wstaje, nauczyciel, podchodząc do niego, mówi: „bydlę Srebrny, to skończony idiota, kompletny wodogłowiec, lepiej zrobi, jak zrezygnuje ze szkoły i pójdzie do szewca [...] prawda, że nie będziesz więcej pisał idiotyzmów?”; uderzając chłopca zeszytem w głowę, powtarza ostatnie pytanie. Zwraca się do ucznia siedzącego za Srebrnym i każe mu uderzyć chłopca w kark. Uczeń z tyłu wykonuje polecenie nauczyciela, a dzieci zaczynają się śmiać. Nauczyciel podchodzi do innego ucznia, daje mu linijkę i poleca uderzyć Srebrnego „po paluchach”. Chłopiec nie robi tego, nauczyciel

z rozpowszechnionych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz zwielokrotnić w tym celu rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów”.

- 30 Fragment filmu 1 pochodzi z: *Gwiazdy na ziemi* (tytuł oryg. *Taare Zameen Par*), na podstawie Amole Gupte, reżyseria Amole Gupte, Aamir Khan, scenariusz Amole Gupte, zdjęcia Satyajit Pande, Studio Aamir Khan Productions, PVR Pictures, data produkcji: 2007 rok.
- 31 Fragment filmu 2 pochodzi z: *Pan od muzyki* (tytuł oryg. *Les Choristes*), reżyseria Christophe Barratier, scenariusz Christophe Barratier, Philippe Lopes-Curval, zdjęcia Jean-Jacques Böhon, producent: Arthur Cohn, Nicolas Mauvernay, Jacques Perrin, data produkcji: 2004 rok.
- 32 Fragment filmu 3 pochodzi z: *Zmory*, oparty na powieści *Zmory* Emila Żegadłowicza, reżyseria Wojciech Marczewski, scenariusz Pavel Hajny, zdjęcia Wiesław Zdort, produkcja ZF Tor, data produkcji: 1978 rok.

bierze linijkę i sam uderza Srebrnego, jednak ten w porę chowa dłoń. Po każdej prezentacji nauczyciele byli proszeni o wypełnienie kwestionariusza wywiadu, w którym odnieśli się do danej sytuacji, odpowiadając: co myślą o zachowaniu nauczyciela przedstawionego na filmie? Czy zgadzają się z jego reakcją? (wraz z uzasadnieniem). Warsztat pracy z filmem zamknął proces badań nad świadomością wychowawczą, którego wyniki zostaną zaprezentowane w dalszej części niniejszej pracy.

Świadomość wychowawcza współczesnego nauczyciela – prezentacja wyników badań

Gdzie zaś nie ma świadomości czynu, tam mowy być nie może
o jego wychowawczym znaczeniu.

Mariusz Zaruski, *Na bezdrożach tatrzańskich*

Między wiedzą, którą posiada nauczyciel, a działaniem wychowawczym, które ma być skoncentrowane na rozwoju ucznia, istnieje przestrzeń, w której dokonuje się istotny proces. Niewątpliwie refleksje nauczyciela w dużej mierze mają znaczenie dla jego postępowania wobec ucznia. Sama wiedza pedagogiczna nie jest wystarczająca, aby działanie wychowawcze było skoncentrowane na rozwoju ucznia. W rozwój świadomości wychowawczej każdy nauczyciel musi wkładać własny wysiłek.

Jeśli nauczyciel nie czuje się odpowiedzialny za proces wychowawczy swoich uczniów, stan ten jest zawieszeniem w próżni, nie realizuje się jeden z fundamentalnych celów zawodowych. Jest to sytuacja niekorzystna dla rozwoju ucznia. Przeprowadzone badania sondażowe umożliwiły podjęcie próby znalezienia odpowiedzi na postawione w rozprawie pytania i poznania perspektywy nauczycieli na zagadnienia związane ze świadomością wychowawczą w ich pracy¹.

O czym już pisano, badania sondażowe były przeprowadzone na terenie całej Polski, we wszystkich województwach. Przeprowadzono je od września 2019 roku do lutego 2020 roku. Łącznie badaniem objęto 64 losowo wybrane szkoły podstawowe, w tym dwie szkoły miejskie i dwie wiejskie w każdym województwie². Aby zrealizować cele badań, opracowano kwestionariusz ankiety. Składał się on z 19 pytań o charakterze otwartym, półotwartym i zamkniętym.

1 Cytowane w pracy wypowiedzi nauczycieli są rzeczywistymi wypowiedziami zarejestrowanymi podczas badań, zostały poddane poprawie pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym.

2 Z listy szkół dostępnych w wykazie: <https://cie.gov.pl/rspo>.

W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 123 nauczycieli. Po wstępnej analizie 100 kwestionariuszy zakwalifikowano do dalszego etapu badań. 23 ankiety odrzucono ze względu na ich niską wartość badawczą (ankiety wypełnione zostały w znikomym stopniu). W próbie dominowały kobiety, które stanowiły 68%, mniejszą część mężczyźni – 32%. Spośród respondentów najwięcej legitymowało się następującym stopniem awansu zawodowego: dyplomowany – 63%, mianowany – 21%, kontraktowy – 13%, natomiast stażysta jedynie 3%. Wszyscy badani posiadali formalny stopień awansu zawodowego. Można uznać, że badani, ze względu na zdecydowaną większość nauczycieli dyplomowanych, stanowią grupę przedstawicieli zawodu nauczycielskiego³. 66% nauczycieli było pracownikami szkoły miejskiej, reszta, stanowiąca 34% respondentów, to nauczyciele w szkole wiejskiej.

Istotnym pytaniem dla nakreślenia obrazu świadomości wychowawczej nauczycieli było pytanie o rozumienie pojęcia wychowania. Analiza odpowiedzi pokazuje, że najczęściej nauczycieli, bo aż 40 osób, interpretowało wychowanie jako „kształtowanie człowieka, przygotowanie go do dorosłego życia”. Nieco mniejsza grupa (31 respondentów) uznała, że wychowanie to „uczenie dzieci norm, zapoznanie ich

-
- 3 Analizując wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej względem nauczycieli do zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, zauważa się wymagania związane z kompetencjami w zakresie wychowania, choć nie są one zawsze przedstawione bezpośrednio. W wymaganiach wobec nauczyciela stażysty ubiegającego się o stopień awansu nauczyciela kontraktowego, zadań takich można doszukać się w par. 6 pkt 1 ust. 4 oraz pkt 2 ust. 3,4 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, który brzmi: „uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym, zwłaszcza w zakresie doskonalenia metod i form pracy”, „umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów oraz indywidualizowania nauczania” oraz „umiejętność stosowania w pracy wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki”. Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego także zawierają treści powiązane z wychowywaniem: „uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły, a w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 9e ust. 3 Karty Nauczyciela – uzyskanie pozytywnych efektów w zakresie realizacji zadań odpowiednio na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w związku z zajmowanym stanowiskiem lub pełnioną funkcją” oraz „umiejętność rozpoznawania potrzeb rozwojowych uczniów i uwzględniania ich w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej”. Natomiast niezbędne wymaganie związane z uzyskaniem stopnia nauczyciela dyplomowanego, a związanym z wychowaniem zachowuje następujące brzmienie: „poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych. Wśród dostępnych dla nauczyciela do wyboru zadań znajdujemy: „opracowanie i wdrożenie programu, innowacji lub innych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, powiązanych ze specyfiką szkoły, w szczególności na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”.

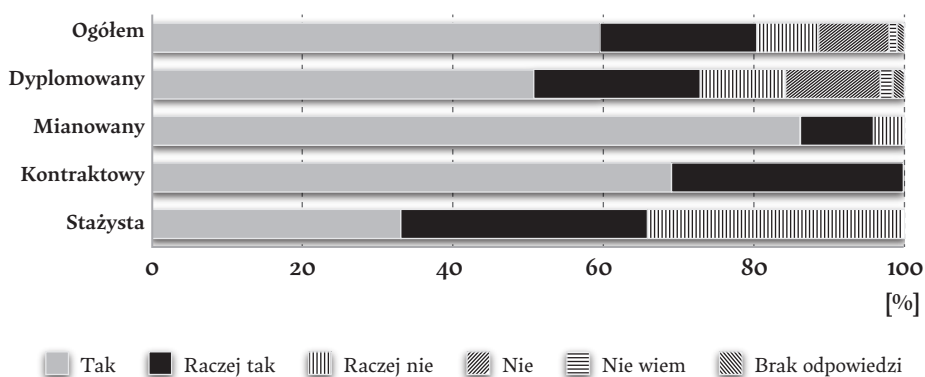
z zasadami życia społecznego i kształtowanie zgodnie z nimi postaw”. 8 osób uznało, że wychowanie to „zamierzone oddziaływania środowiska społecznego”, a 5 osób, że „kształtowanie najważniejszych wartości”. Te interpretacje stanowiły najliczniejszą grupę odpowiedzi, kolejne były mało liczne, jednak warto je przedstawić. Spośród badanych czworo nauczycieli uważa, że wychowanie to opieka nad dziećmi, troje, że jest to dawanie dobrego przykładu, a tylko jeden, że jest działaniem dla harmonijnego rozwoju dziecka. Dwoje nauczycieli wyraziło opinię, że wychowanie jest oddziaływaniem jedynie rodziców, równocześnie wyłączyli siebie z tych działań. Do zadanego pytania nie odniosło się sześcioro nauczycieli.

Kolejną istotną kwestią poruszaną w trakcie badania było poznanie celów wychowawczych, jakie stawiają sobie nauczyciele w swojej pracy wychowawczej. Odpowiedzi były wielorakie. Analizując ich treść, można dokonać ich podziału na cele związane z rozwojem wewnętrznym ucznia oraz na cele związane z rozwojem społecznym. Najwięcej wymienionych przez nauczycieli celów związanych było z rozwojem społecznym jednostki. Nauczyciele wskazywali, że należy uczniom wpoić zasady właściwego zachowania, dostosować je do norm społecznych, wartości moralnych, sposobów uczestniczenia w życiu społecznym. Cele, które spaja aspekt wartości lub normy społeczne, wskazały 33 osoby. Pośród nich znalazły się: szacunek do innych (16 osób), szacunek dla ojczyzny lub patriotyzm (6 osób), tolerancja wobec innych (6 osób), zasady życia zgodnie z religią – Kościołem (5 osób), dyscyplina na lekcji (3 osoby), przeciwdziałanie agresji (3 osoby), upolitycznienie uczniów (1 osoba), umiejętność budowania właściwych relacji międzyludzkich (1 osoba), wspieranie rodziców w wychowaniu dziecka (1 osoba).

Wśród celów, które nauczyciele wymienili, a były one związane z rozwojem wewnętrznym ucznia, pojawiły się następujące: kształtowanie u uczniów wartości, kształtowanie właściwych postaw (15 osób), indywidualne podejście do ucznia, dążenie do jego rozwoju (12 osób), odpowiedzialność ucznia (10 osób), wspomaganie uczniów w rozwoju fizycznym i psychicznym (6 osób), samodzielność ucznia (5 osób), bezpieczeństwo ucznia (5 osób), kultura osobista (4 osoby), odróżnianie dobra od zła (3 osoby), kreatywność (2 osoby), zdrowy styl życia (2 osoby), szczęście ucznia, wzmacnianie poczucia własnej wartości (2 osoby), uczciwość (1 osoba), pracowitość (1 osoba), wspieranie uczniów w trudnych sytuacjach (1 osoba). Jeden z nauczycieli nie odpowiedział na pytanie, uważając, że to „rodzice wychowują dziecko”.

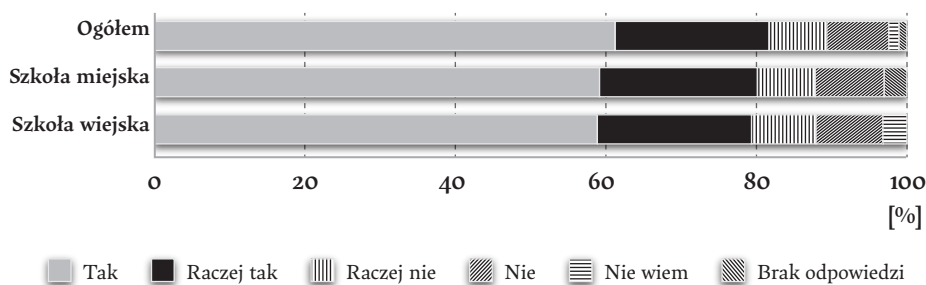
Już we wprowadzeniu pokazałyśmy, że odpowiedzialność odgrywa ważną rolę w drodze poznawania obrazu świadomości wychowawczej nauczycieli (ponieważ funkcjonuje w koincydencji ze świadomością). Poczucie odpowiedzialności

nauczyciela za wychowanie uczniów jest istotnym elementem jego aktywności zawodowej, jak również odkrywa elementarną stronę obrazu świadomości wychowawczej nauczycieli, bo czyż można być świadomym wychowawczo nauczycielem bez poczucia odpowiedzialności za wychowanie uczniów? W przeprowadzonym badaniu zdecydowana większość nauczycieli (81%) uważa, że czuje się odpowiedzialna za wychowanie uczniów. Gotowość do bycia odpowiedzialnym wyrazili przede wszystkim nauczyciele mianowani i nauczyciele kontraktowi. Może zaś niepokoić, że aż 17% nie czuje odpowiedzialności w tym zakresie. W tym zdecydowana większość to nauczyciele ze stopniem awansu zawodowego stażysty (33,3%) oraz w mniejszym stopniu nauczyciele dyplomowani (12,7%). Należy zauważyć, że wśród nauczycieli legitymujących się stopniem awansu zawodowego (kontraktowy i mianowany) nie odnotowuje się odpowiedzi przeczącej na zadane pytanie (zob. rysunek 4; nie przebadano żadnego nauczyciela bez stopnia awansu).



Rysunek 4. Poczucie odpowiedzialności nauczycieli za wychowanie uczniów z uwzględnieniem stopnia awansu zawodowego nauczycieli

Analiza badanego aspektu ukazuje, że 40 nauczycieli szkół miejskich oraz 20 nauczycieli szkół wiejskich czuje się odpowiedzialnych za wychowanie uczniów. Porównywalnie kształtują się procentowe dane względem odpowiedzi: raczej czuje się odpowiedzialny – 21,2% szkoła miejska, 20,6% szkoła wiejska; raczej nie czuje się odpowiedzialny – 7,6% szkoła miejska i 8,8% szkoła wiejska oraz nie czuje się odpowiedzialny – 9,1% szkoła miejska i 8,8% szkoła wiejska. niespełna 3% nauczycieli szkół wiejskich nie wie, czy czuje się odpowiedzialnych za wychowanie uczniów. Dane graficznie przedstawia rysunek 5.



Rysunek 5. Poczucie odpowiedzialności nauczycieli za wychowanie uczniów w zależności od rodzaju szkoły

Aby zgłębić kwestię świadomości, zadano nauczycielom pytanie o jej interpretację. Odpowiedzi można podzielić na trzy grupy.

Pierwsza grupa odpowiedzi buduje charakterystykę pełnego poczucia odpowiedzialności za wychowanie uczniów, które tożsame jest z postawą i zachowaniem nauczyciela, gdzie odpowiedzialność jest uwewnętrzniona. Przykładowe wypowiedzi nauczycieli: „To odpowiedzialność za swoje słowa i czyny, które mają wpływać na wychowanków.”, „Odpowiedzialność wychowawcza to świadomość wpływu moich słów i czynów na zachowanie uczniów. Objawia się korelacją między tym, co mówię, i tym, co robię.”, „Odpowiedzialność wychowawcy związana jest z postawą pełnego zaangażowania na rzecz uczniów. Ponieważ najlepsze podejście do ucznia to podejście holistyczne, stąd ważne jest, aby wychowawca w sposób odpowiedzialny przyczyniał się do optymalnego rozwoju wszystkich sfer ucznia. Chodzi tu więc zarówno o rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny, fizyczny, estetyczny, moralny i duchowy. Jego rola bycia przywódcą zakłada, iż on sam będzie najpierw dbał o swój rozwój we wszystkich tych sferach. Nie można bowiem prowadzić kogoś, udzielać mu pomocy, rad, wskazówek, jeśli się najpierw samemu nie przeszło tej drogi, jeśli się kogoś nie rozumie. Zadaniem wychowawcy jest cierpliwe, mądre towarzyszenie swoim uczniom, pozostawiając im wolność decyzji, wolność wyborów. Tylko takie postępowanie świadczy o szacunku wobec drugiego człowieka.”, „Wychowanie to ogół zamierzonych i niezamierzonych wpływów wywołujących zmiany w osobowości. Ważnym zadaniem wychowawczym zarówno szkoły, jak i wychowawcy jest kształtowanie postaw i wprowadzanie

wychowanków w świat wartości. Wychowawca (każdy jeden nauczyciel, każdy człowiek) jest nosicielem określonych wartości, ma swój indywidualny świat wartości. Musi więc być dobrym wzorem do naśladowania, mieć etyczną osobowość. Nauczyciel musi wyraźnie opowiadać się po stronie wartości, które respektuje, jednocześnie nie narzucać ich swoim wychowankom. Jest odpowiedzialny za świat wartości, jaki jest jego zinternalizowanym światem, a odpowiedzialność ta przejawia się w decyzjach dotyczących treści pracy – jego obowiązków i zadań.” „Odpowiedzialność wychowawcza jest codzienną postawą życiową, która opiera się na zrozumieniu, że swoim życiem wpływam na innych i chcę, żeby ten wpływ był pozytywny, najlepszy z możliwych. Staram się swoje działania opierać na 4 zasadach moralnych: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo.” „Punktualność, zdyscyplinowanie osobiste, uczciwość, ale także wyrozumiałość wobec trudnych uczniów, dbałość o wzajemny szacunek i zaufanie.” „Postępowanie w myśl zasady, że zadaniem odpowiedzialnego wychowawcy jest mądre, stanowcze i cierpliwe towarzyszenie wychowankowi, ale też uznanie granic własnego oddziaływania.” „Branie odpowiedzialności za to, co się robi i mówi do uczniów.” „My jako dorośli i nauczyciele musimy być świadomi swojej odpowiedzialności wychowawczej i musi ona przejawiać się w naszej codziennej pracy.” „W jakimś stopniu czujemy się odpowiedzialni za uczniów, dlatego chcemy jak najlepiej przekazać im swoją wiedzę, a także pozytywne wartości, szacunek.” „Odpowiedzialność wychowawcza jest dla mnie ważna, bo wpływa na uczucia i postępowanie osoby, na którą oddziałujemy. Traktuję wszystkich poważnie i z szacunkiem.” „Jestem odpowiedzialna za to, czy uczniowie prawidłowo się wykształcą i czy będą umieli zachowywać się kulturalnie.” „Autorytet nauczyciela wymaga ciągłej analizy tego, co przekazuje uczniom.” „Codzienne rozmowy z wychowankami, weryfikacja swoich działań na koniec dnia.” „Przejawia się zachowaniem w szkole, które dzieci mogą obserwować i brać z niego przykład.” „Odpowiedzialność za słowa, konsekwencja własnych działań. Wielokrotne podejmowanie tych samych tematów, ciągła dyskusja z młodzieżą na różne tematy, szybkie reagowanie na sytuacje.” „Zadaniem nauczyciela jest również wypracowanie właściwej sylwetki moralnej i intelektualnej; chodzi więc o odpowiedzialność za »autokreację«.” „Działania celowe, przemyślane.” „Codzienne rozmowy, dawanie przykładu, motywowanie, przedmiotowe traktowanie uczniów.” „To ponoszenie odpowiedzialności za mój wpływ na uczniów. Staram się, aby moje postępowanie było zgodne z zasadami, które im wpajam.” „Dzieci niekoniecznie mnie słuchają, ale uważnie obserwują, więc bardzo

uwzględnić na to, co mówię, jak mówię i o kim w ich obecności oraz jak reaguję na codzienne i niecodzienne sytuacje.” „Budowanie pozytywnych emocji podczas zajęć lekcyjnych, wzajemny szacunek i traktowanie ucznia jako partnera do rozmowy.” „Jest podstawą pracy, dlatego ciągle mówię o stosunku do drugiego człowieka.” „Nauczyciel musi wyraźnie opowiadać się po stronie wartości, które respektuje, jednocześnie nie narzucać ich swoim wychowankom. Odpowiedzialnie wychowywać, to także uczyć wychowanka odpowiedzialności.” „Rozmowy, wspólny czas, okazywanie wzajemnego szacunku.” „Wsparcie, motywowanie, sprawiedliwość.” „Odpowiedzialność za kształtowanie właściwych postaw wśród podopiecznych.” „To odpowiedzialność za to, co się uczniom mówi i co się reprezentuje swoim zachowaniem. Przejawia się tak, że zanim coś powiem, analizuję, jakie to może mieć skutki.” „Ciągłą refleksją nad skutkami własnego działania.” „Branie na siebie części odpowiedzialności za postępowanie uczniów.” „Wychowanie jest nieodłączną częścią procesu rozwoju dziecka, częste reakcje na zachowania dzieci, kształtowanie prawidłowych postaw jest bardzo ważne, na równi z procesem nauczania.” „Codzienne rozmowy, dawanie przykładu, motywowanie, przedmiotowe traktowanie uczniów.” „Jest to moja odpowiedzialność za dzieci dotycząca nauczania nie tylko przedmiotu, ale i postaw życiowych, jak też w różnych sytuacjach, z którymi mamy do czynienia na co dzień.” „Każdy nauczyciel jest odpowiedzialny za kształtowanie postaw i wprowadzanie wychowanków w świat wartości. Nauczyciel wychowuje tym, co mówi, robi, myśli. Każdy inaczej, ale każdy w dobrej wierze.” „Przekazanie najważniejszych wartości, kształtowanie jego postawy oraz uczyć samodzielności.” Nauczyciele należący do tej grupy, wypowiadali się także w sposób, który świadczył o tym, że rozumienie odpowiedzialności wychowawczej związane jest u nich z uważnością dotyczącą funkcjonowania uczniów w każdej sferze i podejmowania w związku z tym przez nauczyciela działań zmierzających do rozwoju ucznia. Oto kilka przykładów: „Odpowiedzialność wychowawcza to według mnie postawa pełnego zaangażowania na rzecz uczniów.” „Najlepsze podejście do uczniów to podejście całościowe, dlatego ważne jest, aby nauczyciel w odpowiedzialny sposób przyczyniał się do optymalnego rozwoju wszystkich sfer ucznia. Odpowiedzialność wychowawcza nauczyciela dotyczy nie tylko strony moralnej, ale także autentycznego potwierdzenia życiem wartości, o których mówi swoim uczniom, które wyznaje, a także od doboru odpowiednich metod i środków, za pomocą których będzie dbał o wszechstronny rozwój swoich uczniów.” „Postawa pełnego zaangażowania na rzecz uczniów. Ponieważ najlepsze

podejście do ucznia to podejście holistyczne, stąd ważne jest, aby wychowawca w sposób odpowiedzialny przyczyniał się do optymalnego rozwoju wszystkich sfer ucznia. Chodzi tu więc zarówno o rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny, fizyczny, estetyczny, moralny i duchowy. Jego rola bycia przywódcą zakłada, iż on sam będzie najpierw dbał o swój rozwój we wszystkich tych sferach. Nie można bowiem prowadzić kogoś, udzielać mu pomocy, rad, wskazówek, jeśli się najpierw samemu nie przeszło tej drogi, jeśli się kogoś nie rozumie. Wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości ucznia dokonuje się w dialogu i poprzez dialog.”, „To jest odpowiedzialność za to, jakim dorosłym będzie dziecko, w codziennej pracy staram się jak najlepiej nauczyć.”, „Każde dziecko jest jednakowo ważne. Trzeba zwracać uwagę na zmiany w zachowaniu dzieci, uważnie je obserwować i rozmawiać, jeżeli dojdziemy do wniosku, że jest taka potrzeba.”, „To codzienna obserwacja dzieci, reagowanie na ich potrzeby, rozwiązywanie problemów, budowanie więzi i zaufania.”, „Nie potrafię wyjaśnić pojęcia, choć rozumiem je intuicyjnie. Ale jestem zaangażowana w pracę z dziećmi i staram się wykorzystać jak najlepiej czas lekcji.”, „Świadomość tego, że jest się odpowiedzialnym za modelowanie młodego człowieka.”

Druga grupa odpowiedzi charakteryzuje fragmentaryczne poczucie odpowiedzialności nauczycieli za wychowywanie uczniów. Uwidoczniło się to w odpowiedziach, w których uznali, że odpowiedzialność wychowawcza wobec uczniów to przede wszystkim wspieranie rodziców. W tym kontekście można przytoczyć następujące wypowiedzi: „Pracując z dziećmi, jesteśmy odpowiedzialni za wspieranie rodziców w wychowywaniu ich dzieci. Rodzice są odpowiedzialni za wychowanie.”, „Nauczyciel ma tylko wspierać rodzica i wspomagać w wychowywaniu. Nie można całej odpowiedzialności za wychowanie zrzucić na nauczycieli.”, „Odpowiedzialność wychowawcza to rodzic. Ja tylko towarzyszę w procesie.”, „Od wychowywania są rodzice, ja tylko mogę w ramach moich możliwości ich wspierać.”, „Uważam, że nauczyciel ma pośredni wpływ na zachowanie i decyzje uczniów.”, „Aktywne działania wychowawcze rodziców wobec dziecka.” Niektórzy nauczyciele fragmentarycznie interpretują odpowiedzialność wychowawczą, łącząc ją z pewnymi sferami swojej aktywności zawodowej (np. z opieką, z nauczaniem), sugerują wąski zakres odpowiedzialności wychowawczej nauczyciela. Oto kilka przykładów: „Odpowiedzialność za dobre samopoczucie w zespole klasowym.”, „Troska o BHP, reagowanie na nieobecności, złe zachowanie.”, „W przewidywaniu pewnych skutków decyzji.”, „Jakość kształcenia i efektywność.”, „Przejawia się w decyzjach dotyczących

treści pracy, sumiennym wykonywaniu swoich obowiązków i zadań.” „Odpowiadać za kogoś – powierzonego mej opiece.” „W kształtowaniu odpowiednich postaw zachowania.” „Kształtowanie charakteru młodego człowieka przez przekazywanie wiedzy o przedmiocie.” „Wspieranie wychowanka w trudnych sytuacjach, pomoc w rozwiązywaniu problemów.” „Wywołanie zmian w zachowaniu wychowanków.” „W konsekwencji działań.” „Odpowiedzialność za sytuacje wychowawcze na miarę moich kompetencji.” „Udzielanie pochwał, upomnień.” „Staram się zawsze reagować na zachowanie uczniów.” „Stosowanie przyjętych zasad.” „Poprzez ocenę sytuacji i odpowiedzi ucznia.” „Konsekwencja w działaniu i stałość oceny sytuacji.” „Pomoc w codziennych sytuacjach i w sytuacjach trudnych.” „Właściwe wykonywanie obowiązków.” „Cisza i skupienie dzieci na lekcji.” „Pilnowanie, żeby być sprawiedliwym przy ocenianiu.” „Żeby nic się dziecku nie stało.” „Żeby nic im się nie stało i żeby uczyli się zasad obowiązujących w społeczeństwie.” Niektórzy nauczyciele rozumieli swoją odpowiedzialność wychowawczą jako reakcję na niewłaściwe zachowanie dziecka: „Wprowadzenie kodeksu grupowego, reagowanie na złe zachowanie.” „Staram się odpowiednio reagować na złe zachowania dzieci.” „Reagowanie na niewłaściwe zachowania uczniów, nieignorowanie ich.” „Reagowanie na niewłaściwe zachowania uczniów przejawia się w moim reagowaniu na sytuacje niezgodne z regulaminem szkoły.” „Odpowiedzialność wychowawcza to reagowanie na niewłaściwe zachowania uczniów, przejawia się reagowaniem na niewłaściwe zachowania uczniów.” „Reagowanie na niewłaściwe zachowania uczniów przejawia się reagowaniem, gdy widzę, że uczeń zachowuje się niewłaściwie.” „Reagowaniem na niewłaściwe zachowania uczniów w szkole.” „Stosowanie zasad dyscypliny, na co dzień je respektuję.” Jedną z odpowiedzi, choć krótka, była ciekawa ze względu na to, że dotyka sedna prowadzonych badań. Niestety nauczyciel nie opisał szerzej tego, co ma na myśli, jednak stwierdzenie „Świadomość tego, co robię” wydaje się wiązać odpowiedzialność ze świadomością, które to powiązanie podkreślał Victor Frankl.

Trzecią grupę odpowiedzi charakteryzuje brak poczucia odpowiedzialności za wychowywanie uczniów. Pojawiły się bowiem nieliczne wypowiedzi nauczycieli świadczące o braku poczucia odpowiedzialności za wychowywanie uczniów w świadomości nauczycieli, np.: „Za wychowanie odpowiedzialni są rodzice.” „Posłuszeństwo uczniów przejawia się w grzecznym zachowaniu uczniów.” „Uczę, nie wychowuję.” „Mam nauczać.” „Odpowiedzialność wychowawcza jest po stronie rodziców.” „Jeżeli nauczycielom dano zero władzy i zero kompetencji (papertiger), to oznacza to również i zero odpowiedzialności.”

Nauczyciele wypowiedzieli również swoje opinie dotyczące wpływu na wychowywanie uczniów. W tej kolejnej, fundamentalnej kwestii obrazującej świadomość wychowawczą nauczycieli zdecydowana większość z nich uważa, że ma wpływ w tym zakresie (46% udzieliło odpowiedzi: tak, 30%: raczej tak). Jednak 18% z nich jest przeciwnego zdania (9% udzieliło odpowiedzi: nie, 9% raczej nie). Spośród nauczycieli, którzy uważają, że mają wpływ na wychowanie uczniów, najwięcej legitymuje się stopniem awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego (21% uważa, że tak, 24% raczej tak), w tej grupie nauczycieli było także najwięcej odpowiedzi stwierdzających, że nie mają wpływu na wychowanie uczniów (11,1% udzieliło odpowiedzi: raczej nie, 12,7%: nie). Znaczna część nauczycieli mianowanych uważa, że ma wpływ na wychowanie uczniów (74,4% uważa, że tak, 19%, że raczej tak), niewielu uważa, że takiego wpływu nie ma (4,8%). Prawie wszyscy spośród badanych nauczycieli kontraktowych są zdania, że mają wpływ na wychowywanie uczniów (69,2% twierdzi, że tak, 15,4%, że raczej tak). Biorąc pod uwagę szkołę, w jakiej uczą badani, w większości deklarują, że mają wpływ na wychowanie uczniów. I tak, 50% nauczycieli ze szkoły miejskiej twierdziło, że ma wpływ, 28,8%, że raczej ma wpływ; z kolei ze szkoły wiejskiej 38,2% nauczycieli deklarowało, że ma wpływ na wychowanie uczniów, a 32,4 % , że raczej ma wpływ na wychowanie uczniów. Zwrócono się do nauczycieli również z prośbą o określenie, jaka jest ich rola w wychowywaniu uczniów i jak ją rozumieją (co jednoznacznie wydaje się istotne przy badaniu świadomości wychowawczej). Najwięcej nauczycieli, bo 18, uznało, że ich rola w wychowywaniu uczniów polega na przygotowaniu podopiecznych do pracy i życia w społeczeństwie, wskazywaniu im zasad, którymi powinni kierować się w życiu społecznym. 17 badanych uznało, że ich rola w tym procesie to wspomaganie rodziców w wychowaniu. Podobna częstotliwość uwidoczniła się w odpowiedziach – dawanie przykładu/budowanie autorytetu oraz – opiekun procesu (14 osób). 9 nauczycieli utożsamiało swoją rolę w wychowaniu uczniów z dbaniem o przestrzeganie przez dzieci zasad, dbaniem o dyscyplinę, natomiast 8 respondentów uznało, że jest to kształtowanie osobowości podopiecznych. Sporadycznie występowały odpowiedzi: dbanie o prawidłowy rozwój uczniów (6 osób), rozwijanie u uczniów pasji i zachęcanie do samodzielności (4 osoby), kontrola zachowań i emocji dzieci (4 osoby), kształtowanie zasad moralnych (3 osoby), opieka nad uczniami (3 osoby), kształtowanie wartości (3 osoby), reagowanie i szukanie rozwiązania trudnych sytuacji (2 osoby). Pojawiły się też interpretacje roli nauczyciela w wychowaniu uczniów rozumiane jako pokazywanie możliwości,

kształtowanie postaw patriotycznych, towarzyszenie uczniom, pomoc im, słuchanie ich, wprowadzenie uczniów w świat wiedzy naukowej, wdrażanie do samodzielności, wymaganie w podejmowaniu decyzji dotyczącej dalszej edukacji, komunikacja (językowa, pozawerbalna) jako podstawowy instrument porozumiewania się, rozwijanie sprawności językowej uczniów, wspieranie i wspomaganie w zakresie odnajdywania swojego miejsca w grupie rówieśniczej, korygowanie nieadekwatnego wyobrażenia i pojęcia o postawach, obrazie samego siebie, kształtowanie cech osobowości i charakteru, kształtowanie właściwej postawy jednostek niepełnosprawnych wobec siebie i innych ludzi, stwarzanie dzieciom trudnych sytuacji zadaniowych, a nie chronienie ich przed nimi. Niektóre wypowiedzi warto zacytować, ponieważ pozwalają one dokładniej zrozumieć perspektywę badanych nauczycieli: „Przygotować do aktywnego udziału w życiu społecznym, rozbudzać i rozwijać indywidualne zainteresowania uczniów poprzez szeroką ofertę zajęć pozalekcyjnych.”, „Kształcić postawy społeczne poprzez zdobywanie prawidłowych doświadczeń we współżyciu i współdziałaniu w grupie.”, „Poznawać otoczenie, nowe osoby, uczyć się siebie, możliwości swojego ciała i nazywać tego, co przeżywa poprzez techniki zabawowe. Zwiększa to znacznie jego poczucie bezpieczeństwa i bardzo zachęca do aktywności.”, „Nagradzać właściwe postawy, gdyż to pozwala uczniom wierzyć, że warto postępować według ustalonych zasad.”, „Pobudzać ich aktywność myślową, emocjonalną i ruchową oraz uczestnictwo w sferze kultury i mediów.”, „Wykorzystywać aktywizujące metody pracy, gry darmowe, gry dydaktyczne, prezentację dzieł sztuki, projekcję, wycieczki. Uczniowie uczą się poprawnego i spójnego wyrażania własnego punktu widzenia, korzystania z różnorodnych źródeł informacji oraz bycia świadomym odbiorcą kultury.”, „Przygotować do godnego życia w otwartej społeczności oraz aktywnego zajmowania różnorodnych społecznych ról rodzinnych, zawodowych i kulturalnych.”, „Pomagać w budowie pozytywnego obrazu własnego »Ja« i zaspokajając poczucie bezpieczeństwa.”, „Uczyć sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami, właściwego reagowania na przejawy emocji innych oraz kontrolowanie zachowań.”, „Tworzyć okazję do wspólnego podejmowania i realizowania różnych zadań, rozwiązywania problemów.”, „Zamiast krytyki, osądzania, kary zauważać: potrzeby dziecka, trudności, kłopoty, chwilowe wysiłki dziecka i wskazanie sposobu radzenia sobie z trudnościami.”, „Organizować, otaczające jednostki niepełnosprawne, środowisko społeczne i rówieśnicze, tj. nastawiać pozytywnie szerokie kręgi do nich i ich kształcenia specjalnego.”, „Aktywnie włączyć jednostki niepełnosprawne w życie gospodarcze, społeczne

i kulturalne kraju.” „Umiejętność kierowania uczniami w rozwoju ich pozytywnego spojrzenia na siebie, motywować uczniów do pracy, wyuczyć umiejętności w zakresie czynności życia codziennego, przygotować uczniów do dalszej nauki szkolnej, nauczania umiejętności radzenia sobie w prostych sytuacjach życiowych, zapoznanie dziecka z najbliższym otoczeniem, domem rodzinnym i szkołą.” „Istnieje kilka uwarunkowań uznanych za podstawowe czynniki osiągnięcia pozytywnych efektów wychowawczych. Należą do nich m.in.: humanistyczne podejście do wychowanków, eksponowanie metod pośredniego oddziaływania wychowawczego, umiejętność porozumiewania się z wychowankami, poznawanie ich w sposób możliwie zobiiektywizowany.” „Pedagog/psycholog powinien być rzecznikiem praw ucznia, koordynatorem wszelkich działań mających na celu niesienie pomocy uczniowi. Aby mógł dobrze spełniać te funkcje, musi posiadać umiejętność aktywnego słuchania, stać się powiernikiem niekiedy bardzo delikatnych problemów uczniów.” „Podstawowym zadaniem każdego nauczyciela (w tym mnie) jest przygotowanie dorastających pokoleń do pracy i życia w społeczeństwie. Moim zadaniem jest ocena zachowania uczniów, wskazywanie norm moralnych. Równocześnie jestem źródłem informacji w wielu dziedzinach oraz stwarzam warunki do rozwoju uczniów.” „Tylko nauczyciel, który swoją osobowością potrafi zdobyć zaufanie uczniów, może przyczynić się do oddziaływania wychowawczego.” „Szczególną rolę w rzeczywistości wychowawczej spełnia zadanie pedagogiczne, jakim jest kształtowanie postaw moralnych zarówno nauczyciela – wychowawcy, jak i ucznia – wychowanka. Spotkanie tych dwojga, przyjmujące postać autentycznego kontaktu interpersonalnego, dokonuje się za sprawą odkrywania wartości etycznych, które pozwalają każdemu z nich widzieć z jednej strony samego siebie i drugiego jako wartość autoteliczną, z drugiej zaś – jako źródło doświadczeń i zobowiązań moralnych. Nauczyciel – wychowawca z racji istoty wykonywanego zawodu nie może ograniczać się tylko do postrzegania norm postępowania, u podstaw którego leży jego rzeczowo-instrumentalne przygotowanie profesjonalne związane z treścią przyswojonej wiedzy merytorycznej oraz nabytych umiejętności i doświadczenia pedagogicznego. Niewątpliwie znajomość określonej dyscypliny wiedzy naukowej, jak i teorii pedagogicznych oraz umiejętność stosowania optymalnych metod i środków dydaktycznych, a także sprawne posługiwanie się metodami badań własnych wyników i osiągnięć pedagogiczno-metodycznych są istotnymi czynnikami rzutującymi na jakość procesu nauczania, którym kieruje nauczyciel.”

Studium powyższych wypowiedzi wskazuje, że najczęściej nauczycieli swoją rolę w wychowywaniu uczniów definiuje jako zaangażowanie w wychowanie uczniów. Choć, incydentalnie, niektórzy nauczyciele są obojętni na rolę wychowawczą lub wręcz ją odrzucają. Postawa obojętności objawia się poprzez brak zaangażowania nauczyciela w proces wychowania. Nauczyciel wykazuje obojętność wobec działań wychowawczych. 10 wypowiedzi świadczy, że ich autorzy nie wiedzą, jaka jest ich rola w wychowaniu uczniów, a 6 z nich uważa, że jest ona mała: „Dzisiaj nauczyciel w polskiej szkole nie ma nic do powiedzenia, wszystkie rozporządzenia płyną z góry od ministerstwa, a więc to ministerstwo, MEN, sprawuje całkowitą władzę nad szkolnictwem – a jeżeli pełni władzy, to tym samym również i pełni odpowiedzialności (tyle tylko, że w Polsce władza jest bezkarna i nawet wręcz obnosi się z tym, że cokolwiek głupiego wprowadzą, to i tak nigdy nikt za te błędne decyzje nie poniesie żadnych konsekwencji, a najlepszym na to dowodem jest bezkarność wobec Sławomira Broniarza za awanturę z kwietnia 2019, ten człowiek nadal jest szefem ZNP!!!).”

Niektórzy nauczyciele uważają, że ich rola zawodowa polega tylko na nauczaniu dzieci, przekazywaniu wiedzy, tym samym nie widzą swojej roli wychowawczej (takiego zdania jest 10 osób). Pojawiły się również opinie, że to tylko rodzice wychowują dzieci: „rodzice wychowują dzieci, moją rolą jest nauczyć, wychowywanie to głównie rola rodziców”. Analizując odpowiedzi nauczycieli, można odnieść wrażenie, że utożsamiają cele wychowawcze z rolą wychowawczą, odpowiedzi były bardzo podobne do tych udzielonych – w pytaniu dotyczącym celów wychowania.

Każda sytuacja doświadczona przez dziecko ma potencjalnie wpływ na jego wychowanie. W pedagogice pojawia się pojęcie „sytuacja wychowawcza”, które w swym znaczeniu zawiera korelacje między doświadczaną przez dziecko sytuacją a reakcją wychowawcy w procesie wychowywania. Przyjmuje się, że sytuacja wychowawcza to „układ stymulacyjno-zadaniowy, pole emitowania sygnałów wychowawczych wywołujących zmiany w strukturze psychicznej wychowanka, przede wszystkim na podstawie procesów interakcji i pełnienia ról społecznych”⁴. Dziecko uczy się przez cały czas doświadczania rzeczywistości, która go otacza, reakcje ludzi, którzy tworzą jego codzienność, kształtują jego interpretowanie doświadczeń. Zarówno w domu, jak i w szkole ma miejsce wychowywanie.

4 M. Przetacznik-Gierowska, *Interakcje społeczne i pełnienie ról w sytuacjach wychowawczych*, w: M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, T. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994, s. 57.

Zakładać zatem można, że każda sytuacja, której dziecko doświadcza w szkole, wpływa na nie. Stąd zapytanie skierowane do nauczycieli, jak interpretują pojęcie „sytuacja wychowawcza”. Rozumienie i zinternalizowanie owego pojęcia wydaje się jednym z fundamentów świadomości wychowawczej nauczyciela. Odpowiedzi nauczycieli zostały podzielone na trzy obszary w zależności od jakości rozumienia samego pojęcia.

Do pierwszej grupy zaliczono odpowiedzi, w których nauczyciele prawidłowo rozumieli pojęcie sytuacji wychowawczej. Badani często deklarowali, że określają sytuację wychowawczą jako okoliczności, które wpływają na wychowanka, które mają wpływ na proces wychowawczy, jako czynniki wpływające na rozwój człowieka (28 osób). Przykładowo: „Sytuacja wychowawcza jest jednym z kluczowych elementów procesu wychowania, wykładnią celu wychowawczego, źródłem doświadczeń, które decydują o skuteczności wywieranego wpływu. Antonina Gurycka wskazuje, że są to »układy ludzi, rzeczy oraz zadań związanych jednością miejsca i czasu, organizowane w celu zrealizowania założonego projektu osobowości wychowanka przez wychowawcę – reżysera tych sytuacji«. W każdej sytuacji wychowawczej wyróżnia się aspekt obiektywny i subiektywny. Na aspekt obiektywny składa się wszystko to, co jest obserwowalne i co daje się bezpośrednio modelować. Uwzględnia się w tym przypadku cztery podstawowe czynniki: wychowawcę/nauczyciela, wychowanka/ucznia, grupę i zadanie. Aspekt subiektywny jest wynikiem włączenia człowieka w kontekst sytuacji. W tym obszarze zwraca się szczególną uwagę na percepcję, czyli to, co spostrzeża człowiek, jak rozumie i odczuwa układ bodźców oraz zadań związanych z sytuacją. Ważnymi czynnikami modelującymi percepcję jest poziom i rodzaj aktywności uczestnika sytuacji, treść i nasilenie przeżywanego przez niego emocji oraz jego wcześniejsze doświadczenia, budujące określone oczekiwania w stosunku.”, „To określony zespół zdarzeń, pośród których należy umieścić wychowanka, by wywołać i utrwalić pewne formy jego aktywności. Sytuacje wychowawcze są warunkiem wywołania u wychowanka określonej aktywności.”, „Sytuacja wychowawcza to taki splot faktów, warunków, a także całokształt towarzyszących im okoliczności, na których podłożu dokonuje się proces wychowawczego oddziaływania na uczniów.”, „Jest jednym z kluczowych elementów procesu wychowania, wykładnią celu wychowawczego, źródłem doświadczeń, które decydują o skuteczności wywieranego wpływu. To »układy ludzi, rzeczy oraz zadań związanych jednością miejsca i czasu, organizowane w celu zrealizowania założonego projektu osobowości wychowanka przez wychowawcę – reżysera tych sytuacji«.”, „To sytuacja, w której uczeń

wskutek interakcji z innymi nabywa nowych umiejętności społecznych. To możliwość skonfrontowania swoich poglądów, zachowań i obyczajów z obiektywną rzeczywistością.”

Drugą grupę stanowią nauczyciele nieprawidłowo identyfikujący pojęcie „sytuacja wychowawcza”. W odpowiedziach tej grupy badanych nauczycieli sytuacja wychowawcza identyfikowana była jako sytuacja problematyczna dla nauczyciela (niektórzy nazywali ją problemem wychowawczym), w której uczeń zachowywał się według nauczyciela niezgodnie z przyjętymi zasadami czy normami. Często sytuacja wychowawcza była określana jako zachowanie niegrzeczne ucznia. W taki sposób pojęcie „sytuacja wychowawcza” zinterpretowało 34 nauczycieli. Niektórzy nauczyciele określali pojęcie sytuacji wychowawczej w swoisty sposób. Aby zrozumieć tę swoistość, należy wejść w perspektywę badanych. Kilkakrotnie zdarzyło się, że nauczyciele upatrują roli aktywnej po stronie ucznia (nadając znaczenie sytuacji wychowawczej), wydaje im się, że sytuacja wychowawcza jest tylko z tym uczniem związana oraz z jego relacją z rówieśnikami, jak i z rodziną. Oto niektóre z nich: „Sytuacja wychowawcza ma zawsze podłoże w domu rodzinnym.”, „Sytuacja, w której uczeń jest świadomy tego, co robi.”, „Sytuacja, która nie powinna mieć miejsca.”, „Sytuacja, w jakiej znajdują się uczniowie, poziom ich wiedzy i rozwoju psychicznego, analiza potrzeb.”, „Stopień rozwoju społecznego wychowanka lub stan zespołu klasowego/rodziny rozpatrywany pod kątem występujących problemów/sukcesów wychowawczych.”, „Ogólny stan kultury i postaw, które reprezentowane są przez wychowanków (uczniów, młodzież, ludzi ogółem).”, „Stan więzi w rodzinie, czy dziecko ma dobre wzorce rodzicielskie.”

Kolejną, trzecią grupę nauczycieli stanowią tacy, którzy rozumieją pojęcie „sytuacja wychowawcza” jako oddziaływanie uczniów – wychowawca (10 badanych). Jak również pojedyncze wypowiedzi: „Rodzina, społeczeństwo, szkoła stosuje te same zasady.”, „Stan, w jakim obecnie funkcjonuje uczeń w domu i w szkole.”

Pojawiły się także stwierdzenia, które nie były odpowiedzią na pytanie, choć ich lektura pokazuje postrzeganie problemów wychowawczych w szkole. Ukazują one refleksje nauczycieli dotyczące przeszkód w wychowaniu oraz refleksje, jak ten stan poprawić: „Sytuacja wychowawcza jest o tyle trudna, że samo środowisko (mówię o nauczycielach) jest pod ogromną presją. Są procedury, reguły, wymagania. Brak czasu na zrozumienie i indywidualne podejście do ucznia. Uczniowie są przeciążeni, za mało się im tłumaczy, zbyt dużo wymaga. Brakuje wzorców moralnych.”, „Wszystko stało się dozwolone. Mówię tu o postawach, np. eutanazja, akceptacja postaw patologicznych, które zamiast być

leczone, bo są to schorzenia niezależne od człowieka, ale na pewno nie jest to fizjologia, są akceptowane, często z przyczyn politycznych korzyści. Właśnie dlatego powinniśmy wychowywać ludzi wrażliwych, empatycznych, uczciwych w stosunku do innych i samych siebie. Jakie społeczeństwo wychowamy teraz, taka będzie przyszłość Narodu. Wychowujmy ludzi myślących, mających własne zdanie, ale też umiejących współpracować z innymi i widzących dobro publiczne.”, „Szereg czynników, które warunkują takie, a nie inne zachowanie się ucznia. Na to składają się pewne cechy dziedziczne, środowisko rodzinne – jakie wartości są w nim promowane i egzekwowane, środowisko rówieśnicze, wartości promowane w mediach – często przyjmowane bezrefleksyjnie: bez spojrzenia na konsekwencje dokonywanych wyborów i zastanowienia się nad głębszą motywacją autorów medialnych sugerujących młodym ludziom konkretne wzory postępowania. To dotyczy również innych środowisk, z którymi dziecko ma styczność.”

Eksploatując pole świadomości wychowawczej nauczycieli, podjęto również problem refleksji jako takiej. Interesowało nas, czy nauczyciele zastanawiają się nad swoimi decyzjami i zachowaniami wobec uczniów w sytuacjach wychowawczych. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 61% nauczycieli, „raczej tak” odpowiedziało – 19%, 8% badanych nie zastanawia się nad swoimi decyzjami i zachowaniami wobec uczniów w sytuacjach wychowawczych, natomiast 8% raczej się nie zastanawia. 3% respondentów nie zna odpowiedzi na to pytanie, a 2% jej nie udzieliło.

Błąd wychowawczy, interpretowany w niniejszej pracy za Antoniną Gurycką jako „takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków”⁵ jest zagadnieniem, które odgrywa dużą rolę w eksploracji obszaru świadomości wychowawczej nauczycieli. Konieczność rozumienia znaczenia błędów w wychowaniu wydaje się wpisana w istotę procesu wychowania. Prawidłowa interpretacja błędu wychowawczego i zdolność do refleksji nauczyciela stanowią ważny element świadomości wychowawczej. Zapytano badanych nauczycieli, jak rozumieją pojęcie błędu wychowawczego. Analiza odpowiedzi pozwala ująć odpowiedzi badanych w trzy grupy.

Do pierwszej z nich zaliczono nauczycieli, którzy prawidłowo rozumieją pojęcie błędu wychowawczego. Wielu nauczycieli interpretuje pojęcie błędu

5 A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 24.

wychowawczego jako zachowanie nauczyciela, które może negatywnie wpłynąć na zachowanie wychowanka, takie działania nauczycieli, które przynoszą szkodę dziecku. Ta grupa (32 nauczycieli) uznaje, iż za błąd wychowawczy ponosi winę nauczyciel. Z tego samego założenia wychodzą nauczyciele, którzy rozumieją błąd wychowawczy jako interwencję nauczyciela, która nie przyniosła pozytywnych efektów w zachowaniu wychowanka, a która wpłynęła na jego rozwój negatywnie (28 osób). Oto przykładowe wypowiedzi nauczycieli: „Błąd wychowawczy to moja zła postawa, nieumiejętność poradzenia sobie z sytuacjami, które muszę rozwiązać. Jednak, gdy go popełnię, to powinienem mieć odwagę powiedzieć, że się pomyliłem.”, „Według mnie błąd wychowawczy to takie zachowanie nauczyciela, które stanowi realną przyczynę powstania szkodliwych dla rozwoju ucznia skutków.”, „Brak odpowiedniej reakcji lub zbyt późna interwencja w przypadku pojawiających się niepokojących sygnałów, a czasami błędnie oceniona sytuacja lub brak pełnych informacji o przyczynie problemu.”, „Jak źle się coś oceni, jest się zbyt łagodnym lub zbyt surowym.”, „Niepanowanie nad emocjami, brak konsekwencji przy stawianiu wymagań, utrata autorytetu wśród uczniów.”, „Nieświadome wybranie złej drogi wychowawczej w konkretnej sytuacji.”, „Błędem wychowawczym może być zarówno aktywne kształtowanie negatywnego zachowania, jak i bierność w sytuacji negatywnego zachowania ucznia.”

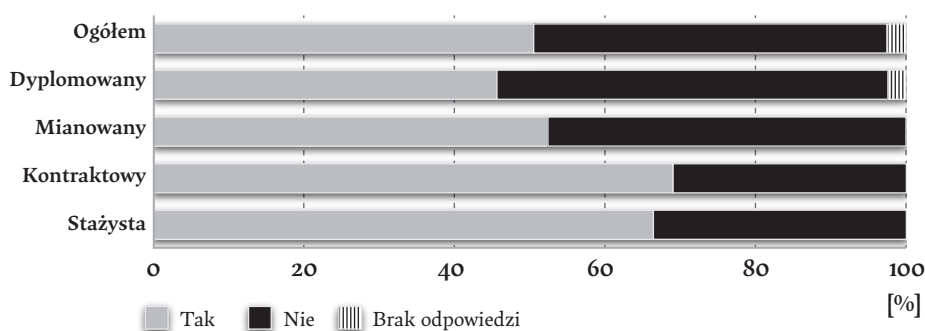
Drugą grupę stanowią nauczyciele pośrednio rozumiejący pojęcie błędu wychowawczego. Tutaj nauczyciele nie wiązali błędu wychowawczego ze swoim postępowaniem, jednak prawidłowo interpretowali go w relacji rodzic – dziecko. Na przykład uznawali za błąd „brak efektu w zachowaniu dziecka na działania rodziców, gdy reakcja rodziców na niewłaściwe zachowanie dziecka nie przynosi efektu.” Do tej grupy należą również nauczyciele, którzy uznali, że błąd wychowawczy to brak konsekwencji w postępowaniu wobec uczniów (5 osób), oraz ci, którzy interpretują go jako brak reakcji, zubożenie (4 osoby). W tym kontekście można przytoczyć wypowiedzi nauczycieli, którzy błąd wychowawczy postrzegają w konkretnych obszarach, wybierając: „Jak niesprawiedliwie się dziecko ukarze.”, „Niesprawiedliwe kary albo bezstresowe wychowanie.”, „Pobłażliwość, brak konsekwencji.”, „Pozwalanie dzieciom na wszystko oraz brak jakichkolwiek zasad.”, „To ukształtowanie złych nawyków, brak wartości.”, „Decyzja wychowawcza, która była niekonsekwentna wobec pozostawionych uczniowi wcześniej wymagań.”, „W tej postawie dziecko jest krytykowane i wytykane są mu błędy i niedociągnięcia.”, „Lekceważenie innych, niestawianie konkretnych granic, brak konsekwencji,

stosowanie przemocy, niewyznaczanie obowiązków, podważanie autorytetów.” „Nieznajomość ucznia.”

Trzecią, ostatnią grupę stanowią nauczyciele, którzy nieprawidłowo interpretują pojęcie błędu wychowawczego. Nauczyciele tej grupy uznają za błąd niewłaściwe zachowanie ucznia. Zarejestrowano takie odpowiedzi, świadczące o tym, iż błąd wychowawczy jest niejako po stronie ucznia i to on jest za błąd odpowiedzialny: „Gdy uczeń nie jest zdyscyplinowany.”, „Gdy uczeń jest niegrzeczny.”, „Gdy uczeń zachowuje się niewłaściwie.”, „Uczniowie nie wiedzą, jak postępować.”, „Stan, w którym dziecko mylnie interpretuje nasze oddziaływania wychowawcze lub ich nie rozumie.”, „Nieodpowiednia interpretacja przez uczniów wysyłanych sygnałów nauczyciela.”

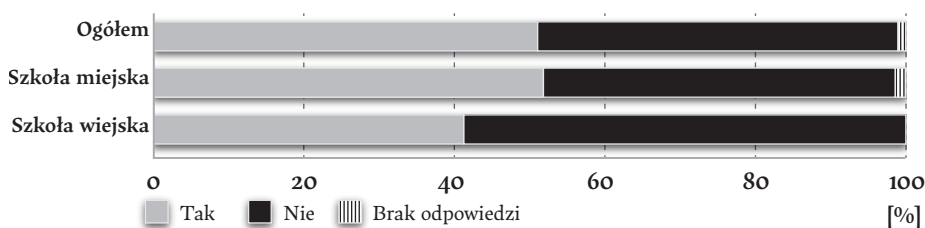
Nieliczni nauczyciele interpretowali pojęcie błędu wychowawczego niejednoznacznie. Ich interpretacja wydaje się daleka od istoty fenomenu, jakim jest błąd wychowawczy. Można przypuszczać, że te podejścia świadczą właśnie o braku świadomości błędu wychowawczego, czego konsekwencją może być brak refleksji nad błędami w działaniu wychowawczym. Oto kilka tego przykładów: „Jest pojęciem względnym, gdyż u różnych osób i o różnym czasie to samo postępowanie wychowawcy może mieć różne znaczenie dla ich dalszego funkcjonowania i rozwoju. Kolejna sprawa to konieczność uwzględniania w ocenach potencjalnego błędu wychowawczego kontekstu kulturowego i społecznego oraz uprzednich doświadczeń obu stron relacji. Błędem wychowawczym jest, gdy MEN robi z nauczycieli tzw. »papierowe tygrysy«, czyli że niby są oni urzędnikami państwowymi i mogą ho, ho jak wiele, ale tak naprawdę na każdym kroku jakieś rozporządzenie MEN te wszystkie kompetencje nauczycielom odbiera. Bardzo przykre jest też, gdy głupszy rządzi i znęca się nad mądrzejszymi, bo ja tak postrzegam działania urzędników MEN wobec nauczycieli.”

Zdarzały się również odpowiedzi, które budziły niepokój, ponieważ świadczyły o przekraczaniu w relacji z wychowankiem granic cielesnych. Jeden z nauczycieli napisał „klapsy”. Analizując odpowiedzi nauczycieli, daje się zauważyć, że najczęściej wypowiadali się oni w formie bezosobowej, rzadko pojęcie błędu wychowawczego określali w pierwszej osobie. Być może umiejscawiają błąd wychowawczy poza swoją praktyką, kojarząc go przede wszystkim z działaniami innych. Takie założenie potwierdzają odpowiedzi na kolejne pytanie, dotyczące tego, czy badani popełniają błędy wychowawcze, bowiem aż 48% badanych nauczycieli deklaruje, że nie zdarza im się popełniać błędów wychowawczych (51% osób potwierdza popełnienie błędów, reszta nie określa swojego stanowiska w tej kwestii – zob. rysunek 6).



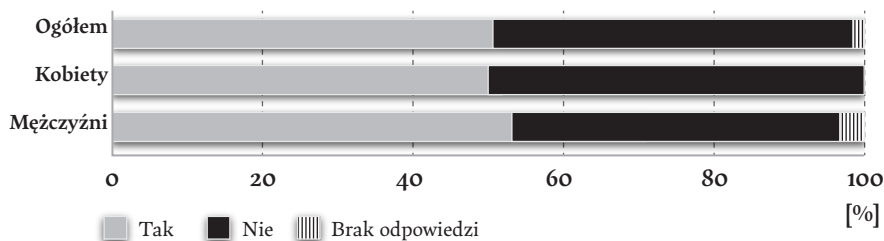
Rysunek 6. Opinia nauczycieli dotycząca popełniania przez nich błędów wychowawczych według posiadanego stopnia awansu zawodowego nauczyciela

Biorąc pod uwagę posiadany stopień awansu zawodowego nauczycieli, najwięcej mianowanych i stażystów deklaruje, że zdarza im się popełnić błąd wychowawczy. Natomiast nauczyciele dyplomowani i mianowani w większości deklarują, że błędów wychowawczych nie popełniają (pełne dane przedstawiono na rysunku 6). Jeśli odnieść odpowiedzi na to pytanie do rodzaju szkoły, w jakiej nauczyciel uczy, to kształtują się one procentowo porównywalnie – 47% nauczycieli uczących w szkole miejskiej oraz 58,8% w szkole wiejskiej deklaruje, że zdarza się im popełniać błędy wychowawcze, a 51,5% w szkole miejskiej i 41,2% uczących nauczycieli w szkole wiejskiej uważa, że nie popełnia błędów wychowawczych (por. rysunek 7). Niemniej wyniki wskazują, że odrobinę wyższa świadomość popełnionego błędu występuje u nauczycieli szkół wiejskich.



Rysunek 7. Opinia nauczycieli dotycząca popełniania przez nich błędów wychowawczych w zależności od szkoły, w jakiej uczą

Biorąc pod uwagę płeć ankietowanych nauczycieli, deklaracje odnośnie do popełniania lub niepopełniania błędów wychowawczych są porównywalne u kobiet i u mężczyzn, wyniki kształtowały się następująco: „popełniam błąd wychowawczy” – takiej odpowiedzi udzieliło 50,0% kobiet, 53,1% mężczyzn; „nie popełniam błędu wychowawczego” – odpowiedziało 50,0% kobiet, 43,8% mężczyzn (por. rysunek 8).



Rysunek 8. Opinia nauczycieli dotycząca popełniania przez nich błędów wychowawczych według płci

Nauczyciele, którzy uznali, że zdarza im się popełnić błąd wychowawczy, zostali poproszeni o opisanie sytuacji, podczas której doszło do popełnienia błędu wychowawczego i jego konsekwencji, a także opisanie działań, jakie podjęli po tym fakcie. Niewielu badanych odniosło się do wszystkich aspektów pytania. 23 nauczycieli opisało błąd jako: brak konsekwencji w przestrzeganiu ustalonych zasad (6 osób), zbyt pochopne, niewłaściwe zinterpretowanie zachowania ucznia, generalizowanie (6 osób), nieadekwatna, zbyt emocjonalna reakcja na zachowanie ucznia (3 osoby), podniesienie głosu na ucznia/krzyczenie na niego (3 osoby), pobłażliwość wobec ucznia (3 osoby), stawianie zbyt dużych wymagań wobec zachowania ucznia (2 osoby). Oto kilka przykładowych wypowiedzi nauczycieli: „Skrytykowałam ucznia w obecności innych uczniów. Po refleksji na temat mojego zachowania przeprosiłam ucznia w obecności klasy oraz odbyłam z nim rozmowę na temat moich motywów.”, „Zastosowana metoda zmotywowania ucznia do chodzenia na zajęcia lekcyjne nie przyniosła efektu w stosunku do ucznia z innej klasy.”, „Zbyt rygorystycznie podeszłam do uczennicy, wystawiając ocenę na koniec roku szkolnego. Nie zainteresowałam się sytuacją rodzinną uczennicy i nie doceniłam

wysiłku włożonego przez nią w próbę poprawy oceny. Przez moją nieugiętą postawę uczennica nie otrzymała świadectwa z paskiem. Nie dawało mi to spokoju, więc zasięgnęłam opinii wychowawcy klasy i pomagałam uczennicy w następnym roku szkolnym. Efekt: już nie ocena dostateczna, lecz bardzo dobra na świadectwie.” „Zbagatelizowałam problem relacji dwóch uczniów i niestety zaczął eskalować, przeprowadziłam rozmowy i rozwiązałam problem.” „Nieprawidłowe rozpoznanie sytuacji rodzinno-emocjonalnej ucznia.” „Pobłażliwość przy usprawiedliwianiu nieobecności ucznia doprowadziła do jego wysokiej absencji, ostatecznie do opuszczenia szkoły. Obecnie jestem bardziej konsekwentna i nieugięta w takich sytuacjach.” „Uczeń wagarujący, który był kontrolowany i sprawdzany, po krótkim okresie poprawy zachowania został za szybko postawiony w sytuacji samokontroli i zaufania. Nastąpił powrót do kontroli oraz poszerzenie współpracy z rodzicami.” „Wystawiłem ocenę niską z uwagi na to, iż uważałem, że praca jest skopiowana. Jednak wycofałem tę ocenę z komentarzem, iż uważam, że nie jest to praca samodzielna, jednak moje przypuszczenie nie jest pewnością, podniosłem ocenę i poprosiłem o lojalną współpracę ucznia. Zazaczyłem, że jeżeli czegoś nie rozumie, to wytłumaczę.”

Pojawiły się odpowiedzi, które świadczą o przerzucaniu odpowiedzialności za popełniony błąd na innych: „Uczeń nie dostosował się do mojej prośby.” „Uczeń nie odrobił zadania, a miał problemy.” „Na litość boską!!! W ciągu jednej 45-minutowej lekcji nauczyciel podejmuje około sześćset decyzji różnego rodzaju. Ja po prostu nie mogłem inaczej odpowiedzieć w pytaniu nr 9, ponieważ jako człowiek jestem istotą omylną.” „Mimo moich rozmów, próśb i starań uczeń klasy 8 nie poprawił swojego aroganckiego zachowania w stosunku do nauczycieli.”

Wśród odpowiedzi tylko 17 osób opisało działanie, jakie podjęło po popełnieniu błędu wychowawczego. Niektórzy otwarcie o tym pisali: „niesłusznie dałam jedynekę, nic nie zrobiłam, nic z tym nie zrobiłam.” Nauczyciele wskazywali na następujące podjęte przez nich działania: wyciąganie wniosków (6 osób), rozmowa z uczniem (4 osoby), przyznanie się do błędu, przeproszenie ucznia (3 osoby), współpraca z rodzicami dziecka i pedagogiem (3 osoby), refleksja nad sytuacją (1 osoba).

Kolejny obszar badań nad świadomością wychowawczą nauczycieli związany był z wiedzą, konkretnie ze znajomością wśród nauczycieli metod wychowania. Mieczysław Łobocki podzielił metody, zaliczając je do dwóch grup – jako oddziaływania indywidualne i grupowe, do pierwszych zaliczył:

metodę modelowania, metodę zadaniową, metodę perswazyjną, metodę nagradzania i karania, a do metod oddziaływań grupowych: metodę organizowania działalności zespołowej i samorządnej oraz metodę współdziałania uczniów w organizowaniu lekcji⁶. Przy czym metoda wychowania jest wyłącznie pewną drogą, nie gwarantuje sukcesu wychowawczego, wymaga umiejętnego posługiwania się nią⁷. Zapytano nauczycieli, jakie znają metody wychowawcze oraz w jakich okolicznościach ostatnio nauczyciele zastosowali owe metody. Żaden z badanych nie odniósł się do ostatniej kwestii. Respondenci wymieniali znane im metody wychowawcze. Wyniki pozwoliły wyodrębnić dwie grupy odpowiedzi nauczycieli – tych, którzy posiadają wiedzę na temat metod wychowawczych, oraz tych, którzy nie posiadają wiedzy dotyczącej metod wychowawczych.

Zdecydowana większość nauczycieli ma wiedzę na temat metod wychowawczych. Wśród nich badani wymienili: karanie (45 osób), nagradzanie (40 osób), metoda modelowania (34 osoby), metoda perswazji (51 osób), metoda zadaniowa (22 osoby), metoda grupowa/zespołowa i dyskusowanie (po 6 osób), metoda kształtowania systemu ról i norm społecznych, modyfikacja celów zespołowych (po 4 osoby), metoda wpływu społecznego, wezwanie rodziców do szkoły, samowychowanie, wyjaśnienie (po 3 osoby) oraz metody kształtowania odniesienia porównawczego, skarga do rodziców, skierowanie do pedagoga, kontrola społeczna, sugestia, zakazy, nakazy (po 2 osoby).

Pośród wypowiedzi nauczycieli dotyczących metod wychowawczych ujawniły się pojedyncze stwierdzenia, tj.: metoda organizowania działalności samorządowej, tablica motywacji, skierowanie na rozmowę z dyrektorem, łagodność wypowiedzi, niepoddawanie się, zapoznanie z konsekwencjami danego postępowania, filmy pomocnicze, formy wpływu niedyrektywnego, oddziaływanie werbalne i niewerbalne, pozytywna dyscyplina, ocenianie zachowania, metoda nacisku grupowego, integracja klasowa, metoda aprobaty i dezaprobaty, budowanie pozytywnych relacji, metoda wartości społecznych, pokazanie dobrego wzoru życia i zachowania, metody autorytarne, w których arbitralnie narzuca się uczniowi jakiś punkt widzenia, siłą przydzielanie funkcji, zaufanie. Nie wszystkie wymienione przez nauczycieli metody i techniki pojawiają się w literaturze pedagogicznej, jednak zdecydowana większość posiada ich cechy.

6 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2010, s. 181.

7 Tamże, s. 182.

Wśród nauczycieli nieposiadających wiedzy na temat metod wychowawczych 3 osoby wymieniły metody skuteczne i nieskuteczne, określając je jako metody wychowawcze. Nieliczne określenia metod nie miały związku z metodami wychowawczymi lub były mylone z metodami dydaktycznymi. Respondenci wymieniali np.: metodę podającą (4 osoby), metodę pogładową (3 osoby), dostarczanie wiedzy i powtarzanie ćwiczeń, metody: aktywizującą, praktyczną, problemową, waloryzującą, metody poznawcze. Nawet ci nauczyciele, którzy wymienili prawidłowe metody i techniki, nie opisali sytuacji, podczas których je stosowali. Nie wiadomo zatem, czy badani nauczyciele potrafią zastosować podane metody wychowawcze. Odpowiedzi nie pozwalają określić stopnia świadomości nauczycieli w zakresie ich stosowania.

Relacje budowane przez nauczycieli z uczniami niewątpliwie są istotne w procesie wychowania. Poproszono nauczycieli, aby wypowiedzieli się, czy czują się odpowiedzialni za budowanie relacji z uczniami.

Wyniki wskazują, że zdecydowana większość nauczycieli czuje się odpowiedzialna za budowanie relacji z uczniami (57% udzieliło odpowiedzi tak, 22% – raczej tak). Niemniej są nauczyciele (aż 10%), którzy nie czują się odpowiedzialni za jakość tych relacji, a 8% stwierdziło, że raczej nie. Wśród nauczycieli deklarujących, że czują się odpowiedzialni za budowanie relacji z uczniami, 74,6% stanowili nauczyciele ze stopniem awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, 85,7% ze stopniem nauczyciela mianowanego, 92,3% ze stopniem nauczyciela kontraktowego oraz 66,6% reprezentowało stażystów. Biorąc pod uwagę szkołę, w której nauczyciel pracuje, wyniki kształtowały się porównywalnie – 80,3% nauczycieli szkoły miejskiej oraz 76,4% nauczycieli szkoły wiejskiej czuło się odpowiedzialnymi za budowanie relacji z uczniami. Twierdząco na postawione pytanie odpowiedziało 79,4% kobiet oraz 78,1% mężczyzn. W badanej grupie respondentów 2% nie znało odpowiedzi (udzieliło odpowiedzi „nie wiem”) na postawione pytanie, a 1% jej nie udzieliło. Z uzyskanych wyników wyłoniły się dane pozwalające wyłonić dwie grupy nauczycieli.

Pierwsza grupa to nauczyciele rozumiejący istotę budowania relacji z uczniem. Zgłębiając zagadnienie budowania przez nauczycieli relacji z uczniami, zwrócono się do nich z prośbą o przedstawienie, w jaki sposób budują owe relacje. Najczęściej nauczyciele odnosili się do sposobów związanych z organizowaniem wraz z uczniami wspólnych przedsięwzięć, wyjść pozaszkolnych, imprez i wycieczek klasowych (57 osób). Wśród sposobów budowania relacji nauczycieli z uczniami badani wymienili: wspieranie uczniów,

udzielenie im porad, okazywanie zainteresowania i pomoc w rozwiązywaniu problemu (20 osób). Pośród odpowiedzi znalazły się następujące sposoby budowania relacji z uczniami: poprzez szacunek okazywany uczniowi (9 osób), dawanie dobrego przykładu, budowanie autorytetu nauczyciela (9 osób), pochwały uczniów, docenienie ich (7 osób), poprzez zabawę, żart, poczucie humoru (6 osób), poprzez konsekwencje w postępowaniu nauczyciela wobec uczniów (5 osób), okazywanie zaufania (4 osoby) oraz szczerości (4 osoby). Badani wskazywali także na sposoby, które pojawiały się jednorazowo w wypowiedziach, tj.: sprawiedliwość, wybaczenie, dystans do samego siebie, powoli, efektywnie, nieustająco, bliskość emocjonalna, empatia, sprawiedliwe traktowanie, życzliwość, uważne słuchanie, budowanie poczucia bezpieczeństwa ucznia, współdecydowanie, miła atmosfera, dotrzymywanie słowa, uczciwość w podejściu do wymagań własnych i ucznia, wspólne przeżywanie sukcesów i porażek, ochrona przed agresją, dzielenie się zainteresowaniami, pasjami, poprzez rozmowę jako przyjaciel, jako osoba godna zaufania. Jako przykład można przedstawić odpowiedzi, które szerzej obrazują sposób budowania przez nauczyciela relacji z podopiecznymi: „Czynne słuchanie uczniów, interesowanie się uczniami, rozmowy w grupie bądź indywidualne z uczniami, poznanie zainteresowań uczniów, odpowiednio prowadzone lekcje wychowawcze, znam sytuację rodzinną swoich wychowanków, dostrzegam i wykorzystuję ich mocne strony.”, „Dobre relacje między uczniem a nauczycielem są podstawą uzyskania oczekiwanych efektów nauczania. Jeżeli uczeń czuje, że jest akceptowany, czuje się bezpiecznie, a nauczyciel do jego problemów odnosi się z szacunkiem i zainteresowaniem, wówczas buduje się atmosferę powodującą pełne wykorzystanie potencjału ucznia. Potrafię powiedzieć, że czegoś nie wiem i muszę to sprawdzić, staram się być życzliwa, zawsze powiedzieć miłe słowo, zwracam uwagę na słowa, komunikaty i ton głosu. Udzielam pochwał, ale »szytych na miarę«. Szanuję godność każdego ucznia: nie obrażam, nie krytykuję, nie poniżam i nie daję się wciągnąć w »szkolne gry uczniów«. Staram się być partnerem, ale nie koleżanką.”, „Staram się być dostępny dla nich, oraz rozmawiając z nimi, dawać im niepodzielną uwagę. Sam często inicjuję rozmowę i staram się być zainteresowany ich życiem. Staram się »nie pamiętać złego« – tzn. dawać uczniom poczucie szansy i możliwości naprawy sytuacji.”, „Jestem otwarta i przyjaźnie nastawiona do uczniów. Staram się, żeby czuli się bezpiecznie i że traktowani są poważnie.”, „Podstawą jest dobra komunikacja z dzieckiem, założenie, że dziecko ma dobre intencje, świadomość, że dziecko nie manipuluje, wiedza o tym, że racjonalny mózg dziecka się cały czas

rozwija, umiejętność wyrażania emocji.” „Staram się nawiązać relację opartą na zaufaniu, uświadamiam uczniowi, że nie zmieniam ucznia, nie daję gotowych rozwiązań problemów tylko wskazuję możliwości i utwierdzam ucznia w przekonaniu, że to on sam jest odpowiedzialny za swoje zmiany w sobie, towarzyszę uczniowi w tej drodze.” „Zaprzyjaźniam się z nimi, po prostu czują, że ich lubię. Jestem po ich stronie, jeżeli mają rację.”

Wskazać można także odpowiedzi, które wydają się ukazywać perspektywę niesprzyjającą budowaniu relacji z uczniami lub są niejasne. Odpowiedzi te stanowią drugą grupę, tj. dotyczą nauczycieli nieinicjujących relacji z uczniami. Jako przykład można wymienić następującą wypowiedź: „Warto zacząć już od chwili, gdy uczniowie wchodzą do klasy. Jeśli nauczyciel stanie przy drzwiach w sali (pamiętamy o BHP – to my wchodzimy pierwsi do klasy, aby sprawdzić, czy nie ma jakiegoś niebezpieczeństwa), to każdy uczeń będzie musiał koło niego przejść.” Pojedyncze, krótsze wypowiedzi o podobnym wydźwięku to: „śmiejąc się z ich głupich żartów”, „sumienną pracą”, „nie zastanawiam się nad tym”, „stawiając im granice i oczekiwania”, „prowadzę lekcję na zasadzie mentor – uczeń”, „przez traktowanie ucznia jako ważnego klienta w szkole”, „w zależności od sytuacji, postaw i potrzeb ucznia”, „odnoszenie się podczas prowadzenia zajęć do przykładów z życia”, „jest to długotrwały proces wymagający wielu działań w odpowiednim czasie”.

Wśród odpowiedzi nauczycieli pojawiły się zdania, że relacje z uczniem budują się same, automatycznie, naturalnie, gdzie badani uznają, że jest to proces, na który oni świadomie nie wpływają (takich odpowiedzi udzieliło 7 osób). Przykładem tego może być następująca wypowiedź: „[...] relacje te muszą się budować same. I oczywiście jakieś relacje między nauczycielem a jego uczniami zawsze się budują. Natomiast to byłby błąd nauczyciela świadomie je budować, bo to tak jak chcieć wybudować na stałe dom na środku autostrady albo brać udział w przemarszu orkiestry strażackiej, gdzie nauczyciel usiłowałby koniecznie grać na wiolonczeli, niczym Woody Allen w filmie »Bierz kasę i uciekaj«, podczas gdy wszyscy pozostali członkowie orkiestry grają na trąbkach i szybko przemieszczają się w swoim marszu – uczniowie non stop, każdego dnia się zmieniają i nie ma sensu usiłować trafiać do ciągle zmieniającego się celu”.

Kolejnym obszarem poznawania świadomości wychowawczej nauczycieli były ograniczenia, które ich zdaniem utrudniają zaangażowanie w wychowywanie dzieci w szkole. Z odpowiedzi nauczycieli wynika, iż główną przeszkodą, która wpływa negatywnie na ich zaangażowanie wychowawcze, jest

brak współpracy ze strony rodziców (29 osób), zbyt duża ilość dokumentacji, biurokracja, z którą borykają się nauczyciele (27 osób), brak czasu (23 osoby). Wyniki badań pozwoliły wyodrębnić 6 kategorii ograniczeń, które zauważają nauczyciele.

W pierwszej kolejności nauczyciele wymienili ograniczenia biurokratyczne. Przykładowe wypowiedzi badanych nauczycieli to: „Dużo uzupełniania i prowadzenia dokumentacji.”, „Papierologia.”, „Zbyt duża biurokracja, za dużo analiz zamiast pracy z uczniem.”

Do drugiej grupy należą ograniczenia czasowe, które nauczyciele opisali w następujący sposób: „dużo obowiązków, ciągłego doskonalenia się, udział w wielu projektach.”, „brak czasu z powodu nadmiernej biurokracji i dokumentacji” czy po prostu „brak czasu”.

Jako następną grupę wyszczególniono ograniczenia związane z brakiem współpracy z rodzicami. W tym kontekście można przytoczyć następujące wypowiedzi: „obawa przed rodzicami, którzy stosują inne metody wychowawcze”, „przekonania rodziców i ich oczekiwania”, „Rodzice, którzy nie chcą współpracować. Zła opinia nauczyciela zbudowana przez rodzica”, „1. Brak zaufania ze strony rodziców i uczniów. 2. Rodzice często źle mówią o nauczycielach w domu – konsekwencją jest brak szacunku do nauczyciela. 3. Brak współpracy rodzic – nauczyciel. (Za niepowodzenia dzieci rodzice obarczają nauczycieli, często zainteresowanie dzieckiem jest większe ze strony nauczyciela niż rodzica, brak konsekwencji ze strony rodzica).”, „Nastawienie rodziców, którzy nie są zaangażowani w wychowanie uczniów.”, „Środowisko rodzinne, rówieśnicy.”, „Rodzice, którzy wychowują swoje dzieci, że są najlepsze, nauczyciel nie ma racji.”, „Podejście rodziców, ich brak zaangażowania w wychowanie dzieci.”

Czwarta grupa to ograniczenia związane z organizacją szkolnictwa, o których nauczyciele wypowiadali się w sposób następujący: „Nadmiar obowiązków.”, „Niskie płace, brak szacunku do zawodu nauczyciela ze strony rządzących, liczebne klasy.”, „Obawa przed odpowiedzialnością zniechęca do organizacji wycieczek i innych imprez.”, „Biurokracja, brak odpowiedniej bazy, postawa roszczeniowa i nieprzychylna szkole z jednej strony, a bierna – z drugiej strony – rodziców uczniów. Deprecjonowanie zawodu nauczyciela.”, „Brak czasu, nadmiar obowiązków i ignorowanie nauczycieli przez władzę, robienie »czarnego pijaru« PR.”, „Postawa ministerstwa. Władze traktują szkoły instrumentalnie – jako miejsca realizacji własnych wizji. Jednocześnie stosują model nakazowo-rozdzielczy. Nadmiar biurokracji. Niskie zarobki.

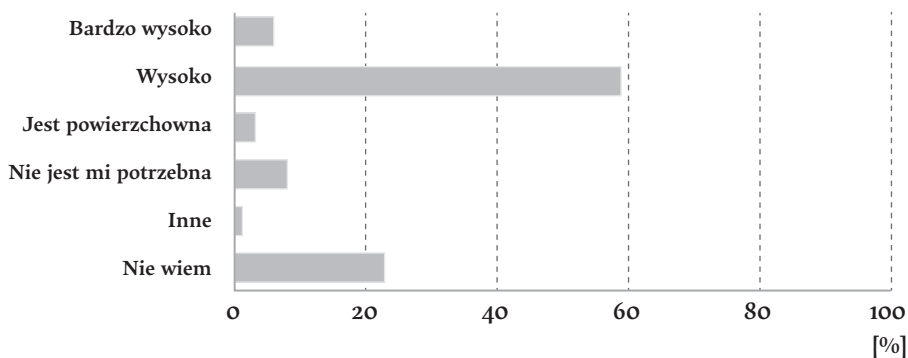
Naciski ze strony rodziców. Postawy uczniów. Praca w hałasie, stresie, napięciu. Brak zrozumienia ze strony społeczeństwa.” „Mało wycieczek, szkoleń.”. Według 7 nauczycieli ograniczeniami są zbyt niskie zarobki nauczycieli, np.: „Gdyby zarobki pozwalały nauczycielom na przeżycie z gołego etatu, to mieliby czas na realizację innych działań z uczniami. Problemem może być niski poziom kompetencji interpersonalnych nauczycieli.”. Zaangażowanie wychowawcze według 8 nauczycieli ogranicza brak autorytetu nauczyciela opisany jako: „brak respektu ze strony uczniów”, „nauczyciel przestał być autorytetem”. Wśród przyczyn ograniczających zaangażowanie wychowawcze nauczyciela badani wymienili również obowiązujące przepisy prawa oświatowego (7 osób), np.: „Szereg przepisów i regulaminów, które i tak nie nadążają za życiem.”, „Totalna kontrola nauczycieli przez ustawy i rozporządzenia Ministra Edukacji. Jak wcześniej już tu pisałem: całkowita władza oznacza zarazem całkowitą odpowiedzialność. Myślę, że w ten sposób MEN wyrządza Polsce wielką krzywdę. Potrzebne jest natychmiastowe wprowadzenie VIR-ów, czyli wiążącego dla władzy obywatelskiego weta i wiążącego wyniku referendum, żeby władza była zmuszona wprowadzić rozwiązania, za którymi obywatele się opowiedzieli. Bez tego nic się w Polsce nie zmieni na lepsze, a już jest bardzo, bardzo źle.”, „Oderwane od rzeczywistości zasady prawne.”, „Rodo i wszystkie bzdurne procedury, kiedy wszyscy boją się wszystkiego, bo mogą zostać źle zrozumiani oraz brak jedności między nauczycielami i rodzicami. Postawy roszczeniowe, ograniczanie horyzontów myślowych poprzez cały proces proceduralny – wychowuje się jednostki podporządkowane, zależnione, bez własnego zdania, niedecyzyjne.” Kilku nauczycieli upatruje ograniczeń w zaangażowanie wychowawcze w ilości materiału w podstawie programowej, co wpływa na małą ilość czasu, którą nauczyciel mógłby poświęcić sprawom wychowawczym, o czym świadczą wypowiedzi: „Przeładowana podstawa programowa, biurokracja, system oceniania.”, „Przeładowana podstawa programowa nie daje nam odpowiedniej ilości czasu na dokładne poznanie ucznia i jego sytuacji oraz problemów.”, „Zbyt dużo wymagań biurokratycznych, mechaniczne podejście do ucznia, system oceniania, konieczność realizowania podstawy programowej w szybkim tempie bez możliwości pochylenia się nad uczniem wymagającym długotrwałej pomocy.”

Pojawiły się także wypowiedzi wskazujące, iż zaangażowanie wychowawcze nauczycieli ogranicza podejście, nastawienie uczniów, a także relacje między nimi a nauczycielami. Wypowiedzi te stanowią piątą grupę. Oto tego przykłady: „roszczeniowa postawa uczniów, rodziców”, „pogarszające się relacje pomiędzy

uczniami i nauczycielami”, „podejście młodzieży”, „konsumpcjonizm wśród młodzieży lub/i rodziców”, „nastawienie uczniów”, „brak otwartości uczniów”, „dystans uczniów”, „brak dobrych relacji ze strony uczniów”, „brak kultury i arogancja uczniów”.

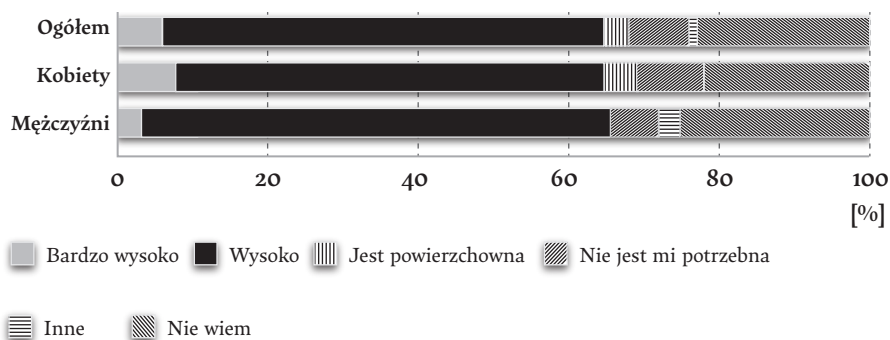
Do ostatniej, szóstej grupy zaliczono odpowiedzi nauczycieli, które wskazują na poczucie o braku potrzeby zaangażowania w wychowywanie uczniów, przykładowo: „Szkoła jest od tego, żeby nauczać”, „Rodzice mają wychowywać.”

We wcześniejszych rozważaniach teoretycznych ukazane zostało, jak ważną rolę w świadomości wychowawczej odgrywa wiedza nauczyciela na temat wychowania. Jest ona nieodzownym jej elementem, dlatego chcąc poznać jej obraz, nie można pominąć w badaniach kwestii samooceny nauczycieli w kontekście wychowania. Zwrócono się więc do nauczycieli z prośbą o ocenę własnej wiedzy na temat wychowania. Wyniki ukazały, że 59,0% ocenia swoją wiedzę na temat wychowania dzieci wysoko, 6,0% bardzo wysoko, 3,0% badanych nauczycieli uważa, że jest powierzchowna, a 8,0%, że nie jest im potrzebna. Aż 23,0% respondentów nie określa, jak ocenia swoją wiedzę na temat wychowania dzieci (por. rysunek 9). Wśród odpowiedzi znalazło się niewiele takich, które w pewien sposób definiują misję wychowawczą, a wszystkich udzielili mężczyźni, tj.: „Staram się Je rozumieć, zastanawiam się, z jakiego pochodzą środowiska, staram się zachęcić. Nie uważam, iż system kar jest właściwy. Staram się, abym to Ja był osobą prawą.”, „Należy wychowywać je zgodnie z tradycjami i wartościami chrześcijańskimi, ponieważ taka jest nasza narodowa świadomość i nie wolno nikomu jej zmieniać, przynajmniej przez najbliższe trzysta lat.”, „20 lat doświadczenia w Pracy.”



Rysunek 9. Ocena nauczycieli własnej wiedzy na temat wychowania dzieci

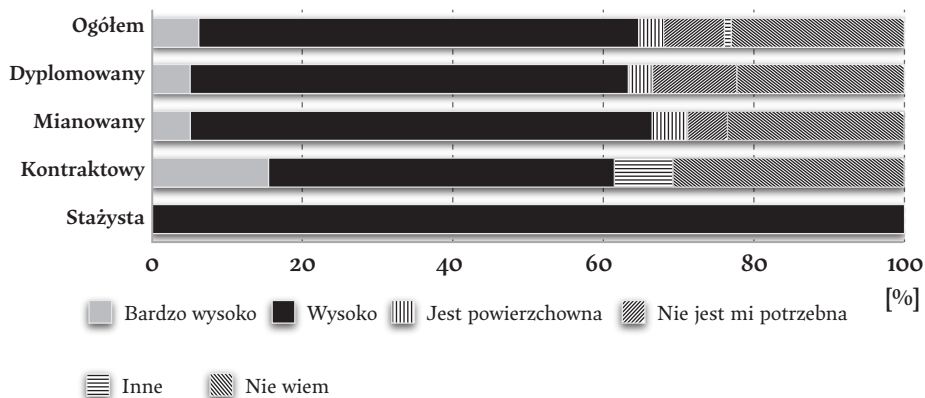
Biorąc pod uwagę płeć nauczycieli, wyniki obrazuje rysunek 10. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni wykonujący zawód nauczyciela w porównywalnym stopniu oceniają swoją wiedzę na temat wychowania, np. wysoko ocenia ją 57,4% kobiet i 62,5% mężczyzn. Porównywalne są również opinie kobiet i mężczyzn dotyczące tego, iż wiedza na temat wychowania dzieci nie jest im potrzebna (8,8% kobiet, 6,3% mężczyzn). Wyniki wskazują, iż 7,4% kobiet uważa, że ich wiedza na temat wychowania jest bardzo wysoka, tego zdania jest tylko 3,1% mężczyzn. Żaden z ankietowanych mężczyzn nie uważa, że jego wiedza jest powierzchowna, natomiast tego zdania jest 4,4% kobiet. Nie ma też różnic płciowych, jeśli chodzi o brak oceny swojej wiedzy na temat wychowania (22,1% kobiet, 25,0% mężczyzn).



Rysunek 10. Ocena nauczycieli własnej wiedzy na temat wychowania dzieci z uwzględnieniem płci nauczycieli

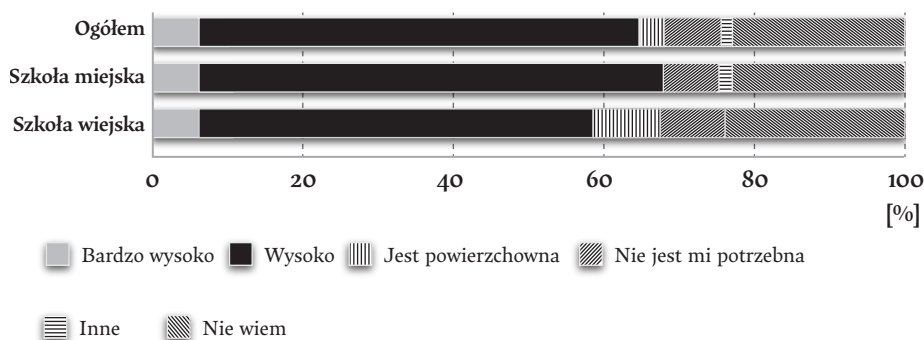
Rysunek 11 wskazuje, jak odpowiedzi na temat oceny własnej wiedzy dotyczącej wychowania dzieci kształtują się wśród nauczycieli w kontekście stopnia awansu zawodowego. Bardzo wysoko swoją wiedzę na temat wychowania ocenia 4,8% nauczycieli dyplomowanych, tyle samo nauczycieli mianowanych i 15,4% nauczycieli kontraktowych. Wysoko swoją wiedzę ocenia 58,7% nauczycieli dyplomowanych, 61,9% nauczycieli mianowanych i 46,2% nauczycieli kontraktowych. Zdania, iż wiedza na temat wychowania jest nauczycielowi niepotrzebna, są nauczyciele dyplomowani (11,1%) i mianowani (4,8%). Wynik ten wskazuje, iż tylko wśród nauczycieli, którzy posiadają najwyższe stopnie

awansu zawodowego, ujawnia się przekonanie, że wiedza na temat wychowania dzieci nie jest im potrzebna.



Rysunek 11. Ocena nauczycieli własnej wiedzy na temat wychowania dzieci z uwzględnieniem stopnia awansu zawodowego nauczyciela

Analizując badane zagadnienie z perspektywy szkoły, w której nauczyciel uczy (por. rysunek 12), wyniki przedstawiają się porównywalnie: 6,1% nauczycieli szkoły miejskiej i 5,9% nauczycieli szkoły wiejskiej ocenia swoją wiedzę na temat wychowania bardzo wysoko. 62,1% nauczycieli szkoły miejskiej, a nieco mniej, bo 52,9% nauczycieli szkoły wiejskiej wysoko ocenia swoją wiedzę na ten temat. 7,6% nauczycieli szkoły miejskiej i 8,8% nauczycieli szkoły wiejskiej jest zdania, że taka wiedza nie jest im potrzebna, a 22,7% nauczycieli szkoły miejskiej i 23,5% nauczycieli szkoły wiejskiej nie wie, jaka jest ich wiedza w tym obszarze. Wszyscy nauczyciele, którzy w odpowiedziach określili swoją wiedzę jako powierzchowną, uczyli w szkole wiejskiej. Reasumując, z uzyskanych danych wyłania się obraz samooceny nauczycieli w zakresie posiadanej wiedzy na temat wychowania. Pozwala on na podział nauczycieli według ich samooceny, tj.: nauczyciele oceniający swoją wiedzę na wysokim lub bardzo wysokim poziomie, nauczyciele, według których ich wiedza na temat wychowania jest powierzchowna, nauczyciele, którzy uważają, że wiedza na temat wychowania nie jest im potrzebna, nauczyciele, którzy nie potrafią dokonać samooceny swojej wiedzy o wychowaniu.



Rysunek 12. Ocena nauczycieli własnej wiedzy na temat wychowania dzieci z uwzględnieniem rodzaju szkoły, w której uczą

Kolejnym aspektem poznawania obrazu świadomości wychowawczej nauczycieli była próba dowiedzenia się, czy nauczyciele posiadają potrzebę systematycznego wzbogacania swojej wiedzy z zakresu wychowania. Zdecydowana większość badanych nauczycieli stwierdziła, że wzbogaca swoją wiedzę z zakresu wychowania (79% badanych), jednak aż 21% respondentów nie ma takiej potrzeby. Wśród grupy nauczycieli, która nie posiada potrzeby wzbogacania swojej wiedzy z zakresu wychowania, jest 19,1% kobiet i 25,0% mężczyzn. W szkole miejskiej uczy 21,2% z nich, a 20,6% w wiejskiej. Wśród nich największy odsetek stanowią nauczyciele dyplomowani (22,2%) i mianowani (19,0%).

Głębiej eksplorując temat wiedzy z zakresu wychowania dzieci wśród badanych nauczycieli, zwrócono się do nich z prośbą o określenie, czy wzbogacają swoją wiedzę z zakresu wychowania, a jeśli tak, to w jaki sposób to robią. Odnosząc się do pierwszej części pytania, zdecydowana większość zadeklarowała, iż wzbogaca swoją wiedzę na temat wychowania – 79,0% nauczycieli, natomiast 21,0% odpowiedziało przecząco. Nauczyciele najczęściej wzbogacają swoją wiedzę na temat wychowania poprzez czytanie literatury fachowej, związanej z wychowaniem (35 osób), następnie poprzez udział w szkoleniach (25 osób). 22 nauczycieli wzbogaca swoją wiedzę pedagogiczną za pośrednictwem internetu, czytając artykuły lub oglądając filmy, w tym 4 osoby korzystają z forów internetowych pedagogów i jedna z mediów społecznościowych. Wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami, pedagogami lub psychologami to dla 15 badanych nauczycieli sposób na wzbogacanie własnej wiedzy pedagogicznej, dla tyłu samych badanych wzbogacający jest udział w warsztatach. Dla 11 nauczycieli źródłem wiedzy są

artykuły w czasopismach, w tym jeden nauczyciel dookreślił, że czyta artykuły naukowe na temat wychowania. Natomiast dla 7 nauczycieli sposobem, w jaki wzbogacają swoją wiedzę o wychowaniu, są kursy, dla 5 – studia podyplomowe, a dla 3 udział w konferencjach. Jeden z nauczycieli uznał, że źródłem wzbogacania jego wiedzy pedagogicznej jest refleksja. Można przytoczyć myśl jednego z nich, który wypowiedział się obszerniej na ten temat: „Na litość boską!!! Już pisałem, że w ciągu jednej 45-minutowej lekcji każdy nauczyciel podejmuje około sześciuset decyzji, często są to decyzje z dalekosiężnymi konsekwencjami. Ja takich lekcji odbywam z moimi uczniami około dwudziestu tygodniowo, którą to liczbę proszę sobie pomnożyć razy liczba tygodni w roku, razy liczba lat, ile już pracuję jako nauczyciel – ja bardzo przepraszam, ale czy ja mogę mieć w tym zakresie coś takiego, co się nazywa doświadczenie zawodowe? Którego nikt na żadnej uczelni nikogo nie nauczy z książek?”. Poza frustracją i postawą, która wydaje się obronna, można wywnioskować, że nauczyciel ów ukazuje własne doświadczenie jako drogę wzbogacania własnej wiedzy pedagogicznej. W sumie takiego zdania było 3 badanych nauczycieli.

Zwrócono się do nauczycieli z prośbą o określenie, czy w ostatnim roku uczestniczyli w formach doskonalenia zawodowego związanych z tematyką wychowania, aby dowiedzieć się, jakie tematy z tego zakresu były dla nich ciekawe, a także, aby podali formę doskonalenia z jej tematyką. Większość nauczycieli (62,0%) nie korzystała z form doskonalenia zawodowego w ostatnim roku, podczas gdy 38,0% nauczycieli w takich formach doskonalenia brało udział. Wśród nauczycieli, którzy nie brali udziału w owych formach doskonalenia, było 61,8% kobiet i 62,5% mężczyzn. W zbliżonym stopniu tę grupę stanowili nauczyciele szkoły miejskiej 59,1% i 67,6% nauczycieli szkoły wiejskiej.

Niewielu nauczycieli odniosło się całościowo do badanego obszaru związanego z formą doskonalenia wraz z podaniem jego tematu. Wśród form doskonalenia zawodowego, których uczestnikami byli badani nauczyciele w ciągu ostatniego roku, najczęściej wymienili warsztaty (21 osób), następnie szkoleniowe rady pedagogiczne (4 osoby), szkolenia (4 osoby), kursy (4 osoby), studia podyplomowe (3 osoby), seminarium (2 osoby) oraz konferencje (1 osoba). Tematykę doskonalenia zawodowego, jaką wymienili badani nauczyciele, można podzielić na cztery główne obszary.

Po pierwsze, relacje z rodzicem i tu tego przykłady: „Współpraca z rodzicami – jak pracować i budować relacje z roszczeniowym rodzicem.”, „Sytuacje trudne w kontaktach z rodzicami – jak zmienić walkę we współpracę.”, „Warsztaty dotyczące relacji z trudnym rodzicem.”, „Współpraca z rodzicami.

Rodzic partnerem czy wrogiem.” „Jak rozmawiać z rodzicem trudnego dziecka.” Po drugie, wsparcie i rozwój ucznia. W tym kontekście można przytoczyć następujące wypowiedzi: „Aktywność fizyczna dziecka warunkiem zdrowia i sukcesów w nauce.” „Małe kroki, duże zmiany. Aktywizacja ucznia.” „Jak pomóc uczniom radzić sobie z porażkami?” „Inteligencje wielorakie, czyli każde dziecko jest zdolne.” „Wspomaganie rozwoju dziecka (WDN).” „TIK w edukacji i bezpieczeństwo w sieci.” Po trzecie, doskonalenie i wzbogacenie umiejętności oraz wiedzy wychowawczej nauczyciela: „Bądźmy poszukiwaczami autorytetu.” „Dziecko – rodzic – nauczyciel, dobra współpraca drogą do sukcesu.” „Jak być dobrym wychowawcą.” „Depresja, alkoholizm, narkomania, uzależnienia behawioralne – warsztaty profilaktyczne oparte o koncepcje potrzeb i emocje pierwotne.” „Kiedy pomagać, wspierać, a kiedy interweniować” „Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a zmiany w systemie edukacji.” „Jak radzić sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo, czyli łatwe sposoby na trudne zachowania.” „Interwencja kryzysowa – profilaktyka leaderska i rówieśnicza. Jak tworzyć szkolną wspólnotę pomimo różnic; jak być nowoczesną szkołą otwartą na różnorodności i odpowiadającą na potrzeby i predyspozycje każdego ucznia. Inny w szkole. Poczucie alienacji, zaburzenia lękowe i depresyjne u dzieci i młodzieży.” „Asertywność w pracy nauczyciela.” „Mój Kościół [...] Realizm środowiska życia ucznia Jezusa.” „Autoprezentacji nauczyciela.” „Samouszkodzenia – zrozumieć, aby mądrze pomagać.” „Rozwój duchowy nauczyciela.” „Agresja u młodzieży.” „Dyscyplina w klasie.” „Jak mówić, żeby nas słuchano.” „Rozwój kompetencji w zakresie wspomaganie uczniów z problemami emocjonalnymi.” „Konsumpcja środków odurzających – interwencja i postępowanie.” „Szkolenie o pracy z uczniem agresywnym.” „Poświęconych wychowaniu, oddziaływaniu wychowawczym, rozwojowi człowieka” „Środki odurzające.” „Rewalidacja, walka z nałogami, problemy przestępczości w szkole.” „Jak mówić, aby dzieci słuchały, Jak słuchać, aby dzieci mówiły?” Po czwarte, relacje z uczniem: „Jak budować relacje z uczniem i jego rodzicami?” „Skuteczne metody wychowawcze dla poprawy relacji z uczniami” „Jak rozmawiać z uczniem z dysfunkcjami.”

Pośród odpowiedzi znalazły się także tematy form doskonalenia zawodowego nauczycieli, które nie są bezpośrednio związane z wychowaniem: „Doskonalenia cyfrowe” „Internetowe metody nauczania”.

Ostatnim badanym obszarem, aczkolwiek niezwykle ważnym, było poznanie opinii badanych nauczycieli dotyczących tego, czy ukończone studia z zakresu pedagogiki wystarczająco w ich odczuciu przygotowały do wychowywania uczniów w szkole. Na podstawie zgromadzonych odpowiedzi można stwierdzić,

że większość badanych jest zdania, że studia wystarczająco przygotowały ich do wychowywania uczniów w szkole (10,0% udzieliło odpowiedzi „tak”, 43,0% – „raczej tak”), natomiast niespełna połowa respondentów jest innego zdania – 19,0% odpowiedziało „raczej nie” i 23,0% – „nie”. Spośród badanych 5,0% nie wiedziało, czy zostali wystarczająco przygotowani do wychowywania dzieci w szkole.

Wśród badanych nauczycieli – mężczyzn, którzy uznali, że ukończone studia z zakresu pedagogiki przygotowały ich do wychowywania uczniów w szkole, było 59,4% (53,1% – „raczej tak” i 6,3% „tak”), natomiast wśród badanych kobiet 50,0% uznało, że studia wystarczająco przygotowały je do takich zadań. Prawie połowa (49,2%) nauczycieli dyplomowanych uważa, że studia przygotowały ich do wychowywania, a 44,4% jest odmiennego zdania. Wśród nauczycieli mianowanych 57,1% uznało, że studia przygotowały ich wystarczająco do wychowywania dzieci w szkole, a 42,8%, stwierdziło, że nie zostali wystarczająco przygotowani do pracy w tym obszarze. Natomiast odpowiedzi nauczycieli kontraktowych ukształtowały się następująco: 69,3% uważa, że zostali wystarczająco przygotowani, a 23,1%, że raczej nie zostali wystarczająco przygotowani. Przedstawione wyniki badań ukazują ważną część rzeczywistości wychowawczej, która obrazuje, jak nauczyciele interpretują aspekty ich pracy związanej z wychowaniem. Niepokojący jest fakt, że pojawiają się wypowiedzi nauczycieli, np.: iż wychowanie uczniów nie jest przedmiotem pracy nauczyciela, że nie jest i nie czuje się za nie odpowiedzialny, że studia wyższe nie wyposażyły go w odpowiednią wiedzę z zakresu wychowania lub że nie jest i nie czuje się odpowiedzialny za budowanie relacji z uczniami. Ujawniły się także wypowiedzi nauczycieli, którzy deklarują niską wiedzę o wychowaniu i nie uważają, że to coś niekorzystnego dla procesu edukacji dzieci. To tylko niektóre kwestie uwidocznione w badaniu, które jednak wymagają poważnego namysłu, uruchomienia środków i działań. Autorami wspomnianych interpretacji rzeczywistości wychowawczej byli wszak czynni nauczyciele, pracujący na co dzień z uczniami, a ich postawa może być niekorzystna dla rozwoju dziecka. Dlatego budowanie i rozwijanie świadomości wychowawczej nauczycieli wydaje się istotnym kierunkiem działań ich wspierania.

Prezentacja wyników badań wraz z ich częściową analizą jakościowo-ilościową prowadzi do konkluzji, że stan zdawania sobie sprawy z elementów procesu wychowania przed i podczas działania wychowawczego, który ugruntowany jest w indywidualnej wiedzy oraz refleksyjnym stosunku do działania ukierunkowanego na rozwój ucznia, definiowany jako świadomość wychowawcza, występuje u nauczycieli w różnym nasileniu. Analiza wyników badań często skłaniała

do ich podziału na trzy kategorie. Te kategorie stały się inspiracją do dalszego wglębiania się w świadomość wychowawczą nauczyciela i opisania jej w postaci swoistego tryptyku pedagogicznego. Jeśli byłoby trzeba owe tendencje zaprezentować na skali trzystopniowej, można by uznać, że poszczególne charakterystyki wpisane w definicję świadomości występują u nauczycieli w stopniu wysokim, przeciętnym lub nie występują wcale. Trudno byłoby natężenie charakterystyk świadomości oddać ilościowo (w wyniku ograniczeń metodologicznych zrealizowanych badań). To znaczy, przyjęty koncept metodologiczny nie pozwala na opis stanu świadomości wychowawczej w liczbach z uwagi na natężenie cech. Na przykład niemożliwe jest pokazanie, iż dany nauczyciel, który uważa, że rozwijanie relacji z uczniem to zły pomysł, tych relacji rzeczywiście nie rozwija. Stąd uznałyśmy, że dobrym pomysłem będzie wyodrębnienie pewnych możliwych typów nauczycieli z uwagi na świadomość wychowawczą, logicznie odkrywających się w zaprezentowanych badaniach i ich opis w kontekście świadomości wychowawczej, jaką w potencji mogą prezentować. Egzemplifikacją wyłaniających się z analiz tendencji są również dyskrypcje lekcji zrealizowane podczas badań w działaniu oraz odpowiedzi nauczycieli na pytania dotyczące ich percepcji błędu wychowawczego po obejrzanych fragmentach filmów⁸. Całość zapisów lekcji i analizę odpowiedzi nauczycieli na pytania po obejrzeniu filmów zamieszczono w *Aneksie*, zaś ich wybór wzbogaca opis wyłonionych kategorii przedstawionych w kolejnym rozdziale. Zaprezentowane tam studium świadomości wychowawczej, wpisane w konkretne typy nauczyciela, wydaje się mieć walory uniwersalne.

8 Prezentacja odpowiedzi nauczycieli dotyczących percepcji błędu wychowawczego po projekcji fragmentów filmów znajduje się również w całości w *Aneksie*.

Analiza świadomości współczesnego nauczyciela – tryptyk

Świadomość współdecydowania wiąże się przecież z koniecznością dźwigania odpowiedzialności. Jeśli coś ode mnie zależy, powinienem to zrobić. Wygodniej jest wyrecytować z pamięci i bez refleksji eskapistyczne „świat już taki jest” – uniwersalne usprawiedliwienie konformistów. Zrzucić winę na „onych” i prawa natury. Odwołać się do racji większości i systematycznie utwierdzać w braku możliwości wyboru, posiłkując się tylko tym, co pasuje do wcześniej ustalonej tezy. Jakbyśmy w historii nie mieli przykładów, że radykalne zmiany społeczne są możliwe.

Jonathan Safran Foer, *Zjedanie zwierząt*

Studium wyników badań: sondażowych, badań w działaniu i refleksji poczynionych przez nauczycieli po warsztatach pracy z filmem¹ doprowadziły do wyłonienia trzech typów nauczycieli z uwagi na świadomość wychowawczą, jaką prezentują. Nim zaprezentowane zostaną owe typy, wróćmy do przyjętej definicji świadomości wychowawczej, która stała się punktem wyjścia poczynionych badań i późniejszych ich analiz. Przyjęto, że świadomość wychowawcza to stan zdawania sobie sprawy z elementów procesu wychowania przed i podczas działania wychowawczego, który ugruntowany jest w indywidualnej wiedzy oraz refleksyjnym stosunku do działania ukierunkowanego na rozwój ucznia. Spróbujmy również przypomnieć tok rozumowania, dla którego fundamentem stała się powyższa definicja, a który dał równocześnie podstawy pod nakreślenie obrazu świadomości wychowawczej współczesnego nauczyciela.

1 Szczegółowy zapis obserwacji działania nauczycieli (reagowania) na lekcjach zamieszczono w rozdziale poprzednim. W toku prezentowania poszczególnych typów nauczycieli z uwagi na ich świadomość zostaną włączone fragmenty obserwacji poczynionych na lekcjach przez Magdę Jaskulską. Całość zapisów obserwacji lekcji również stanowi interesującą lekturę, ale nie sposób było wykorzystać całości materiału. Podobnie zresztą, jeśli chodzi o zamieszczone zapisy refleksji autorstwa nauczycieli po obejrzeniu fragmentów filmów. Te refleksje także będą poszerzać obraz świadomości opisanych z uwagi na typ nauczyciela w toku toczonej tu narracji, niemniej zainteresowanych całością odsyłamy do lektury poprzedniego rozdziału.

Podążając za wskazaną definicją, można uznać, że ten nauczyciel ma świadomość wychowawczą, który zdaje sobie sprawę z tego, czym jest fenomen wychowania². Rozumie proces wychowania, pojmuje jego mechanizmy, potrafi zinternalizować jego uwarunkowania. Dlatego – między innymi – pytano nauczycieli o rozumienie tego, czym jest cel wychowania, sytuacja wychowawcza, odpowiedzialność wychowawcza czy relacja wychowawcza. W literaturze pedagogicznej wszystkim wymienionym pojęciom nadaje się pewne znaczenia, te znaczenia nie zawsze są tożsame. Odnosi się to choćby do celów wychowania i nadawanej im wagi. Najczęściej ma ona związek z przyjętym systemem wartości. U źródeł analiz badawczych przedstawionych w niniejszej książce nie leżało wartościowanie poszczególnych percepcji wychowania. Dla nas kluczowa była odpowiedź na pytanie, czy taka bądź inna percepcja wychowania jest uświadomiona i świadomie realizowana. Z założeniem podstawowym, że wychowanie jest procesem, który się dzieje, i z tego należy sobie zdawać sprawę.

Celem niniejszych rozważań, na co wskazano, jest nakreślenie obrazu świadomości współczesnego nauczyciela. Obraz winien być niejakim odzwierciedleniem rzeczywistości. Pewnym odzwierciedleniem rzeczywistości jest fotografia. Fotografia może być potwierdzeniem zaistniałych faktów. Obraz tu kreślony takim fotograficznym potwierdzeniem nie będzie już choćby z uwagi na okoliczność, że póki co narzędzia, jakimi się posługujemy, są bardzo niedoskonałe. Obraz, który próbujemy zarysować, jest w pewnym stopniu jak pędzlem malowany z natury, ale tak jak mógłby go malować artysta, który na płótnie utrwala to, co widzi; tylko od jego zdolności zależy jakość prezentacji postaci. Jakkolwiek obraz będzie w pewnym stopniu rezultatem intuicji, interpretacji, refleksji samego malarza a nie wierną kopią fragmentu rzeczywistości. W dziele malarskim jednak nie chodzi o wierność, ale również o budzenie w odbiorcy refleksji. Tak też naszym zamysłem nie jest nakreślenie obrazu świadomości wychowawczej, który byłby do uchwycenia w liczbach (choć taka próba po części została dokonana), ale odmalowanie jej obrazu, który skłania przede wszystkim do namysłu³.

-
- 2 Równocześnie winno się uznać, że nauczyciel nieświadomy nie zdaje sobie sprawy z elementów procesu wychowania przed działaniem wychowawczym i podczas niego (przyjmujemy, że oddziałuje wychowawczo, ale w szerszym rozumieniu wychowania – te oddziaływania mają znaczenie dla rozwoju indywidualnego ucznia, dla jego decyzji itd., ale nauczyciel nie jest tego świadomy). Nauczyciel nie zdaje sobie sprawy z elementów procesu wychowania, ponieważ nie ma dość wiedzy oraz nie podejmuje refleksji nad swoim działaniem wobec ucznia.
 - 3 P. Sztabińska, *Zmiany relacji między artystą, odbiorcą a dziełem w sztuce współczesnej*, „Sztuka i Filozofia” 2010, nr 36, s. 81–90.

Obraz świadomości wychowawczej tutaj przedstawiony będzie zaledwie pewnym zarysem. Po namyśle także postanowiliśmy, że na całość obrazu złożą się jego trzy części: obraz ów będzie tryptykiem. Aby wytłumaczyć się z tego pomysłu, raz jeszcze wróćmy do przyjętej definicji. Jej *clue* to świadome działanie wychowawcze nauczyciela wobec ucznia z intencją dbałości o jego dobro. Działanie jest obserwowalne i w działaniu najbardziej integruje się osoba⁴. Działanie jest obrazem świadomości człowieka. W pewnym ułomnym stopniu, obserwując działanie, możemy coś o świadomości człowieka powiedzieć⁵. Przyjęta metoda badawcza pozwalała na obserwację działania nauczyciela, ale tylko w ograniczonym czasie i zakresie. Głębiej zostały zbadane deklaracje nauczycieli co do wiedzy i intencji – czyli potencjalnych czynników mających dla jakości działania wychowawczego znaczenie, równocześnie – zgodnie z przyjętą definicją świadomości wychowawczej – jakości działania wychowawczego, która jest konsekwencją stopnia świadomości wychowawczej. Konkludując, na podstawie obserwacji nauczycieli, a także ich deklaracji i opinii co do budujących ich działanie czynników, zostały wyłonione trzy typy nauczycieli z uwagi na jakość zdawania sobie sprawy z poszczególnych elementów procesu wychowania podczas działania pedagogicznego i podejmowania refleksji na temat tegoż działania. Kategorią różnicującą typy nauczycieli stała się właśnie jakość działania wychowawczego. I tak wyróżniono: nauczyciela zaangażowanego w działanie wychowawcze, nauczyciela dystansującego się do działania wychowawczego, nauczyciela odrzucającego działanie wychowawcze⁶.

-
- 4 K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń SDS, TN KUL, Lublin 1994.
- 5 Studium Wojtyły *Osoba i czyn* odkrywa osobę poprzez działanie. W pewnym stopniu odkrywa świadomość tejże osoby. Fenomen osoby i czynu można odnieść do nauczyciela i jego działania wychowawczego. Beata Ecler-Nocon podjęła takie próby w publikacjach: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Śląsk, Katowice 2001; *Wychowawcze konteksty myśli Karola Wojtyły. Rzecz dla pedagogów*, Śląsk, Katowice 2009; *Wyprawa na Górę Masłowa – rozważania o procesie wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.
- 6 Zgodnie z przekonaniem J.H. Turnera człowiek roli nie odtwarza a ją konstruuje (por. J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przekł. G. Woroniecka [i in.], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006). Niewątpliwie świadomość wychowawcza musi mieć tu znaczenie. Co interesujące, przywołane na bazie studium wyników badań Magdy Jaskulskiej typy nauczycieli są zgodne z tym, co poczynili D. Bracke, D. Corts (*Parental involvement and the theory of planned behavior*, „Education” 2012, no 1, s. 188–201). Autorzy pisali, że swoboda w kreowaniu roli wychowawczej przez nauczyciela powoduje, że oscyluje między zaangażowaniem, obojętnością i odrzuceniem roli (podobnie określiliśmy typy nauczycieli). Nauczyciel zaangażowany w wychowywanie uczniów wyróżnia się ukierunkowaniem swoich

Oto kilka słów wyjaśnienia co do przyjętego tu rozróżnienia typów. Przyjęto, że działanie wychowawcze (i to, czego to działanie jest rezultatem) odkrywa samą osobę (nauczyciela) i jej świadomość. Można zatem domniemywać, że nauczyciel, który rozumie znaczenie działania wychowawczego, ma wyższą jego świadomość. Bardziej jest zintegrowany z działaniem i „wintegrowany” w działanie, co można w pewnym sensie utożsamiać z desygnatem pojęcia „zaangażowanie”. Zaangażowanie bowiem, według *Wielkiego słownika języka polskiego*⁷, to postawa osoby, która jest przekonana o słuszności określonych działań albo celów i zdecydowanie dąży do ich zrealizowania lub osiągnięcia, poświęcając temu wiele czasu, sił i energii. Działanie jest rezultatem wiedzy, przekonania, czasu, sił. Zresztą sposoby rozumienia terminu „zaangażowanie” wybrzmiewają także w wypowiedziach nauczycieli. I tak np. odnotowałyśmy: „Odpowiedzialność wychowawcy związana jest z postawą pełnego zaangażowania na rzecz uczniów. Ponieważ najlepsze podejście do ucznia to podejście holistyczne, stąd ważne jest, aby wychowawca w sposób odpowiedzialny przyczyniał się do optymalnego rozwoju wszystkich sfer ucznia. Chodzi tu więc zarówno o rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny, fizyczny, estetyczny, moralny, jak i duchowy. Jego rola bycia przywódcą zakłada, iż on sam będzie najpierw dbał o swój rozwój we wszystkich tych sferach. Nie można bowiem prowadzić kogoś, udzielać mu pomocy, rad, wskazówek, jeśli się najpierw samemu nie przeszło tej drogi, jeśli się kogoś nie rozumie”. Analiza przytoczonej

działań wychowawczych. Co istotne z perspektywy czynionych tu rozważań, wskaźnikiem zaangażowania są działania związane z wychowywaniem ucznia, a nie tylko deklarowane intencje zaangażowania, które są często spotykane. Do myślenia o przyjętych przez nauczyciela rolach (których konstruowanie wpisane jest według znaczeń tu nadanych w świadomość wychowawczą) czytamy w takich pozycjach, jak: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989; R. Berry, *Teachers awareness of learners' knowledge. The case of metalinguistic terminology*, „Language Awareness” 1997, no 6, s. 136–146; L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012, s. 72; *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, red. K. Ferenc, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 11–20; *Pedagogika, T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 306; M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997, s. 87–88; H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 1994, s. 25–125; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Arka, Poznań 2001; L. Cohen, L. Maniow, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. M. Wyrzykowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 30–31.

7 Zob. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/42185/zaangazowanie> [dostęp: 11.01.2024].

wypowiedzi ukazuje również związek pomiędzy zaangażowaniem a odpowiedzialnością. Zaangażowanie nauczyciela jest konsekwencją postawy odpowiedzialności. Jeśli rozumiemy odpowiedzialność wychowawczą jako odpowiedź (tutaj) na potrzeby ucznia, to pokazuje, że zaangażowanie nauczyciela winno się realizować na wszystkich poziomach budujących postawę – poziomie intelektualnym (wiedza, rozumienie itd.), poziomie emocjonalnym i w samym budowanym na tychże elementach działaniu.

Drugi typ nauczyciela to taki, który do swojego działania wychowawczego ma pewien dystans. Można rzec, że nie do końca identyfikuje się ze swoim działaniem. Na ów brak integracji wskazuje właśnie słowo „dystans”; dystans to pewne przestrzenne lub przenośne oddzielenie się. Przy kolejnym typie użyto określenia „odrzućcie działanie wychowawcze”. Dystans pokazuje, że to wychowawcze działanie jest jeszcze w polu świadomości. Odrzucenie działania wychowawczego równa się przekonaniu nauczyciela, że jakiegokolwiek działania wychowawcze nie jest i nie musi być jego działaniem. Biorąc pod uwagę takie rozróżnienie typów nauczycieli, równocześnie zostanie, zgodnie z tymi typami nauczycieli, opisana ich świadomość, tak jak uwidacznia się w badaniach. Konkludując, obraz świadomości wychowawczej współczesnych nauczycieli zostanie zarysowany poprzez opisanie tego, jak świadomość – czyli stan zdawania sobie sprawy z elementów procesu wychowania przed i podczas działania wychowawczego – ujawnia się w wiedzy i refleksyjności nauczycieli ukierunkowanej na rozwój ucznia – w każdym z trzech nauczycielskich typów. Tym samym świadomość wychowawcza nauczyciela zostanie odmalowana poprzez swoisty tryptyk.

Studium tryptyku zaczniemy od jakościowego wniknięcia w świadomość wychowawczą nauczyciela zaangażowanego w działanie wychowawcze. Jeden z nauczycieli pisze, wyjaśniając, czym jest świadomość wychowawcza: „Jest to moja odpowiedzialność za dzieci dotycząca nauczania nie tylko przedmiotu, ale i postaw życiowych, jak też w różnych sytuacjach, z którymi mamy do czynienia na co dzień.” Zacytowana myśl jest rezultatem rozumienia przez nauczyciela tego, czym właśnie świadomość wychowawcza jest. Nauczyciel rozumie, że do jego zadań związanych z profesją nauczycielską należy nie tylko nauczanie dzieci i młodzieży, ale także stoją przed nim zadania wychowawcze względem powierzonych sobie uczniów. Tak też analiza wypowiedzi nauczycieli zaliczonych do omawianego typu pozwala stwierdzić, że deklarują oni wysoką lub bardzo wysoką wiedzę wychowawczą. Deklaracja ta wydaje się spójna z działaniem nauczyciela, które skoncentrowane jest na rozwoju ucznia. Pomimo tego,

że nauczyciele ci oceniają swoją wiedzę pedagogiczną wysoko, systematycznie wzbogacają ją poprzez udział w różnych formach doskonalenia (warsztaty, szkolenia, kursy, studia podyplomowe). Wybrane odpowiedzi nauczycieli dotyczące wiedzy pedagogicznej (a wpisujące się w omawiany typ) pokazują, jak może kształtować się perspektywa wychowawcy osadzonego w wiedzy pedagogicznej nauczyciela, który wychowanie interpretuje jako działanie dla harmonijnego rozwoju dziecka lub jako kształtowanie człowieka i przygotowanie go do dorosłego życia. Cele wychowawcze nauczyciela zaangażowanego w działania wychowawcze wobec uczniów zachowują, co ważne, kontekst wychowawczy. To świadczy, że faktycznie nauczyciele ci są świadomi, czym jest wychowanie. Ich percepcja mieści się w tym, co zakładają rozmaite współczesne koncepcje wychowania, zatem wpisuje się w obszar obecnej wiedzy. Na przykład nauczyciele ci uznają za istotne dla procesu wychowawczego kształtowanie u uczniów wartości, właściwych postaw. Za ważne uznają indywidualne podejście do ucznia, dążenie do jego rozwoju i szczęścia, a także wzmacnianie w nim poczucia własnej wartości.

To, co także wydaje się ważne i spójne z dorobkiem współczesnej nauki, nauczyciele rozumieją wagę poczucia odpowiedzialności za wychowanie uczniów. Pokazują to np. następujące wypowiedzi: „My jako dorośli i nauczyciele musimy być świadomi swojej odpowiedzialności wychowawczej i musi ona przejawiać się w naszej codziennej pracy.” I jeszcze: „Branie odpowiedzialności za to, co się robi i mówi do uczniów.” A także: W jakimś stopniu czujemy się odpowiedzialni za uczniów, dlatego chcemy jak najlepiej przekazać im swoją wiedzę, a także pozytywne wartości, szacunek.”

Tu na chwilę warto się zatrzymać i dodatkowo wyartykułować związek świadomości i odpowiedzialności podkreślany w literaturze przedmiotu, a szczególnie w filozofii, psychologii i pedagogice egzystencjonalnej i personalistycznej. Jeszcze raz warto przywołać przekonanie Victora Frankla⁸ o kluczowej roli bycia świadomym i odpowiedzialnym. Badani nauczyciele rozumieją ten związek np. tak: „Odpowiedzialność wychowawcza to świadomość wpływu moich słów i czynów na zachowanie uczniów. Objawia się korelacją między tym, co mówię, i tym, co robię.”

W tej wypowiedzi widać, że odpowiedzialność może być wtórna wobec świadomości. Najpierw ważne jest uświadomienie sobie pewnych wychowawczych

8 Pierwszy raz związek odpowiedzialności i świadomości w ujęciu Victora Frankla został podkreślony we *Wprowadzeniu*.

znaczeń i te znaczenia realizują się w działaniu. To działanie zaś jest wyrazem odpowiedzialności – działanie bowiem jest odpowiedzią na wiedzę znajdującą się w polu świadomości. W takiej perspektywie działanie będzie wtórne także wobec poczucia odpowiedzialności, co wybrzmiewa w zdaniu: „To odpowiedzialność za swoje słowa i czyny, które mają wpływ na wychowanków.”

Tu możemy mieć do czynienia z dwiema sytuacjami. Działania mogą być następstwem uświadomionych sobie sensów i odpowiedzialności, lub świadomość i odpowiedzialność mogą się uwewnętrznić po działaniu, kiedy działanie zostanie odczytane przez nauczyciela jako błędne, niosące negatywne skutki dla ucznia. W obu przypadkach istnieje koincydencja świadomości i odpowiedzialności. I znowu w niżej zacytowanej wypowiedzi owa koincydencja wypływa, ale dodatkowo w świadomości wychowawczej pojawiają się zasady, w oparciu o które wychowawcza odpowiedź w działaniu może być realizowana: „Odpowiedzialność wychowawcza jest codzienną postawą życiową, która opiera się na zrozumieniu, że swoim życiem wpływam na innych i chcę, żeby ten wpływ był pozytywny, najlepszy z możliwych. Staram się swoje działania opierać na 4 zasadach moralnych: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo.” Zasady te to, jak czytamy: *roztropność* (która jest mechanizmem pomagającym dobrać właściwe środki do konkretnych celów), *sprawiedliwość* (która jest uczciwym postępowaniem – zarówno wobec siebie, jak i wobec innych), *umiarkowanie* (które jest używaniem rozumu dla panowania nad własnymi popędami, emocjami, instynktami i potrzebami) i *męstwo* (które polega na umiejętności podjęcia dobrej decyzji mimo niesprzyjających uwarunkowań – nie tylko wewnętrznych, ale i zewnętrznych)⁹. Wszystkie te zasady (określane jako cnoty moralne) wydają się prerogatywami do działania wychowawczego (mogącymi mieć znaczenie dla jakości działania), wyrażają pewne dyspozycje do tegoż. Nauczyciel winien być świadomy związku konkretnych środków z wytyczonymi przez siebie celami, jednocześnie winien być świadomy tych celów. Te zasady, jeśli są realizowane, świadczą o samoświadomości nauczyciela co do emocji. Ta samoświadomość emocji może stać na straży zachowań nauczyciela w taki sposób, aby emocje nie wpływały modyfikująco na wybierane środki wychowawcze, szczególnie wtedy, kiedy ta modyfikacja w wyborze może sprawić, że jego zachowanie względem ucznia nie będzie sprawiedliwe. Zachowanie winno mieć te same przymioty, kiedy sytuacja wychowawcza, czynniki tejże sytuacji będą niesprzyjające. To

9 Zob. np. W. Wierzejski, *Etyka cnot w kontekście ogólnej koncepcji badań moralnych Alasdaira MacIntyre’a*, „Studia Philosophiae Christianae” 2014, nr 3, s. 57–79.

ponoszenie odpowiedzialności za możliwy wpływ na uczniów. W taki sposób wypowiadali się nauczyciele: „Staram się, aby moje postępowanie było zgodne z zasadami, które im wpajam.”, „Dzieci niekoniecznie mnie słuchają, ale uważnie obserwują, więc bardzo uważam na to, co mówię, jak mówię i o kim w ich obecności oraz jak reaguję na codzienne i niecodzienne sytuacje.”, „Nauczyciel musi wyraźnie opowiadać się po stronie wartości, które respektuje, jednocześnie nie narzucać ich swoim wychowankom. Odpowiedzialnie wychowywać, to także uczyć wychowanka odpowiedzialności.”, „To odpowiedzialność za to, co się uczniom mówi i co się reprezentuje swoim zachowaniem. Przejawia się tak, że zanim coś powiem, analizuję, jakie to może mieć skutki.” W powyższych wypowiedziach widać wyraźnie, że odpowiedzialność wychowawcza w postrzeganiu nauczycieli realizuje się w dwóch kontekstach. Po pierwsze, w odpowiedzialności za siebie wobec dzieci: „Zadaniem nauczyciela jest również wypracowanie właściwej sylwetki moralnej i intelektualnej; chodzi więc o odpowiedzialność za »autokreację«.” Oraz, po drugie, w odpowiedzialności za dzieci: „Odpowiedzialność wychowawcza jest dla mnie ważna, bo wpływa na uczucia i postępowanie osoby, na którą oddziałujemy. Traktuję wszystkich poważnie i z szacunkiem.”, „Branie na siebie części odpowiedzialności za postępowanie uczniów.”

Można konkludować, że świadomość wychowawcza wyraża się w działaniu, które jest odpowiedzią na to, co odkrywa świadomość. Innymi słowy, nauczyciel świadomie odkrywa pewne fenomeny, które rozpoznaje jako wychowawcze, wychowawczo ważne i uobecnia je w działaniu wobec wychowanka. Analizując poniższe wypowiedzi, możemy tę relację świadomości, odpowiedzialności i działania wyjaśnić następująco. Otóż jeden z nauczycieli pisze: „Najlepsze podejście do uczniów, to podejście całościowe [...]”. Inny z kolei uważa podobnie: „Ponieważ najlepsze podejście do ucznia to podejście holistyczne [...]”. To znaczy, że w polu świadomości obydwu nauczycieli jest przekonanie (wiedza), że wychowanka w kontekście jego rozwoju należy widzieć wielowymiarowo, a zarazem całościowo. „[...] stąd ważne jest, aby wychowawca w sposób odpowiedzialny przyczyniał się do optymalnego rozwoju wszystkich sfer ucznia. Chodzi tu więc zarówno o rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny, fizyczny, estetyczny, moralny i duchowy.” Odpowiedź w działaniu dotyczy wspomagania rozwoju (tak to ukazuje świadomość) tych wszystkich sfer u konkretnego ucznia. Ta odpowiedź w działaniu to wyraz odpowiedzialności. Świadomość ukazuje nauczycielowi te znaczenia i w działaniu podąża za tymi znaczeniami. „Jego rola bycia przywódcą zakłada, iż on sam będzie najpierw dbał o swój rozwój we wszystkich tych sferach. Nie można bowiem prowadzić kogoś, udzielać mu

pomocy, rad, wskazówek, jeśli się najpierw samemu nie przeszło tej drogi, jeśli się kogoś nie rozumie.” i drugie „Odpowiedzialność wychowawcza nauczyciela dotyczy nie tylko strony moralnej, ale także autentycznego potwierdzenia życiem wartości, o których mówi swoim uczniom.” Nauczyciel odpowiedzialny jest świadomy, że sam sobą musi potwierdzać to, co głosi. „Odpowiedzialność wychowawcza nauczyciela dotyczy [...] doboru odpowiednich metod i środków, za pomocą których będzie dbał o wszechstronny rozwój swoich uczniów.” I na przykład „Wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości ucznia dokonuje się w dialogu i poprzez dialog.” W polu świadomości badanych nauczycieli znajdują się następujące cele wychowawcze oraz formy i środki ich realizacji: „Dawanie przykładu/budowanie autorytetu, opiekun procesu, kształtowanie osobowości podopiecznych.”, „Dbanie o prawidłowy rozwój uczniów.”, „Rozwijanie u uczniów pasji i zachęta do samodzielności.”, „Kształtowanie zasad moralnych, kształtowanie wartości, reagowanie i szukanie rozwiązania trudnych sytuacji, pokazywanie możliwości, towarzyszenie uczniom, pomoc im, słuchanie ich. Wspierać i wspomagać w obszarze odnajdywania swojego miejsca w grupie rówieśniczej, korygować nieadekwatne wyobrażenia i pojęcia, postaw, obrazu samego siebie.”, „Kształtować cechy osobowości i charakteru.”, „Przekazanie najważniejszych wartości, kształtowanie jego postawy oraz uczyć samodzielności.”, „Przygotować do aktywnego udziału w życiu społecznym, rozbudzać i rozwijać indywidualne zainteresowania uczniów poprzez szeroką ofertę zajęć pozalekcyjnych.”, „Kształcić postawy społeczne poprzez zdobywanie prawidłowych doświadczeń we współzyciu i współdziałaniu w grupie.”, „Nagradzać właściwe postawy, gdyż to pozwala uczniom wierzyć, że warto postępować według ustalonych zasad.”, „Pomagać w budowie pozytywnego obrazu własnego »Ja« i zaspokajać poczucie bezpieczeństwa.”, „Uczyć sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami, właściwego reagowania na przejawy emocji innych oraz kontrolowanie zachowań.”, „Tworzyć okazję do wspólnego podejmowania i realizowania różnych zadań, rozwiązywania problemów.”, „Zamiast krytyki, osądzania, kary, zauważać: potrzeby dziecka, trudności, kłopoty, chwilowe wysiłki dziecka i wskazanie sposobu radzenia sobie z trudnościami.”, „Istnieje kilka uwarunkowań uznanych za podstawowe czynniki osiągania pozytywnych efektów wychowawczych. Należą do nich m.in.: humanistyczne podejście do wychowanków, eksponowanie metod pośredniego oddziaływania wychowawczego, umiejętność porozumiewania się z wychowankami, poznawanie ich w sposób możliwie zobiektywizowany.”, „Pedagog powinien być rzecznikiem praw ucznia, koordynatorem wszelkich działań mających na celu niesienie pomocy uczniowi. Aby mógł dobrze spełniać te

funkcje, musi osiąść umiejętność aktywnego słuchania, stać się powiernikiem niekiedy bardzo delikatnych problemów uczniów”, „Podstawowym zadaniem każdego nauczyciela (w tym mnie) jest przygotowanie dorastających pokoleń do pracy i życia w społeczeństwie.”

Studium wypowiedzi nauczycieli omawianego typu pokazuje, że w polu ich świadomości znajdują się takie cele jak wdrożenie ucznia do umiejętności współzycia i współdziałania w grupie, rozwinięcie w uczniu zdolności do podejmowania zadań i dyspozycyjności do samodzielnego działania. Wśród uświadomionych przez nauczycieli celów znajdują się również rozwijanie umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych (czyli dyspozycyjności do konfrontowania się z trudnościami), przekazywanie zasad moralnych i rozwijanie pasji, aż wreszcie kształtowanie adekwatnego obrazu swojego „ja”. Ten ostatni cel wyłania się choćby z takiej wypowiedzi nauczyciela: „Umiejętność kierowania uczniami w rozwoju ich pozytywnego spojrzenia na siebie [...]”.

Świadomość wagi kreowania adekwatnego obrazu samego siebie w uczniach znalazła także odzwierciedlenie w zaobserwowanej na lekcji sytuacji. Oto ona: (lekcja w klasie 8) Chłopiec przy tablicy, rozwiązuje zadanie. N: „Miłosz, jak zaokrągliły tę liczbę?” Uczeń odpowiada poprawnie. N: „Dobrze Miłosz sobie z tym poradziłeś”. Ponadto (lekcja w klasie 7) nauczyciel dyktuje notatkę do zeszytu. Dyktując jedno ze zdań, zaznacza: „I tak, jak powiedział Tomek” (doceniając wypowiedź wcześniejszą dziecka). Oraz (lekcja w klasie 5) N: „Zanim przejdziemy do lekcji, oddam wam dyktanda. Poszło wam bardzo dobrze. Gratuluję”.

Podsumowując, można stwierdzić, że nauczyciel zaangażowany w działania wychowawcze wobec uczniów deklaruje, iż czuje się odpowiedzialny za wychowywanie podopiecznych i zarazem działa odpowiedzialnie w tym obszarze. Studium wypowiedzi nauczycieli pokazuje również, że w ich percepcji nauczyciel winien być wzorem do naśladowania, musi wyraźnie opowiadać się po stronie wartości, które respektuje, jednocześnie nie narzucać ich swoim wychowankom. Jest odpowiedzialny za świat wartości, jaki jest jego zinternalizowanym światem, a odpowiedzialność winna się przejawiać w decyzjach dotyczących treści pracy – obowiązków i zadań nauczyciela.

Świadomość wychowawcza w percepcji badanych nauczycieli jest również świadomością dziecka, inaczej: zdawaniem sobie sprawy z potrzeb, potencjału i deficytów konkretnego ucznia. Świadomość ta rozwija się bez wątpienia z pewną uważnością, z wyostreniem spojrzenia, ze skupieniem się na dziecku. Nauczyciele to postrzegają następująco, np.: „Każde dziecko jest jednakowo

ważne. Trzeba zwracać uwagę na zmiany w zachowaniu dzieci, uważnie je obserwować i rozmawiać, jeżeli dojdziemy do wniosku, że jest taka potrzeba.” lub „To codzienna obserwacja dzieci, reagowanie na ich potrzeby, rozwiązywanie problemów, budowanie więzi i zaufania.”

Deklaracja nauczycieli dotycząca rozumienia wagi poczucia odpowiedzialności w procesie wychowania ukazuje się także w obserwowanym działaniu. Egzemplifikacją tego jest następująca zaobserwowana sytuacja wychowawcza. Nauczyciel na podstawie swojej wiedzy pedagogicznej znał wagę wzmocnienia poczucia sprawczości i kompetencji u ucznia. Orientując się, że uczeń nie zna odpowiedzi na zadane pytanie, dał mu czas, co pozwoliło uczniowi osiągnąć sukces. Lekcja w klasie 8: Uczeń zgłasza się do odpowiedzi i podaje niepoprawną odpowiedź. N: „Kacper, to rzeczownik, a my szukamy przymiotnika. Pomyśl i wróćmy do tego”. Reszta dzieci w klasie zgłasza się, intensywnie domagając się udzielenia przez nauczyciela głosu. Nauczyciel przechodzi do kolejnego przykładu w ćwiczeniu. Po nim nauczyciel wraca do Kacpra z pytaniem: „Kacper, wymyśliłeś już przymiotnik?” Chłopiec odpowiada, dając poprawną odpowiedź. N: „Dobrze, Kacper”.

Sytuacja wychowawcza jest jednym z kluczowych elementów procesu wychowania. Sytuacje wychowawcze postrzega się jako układy ludzi, rzeczy oraz zadań związanych jednością miejsca i czasu, organizowane w celu zrealizowania założonego projektu osobowości wychowanka przez wychowawcę – reżysera tych sytuacji. W każdej sytuacji wychowawczej wyróżnia się aspekt obiektywny i subiektywny. Na aspekt obiektywny składa się wszystko to, co jest obserwowalne i co daje się bezpośrednio modelować. Uwzględnia się w tym przypadku cztery podstawowe czynniki: wychowawcę/nauczyciela, wychowanka/ucznia, grupę i zadanie. Aspekt subiektywny jest wynikiem włączenia człowieka w kontekst sytuacji. W tym obszarze zwraca się szczególną uwagę na percepcję, czyli to, co spostrzega człowiek, jak rozumie i odczuwa układ bodźców oraz zadań związanych z sytuacją. Ważnymi czynnikami modelującymi percepcję jest poziom i rodzaj aktywności uczestnika sytuacji, treść i nasilenie przeżywanych przez niego emocji oraz jego wcześniejsze doświadczenia, budujące określone oczekiwania¹⁰. W percepcji nauczycieli zaliczanych do omawianego typu sytuacja wychowawcza

10 A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s. 192; M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Interakcje społeczne i pełnienie ról w sytuacjach wychowawczych*, w: Ciż, *Psychologia wychowawcza*, T. 2. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994, s. 57.

jawi się jako „[...] zespół zdarzeń, pośród których należy umieścić wychowanka, by wywołać i utrwalić pewne formy jego aktywności. Sytuacje wychowawcze są warunkiem wywołania u wychowanka określonej aktywności lub splot faktów, warunków, a także całokształt towarzyszących im okoliczności, na których podłożu dokonuje się proces wychowawczego oddziaływania na uczniów”.

Poczucie odpowiedzialności za wpływ na ucznia może mieć również związek ze skłonnością do refleksji nauczyciela nad sytuacjami, które już miały miejsce. „Ciągła refleksja nad skutkami własnego działania” – pisze jeden z nauczycieli. Refleksyjność realizuje się w aktach myślenia, działanie człowieka jest przedmiotem owego namysłu. Zdolność do refleksji jest kompetencją wpisaną w pracę nad sobą. Tutaj jest mowa o namyśle nad skutkami własnego zachowania (w domyśle) dla ucznia. Te skutki mogą być pozytywne (rozwojowe) albo negatywne (destrukcyjne dla tegoż rozwoju). Podejmowana refleksja może poszerzać pole świadomości wychowawczej nauczyciela o pewne wnioski, konkluzje, przesłania do działania wychowawczego. Refleksyjność nauczycieli pokazuje się także w odniesieniu do popełnionego błędu wychowawczego. Przede wszystkim nauczyciele rozumieją istotę błędu wychowawczego, który Antonina Gurycka określiła jako realną przyczynę lub ryzyko powstania szkodliwych dla rozwoju dziecka skutków¹¹. Rozpoznaniu błędnej reakcji służyły warsztaty pracy z filmem (o czym pisano w poprzednich rozdziałach). Tutaj zamieszczamy przykłady wypowiedzi po obejrzeniu fragmentu filmu *Zmory* w reżyserii Wojciecha Marczewskiego z 1978 roku. Fragment od minuty 17:27 do 19:23¹². Zachowanie nauczyciela z filmu jest uznane, przez nauczycieli włączonych do typu zaangażowanych, jako: „karygodne [...] obrażanie i zero szacunku; agresywna postawa i lekceważenie uczniów, podburzanie do przemocy fizycznej, świadczy o nierównoważeniu [...]; koszmarna, okrutna postawa [...] nie chce się dokończyć

11 Zob. A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 35.

12 Przypomnijmy: fragment filmu przedstawia sytuację w klasie. Lekcja, nauczyciel siedzi przy biurku. Zwracając się do uczniów „bydlę”, rzuca zeszytami w ich stronę. Dochodzi do ucznia nazwiskiem Srebrny. Chłopiec wstaje, nauczyciel podchodzi do niego, mówiąc: „bydlę Srebrny, to skończony idiota, kompletny wodogłowiec, lepiej zrobi, jak zrezygnuje ze szkoły i pójdzie do szewca [...] prawda, że nie będziesz więcej pisał idiotyzmów?”, uderzając chłopca zeszytem w głowę, powtarza ostatnie pytanie. Zwraca się do ucznia siedzącego za Srebrnym i każe mu uderzyć chłopca w kark. Uczeń z tyłu wykonuje polecenie nauczyciela, a dzieci zaczynają się śmiać. Nauczyciel podchodzi do innego ucznia, daje mu linijkę i poleca uderzyć Srebrnego „po paluchach”. Chłopiec nie robi tego, nauczyciel bierze linijkę i sam uderza Srebrnego, jednak ten unika uderzenia.

oglądania tejże sceny. Nauczyciel przeżywa uczniów i używa przemocy. Uczy tej przemocy także uczniów. Nastawia ich przeciwko sobie. Potworny brutal. Nic nie tłumaczy jego paskudnego zachowania; nauczyciel zachował się nieetycznie. Powinien ponieść za to srogie konsekwencje; reakcja nauczyciela nie do przyjęcia, brak mi słów z oburzenia”. Nauczyciele uznali, że nie postąpiliby podobnie, używali następujących argumentów: „[...] dziecko trzeba traktować indywidualnie, z szacunkiem. Natomiast jego błędy można wytknąć mu pośrednio i wskazać sposób ich poprawy. Najważniejsze, aby ucznia nie oceniać krytycznie i nie poniżać go przy całej klasie; nie wyobrażam sobie siebie wyzywającej uczniów i stosującej przemoc wobec nich. Brzydzę się takim zachowaniem; nauczyciel w powyższej scenie zachował się nagannie. Ośmieszanie, krzyk, bicie, pozwalanie innym na bicie, upokorzenie ucznia jest mi dalekie; zachowanie nauczyciela jest oburzające – poniżając uczniów. Każdy człowiek ma swoją godność i nie wolno jej deptać, szczególnie wykonując tak ważny zawód. Uczymy dzieci szacunku, tolerancji i zrozumienia dla drugiej osoby.”

Można także uznać, że zaangażowani nauczyciele prawidłowo interpretują błąd wychowawczy. Odpowiadają: „Błąd wychowawczy to moja zła postawa, nieumiejętność poradzenia sobie z sytuacjami, które muszą rozwiązać. Jednak, gdy go popełnię, to powinienem mieć odwagę powiedzieć, że się pomyliłem.” i „Według mnie błąd wychowawczy to takie zachowanie nauczyciela, które stanowi realną przyczynę powstania szkodliwych dla rozwoju ucznia skutków.” i „Brak odpowiedniej reakcji lub zbyt późna interwencja w przypadku pojawiających się niepokojących sygnałów, a czasami błędnie oceniona sytuacja lub brak pełnych informacji o przyczynie problemu.” i „Jak źle się coś oceni, jest się zbyt łagodnym lub zbyt surowym.” i „Niepanowanie nad emocjami, brak konsekwencji przy stawianiu wymagań, utrata autorytetu wśród uczniów.” i „Nieświadome wybranie złej drogi wychowawczej w konkretnej sytuacji.” oraz „Błędem wychowawczym może być zarówno aktywne kształtowanie negatywnego zachowania, jak i bierność w sytuacji negatywnego zachowania ucznia.”

W świadomości wychowawczej nauczycieli zaangażowanych w działanie wychowawcze negatywne skutki lub ich zagrożenie powodują niektóre zajmowane przez nich postawy. Może chodzić tutaj o źle zinterpretowaną sytuację wychowawczą (niezgodnie z prawdą oceniony jakiś jej element, nauczycielowi brak wiedzy o jakimś jej elemencie, brak rozpoznania, któregoś elementu itd.) i o emocje, które zaburzą ocenę sytuacji. Choćby tylko jeden z tych czynników może zadecydować o złej decyzji co do podjętego działania wychowawczego, co może przynieść negatywne konsekwencje rozwojowe dla

dziecka. Nauczyciele rozumieją również, że bierność lub zbyt późna reakcja – w sytuacji prawidłowego odczytania znaczenia sytuacji wychowawczej – może być błędem. Może być bowiem tak, że nauczyciel rozpoznaje zagrożenie rozwojowe związane z daną sytuacją, ale albo czuje niepewność i lęk, choć ma przesłanki do tego, jak prawidłowo zareagować (czyli wie, jak reagować), albo nie wie, jakie ma podjąć działanie. Niemniej nauczyciele ci zdają sobie sprawę w pewien sposób z danej sytuacji (doświadczają odpowiedzialności), a to już może stać się asumptem do prawidłowej reakcji (ewentualnego naprawienia skutków swojego działania). Jak piszą Daniel J. Siegel i Tina Payne Bryson, ważna jest obecność nauczyciela w życiu dziecka w danej sytuacji¹³. Nauczyciel obecny podejmuje refleksję i może naprawić błąd. Tak to też postrzegają badani nauczyciele: „Skrytykowałam ucznia w obecności innych uczniów. Po refleksji na temat mojego zachowania, przeprosiłam ucznia w obecności klasy oraz odbyłam z nim rozmowę na temat moich motywów.”, „Zbyt rygorystycznie podeszłam do uczennicy, wystawiając ocenę na koniec roku szkolnego. Nie zainteresowałam się sytuacją rodzinną uczennicy i nie doceniłam wysiłku włożonego przez Nią w próbę poprawy oceny. Przez moją nieugiętą postawę uczennica nie otrzymała świadectwa z paskiem. Nie dawało mi to spokoju, więc zasięgnęłam opinii wychowawcy klasy i pomagałam uczennicy w następnym roku szkolnym. Efekt: już nie ocena dostateczna, lecz bardzo dobra na świadectwie.”, „Zbagatelizowałam problem relacji dwóch uczniów, niestety zaczął eskalować, przeprowadziłam rozmowy i rozwiązałam problem.”, „Uczeń wagarujący, który był kontrolowany i sprawdzany, po krótkim okresie poprawy zachowania został za szybko postawiony w sytuacji samokontroli i zaufania. Nastąpił powrót do kontroli oraz poszerzenie współpracy z rodzicami.”, „Wystawiłem ocenę niską z uwagi na to, iż uważałem, że praca jest skopiowana. Jednak wycofałem tę ocenę z komentarzem, iż uważam, że nie jest to praca samodzielna, jednak moje przypuszczenie nie jest pewnością, podniosłem ocenę i poprosiłem o lojalną współpracę ucznia. Zaznaczyłem, że jeżeli czegoś nie rozumie, to wytłumaczę.”

Wspomniana wyżej obecność jest kategorią, którą można jakościowo wpisać w naturę relacji nauczyciela i ucznia. Im ta obecność jest większa, tym relacja jest bliższa. Bliskość ta wynika z okoliczności, że obecny nauczyciel w życiu ucznia zawsze jest w stanie naprawić sytuację, pozalepiać rany, uleczyć relację,

13 Zob. D.J. Siegel, T. Payne Bryson, *Potęga obecności*, przekł. J. Dźdźa, Mamina, Warszawa 2020.

rewaloryzować sensy i znaczenia tego, co się w relacjach dzieje. Obecność w pewien sposób musi jawić się jako postawa pozytywna, skoro jej antynomią jest nieobecność. Nieobecność w klasyfikacji Marii Ziemskiej¹⁴ (postawa opisana przez autorkę w odniesieniu do postaw rodzicielskich, ale przydatna do czynionych tu analiz) jest postawą negatywną, określaną jako nieobecność i wycofywanie się. Przeciwstawną do nieobecności w tejże klasyfikacji jest współpraca z dzieckiem. Współpraca wszak może dokonywać się tylko wówczas, gdy nauczyciel jest obecny. Co więcej, czasem to działanie wspólne nawet miejsca mieć nie musi. Obecność może być samą gotowością do udzielenia pomocy, do wsparcia. Paradoksalnie świadomość obecności kogoś gotowego do pomocy daje potrzebne poczucie bezpieczeństwa dziecku, które pozwala mu wychodzić ku światu, daje odwagę tego wyjścia, warunkuje późniejszą samodzielność. Dziecko może samo i dzielnie działać, narażając się na porażkę, wówczas gdy ma zaplecze miłości za sobą. Ta świadomość zaplecza nie czyni dziecka samotnym w działaniu, bo zawsze ma wsparcie. Zdaniem Daniela Siegela i Tiny Payne Bryson natura takiej obecności definiuje się w tzw. bezpiecznej więzi. Bezpieczna więź to więź, która pozwala mierzyć się dzieciom z trudnościami. W pewien sposób zatem to równocześnie więź umożliwiająca realizację autonomii dziecka. Powyższa analiza wskazuje na wagę relacji nauczyciela z uczniem dla jego sukcesów życiowych. Studium wypowiedzi nauczycieli ukazuje pewne dyspozycje, które w ich świadomości ważne są dla budowania relacji z uczniem. I tak, nauczyciele zaangażowani w działania wychowawcze uważają, że dla bliskości relacji z uczniem ważne są następujące kompetencje: „Docenianie uczniów, poczucie humoru, zaufanie, empatia, sprawiedliwość, budowanie poczucia bezpieczeństwa ucznia, życzliwość”, „Uważne słuchanie, dzielenie się zainteresowaniami”, „Czynne słuchanie uczniów, interesowanie się uczniami, rozmowy w grupie bądź indywidualne z uczniami, poznawanie zainteresowań uczniów, odpowiednio prowadzone lekcje wychowawcze, znam sytuację rodzinną swoich wychowanków, dostrzegam i wykorzystuję ich mocne strony.”, „Dobre relacje między uczniem a nauczycielem są podstawą uzyskania oczekiwanych efektów nauczania. Jeżeli uczeń czuje, że jest akceptowany, czuje się bezpiecznie, a nauczyciel do jego problemów odnosi się z szacunkiem i zainteresowaniem, wówczas buduje się atmosferę powodującą pełne wykorzystanie potencjału ucznia. Potrafię powiedzieć, że czegoś nie wiem i muszę to sprawdzić, staram się być życzliwa, zawsze powiedzieć miłe słowo, zwracam

14 M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.

uwagę na słowa, komunikaty i ton głosu. Udzielam pochwał, ale »szytych na miarę«. Szanuję godność każdego ucznia: nie obrażam, nie krytykuję, nie poniżam i nie daję się wciągnąć w »szkolne gry uczniów«. Staram się być partnerem, ale nie koleżanką.», „Staram się być dostępny dla nich oraz rozmawiając z nimi, dawać im niepodzielną uwagę. Sam często inicjuję rozmowę i staram się być zainteresowany ich życiem. Staram się »nie pamiętać złego« – tzn. dawać uczniom poczucie szansy i możliwości naprawy sytuacji.», „Jestem otwarta i przyjaźnie nastawiona do uczniów. Staram się, żeby czuli się bezpiecznie i że traktowani są poważnie.», „Podstawą jest dobra komunikacja z dzieckiem, założenie, że dziecko ma dobre intencje, świadomość, że dziecko nie manipuluje, wiedza o tym, że racjonalny mózg dziecka się cały czas rozwija, umiejętność wyrażania emocji.», „Staram się nawiązać relację opartą na zaufaniu, uświadamiam uczniowi, że nie zmieniam ucznia, nie daję gotowych rozwiązań problemów tylko wskazuję możliwości i utwierdzam ucznia w przekonaniu, że to on sam jest odpowiedzialny za swoje zmiany w sobie, towarzyszę uczniowi w tej drodze.», „Zaprzysięgam się z nimi, po prostu czują, że ich lubię. Jestem po ich stronie, jeżeli mają rację”.

Jaki obraz relacji buduje się w świadomości nauczyciela? Spróbujmy analizować treść jakości, które się tutaj pojawiły. Wyraźnie w cytowanych wypowiedziach nauczycieli zarysowuje się potrzeba komunikacji rozumiana jako słuchanie, ale i dzielenie się. Słuchanie musi być wzajemne, aby było źródłem dobrej komunikacji. Inaczej będzie to tylko jednostronny przekaz. Przy czym, jeśli mamy do czynienia z komunikacją w relacji nauczyciel – uczeń, bez wątpienia ten drugi będzie się dopiero uczył słuchania (jest zatem dzielenie się zainteresowaniami i słuchanie o zainteresowaniach). W przedstawionych tu sposobach rozumienia, choć tylko pośrednio, można dostrzec przeniesienie ciężaru odpowiedzialności za jakość komunikacji na nauczyciela, ale także pojawia się wyzwanie tegoż do dbałości o pomoc w odkrywaniu (w relacji, w komunikacji) swojej podmiotowości przez wychowanka. Tak aby rozwiązania, decyzje pojawiające się w rezultacie dialogu były wypracowane w akcie współpracy obydwójga komunikację prowadzących. Tym samym właśnie wychowanek może odkrywać swoją podmiotowość, w polu jego świadomości pojawia się decyzja, równocześnie z nią uruchamia się jego odpowiedzialność za konsekwentne jej wypełnienie. Komunikacja jest rozumiana przez nauczycieli jako narzędzie wychowania, środek wychowawczy.

W optyce nauczycieli zaangażowanych w działanie wychowawcze relacja ma być budowana na pewnych przymiotach, przez które możemy ją opisywać.

Jednym z tych przymiotów jest życzliwość, czyli przyjazne usposobienie¹⁵. Życzliwość cechuje ludzi, którzy lubią innych, pragną ich dobra i są gotowi działać w celu realizacji tegoż. Jeśli życzliwe usposobienie nauczyciela będzie towarzyszyło jego relacji z uczniami, to równocześnie nauczycielowi będzie przyświecała gotowość do świadczenia dobra na rzecz ucznia. Empatyczne zwrócenie się ku wychowankowi pozwoli to dobro odczytać z perspektywy wychowanka, co określane jest jako empatia poznawcza¹⁶. Empatię, o której wspomina jeden z nauczycieli, można także rozumieć jako umiejętność nauczyciela odczuwania stanów emocjonalnych ucznia.

Z kolei zaufanie (od „ufać”, zgodnie z definicją zawartą w słowniku PWN¹⁷) w relacji nauczyciel – uczeń możemy interpretować w rozmaity sposób. Zaufanie jest przekonaniem, że ktoś nie oszuka i nie wyrządzi krzywdy, równocześnie ma stosowne umiejętności i potrafi je wykorzystać. Tak też uczeń w relacji do nauczyciela może mieć zaufanie, że nauczyciel pragnie jego dobra, ma wiedzę i kompetencje i potrafi z nich czynić właściwy użytek. Według wspomnianego słownika PWN zaufanie jest wyrazem wiary i przeświadczenia o prawdziwości czegoś słowa. Zatem nauczyciel, dbając o zaufanie w relacji z uczniem, winien dbać o jej uczciwość, prawość, co wiąże się z przywiązywaniem wagi do idei sprawiedliwości. W świadomości nauczycieli omawianego typu poczucie humoru jest tym, co dla relacji z uczniem ma wielką wagę. Spróbujmy wniknąć również w kategorię humoru. W słowniku PWN¹⁸ czytamy, że humor to pogodny nastrój, dostrzeganie zabawnych stron życia, a także przedstawianie czegoś w zabawny sposób. Humor zatem może dotyczyć usposobienia nauczyciela, jego pogodnego sposobu bycia. Równocześnie jest to jego zdolność do postrzegania tego, co się zdarza w klasie, z pewnym dystansem, zarówno ów dystans nauczyciel ma do siebie, jak i do uczniów. Potrafi także obrócić w żart potknięcia swoje i swoich wychowanków, nie raniąc tych ostatnich. O pozytywnej roli humoru w klasie szkolnej pisał choćby Andrzej Janowski¹⁹. Uważał, że humor może być

15 Zob. np. T. Gadacz, *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Warszawa 2018.

16 Zob. np. D. Bischof-Kohler, *The development of empathy in infants*, in: *Infant development: Perspectives from German-speaking countries*, eds. M.E. Lamb, H. Keller, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1993, s. 245–273.

17 <https://sjp.pwn.pl/sjp/zaufanie;2544487.html> [dostęp: 03.04.2024].

18 <https://sjp.pwn.pl/sjp/humor;2465214.html> [dostęp: 03.04.2024].

19 A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego...*, s. 138.

przejawem solidarności nauczyciela, jego przyjaznego nastawienia do uczniów i dobroduszości. Solidarność i przyjaźń to niewątpliwie cechy ważne w relacji nauczyciela z uczniem. Dobrze zatem, że humor jest również wpisany w nauczycielską świadomość wychowawczą.

Typ drugi to obraz świadomości nauczyciela dystansującego się do działania wychowawczego. W pewnym sensie symptomatyczna dla omawianego typu nauczycieli jest wypowiedź jednego z nich, który uważa że: „Relacje te muszą się budować same. I oczywiście jakieś relacje między nauczycielem a jego uczniami zawsze się budują. Natomiast to byłby błąd nauczyciela świadomie je budować, bo to tak, jak chcieć wybudować na stałe dom na środku autostrady albo brać udział w przemarszu orkiestry strażackiej, gdzie nauczyciel usiłowałby koniecznie grać na wiolonczeli, niczym Woody Allen w filmie »Bierz kasę i uciekaj«, podczas gdy wszyscy pozostali członkowie orkiestry grają na trąbkach i szybko przemieszczają się w swoim marszu – uczniowie non stop, każdego dnia się zmieniają i nie ma sensu usiłować trafiać do ciągle zmieniającego się celu.”

Nauczyciel twierdzi, że błędem byłoby świadome budowanie relacji z jego z uczniem. Budowanie relacji jest wpisane w świadome oddziaływanie wychowawcze (według przyjętej przez nas definicji świadomości wychowawczej), zatem to twierdzenie wyraża pewien dystans do celowego działania wychowawczego. Niemniej, w przestrzeni świadomości nauczyciela, który do swojej roli wychowawczej podchodzi z dystansem, jest pewna wiedza pedagogiczna na temat wychowania. Analiza różnych wypowiedzi, obserwacja działań realizowanych przez nauczycieli wpisanych w ten typ pozwala konkludować, że jest to wiedza wybiórcza. Zaś jeśli wiedza ta ma mieć znaczenie dla podejmowanych działań wychowawczych przez tego nauczyciela, to można założyć, że przy wiedzy wybiórczej i te działania będą odnosić się wyłącznie do określonych przestrzeni. I tak na przykład nauczyciele ci są zdania, że ich zadaniem jest wyłącznie opieka nad dziećmi i pilnowanie ich. Nauczyciele ci zatem ewidentnie nie zidentyfikowali wychowania ze znaczeniem, jakie mu nadał Marian Nowak w sensie węższym²⁰. Tak rozumiane oddziaływanie wychowawcze (świadome, celowe, podejmowane w perspektywie przyjętej aksjologii) w świadomości tego typu nauczycieli jest wyłącznie w sferze odpowiedzialności rodziców. Spróbujmy wniknąć w świadomość wychowawczą nauczycieli omawianego typu bardziej szczegółowo. Odnosząc się do wspomnianej wyżej definicji wychowania przytoczonej

20 Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 272.

przez Nowaka, musimy zasadniczo stwierdzić, że świadomość wychowawcza, tak jak można by ją opisać w myśl tejże definicji, u nich nie występuje. Dlaczego? Przede wszystkim właśnie dlatego, że nie uważają, iż wychowanie jest ich obowiązkiem. Jeśli tak uważają, to należy przypuszczać, że ich działania nie obejmują świadomych decyzji wychowawczych. W pewnym sensie nauczyciele ci interpretują prawidłowo proces wychowania jako taki (np. w odniesieniu do sfer rozwojowych, których wychowanie dotyczy), z tym że wiążą wychowanie przede wszystkim z działaniami rodziców. To odniesienie wyraźnie pobrzmiewa w ich wypowiedziach, takich jak: „Przygotowanie przez rodziców do życia”, „Nauczanie rodziców dostosowania do zasad społecznych”, „Działania rodziców, aby ukształtować dziecko”, „Odpowiedzialność wychowawcza, to rodzic. Ja tylko towarzyszę w procesie”, „Od wychowywania są rodzice, ja tylko mogę w ramach moich możliwości ich wspierać”, „Rodzice wychowują dziecko.”

Nauczyciele tego typu konsekwentnie wyrażają przekonanie, że celowe działania wychowawcze leżą w sferze odpowiedzialności rodziców, a rolą nauczycieli jest wspieranie rodzica w tych działaniach. To przekonanie odzwierciedla się w nauczycielskich wyborach form doskonalenia się zawodowego wzbogacającego ich wiedzę pedagogiczną. Tematyka wyborów koncentruje się wokół problemów związanych z ich relacjami z rodzicami. Badani nauczyciele, pisząc o kursach doskonalących, wskazywali następujące tematy:

- Współpraca z rodzicami – jak pracować i budować relacje z roszczeniowym rodzicem.
- Sytuacje trudne w kontaktach z rodzicami – jak zmienić walkę we współpracę.
- Warsztaty dotyczące relacji z trudnym rodzicem.
- Współpraca z rodzicami. Rodzic partnerem czy wrogiem.
- Jak rozmawiać z rodzicem trudnego dziecka.

Przekonanie nauczycieli tego typu, że wychowanie jest poza ich odpowiedzialnością, jest tym bardziej interesujące, bowiem wychowanie w sensie szerszym jest rozumiane jako oddziaływanie wszystkich środowisk. Z tym także ci nauczyciele się zgadzają, ale z tych wszystkich środowisk wykluczają siebie. Bardzo dobrze tę tendencję odzwierciedla poniższa wypowiedź dotycząca możliwych czynników wychowawczych: „Szereg czynników, które warunkują takie, a nie inne zachowanie się ucznia. Na to składają się pewne cechy dziedziczne, środowisko rodzinne – jakie wartości są w nim promowane i egzekwowane, środowisko rówieśnicze, wartości promowane w mediach – często przyjmowane bezrefleksyjnie: bez spojrzenia na konsekwencje dokonywanych wyborów

i zastanowienia się nad głębszą motywacją autorów medialnych, sugerujących młodym ludziom konkretne wzory postępowania. To dotyczy również innych środowisk, z którymi dziecko ma styczność.”

Można uznać takie przeświadczenie omawianej grupy jako pozbawione pewnej logiki. Traktując wychowanie jako oddziaływanie wszystkich środowisk, arbitralnie wydaje się abstrahowanie od swojego środowiska. „Pracując z dziećmi, jesteśmy odpowiedzialni za wspieranie rodziców w wychowywaniu ich dzieci. Rodzice są odpowiedzialni za wychowanie. Nauczyciel ma tylko wspierać rodzica i wspomagać w wychowywaniu. Nie można całej odpowiedzialności za wychowanie zrzucać na nauczycieli.”, „Żeby nic się dziecku nie stało”, „Odpowiadać za kogoś – powierzonego mej opiece”; „Opieka nad dziećmi”, „Pilnowanie, aby nie zrobiło nic złego (dziecko)”, „Bezpieczeństwo dla dziecka”, „Dyscyplina w klasie”, „Grzeczne dzieci w klasie”, „Troska o BHP, reagowanie na nieobecności, złe zachowanie”, „Żeby nic się dziecku nie stało”, „Odpowiadać za kogoś – powierzonego mej opiece”, „Opieka nad dziećmi”, „Kiedy dzieci są w szkole pod moją opieką, muszę zadbać, aby nic im się nie stało.”, „Dbanie o uczniów, którzy są pod moją opieką.”

Powyżej zakreślone rozumienia roli wychowawczej nauczycieli tego typu uobecniają się także w czasie obserwowanych lekcji. Na przykład na lekcji w klasie 5, kiedy nauczyciel rozmawia z uczniami na temat zbliżającej się dyskoteki. U: „Jak się ubrać na dyskotekę?” N: „Masz się ubrać tak, żebyś się nie spociła, jak trochę poskaczesz i nie zmarzła, jak wyjdiesz na dwór.” (Opieka to zadanie nauczyciela) „Cokolwiek ubierzecie, pamiętajcie, żeby się odświeżyć, popsikać, żeby nie pachniało brzydko na sali i żebyście nie balowali w ciężkich butach. Jeśli nie będziecie mieć zgody rodzica na wcześniejsze wyjście, będziecie trzymeni do 20:00, więc pamiętajcie, jak ktoś chce wyjść wcześniej, to musi mi dać zgodę rodzica pisemną na to. Ja nie będę brała odpowiedzialności za wasze włączenie się poza szkołą.” (Wychowanie jako działanie rodziców).

Nauczyciel dystansujący się do roli wychowawczej marginalizuje zastane sytuacje wychowawcze lub reaguje tylko wtedy, kiedy zagrożone jest bezpieczeństwo dzieci lub jawnie naruszone są szkolne zasady, obrazują to zarejestrowane podczas obserwacji działania i wypowiedzi nauczycieli. Oto kilka przykładów dotyczących zachowania nauczyciela w czasie przerw. Wydaje się, że nauczyciel nie reaguje, ponieważ uznaje, że reakcja nie wchodzi w zakres jego obowiązków. Sytuacja pierwsza: Po schodach schodzi nauczyciel. Poziom wyżej słychać wyraźnie ucznia, który głośno wykrzykuje wulgaryzm. Nauczyciel nie zareagował. Sytuacja druga: Jeden z uczniów głośno puszcza muzykę przez głośnik.

Nauczyciel nie zareagował. Sytuacja trzecia: Uczeń pomimo szkolnego zakazu korzysta z telefonu. Nauczyciel, widząc to, podchodzi do ucznia i nakazuje schowanie telefonu. Uczeń stosuje się, podśmiewując się pod nosem, komentując sytuację koledze (słowa nieuchwycone). Po chwili, gdy nauczyciel odwrócił się w inną stronę, chłopiec ponownie wyciąga telefon i korzysta z niego. Nauczyciel po chwili zauważa sytuację, jednak nie reaguje. Podobne zachowanie nauczyciela możemy obserwować w czasie lekcji. I tak, lekcja w klasie 6: Jeden z chłopców siedzi w ławce. Nogi na krześle, oparty o ścianę, bokiem do ławki, podparta głowa ręką. Co chwila zamyka oczy, wykazuje oznaki zmęczenia, znużenia lub niewyspania. Wyraźnie obserwuje się, że nie uczestniczy w lekcji. Jego wyraz twarzy jest poważny. Nie notuje, nie wykonuje zadań w ćwiczeniach. Nauczyciel spogląda na ucznia. Jednak nie reaguje, ponieważ nie czuje takiej powinności. Inna lekcja w klasie 4. Podczas lekcji jeden z chłopców wykazuje brak zainteresowania tematem, nie wykonuje ćwiczeń, gwiżdże. Nauczyciel również pozostaje obojętny. Nie czuje, że reakcja wchodzi w zakres jego obowiązków.

Inne są jednak reakcje nauczycieli tego typu, jeśli jakąś sytuację definiują jako niebezpieczną dla ucznia, ponieważ przede wszystkim opieka i pilnowanie wchodzi w zakres ich obowiązków. To przekonanie możemy zaobserwować w niżej opisanych sytuacjach. I tak na przykład: W czasie przerwy, nauczyciel obawiając się, że dziecko się przewróci, reaguje krótkim komunikatem: „Nie biegaj! Co to igrzyska są?! Zwariowałeś!”. Uczeń zwalnia i idzie dalej w swoim kierunku. Nauczyciel zareagował, bowiem swoje zadanie rozumie jako opiekę i pilnowanie. Kolejny przykład: lekcja w klasie 8: Jeden uczeń siedzi na krześle zwrócony klatką piersiową do oparcia i kołysze się na nim. N: „Weź mi się z tym krzesłem uspokój! Nie twoje, nie niszc!” Nauczyciel zareagował, ponieważ wpisał tę sytuację w zakres działań związanych z opieką i pilnowaniem. Inny przykład: przerwa: Uczeń hałasuje, ruszając ławką na korytarzu, głośno przy tym zwracając się do koleżanki, drugi podnosi ławkę. N: „Przestańcie w tej chwili! Co wy robicie!?” Dzieci bez słów reagują poprawą zachowania. Nauczyciel idzie dalej. I znowu wydaje się, że mamy do czynienia z dbałością nauczyciela o bezpieczeństwo dzieci. Jednak nauczyciel nie reaguje wychowawczo, ponieważ tego typu reakcja nie wchodzi w zakres jego obowiązków.

Szczególnie silnie dystans do roli wychowawczej ukazują takie zachowania nauczyciela jak rezygnacja z kontaktów wychowawczych z uczniami, nawet wówczas, gdy w pracy szkoły znajduje się ku temu programowa sposobność. Egzemplifikacją tego jest zachowanie nauczyciela, kiedy w miejsce lekcji wychowawczej realizuje program z języka angielskiego. Poniżej tego przykład: (lekcja w klasie 5)

N: „Dzisiaj zamiast lekcji wychowawczej będzie angielski”. Uczniowie nie są zadowoleni. Z klasy dochodzą głosy. U: „Nie! Dlaczego?! Mamy dużo spraw wychowawczych. Proszę pana, my nawet nie mamy angielskiego”. Nauczyciel nie reaguje. Sytuacja ta pokazuje, że nauczyciel nie identyfikuje się z rolą wychowawcy.

Wyżej zarysowane przykłady wypowiedzi i obserwacji w pewnym sensie wskazują, że nauczyciel omawianego typu unika działania wychowawczego, reaguje tylko wtedy, gdy jest to konieczne. To, co charakterystyczne – nauczyciel reaguje najczęściej w sytuacjach związanych z opieką nad uczniami i bezpieczeństwem dzieci w szkole. Jego reakcje często są wyrazem dbałości o przestrzeganie zasad, co wiąże się z wykorzystaniem takich sposobów reagowania jak skierowanie na rozmowę z dyrektorem, ocenianie zachowania czy siłą przydzielanie funkcji. Chętnie nauczyciel ów używa metod nacisku grupowego, metod autorytarnych, w których arbitralnie narzuca się uczniowi jakiś punkt widzenia.

Aby zrozumieć, co wynika z prezentowanych przez nauczycieli tego typu przekonań odnośnie do wychowania rozumianego jako pilnowanie i opieka, spróbujmy głębiej wniknąć w ich istotę. Jeśli wychowanie jest oddziaływaniem na wszystkie sfery człowieka – fizyczną, społeczną, emocjonalną, kulturową i moralną, to opiekę i pilnowanie można rozumieć nie tyle jako wspomaganie rozwoju tychże sfer, ile jako zachowanie ich *status quo*. Tę tendencję szczególnie wyraźnie ukazuje używanie przez nauczycieli takich pojęć jak „bezpieczeństwo” (dbałość o bezpieczeństwo uczniów) w kontekście ich roli. *Wielki słownik języka polskiego*²¹ wyjaśnia bezpieczeństwo jako stan, w którym w razie zagrożenia powinno zadziałać coś, co ma mu zapobiec, a sytuacje, w których może wydarzyć się coś złego, są mało prawdopodobne. Bezpieczeństwo może być także rozumiane jako poczucie wolności od zagrożeń, poczucie spokoju, komfortu życia, brak zagrożeń utraty życia, zdrowia, mienia, bezkolizyjne współistnienie człowieka i otoczenia (również przyrodniczego), wiara w skuteczność pomocy na wypadek zagrożeń²². Dbanie o bezpieczeństwo pojawiające się w świadomości wychowawczej nauczycieli to ich troska o to, aby dzieci były nieprzerwanie w stanie poczucia bezpieczeństwa w każdej ze sfer (intelektualnej, fizycznej, emocjonalnej, kulturowej, społecznej i moralnej), a także ich dyspozycyjność do usuwania wszystkich czynników, które mogą sprawiać, że dzieci tego poczucia bezpieczeństwa nie odczuwają. Ta troska może wynikać z faktycznego przekonania, że bezpieczeństwo

21 <https://wsjp.pl/haslo/podglad/83399/bezpieczenstwo/5212747/stan> [dostęp: 11.03.2024].

22 *Zarządzanie bezpieczeństwem*, red. P. Tyrała, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 56.

jest wartością priorytetową. Tylko dziecko, które czuje się bezpiecznie, może rozwijać się we wszystkich przestrzeniach. Tutaj troska o bezpieczeństwo może nawet współbrzmieć z podmiotowym traktowaniem dziecka (z przekonaniem, że ta troska pozwala dziecku stawać się podmiotem zdarzeń lub wyzwala jego podmiotowość). Dbalność o bezpieczeństwo może być także wyrazem podporządkowania dyrekcji szkoły (władzy) albo być efektem poczucia odpowiedzialności przed dyrekcją szkoły i rodzicami dzieci. W tym przypadku dzieci są przedmiotem troski wynikającym z przyjętych na siebie przez nauczyciela obowiązków. W tej samej perspektywie możemy rozpatrywać pietyzm, z jakim nauczyciele respektują zasady szkolne i inspirują do ich przestrzegania. Zasady kodyfikują bezpieczeństwo i albo wpisują się w osobiste przekonania nauczycieli, albo ich respektowanie wynika z podporządkowania przez nauczycieli organom władzy. O ile osobiste przekonania świadczą o pewnej autonomii nauczyciela, jego zdolności do wyboru, o tyle podporządkowanie może być efektem jego zewnątrzsterowności. Tutaj trzeba by jeszcze rozważyć, czy podporządkowanie władzy jest osobistym wyborem, czy wyrazem ucieczki przed odpowiedzialnością. Do refleksji zmierzającej w tym kierunku nie mamy już wystarczających przesłanek.

Typem trzecim jest obraz świadomości nauczyciela odrzucającego rolę wychowawczą. Zaczniemy namysł nad tym typem nauczyciela od uświadomienia sobie znaczeń, jakie niesie pojęcie „odrzuć”, które określa w naszym zamyśle ów typ. Według *Słownika języka polskiego PWN* „odrzuć” to tyle, co ‘oddalić coś od siebie, odepchnąć, oddać komuś innemu, nie zaakceptować czegoś lub zmienić tego czegoś położenie’²³. Odnosząc te interpretacje do naszych rozważań, to coś musimy zidentyfikować z rolą wychowawczą. Zatem nauczyciel odrzucający tę rolę, wszystkie zadania z tej roli wynikające oddala od siebie, nie akceptuje ich, przypisuje je komuś innemu lub w swoim myśleniu może dokonać pewnych transformacji, które zmieniają perspektywę postrzegania wychowawczych zadań (np. zadania narzucone przez władzę). Rozważania pojęcia „odrzuć roli” w zetknięciu z wynikami analiz badawczych pozwalającymi przyporządkować pewną grupę nauczycieli do omawianego typu, ukazuje trafność owego przyporządkowania, co ukaże poniższa prezentacja niektórych wypowiedzi i poczynionych obserwacji.

A zatem w świadomości nauczycieli tego typu wychowanie nie należy do ich obowiązków, w sferze ich odpowiedzialności jest tylko dydaktyka. Odrzucenie to jest konsekwentne – nauczyciele nie akceptują roli wychowawczej,

23 <https://sjp.pwn.pl/slowniki/odrzu%C4%87.html> [dostęp: 10.03.2024].

odrzucają ją, odpychają ją od siebie, odrzucają, oddając na wyłączność rodzicom: „Rodzice wychowują dzieci, moją rolą jest nauczyć, wychowywanie to głównie rola rodziców. Moją rolą jest nauczyć, wychowywanie to głównie rola rodziców.” Nauczyciele ci deklarują, że wiedza o wychowaniu nie jest im potrzebna. Nie udzielają odpowiedzi na pytanie, czym jest wychowanie i jakie są jego cele i nie potrafią zidentyfikować celów sprzyjających rozwojowi ucznia. Uznają, że szkoła jest przestrzenią upolitycznienia uczniów. To znaczyłoby, że ktoś jednak w tej szkole – choć autorytatywnie – wychowuje. To wychowanie jednak ma charakter oddziaływania totalitarnego, upartyjnionego, a taki nauczyciel z takich działań wyłącza siebie, stawia swoją osobę w stosunku do takich działań w opozycji. Obroną nauczycieli przed wpisywaniem się w system jest odrzucenie działań wychowawczych, a przyjęcie na siebie wyłącznie zadań dydaktycznych. Nakreślona perspektywę obrazują przykładowe wypowiedzi badanych nauczycieli: „Uczę, nie wychowuję; Mam nauczać; Posłuszeństwo uczniów przejawia się w grzecznym zachowaniu uczniów”, „Jeżeli nauczycielom dano zero władzy i zero kompetencji (papertiger), to oznacza to również i zero odpowiedzialności”, „Jakość kształcenia i efektywność”, „W czasie lekcji mam nauczyć i dbać o porządek w klasie”, „Nie odgrywam roli w wychowaniu, jak uczyć dzieci.”

Jednocześnie, choć nauczyciele omawianego typu nie chcą realizować narzuconych celów politycznych, nie postrzegają jako swojej roli konieczności realizowania innych celów wychowawczych np. takich, które w ich ocenie nie byłyby celami politycznymi. To znaczy, że świadomie nie realizują żadnych celów, które wpisane są w wychowanie, na przykład takich jak wspomaganie rozwoju dziecka we wszystkich sferach. Jak ukazano wyżej, najwyraźniej nauczyciele odrzucający rolę wychowawczą są zdania, że w ogóle nie mają wpływu na wychowanie dzieci lub abstrahują od tego wpływu. Ekskludują swoją rolę wychowawczą, twierdząc, że ich obowiązek zawodowy odnosi się jedynie do nauczania dzieci, przekazywania im wiedzy. Konsekwentnie zatem nauczyciele ci, jako że nie identyfikują się z zadaniami wychowawczymi, nie poddają refleksji swojego zachowania w kontekście wychowawczym, czyli nie analizują sytuacji wychowawczej, nie podejmują refleksji nad przyczynami działania ucznia i skutkami swojej reakcji. W swoim postępowaniu wobec uczniów unikają działania wychowawczego. Ich reakcje wobec uczniów w zamyśle nie mają sprzyjać ich rozwojowi w żadnym kontekście oprócz intelektualnego (przynajmniej tak to postrzegają w swych wypowiedziach rzeczeni nauczyciele).

Jako że oddziaływanie wychowawcze jest poza świadomością tego typu nauczycieli, swojego działania nie poddają refleksji, nauczyciele ci nie zdają sobie

sprawy z popełnionych błędów wychowawczych, które mogą negatywnie oddziaływać na rozwój uczniów. Nauczyciele ci nie naprawiają popełnionych błędów wychowawczych, ponieważ nie są ich świadomi. Swoje reakcje, nawet jeśli uznają je za negatywne, usprawiedliwiają systemem, czasami środowiskiem pochodzenia dzieci, prawem oświatowym. Efektem zaś ich reakcji w klasie może być na przykład agresja, wycofanie uczniów, ich lęki itd. Tę tendencję mogą ukazywać następujące przykładowe zaobserwowane sytuacje, jak ta w klasie 2: Nauczyciel zwraca się do dzieci w klasie. N: „Co my mieliśmy zrobić?” U: „Tutaj na kaligrafii, proszę pani”. N: „Nie”. U: „Tak”. N: „Nie”. U: „Tak”. N: „Nie! Ja wiem, co mam robić!” Widać, że nauczyciel zdaje się odbierać ucznia jako tego, kto podważa jego autorytet, a jego reakcja może implikować wycofanie się ucznia. Inny przykład z lekcji w klasie 1: Dzieci wyciągają zeszyty i książki, siadają do ławek. N: „Piotr, ja cię prosiłam, żebyś porządnie usiadł” (głos podniesiony, nieprzyjemny!) Dziecko wydaje się być zdezorientowane. Tu nauczyciel zdaje się zastraszać uczniów, co również może wywoływać ich lęki. Jeszcze jeden przykład z lekcji w klasie 3: Nauczyciel zwraca się do uczniów w klasie. N: „Proszę otworzyć ćwiczenia na zadaniu domowym”. Po czym podchodzi do ławek dzieci kolejno. Wypowiada się na głos. Podchodzi do dziewczynki. N: „O, proszę, a pani co tutaj?” (z sarkazmem). Uczniowie nie odzywają się. N: „O, proszę, to miałaś zrobić, nie zrobiłaś”. Przewraca kolejną kartkę ćwiczeń. N: „To miałaś zrobić, nie zrobiłaś. No [...] to będziesz miała fajne zadanie na weekend”. Tutaj nauczyciel krytykuje, a nawet w pewien sposób poniża i karze, czego następstwem może być zniechęcenie, brak motywacji uczniów. Kolejny przykład ukazuje zachowanie nauczyciela nacechowane agresją. Jeśli nauczyciel wyładowuje negatywne emocje na dziecku, to może skutkować w przyszłości także jego zachowaniami lękowymi, a równocześnie obniżoną samooceną. Spróbujmy prześledzić tego przykłady z dzienniczka obserwacji. Lekcja w klasie 1: Nauczyciel tłumaczy temat lekcji. Ton jego głosu jest głośny. Nagle przerywa i zwraca się do ucznia: „Jan, odłóż ten ołówek natychmiast!” (wcześniej uczeń siedział milcząc z ołówkiem w ręce). Nauczyciel wydaje się podenerwowany od początku lekcji. I jeszcze przykłady lekcji, na których prezentowano zachowania autorytarne wyrażonego tonem głosu i związane z brakiem cierpliwości, zastraszaniem, poniżaniem i ośmieszaniem, czego efektem może być wycofanie lub eskalacja innych emocji dziecka (np. zniechęcenie, smutek, złość, gniew, strach itd.). Egzemplifikacją inicjacji tego możliwego procesu (destrukcyjne zachowanie nauczyciela – negatywna zmiana w zachowaniu ucznia) są następujące lekcje. I tak, lekcja w klasie 7: Jeden z uczniów zwraca się do innego z pytaniem. N: „Ty sobie uważaj, ja już sobie

zapisuję. Jutro jest wywiadówka. Cicho masz być”. Lekcja w klasie 4: N: „No, koleżanko, jak ty siedzisz. Prosto siadaj!” Lekcja w klasie 5: Nauczyciel zwraca się do ucznia z pytaniem dotyczącym toku lekcji. Uczeń nie zna odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytanie. N: „A ty, paskuda piękna? Ty nie słuchasz, co ja do ciebie mówię”. Lekcja w klasie 6: U: „Wie pani co, mój tata pojechał do szpitala?” (naśladuje dźwięk karetki) N: „No tak, już ci wierzę”. Lekcja w klasie 1: Dzieci stoją z tyłu klasy w półkolu, przygotowane do śpiewania piosenki. Nauczyciel podchodzi do uczniów i bez słowa bierze ich za przedramię (używając siły) i ustawia według swojego planu. Lekcja w klasie 2: Dziecko otwiera książkę według wskazań nauczyciela, on, spoglądając na ucznia, mówi: „Gdzież ty poszedł w tym szukaniu?” Bez wyjaśnienia przechodzi dalej. Dziecko dłuższą chwilę nadal szuka strony. N: „No znalazłeś już?! Ile można otwierać książkę?” Uczeń w końcu znajduje odpowiednią stronę. I jeszcze lekcja w klasie 1: Nauczyciel głośnym, zdenerwowanym tonem zadaje pytanie dotyczące omawianego zadania. U: „4, proszę pani”. N: „Gdzie ty masz tutaj 4?! Umiesz liczyć do 4 czy nie umiesz?!”. Lekcja w klasie 2: Nauczyciel podchodzi do uczennicy podczas wykonywania samodzielnie zadania. Na forum klasy zwraca się do uczennicy. N: „Ale nie zmieniaj kredki, będziesz do jutra to robiła! Jedną kredką rób!” (zadanie polegało na pokolorowaniu kwiatków). Kolejne przykłady: Lekcja w klasie 5: N: „Trzymaj książkę, głowy ci nikt nie ukradnie, a książkę ja ci mogę ukraść. Czym ty się bawisz teraz, siedź prosto!” Lekcja w klasie 6: Nauczyciel zadaje pytanie na forum klasy. Uczeń odpowiada niepoprawnie. N: „Jakie 6! No jakie 6! Czy ty w ogóle myślisz! Halo!” Lekcja w klasie 6: Nauczyciel dyżurujący od dłuższego czasu rozmawia z innym nauczycielem. Jeden z uczniów podchodzi i prosi o głos, zniecierpliwiony czeka. N: „Nie teraz, poczekaj”. Uczeń czeka kilka minut, po czym odchodzi. Nauczyciel nie reaguje, kontynuuje rozmowę. Tutaj w sposób szczególny można zauważyć zamknięcie się nauczyciela na kontakt z uczniem, czego potencjalną konsekwencją może być zaniechanie przez ucznia wchodzenia w relację z nauczycielem. Z kolei brak wykorzystywania różnych sytuacji przez nauczyciela do implementowania wartościowych zachowań, modelowania czy przekazywania wartości zaobserwować można, choćby śledząc fragment niżej opisanej lekcji w klasie 5: N: „Halo, chłopcze, ty z ostatniej ławki, tak ty, jak masz na imię?” U: „Mateusz”. N: „Idź do sekretariatu po głośniki”. Uczeń wychodzi z klasy, wraca po kilku minutach. N: „Podłącz mi to” (głośniki). U: „Nie za bardzo orientuję się jak”. N: „No, fajny jesteś”. Uczeń podejmuje próbę, stara się wykonać zadanie. N: „No i co? Najważniejsze, żeby grało”. Uczeń szuka gniazdka do podłączenia głośników.

N: „Ooo, tutaj mamy tylko to gniazdko? Powinnam mieć ze sobą przedłużacz (zwraca się ponownie do ucznia) Idź do sekretariatu jeszcze raz, przynieś przedłużacz”. Uczeń wykonuje polecenie. Wraca z przedłużaczem i uruchamia głośniki. Siada do ławki. Nauczyciel nie podziękował za pomoc uczniowi, czego możliwym skutkiem w przyszłości mogła być taka sama reakcja ucznia. Nie pokazał uczniowi, że udzielanie pomocy może budować jego postawę wobec innych ludzi, być źródłem wzajemnej życzliwości. Równocześnie nie pokazał mu, jak zmanifestować wdzięczność.

Nauczyciel odrzucający rolę wychowawczą nie poddaje refleksji swoich decyzji i postępowania wobec uczniów. Nie potrafi określić, jak rozumie błąd wychowawczy. Deklaruje, że nie popełnia błędów wychowawczych, z tego też względu nie określa sposobów, jak na nie reaguje. Z uwagi na trudności w rozpoznaniu błędu wychowawczego przez nauczyciela, nie rozumie on jego istoty. W przeprowadzonych badaniach ujawniło się to w wypowiedzi nauczyciela dotyczącej interpretacji sytuacji błędu wychowawczego wskazanego w wybranych fragmentach filmu. Przykładowo błąd filmowego nauczyciela we fragmencie filmu *Gwiazdy na ziemi* (fragment od 21:55 do 24:00 minuty) był opisany jako reakcja „adekwatna do sytuacji”. Inny nauczyciel zaznaczył, że postąpiłby podobnie: „ponieważ uczniowie mają jasno postawioną sprawę”. W sytuacji, gdy nauczyciel nie rozpoznaje błędu wychowawczego, jednocześnie nie interpretuje go jako zjawiska, które może negatywnie wpływać na rozwój ucznia. Badani nauczyciele, odnosząc się do fragmentu filmu *Zmory* (fragment od minuty 17:27 do 19:23), analizując sytuację przedstawioną we fragmencie filmu, uznali, że filmowy nauczyciel postąpił niewłaściwie. Zapytani, czy sami tak by postąpili, odpowiedzieli, że nie. Jednak wskazali na motywację pozawychowawczą (nieodnoszącą się do dbałości o dobro ucznia, ale do celów osobistych) lub prezentowali brak refleksji na ten temat. Ukazują to takie wypowiedzi, jak na przykład: „Straciłabym pracę od razu, chociaż czasem są dzieci, które by na to zasłużyły, ale jako pedagog trzeba być ponad to.” lub „Nie mam zdania.”

Nauczyciel odrzucający swoją rolę wychowawczą nie podejmuje działania wychowawczego z własnej inicjatywy. Pytani o stosowane metody, odpowiadają: „Dobre i złe oceny”, „Brak”, „Skuteczne i nieskuteczne”, „Nie znam”, „Dałam jedynkę za brak zadania”. Z wypowiedzi wynika, że nauczyciel odrzucający rolę wychowawczą nie zna metod wychowawczych, co wiąże się z jego niską świadomością wychowawczą i zarazem z małą i nieugruntowaną wiedzą.

Nauczyciel odrzucający rolę wychowawczą deklaruje, że nie czuje potrzeby systematycznego wzbogacania swojej wiedzy z zakresu wychowania, co za tym

idzie, nie wzbogaca jej i nie bierze udziału w formach doskonalenia zawodowego z tego zakresu.

Reasumując, świadomość nauczyciela odrzucającego rolę wychowawczą konstatuje przekonanie, że „ma nauczać, a nie wychowywać”. Ekskluduje swoją rolę wychowawczą. Nie posiada wiedzy wychowawczej z własnego wyboru, uznaje, że nie jest mu potrzebna. Nie podejmuje działań wychowawczych, ponieważ nie czuje się odpowiedzialny za wychowywanie uczniów. Jego funkcjonowanie zawodowe skoncentrowane jest na nauczaniu. W swoim zachowaniu wobec uczniów nie czuje potrzeby budowania relacji z nimi, a swojego postępowania nie poddaje refleksji. Analiza fragmentów lekcji wyraźnie pokazuje, że niektóre reakcje w potencji mogą niekorzystnie oddziaływać na ucznia, niemniej najwyraźniej te skutki są poza świadomością nauczycieli odrzucających rolę wychowawczą. Jako że nauczyciele ci nie podejmują prób rozszerzania swojej wiedzy, istnieje małe prawdopodobieństwo, że ich świadomość wychowawcza będzie się poszerzać.

Refleksja końcowa

Na świecie jest więcej pytań niż odpowiedzi, a jeśli pytasz, dlaczego tak jest, to muszę wyznać, że na to pytanie nie znam odpowiedzi.

Antonia Michaelis, *Baśniarz*

We *Wprowadzeniu* podkreśliłyśmy swoje przekonanie o wadze i znaczeniu świadomości wychowawczej nauczyciela. Jeśli sztucznie oddzielimy działania wychowawcze od działań dydaktycznych (uznamy, że oddzielnie są do pomyślenia), możemy zadać jednak przewrotne pytania: Czy nauczyciel powinien być świadomy wychowawczo? Czy rozwijanie jego świadomości w zakresie świadomości wychowawczej należy do powinności uczelni przygotowujących przyszłych pedagogów, a także samych pedagogów? Powinność kładzie nacisk na to, co jesteśmy winni innym. Czy zatem nauczyciel jest innym (w domyśle: podopiecznym i ich rodzicom) winny podejmowania działań wychowawczych? Poddanie namysłowi tak zarysowanego problemu w tym pytaniu nie pozwala abstrahować od koncepcji wychowawczych, co założono, zanim przystąpiono do badań. Jednakże wyniki analiz badawczych dają nową perspektywę, którą w toku rozważań warto wziąć pod uwagę. Analizy te pokazują bowiem nauczyciela, który głębokiej świadomości wychowawczej nie posiada, i takiego, który tę świadomość ma ograniczoną do pewnego kontekstu.

Namysł nad tą kwestią (wagi świadomości wychowawczej bądź braku jej znaczenia) zacznijmy od wyobrażenia sobie nauczyciela odrzucającego rolę wychowawczą. Nauczyciel ten powinności wychowawczej nie odczuwa, a nawet ją odrzuca. Przeprowadzone przez Magdę Jaskulską badania pozwoliły wyodrębnić typ i opisać świadomość nauczycieli konstytuującą ów typ właśnie. Studium wyników badań odnoszących się do analizowanej kategorii nauczycieli odkrywa przed nami, że nauczyciel nieświadomy wychowawczo popełnia błędy wychowawcze, których konsekwentnie nie jest świadomy. Niemniej, te błędy potencjalnie mogą przynosić negatywne skutki dla rozwoju dziecka, ucznia, człowieka. Na przykład popełnione błędy wychowawcze mogą modyfikować

proces przyswajania wiedzy przez dziecko i jego motywację do nauki¹. Już samo to pokazuje wagę świadomości wychowawczej nauczyciela dla jakości i skuteczności przedsięwzięć dydaktycznych. Jednak czy miarą szkolnego sukcesu dziecka jest tylko rozmiar przyswojonej przez nie wiedzy?

Analiza badań realizowanych przez Magdę Jaskulską pozwoliła odkryć grupę nauczycieli, których świadomość wychowawcza jest bardzo głęboka. Jednak studium arkuszy obserwacji lekcji nie daje nam wielu przykładów reakcji, które wpisują się w tę głęboką świadomość. Raczej odkrywają nauczycieli koncentrujących się na zachowaniu zasad i norm szkolnych. Pogłębione studium pokazało, że tacy nauczyciele dystansują się do swojej roli w wychowywaniu uczniów, raczej są służebni wobec prawa oświatowego czy władz szkolnych. Oczywiście, respektowanie wypracowanych norm i zasad jest wpisane w dobrze funkcjonującą organizację. Jednak istnieje uzasadniona obawa, że podporządkowanie się zasadom i normom jest bezrefleksyjne ze strony nauczycieli i stanowi wynik tylko ich obaw i lęków o własną pozycję w szkole. Bezmyślne podporządkowanie nauczycieli nie służy uczniom i nie służy dbałości o ich dobro. To podporządkowanie bezrefleksyjne nie służy uczniowi już choćby z uwagi na fakt, że często nie jest rezultatem zabiegania o jego rozwój, ale o własne *status quo*. Ciekawie to zjawisko jest opisane (choć dotyczy bezpośrednio perspektywy amerykańskiej) w już przywołanej wcześniej książce *Rozpieszczony umysł* autorstwa Grega Lukianoffa i Jonathana Haidta². Nawiązując do wielu przypadków, Lukianoff i Haidt opisują zachowania rodziców i nauczycieli wobec dzieci i młodzieży, które są wynikiem lękowego podporządkowania kultowi bezpieczeństwa ucznia i studenta. Główna idea edukacji wyrażona w prawach odnosi się do dbałości o zachowanie bezpieczeństwa dziecka. Nie chodzi tu jednak o poczucie bezpieczeństwa jako etapu wychowania (fundamentu), który stanowi trampolinę do wyskoczenia w górę do nowych umiejętności. Poczucie bezpieczeństwa konstituować ma rozumienie dobra dziecka; bezpieczeństwo jest jedynym tego dobra rozumieniem. Oddziaływania wychowawcze podporządkowane są bezpieczeństwu. Chodzi o bezpieczeństwo fizyczne, bezpieczeństwo emocjonalne,

- 1 Por. W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962; A. Popielarska, A. Mazurowa, *Dlaczego nasze dzieci sprawiają trudności wychowawcze*, PZWL, Warszawa 1983; M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, T. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994; Z. Putkiewicz, *Motywy szkolnego uczenia się młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.
- 2 G. Lukianoff, J. Haidt, *Rozpieszczony umysł. Jak dobre intencje i złe idee skazują pokolenie na porażkę*, przekł. F. Filipowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2023.

bezpieczeństwo społeczne itd. I tak na przykład, w jednej ze znanej nam szkół istnieje zakaz skakania na gumie. Skakanie na gumie, które ongiś było ulubioną rozrywką fizyczną na przerwie w szkolnych czasach, zostaje zabronione, ponieważ uznano je za niebezpieczne. Oczywiście, istnieje możliwość upadku czy skręcenia nogi, ale czy benefity emocjonalno-fizyczno-społeczne płynące ze skakania na gumie nie są większe? Z kolei jedna ze studentek pedagogiki na okoliczność użycia przez wykładowcę pojęcia „rodzina niepełna” wyraziła troskę o dobrostan tych wśród studentów, którzy w takowych rodzinach się wychowują. Uznała, że posłużenie się przez wykładowcę klasyfikacją, w której mowa o rodzinach niepełnych, zakłóca ich bezpieczeństwo emocjonalne. Czy jednak ci studenci (tym bardziej, że będą pedagogami) nie powinni mieć świadomości, jakie znaczenie dla rozwoju dzieci mają rozmaite rodzinne uwarunkowania? Inny przypadek. W pewnej szkole rodzice napisali petycję z prośbą o usunięcie jednego z chłopców z IV klasy z zespołu klasowego. Chłopiec po trudnych przeżyciach rodzinnych, znerwicowany, choć nie wyrządził nikomu nic złego, uznany został przez grono rodziców jako potencjalne zagrożenie dla dobrostanu ich dzieci. Rodzice uznali, że w przyszłości może prezentować zachowania społeczne, które będą trudne dla ich dzieci. Wychowawca gładko wszedł w tę rodzicielską narrację. Czy sytuacja ta twórczo pedagogicznie wykorzystana nie mogła stać się sytuacją wychowawczą dla całego grona uczniów? To przykłady z praktyki polskiej. Wspomniani autorzy zjawisko to opisują jako sejfityzm, czyli kult dla bezpieczeństwa. W książce czytamy, że sejfityzm to „[...] obsesja na punkcie eliminowania zagrożeń (prawdziwych i wyobrażonych) do takiego stopnia, że ludzie nie są skłonni do ryzykowania bezpieczeństwa w codziennych sytuacjach, nawet wtedy, gdy wymaga tego zdrowy rozsądek. Sejfityzm pozbawia młodych ludzi doświadczeń niezbędnych do antykruchych umysłów, tym samym czyniąc ich bardziej kruchymi, lękliwymi i skłonnyimi do postrzegania siebie w charakterze ofiary”³. Zatem sejfityzm skutkuje wychowawczo, a zdaniem autorów jest często przyczyną depresji dzieci i młodzieży. Sejfityzm pozostawia niezaprzeczalnie skutki wychowawcze. Choć celem wychowawców podchodzących do wychowania z dystansem jest dbałość o bezpieczeństwo dzieci, ich oddziaływania mogą nie przygotowywać do życia na żadnym polu. Wręcz przeciwnie, sprawiają, że młodzi ludzie boją się wyzwań intelektualnych, emocjonalnych i społecznych. Nie potrafią osiągnąć sukcesu życiowego, jakkolwiek byłby zdefiniowany. Zatem, choć nauczyciele nie są tego świadomi,

3 Tamże, s. 56–57.

przygotowują społeczeństwo podatne na depresję i zranienia. Czy celem wychowawczym szkoły jest kształtowanie ludzi wycofanych, załężnionych? Na pewno nie. Brak refleksyjności, dystans do procesu wychowania jest przyczyną karykaturalnej realizacji skądinąd w dobrej intencji stawianych celów wychowawczych. Rozważania te prowadzą do konkluzji, że przyjęta koncepcja wychowania, świadomość tejże przyjętej koncepcji, dla procesu wychowania nie jest tak bardzo obojętna. Być świadomym wychowawczo oznacza mieć równocześnie świadomość następstw realizowanych oddziaływań. Te zaś zawsze są ugruntowane w jakiejś koncepcji.

Jest taka książka, na podstawie której zrealizowano później film, zatytułowana *Cudowny chłopak* autorstwa R.J. Palacio⁴. Opowiada ona historię chłopczyka o zniekształconej twarzy, który rozpoczyna przygodę ze szkołą. Szczególnie ważna w naszym odbiorze jest jedna z ostatnich scen (która równie dobrze została pokazana w produkcji filmowej). Dyrektor szkoły Tushman żegna uczniów przed wakacjami. W czasie pożegnania obecni są także rodzice dzieci, co podnosi rangę uroczystości. Tushman jest nauczycielem niezwykle świadomym wychowawczo, o czym dowiadujemy się w toku powieści. Ma dużą wiedzę pedagogiczną, rozumie i potrafi realizować cele wychowawcze, dostrzega wagę różnych szkolnych sytuacji i potrafi je wykorzystać do przekazywania i ukazywania wartości. Tushman wykazuje równocześnie niezwykle dbałość o relacje z uczniami i tego samego oczekuje od nauczycieli w szkole. Ową świadomość wychowawczą szczególnie mocno uobecnia rzeczona scena. Tushman m.in. mówi do uczniów: „Głównym dowodem waszego wzrostu nie jest jednak liczba centymetrów na miarce, liczba okrążeń na bieżni ani nawet średnia waszych ocen, choć są one oczywiście ważne. Liczy się to, jak wykorzystaliście ten czas, czym wypełniliście dni i czyje uczucia poruszyliście. To jest w moim rozumieniu miarą sukcesu [...]. Być lepszym niż trzeba”⁵. Tushman w tym zdaniu nakreśla plan wychowawczy. W tym planie jest miejsce dla osiągnięć intelektualnych, ale dla ich zdobycia są także ważne inne dyspozycje – wytrwałość, samodyscyplina, odwaga. Tushman pokazuje, że chodzi również o coś więcej – o konkretne działania, o relacje z innymi, a przede wszystkim o wartości, które w relacjach i działaniach się realizuje. Ujmuje to frazą: „być lepszym niż trzeba”. To konkretna idea wychowawcza, z której

4 R.J. Palacio, *Cudowny chłopak*, przekł. M. Olejniczak-Skarsgard, Wydawnictwo Antalis, Poznań 2018.

5 Tamże, s. 394–395.

przyjęcia wyływają konkretne oddziaływania wychowawcze. To „bycie lepszym niż trzeba” w percepcji Tushmana ma prowadzić wychowanków ku osiągnięciu sukcesu życiowego. Rozbierając wypowiedź Tushmana na czynniki pierwsze, można domyślać się, że w ten sukces wpisane są przyjaźnie („czyje uczucia poruszyliście”), podjęte działania w różnych przestrzeniach („jak wykorzystaliście czas”) i bycie lepszym niż trzeba (zatem wyskok ku wartościom wyższym, tym u szczytu Góry Masłowa). W tym „byciu lepszym niż trzeba” pobrzmiewa „bycie bardziej” przywołane przez Jana Pawła II na okoliczność przemówienia w ONZ. Co to znaczy: „być bardziej”? „Bardziej”, posiłkując się pojęciami bliskoźnacznymi, to inaczej mocniej, znacznie, pokażniej, głębiej. W połączeniu z pojęciem „być” w znaczeniu ‘istnieć, żyć, przebywać, chadzać’ można by rozumieć jako istnienie głębiej, znacznie, mocniej albo – korzystając z pojęcia „wchodzić” – przekraczanie pewnej egzystencjonalnej rzeczywistości. Victor Frankl wyjaśnia ów fenomen przekraczania jako napięcie między rzeczywistością a ideałem (odczucie powinności rzecz można) interesującym przykładem, który opisał w następujący sposób: „Biblia mówi, że w czasie wędrówki ludu Izraela przez pustynię Bóg kroczył przed nim w postaci obłoku. Być może nie będzie od rzeczy następująco zinterpretować ten przekaz: (ostateczny) sens (supersens, jak zwykłem mówić) kroczy przed sensem, aby drugi podążał za tym pierwszym, aby ten pierwszy porwał za sobą drugi. A co by się stało, gdyby boski splendor nie prowadził Izraela, lecz mieszkał pośród jego ludu? Jest oczywiste, że obłok nigdy nie byłby w stanie przeprowadzić Izraelitów przez pustynię i dowieść ich do celu. Obłok spowiłby wszystko mgłą, nikt nie rozpoznałby właściwego kierunku i lud Izraela zacząłby błądzić”⁶. Do przytoczonego wyводу Frankl daje wyjaśnienie, które implikuje pewne interpretacje ważne w naszych rozważaniach. Mianowicie, Frankl pisze o dwóch rodzajach ludzi – budzicielach (*pacemakers*) i tłumicielach (*peacemakers*). Budziciele – kiedy odniesiemy to do naszych rozważań – to wychowawcy, którzy konfrontują dzieci z wartościami i sensem, podsuwają ich woli motywację i sens. To nauczyciele zaangażowani. Natomiast drudzy, tzw. tłumiciele, próbują ich uwolnić od ciężaru jakiegokolwiek konfrontacji z sensem, dbają o poczucie bezpieczeństwa i komfortu. To w pewnym stopniu nauczyciele dystansujący się do roli wychowawczej. Nauczycieli odrzucających tę rolę w zacytowanej opinii nie ma. Nie wzięliby na siebie odpowiedzialności wyprowadzenia ludu,

6 V.E. Frankl, *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjonalnej*, przekł. R. Skrzypczak, Wydawnictwo „Czarna Owca”, Warszawa 2018, s. 91.

wietrzając, że to sprawa polityczna. W opowieści biblijnej, którą przywołałyśmy za Franklem, budzicielem był Mojżesz. Nie tylko nie usypiał sumienia, ale gdy wrócił z góry Synaj, przynosząc tablicę z dziesięciorgiem przykazań, nie szczenił ludowi ani konfrontacji z ideałami, ani wiedzy o rzeczywistości z trudem dorastającej do ideałów. Tłumiciele to ci, którzy dbają o poczucie bezpieczeństwa wychowanków, nie konfrontują ich z trudnościami. Już wiele lat temu Victor Frankl pisał: „Amerykańscy profesorowie skarżą się, że dzisiejszych studentów charakteryzuje bezdena apatia [...]. Na niemal każdym kampusie, od Kalifornii po Nową Anglię, apatia studentów była tematem rozmów”⁷, co dobrze współgra z wnioskami autorów *Rozpieszczonego umysłu*. Zatem potrzeba nauczycieli świadomych wychowawczo. Nauczyciele ci odgrywają niezwykle istotną rolę w jak najpełniejszym rozwoju uczniów. Poprzez swoje podejście wychowawcze korzystnie wpływają na życie swoich wychowanków, a co za tym idzie – na rozwój społeczeństwa. W jakimś sensie odnosimy się w podsumowaniu do pewnej koncepcji wychowania (choć zarzekałyśmy się, że tego czynić nie będziemy). Jednak analiza obrazu świadomości wychowawczej nauczycieli, w którego perspektywie nauczyciel zaangażowany to ten, który rozbudza potencjał i autonomię wychowanka, skłania ku pewnej wizji⁸.

Kwestia świadomości wychowawczej nauczyciela domaga się pogłębionych badań i analiz w szerokiej perspektywie badawczej i w rozmaitych kontekstach – choćby fenomenowi wychowania, kompetencji pedagogicznych czy pedeutologii. Tu zaledwie zaprezentowano punkt widzenia badacza, teoretyka wychowania, nauczyciela akademickiego. Praktyk zadaje sobie konieczne pytania i domaga się niezwłocznych odpowiedzi: Co zatem zrobić, aby poszerzać świadomość wychowawczą nauczycieli? Co blokuje nauczycieli w rozszerzaniu pola świadomości wychowawczej? Jakie działania w szkole mogą tę świadomość wychowawczą poszerzać? Co zrobić, aby zniwelować nauczycielskie lęki tę świadomość wychowawczą blokujące?

Magda Jaskulska, praktyk z inklinacjami naukowymi (praktyka jest bowiem jej laboratorium badawczym), odpowiada następująco: niezwykle ważną

7 Tamże, s. 93.

8 Konfrontacja dwóch wizji wychowania (humanizmu i personalizmu) została poczyniona przez Beatę Ecler-Nocoń w książce *Wyprawa na Górę Masłowa – rozważania o procesie wychowania* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021). Rozważania przedstawione na łamach tejeż pozycji skłaniają ku konkluzji, że to personalistyczna wizja wychowania ma ku temu środki, by zdobyć Górę Masłowa. Nauczyciel zaangażowany, jaki wylania się w zaprezentowanych tu rozważaniach, dobrze mieści się w personalistycznej wizji wychowania.

funkcję pełnią tutaj uczelnie wyższe⁹. Korzystne i porządkujące ów obszar wydają się działania instytucjonalne, które z góry będą określały wymagania nauczycieli w obszarze wychowania, jak również wspierały ich w tej aktywności. Pożądanym rozwiązaniem wydaje się objęcie nauczycieli wsparciem opartym na konsultacjach, podczas których mogliby korzystać z pomocy w sprawach wychowawczych, analizować sytuacje wychowawcze, zdobywać wiedzę oraz narzędzia do podejmowania korzystnych dla uczniów działań wychowawczych.

Możliwe jest także wykorzystanie potencjału, który funkcjonuje już w szkolnictwie, jak poszerzenie i wzmocnienie współpracy nauczycieli ze specjalistami poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Nie bez znaczenia dla motywacji do podejmowania działań wychowawczych przez nauczycieli pozostaje przeciążenie ich obowiązkami biurokratycznymi, zabierającymi cenny czas zawodowy i drenującymi z zapału i energii, które mogą być spożytkowane na działalność wychowawczą. Ważnym aspektem jest także motywacja finansowa nauczycieli do podejmowania aktywności wychowawczej oraz doskonalenia w tym obszarze. Finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w rozwoju umiejętności i świadomości wychowawczej wydaje się kluczowe.

Ujednoczenie wiedzy o wychowaniu, wskazanie zgodnie z aktualnymi doniesieniami naukowymi najkorzystniejszych dla ucznia kierunków wychowania, pomogłoby nauczycielom podejmować działania korzystne dla jak najpełniejszego rozwoju dziecka. Istotne znaczenie we wspieraniu świadomości wychowawczej nauczyciela zaangażowanego w wychowanie ma budowanie i wzmocnianie jego autorytetu w społeczeństwie, jak również tworzenie pozytywnego dialogu społecznego wokół zawodu nauczyciela. Uczelnie wyższe mają istotny wpływ na kształtowanie świadomości wychowawczej przyszłych nauczycieli. To podczas studiów studenci nabywają wiedzę pedagogiczną oraz podejmują pierwsze działania wychowawcze. Podczas studiów należałoby także rozbudzać świadomość wychowawczą studentów. Dlatego też program kształcenia ma kluczowe znaczenie. Jednak najdoskonalszy program kształcenia akademickiego nie będzie miał samorzutnej mocy rozbudzania świadomości wychowawczej w takim stopniu, by usposabiała wolę studentów – przyszłych nauczycieli, do działania pełnego zaangażowania. Nie każdy człowiek posiada odpowiednie

9 Szeroko temat przedstawia książka *Praktyka czyni mistrza – czyli o przygotowaniu zawodowym studentów kierunków pedagogicznych* pod redakcją B. Pituły (Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice 2014).

predyspozycje osobowościowe do podjęcia zawodu nauczycielskiego, co przejawia się w obrazie świadomości wychowawczej nauczyciela, odrzucającego rolę wychowawczą.

Należy również zastanowić się, co sprawia, że nauczyciele odrzucają odpowiedzialność za wychowanie uczniów lub przejmują ją tylko w nieznacznym zakresie. Czy tym czynnikiem jest brak wiedzy o procesie wychowania? Czy może wypalenie zawodowe sprawia, że tej odpowiedzialności nie przejmują lub przejmują ją tylko w ograniczonym zakresie? Czy stanowi o tym brak docenienia wysiłku nauczyciela i motywacji finansowej? Czy nadmiar biurokracji? Czy uwarunkowania polityczno-społeczne sprawiają, że nauczyciele dystansują się do oddziaływań wychowawczych?

Z uwagi na ograniczenia badawcze obraz świadomości wychowawczej nauczyciela, choć w tryptyku, jest póki co ledwie zarysowany. Przeprowadzone badania mogą być inspiracją do szerszych poszukiwań w tym obszarze. Promowanie wiedzy o wychowaniu i jej rozwijanie wśród nauczycieli są tak samo ważne jak motywowanie ich do działania wychowawczego sprzyjającego rozwojowi dziecka, co stanowi istotę w kształtowaniu świadomości wychowawczej nauczyciela zaangażowanego w wychowanie. Niemniej wydaje się, że przełomowe rozwiązania systemowe, mające na celu budowanie świadomości wychowawczej nauczyciela zaangażowanego w wychowanie, wymagają wieloaspektowych i wielopoziomowych rozwiązań integrujących działania naukowców i polityków. Świadomość wychowawcza winna konstituować owe rozwiązania.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2003.
- Amadei G., Bianchi I., *Living systems, evolving consciousness and the emerging person. A selection of papers from the life work of Louis Sander*, Routledge, New York 2012.
- Andrews S., *Teacher language awareness*, Cambridge University Press, Cambridge 2007.
- Andrews S., *The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice*, „Language Awareness” 2001, no 10 (2), s. 75–90.
- Armstrong D.M., *The nature of mind and other essays*, Cornell University Press, Ithaca 1981.
- Armstrong D.M., *Three types of consciousness*, „Ciba Foundation Symposium” 1979, no 69, s. 235–253.
- Asanowicz D., Wierchoń M., Taraday M., Hawrot A., *Czy warto kierować się intuicją? Sądy intuicyjne jako wskaźnik wiedzy ukrytej w zadaniu uczenia się sztucznych gramatyk*, „Studia Psychologiczne” 2010, nr 2 (48), s. 77–88.
- Baars B.J., *A thoroughly empirical approach to consciousness*, „An Interdisciplinary Journal of Research On Consciousness” 1994, no 1(6), s. 187–201.
- Baars B.J., Banks W.P., *Introduction. The evidence for anosognosia*, „Consciousness and Cognition. An International Journal” 1992, no 2, s. 148–151.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przekł. M. Bucholc, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006.
- Banach C., *Edukacja – wartości – szansa. Wybór prac z lat 1995–2001*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.
- Banach C., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Bandura A., *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, New York 1995.
- Banks W.P., *Introduction. The evidence for anosognosia*, „Consciousness and Cognition” 1992, no 1, s. 148–151.
- Barthelmess M., *Pädagogische Beeinflussung als Fremdorganisation. Ein systemtheoretisches Modell der Intervention*, Beltz Verlag, Beltz 2000.
- Bartusiak I., Kowalski M., *Świadomość wychowawcza jako przestrzeń edukacji w opiniach potencjalnych rodziców*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2011, nr 25 (29), s. 25–33.

- Bereźnicka M., *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*, Impuls, Kraków 2015.
- Berry R., *Teachers awareness of learners' knowledge. The case of metalinguistic terminology*, „Language Awareness” 1997, no 6 (2/3), s. 136–146.
- Bettelheim B., *Wystarczająco dobrzy rodzice. Jak wychować dziecko*, przeł. D. Kubicka, M. Gawlik, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2005.
- Bielski J., *Nauczyciel doskonały*, Impuls, Kraków 2017.
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Impuls, Kraków 1999.
- Bischof-Kohler D., *The development of empathy in infants*, in: *Infant development: Perspectives from German-speaking countries*, eds. M.E. Lamb, H. Keller, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1993, s. 245–273.
- Blízkovsky B., *Systemova pedagogika pro studium a tvurei praxi. Celistve a otevrene pojeni vychovy*, VŠB-TUO, Ostrava 1997.
- Block N., *On a confusion about a function of consciousness*, „Behavioral and Brain Sciences” 1995, no 18 (2), s. 227–247.
- Block N., *Two neural correlates of consciousness*, „Trends in Cognitive Sciences” 2005, no 2 (9), s. 46–52.
- Bracke D., Corts D., *Parental involvement and the theory of planned behavior*, „Education” 2012, no 1, s. 188–201.
- Chalmers D., *Facing up to the problem of consciousness*, in: *Explaining consciousness. The hard problem*, ed. J. Shear, A Bradford Book, London 1997, s. 200–219.
- Cian L., *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1991.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Cohen L., Maniow K.L., Morrison L., *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. M. Wyrzykowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Costa N., Marques L., Kempa R., *Science teachers' awareness of findings from education research*, „Research in Science & Technological Education” 2000, no 18, s. 37–44.
- Creswell J., *Mapping the developing landscape of mixed methods research*, „Journal of Mixed Methods Research” 2016, no 3 (2), s. 219.
- Creswell J., *Projektowanie badań naukowych*, przekł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Crick F., Koch Ch., *Towards a neurobiological theory of consciousness*, „Towards a neurobiological theory of consciousness. Seminars in the neurosciences” 1990, no 2, s. 263–275.
- Cudak H., *Świadomość wychowawcza rodziców*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 6, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 455–456.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji*, „Neodidagmata” 1999, nr 24, s. 53–66.

- Czerwiński K., *Kompetencje współczesnego nauczyciela i ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007.
- Ćwiklicki M., Pawlina A., *Identyfikacja elementów metody action research w naukowym zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie” 2014, nr 4 (169), s. 55–69.
- Damasio A.R., *Self comes to mind. Constructing the conscious brain*, Pantheon Books, London 2010.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1998.
- Dennet D.C., *Słodkie sny. Filozoficzne przeszkody na drodze do nauki o świadomości*, przeł. M. Miłkowski, Czytelnik, Warszawa 2006.
- Denzin K., Lincoln Y.S., *Metody badań jakościowych*, T. 2, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2009.
- Dębowski J., *Świadomość, poznanie, naoczność poznania*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu się*, tłum. B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Drzeżdżon W., *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, T. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Wydawnictwo WSU, Kielce 2000.
- Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok–Warszawa 2003.
- Ecler B., *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Śląsk, Katowice 2001.
- Ecler-Nocoń B., Kitlińska-Król M., Frania M., *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Ecler-Nocoń B., *Nauczyciel wobec zmiany kulturowej a poszukiwanie prawdy o dobru w kontekście myśli Karola Wojtyły*, „Chowanna” 2013, nr 2 (41), s. 119–129.
- Ecler-Nocoń B., *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Ecler-Nocoń B., *Wychowawcze konteksty myśli Karola Wojtyły. Rzecz dla pedagogów*, Śląsk, Katowice 2009.
- Ecler-Nocoń B., *Wyprawa na Górę Masłowa – rozważania o procesie wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.
- Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Ferenz K., *Świadomość wychowawcza młodych rodziców w małych społecznościach lokalnych*, w: *Dziecko w XX wieku. Rozrachunek ze stuleciem dziecka*, red. J. Wilk, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Lublin, s. 451–461.
- Fiedler F.E., *A contingency model of leadership effective*, „Advances in Experimental Social Psychology” 1964, vol. 1, s. 149–190.

- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2010.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, przekł. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Frankl V., *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjonalnej*, przekł. R. Skrzypczak, Wydawnictwo „Czarna Owca”, Warszawa 2018.
- Gadacz T., *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Warszawa 2018.
- Gandhi K., *The evolution of consciousness*, Paragon House, Saint Paul 1986.
- Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Gnitecki J., *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Gordon T., *Wychowanie w samodyscyplinie*, przeł. I. Doleżał-Nowicka, PAX, Warszawa 1997.
- Grygiel S., *Studeo humanitati, czyli uczyć się siebie, człowieku*, „Znak” 1977, nr 279, s. 963–975.
- Grzywak-Kaczyńska M., *Trud rozwoju*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Gurycka A., *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1997.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Halicka M., Dakowicz L., Skreczko A., *Świadomość wychowawcza białostockich rodzin*, Wojskowe Zakłady Kartograficzne, Warszawa–Białystok 2013.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 1994.
- Henry G.B., *Cultural diversity awareness inventory. Mainstreaming outreach project*. Hampton University, Hampton 1986.
- Humor, w: *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/humor;2465214.html> [dostęp: 03.04.2024].
- Hussain A., Aleksander I., Smith L., Barros A. [i in.], *Brain Inspired Cognitive Systems 2008*, Springer, New York 2009.
- Izdebska H., *Interpretacja pojęcia „trudności wychowawcze”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985*, nr 10, s. 1.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Jęgień A., *Rodzice, nauczyciele, media. Kto ponosi odpowiedzialność za wychowanie i edukację dzieci?* Difin, Warszawa 2013.
- Julia D., *Słownik filozofii*, Książnica, Katowice 1992.

- Jundziłł I., *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Juszczak S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, in: *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, PAN, Wrocław 1974.
- Karnat-Napieracz A., *Tożsamość, czyli świadomość redivivus*, Oficyna Wydawnicza AFM Uniwersytetu Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2009.
- Karnat-Napieracz A., *Tożsamość, czyli świadomość redivivus*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009.
- Kawalec P., *Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2014, nr 1 (211), s. 10.
- Kawula S., *Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1975.
- Kawula S., *Wiedza i świadomość pedagogiczna rodziców wiejskich*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1973, nr 2 (35), s. 277–296.
- Keil J., „Szukaj własnej drogi”. *Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*, w: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, T. 2, red. A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwo TransHumana, Białystok 2000, s. 45–54.
- Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, red. K. Ferencz, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1987.
- Kos E., *Sposób realizowania funkcji kierowniczej przez nauczyciela a przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole*, „Rozprawy i Artykuły Naukowe” 2017, nr 2 (42), s. 11–24.
- Kotłowski K., *Problemy wychowania w rodzinie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Kowalski M., Fudali R., *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Kowalski M., Koszyk I., Śliwa S., *Edukacja i/a mózg. Mózg a/i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogiki Specjalnej, Kraków 2016.
- Kowalski M., Olczak A., *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, Impuls, Kraków 2010.
- Krajewska A., *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.
- Krajewski M., *Badania pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Mazowieckiej w Płocku, Płock 2006.
- Krąpiec M.A., *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990, s. 42–43.

- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2023.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Kurzawa S., *Świadomość wychowawcza rodziców*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 5, s. 3–6.
- Locke D., *Perception: and our knoweledge of the external world*, vol. 3. Routledge, London 2004.
- Lukianoff G., Haidt J., *Rozpieszczony umysł. Jak dobre intencje i złe idee skazują pokolenia na porażkę*, przekł. F. Filipowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2023.
- Lycan W.G., *Consciousness and experience*, MIT Press, Cambridge 1996.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991.
- Łobocki M., *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2010.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Łuczynski J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993.
- Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych: dla studiujących filozofię chrześcijańską*, oprac. A. Podsiad, Z. Więckowski, wprowadzenie A. Podsiad, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1983.
- Maruszewski M., *Psychologia jako nauka o człowieku*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Materiały do nauczania psychologii*, Seria 1: *Psychologia ogólna*, red. L. Wołoszynowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Merker B., *Consciousness in the raw*, Science News, September 2007.
- Metodologia badań politologicznych*, red. R. Bäcker, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.
- Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974.
- Mialaret G., *Wprowadzenie do pedagogiki*, przeł. B. Baranowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Miller R., *Proces wychowania i jego wyniki*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Miller G., *What is the biological basis of consciousness?*, „Science” 2005, no 309, s. 79.
- Mordka C., *Świadomość, świat i spostrzeżenie. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Munevar G., *Damasio, „Jaźń i świadomość”*, „Filozoficzne Aspekty Genezy” 2015, nr 12, s. 305–320.
- Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, T. 2, red. A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2000.

- Natsoulas T., *The concept of consciousness 1: The interpersonal meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1991, no 1 (29), s. 63–89.
- Natsoulas T., *The concept of consciousness 2: The personal meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1991, no 3 (21), s. 339–367.
- Natsoulas T., *The concept of consciousness 3: The awareness meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1991, no 2 (22), s. 199–225.
- Natsoulas T., *The concept of consciousness 4: The reflective meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1994, no 4 (24), s. 373–400.
- Natsoulas T., *The concept of consciousness 6: The general state meaning*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 1999, no 1 (29), s. 59–87.
- Nauczyciel wobec problemów współczesności*, red. B. Pituła, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, WAiP, Warszawa 2008.
- Odrzucić, w: *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/odrzuci%C4%87.html> [dostęp: 10.03.2024].
- Okoń W., *Problem osobowości nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996.
- Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.
- Opozda D., Rynio A., Jeziorański M., *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby: perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
- Opozda D., *Świadomość wychowawcza rodziców*, w: *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok–Warszawa 2003, s. 49–56.
- Palacio R.J., *Cudowny chłopak*, przekł. M. Olejniczak-Skarsgard, Wydawnictwo Antalis, Poznań 2018.
- Pedagogika, T. 1: Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2003.
- Pedagogika, T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Pelikan J., *Uvod do teoreticke problematyky mravni vychovy*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1971.
- Pietrasiański Z., *Twórcze kierownictwo*, Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1975.
- Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
- Pituła B., *Wieloaspektowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Pituła B., *Wokół roli nauczyciela w kulturze – nauczycielskie interpretacje*, „Chowanna” 2013, nr 2, s. 231–243.
- Pituła B., *Stale cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2001.
- Popielańska A., Mazurowa A., *Dlaczego nasze dzieci sprawiają trudności wychowawcze*, PZWL, Warszawa 1983.
- Półturzycki J., Kamiński A., *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa–Radom 2006.
- Praktyka czyni mistrza – czyli o przygotowaniu zawodowym studentów kierunków pedagogicznych*, red. B. Pituła, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice 2014.
- Prucha J., *Prehled pedagogiky. Uvod do studia oboru*, Portál, Praha 2000.
- Przestrzeń edukacyjna – oczekiwania, doświadczenia i dylematy społeczne*, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak, Impuls, Kraków 2012.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, T. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994.
- Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Putkiewicz Z., *Motywy szkolnego uczenia się młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.
- Rosenberg M.B., *Edukacja wzbogacająca życie*, przekł. A. Mills, Wydawnictwo „Porozumiewajmy się”, Warszawa 2006.
- Rosenthal D.M., *Stateconsciousness and transitive consciousness*, „Consciousness and Cognition” 1993, no 4, s. 355–363.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- SAGE Handbook of Mixed Method in Social and Behavioral Research*, eds. A. Tashakkori, C. Teddlie, SAGE Publications, Los Angeles 2010.
- Schulz D.P., Schulz S.D., *Historia współczesnej psychologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Searle J., *Umysł na nowo odkryty*, tłum. T. Baszniak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1999.
- Sedlak W., *Natura ludzkiej świadomości w świetle bioelektroniki*, „Roczniki Filozoficzne” 1983, T. 21 (3), s. 83–91.
- Siegel D.J., Payne Bryson T., *Potęga obecności*, przekł. J. Dżdża, Maman, Warszawa 2020.

- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, przekł. J. Ostrowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2009.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Starnawski W., *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo WAM, Warszawa 2008.
- Starnawski W., *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „Ethos” 2006, nr 6, s. 76–87.
- Stereotypy i uprzedzenia: uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
- Stróżowski W., *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2005.
- Suchodolski B., *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1990.
- Szczepanowski R., Traczyk J., Wierchoń M., Cleeremans A., *The perception of visual emotion. Comparing different measures of awareness*, „Consciousness and Cognition” 2013, no 22 (1), s. 212–220.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1999.
- Sztabińska P., *Zmiany relacji między artystą, odbiorcą a dziełem w sztuce współczesnej*, „Sztuka i Filozofia” 2010, nr 36, s. 81–90.
- Sztuka nauczania*, T. 1, red. K. Kruszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Kraków 2009.
- Świdrak E., *Świadomość wychowawcza we współczesnej rodzinie*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2013.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Arka, Poznań 2001.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993.
- Tchorzewski A., *Badania nad świadomością zawodową przyszłych nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy Studia Pedagogiczne” 1984, nr 12 (3), s. 49–60.
- Tokarska U., *Stan i uwarunkowania kultury pedagogicznej współczesnych rodziców w świetle badań*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2006, T. 34, z. 2, s. 123–137.
- Tokarska U., *Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1(2), s. 185–193.

- Trąbka J., *Świadomość. Lokalizacjonizm a globalizm*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, przekł. G. Woroniecka [et al.], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Weinschenk R., *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, przekł. J. Jurczyński, Wydawnictwo WAM, Warszawa 2000.
- Wesołowska P., *Świadomość pedagogiczna współczesnych rodziców oraz jej źródła*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2019.
- Wierzchoń M., Gaillard V., Asanowicz D., Cleeremans A., *Manipulating attentional load in sequence learning through random number generation*, „Advances in Cognitive Psychology” 2012, no 8 (2), s. 179–195.
- Wierzchoń M., *Granice świadomości. W poszukiwaniu poznawczego modelu subiektywności*, Impuls, Kraków 2013.
- Wierzchoń M., Gruszka-Gosiewska A., *Czy uwaga ekstensywna jest świadoma?: o relacjach uwagi i świadomości w kontekście teorii stanów uwagi*, „Studia Psychologiczne” 2011, nr 3 (49), s. 43–55.
- Wierzchoń M., *Koszty poznawcze uczenia mimowolnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- Wierzchoń M., Łukowska M., *Ucieleśnione poznanie*, w: *Przewodnik po kognitywistyce*, red. K. Bremer, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 605–622.
- Wierzchoń M., Paulewicz B., Asanowicz D., Timmermans B. [i in.], *Different subjective awareness measures demonstrate the influence of visual identification on perceptual awareness*, „Consciousness and Cognition” 2014, vol. 27, s. 109–120.
- Wierzejski W., *Etyka cnót w kontekście ogólnej koncepcji badań moralnych Alasdaira MacIntyre’a*, „Studia Philosophiae Christianae” 2014, nr 3, s. 57–79.
- Wilk J., *Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.
- Wiśniewski C., *Błędne zachowania wychowawcy*, „Edukacja i Dialog”, kwiecień 1999, http://edukacjaialog.pl/archiwum/1999,97/kwiecien,148/bladne_zachowania_wychowawcy,841.html [dostęp: 04.05.2020].
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń SDS, TN KUL, Lublin 1991.
- Wyse VA. D., Spendlove D., *Partners in creativity: Action research and creative partnerships*, „Education” 2007, no 35 (2), s. 181–191.
- Yin R., *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, przekł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Zarządzanie bezpieczeństwem*, red. P. Tyrała, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012.
- Zaufanie*, w: *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/zaufanie;2544487.html> [dostęp: 03.04.2024].
- Zelina M., *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*, Mladé letá, Bratislava 2004.

- Zeman A., *What in the world is consciousness?*, „Progress in Brain Research” 2005, no 150, s. 1–10.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.
- Żurawski T., *Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1(2), s. 185–193.
- Żywczok A., *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*, Impuls, Kraków 2000.

Zapis obserwacji lekcji:

W zaprezentowanych opisach zastosowano następujące skróty: N, U, D, P, przy czym po skrócie N przywołane są wypowiedzi nauczyciela, po skrócie U – wypowiedzi ucznia, po skrócie D – wypowiedzi dotyczące motywów danego zachowania, po skrócie P – wypowiedzi pedagoga szkolnego.

Lekcja w klasie 1

Nauczyciel puszcza melodię z płyty CD. Uczniowie śpiewają pierwszą piosenkę. Po niej następuje przerwa, podczas której nauczyciel zmienia płytę. Jeden z chłopców wykazuje wzmożoną potrzebę ruchu (kręci się na krześle, często zmienia pozycję ciała), rozpoczyna rozmowę z koleżanką z ławki, głośno wypowiada swoje myśli dotyczące piosenki. N: „Michał, chcę, żebyś był tutaj z nami”. Chłopiec reaguje na zwrot zmianą zachowania (siada prosto, przestaje się odzywać). D: „Chciałam, żeby się skoncentrował, żeby nie przeszkadzał na lekcji”.

Lekcja w klasie 1

Dzieci stoją w kręgu na końcu klasy, wykonują polecenia zgodnie z intencją nauczyciela. Jeden z uczniów bierze kolegę za rękę i ciągnie go za nią z impetem. N: „Adaś, dostaniesz uwagę! Nie dość, że bijesz, to jeszcze przeszkadzasz na lekcji”. D: „Przeszkadzał na lekcji”.

Lekcja w klasie 1

Dzieci na końcu klasy tańczą do rytmu piosenki. Krzysiu bawi się blisko Jana, dotykając go, przeszkadzając w tańcu. Jan stanowczo mówi do Krzysia: Zostaw mnie!

N: „Krzysiu, co znowu! Natychmiast chodź tutaj, będziesz tańczył obok mnie”.
D: „Przeszkadzał na lekcji. Nie miałam czasu na poświęcenie tej sytuacji więcej czasu”.

Lekcja w klasie 2

Nauczyciel prezentuje układ taneczny do wykonania przez wszystkie dzieci. Uczniowie są skupieni na prezentacji nauczyciela, następnie wykonują zadanie zgodnie z poleceniem nauczyciela. D: „Dobrze poradziście sobie z tym zadaniem”.

Lekcja w klasie 2

Nauczyciel zwraca się do dzieci, aby same wymyśliły rytm. Zgłasza się jeden z uczniów. N: „Tylko łatwe, bo wymyślicie, a potem sami nie potraficie powtórzyć tego, co sami wymyśliliście”. D: „Chcę uniknąć zamieszania”.

Lekcja w klasie 3

Nauczyciel prosi dzieci, aby wyciągnęły zeszyty. Jeden z uczniów zgłasza, że nie ma zeszytu. Nauczyciel reaguje, nie odwracając głowy od komputera, mówi – N: „aha. Dlaczego. Nie mam czasu zajmować się tym”. Kolejne dziecko zgłasza brak zeszytu, mówiąc przy tym – U: „Mój tata zawsze chowa mi zeszyty”. Milczenie nauczyciela, niewerbalnie wyraża niezadowolenie wyrazem twarzy.

Lekcja w klasie 3

Nauczyciel puszcza dzieciom muzykę poważną ze wskazówką, aby dzieci zamknęły oczy i wyobrażały sobie coś. Jeden z uczniów mówi: Ja będę myślał N: „Nie popisuj się”. D: „W moim odczuciu chłopiec chciał na siebie zwrócić uwagę”. Przerwa. Niewiele dzieci na korytarzach. Po schodach schodzi nauczyciel. Poziom wyżej słychać wyraźnie ucznia, który głośno wykrzykuje wulgaryzm. Brak reakcji nauczyciela. D: „Skończyłam lekcje, nie wiem, kto to był”. Przerwa. Jeden z uczniów głośno puszcza muzykę przez głośnik. Brak reakcji nauczyciela. D: „Nie mam sił”.

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel zwraca się do uczniów, trzymając w ręku zapisaną kartkę. Oznajmia, że to klasowy kodeks. Będziemy się do niego stosowali, przeczytam wam go później. Zawiesza kartkę na tablicy korkowej w klasie. Do końca lekcji nie wraca do tematu. D: „Szkoda lekcji, uczniowie potrafią czytać i sami się z nim zapoznają”.

Lekcja w klasie 5

Na lekcji poruszany temat, do którego jedna z uczennic zadaje pytanie. N: „Mówiłam już o tym nieraz, jak to zrobić. Nie odpowiadając na pytanie uczennicy”. D: „Tłumaczyłam tyle razy już to”.

Lekcja w klasie 5

Nauczyciel napotyka kłopot w obsłudze tablicy multimedialnej. Uczennica na forum klasy proponuje rozwiązanie. Nauczyciel postępuje zgodnie ze wskazówkami uczennicy, co daje rozwiązanie przeszkodzie. Udało się powiększyć obraz. N: „Nadia, jaka Ty jesteś spostrzegawcza”. D: „Chciałam ją docenić”.

Lekcja w klasie 8

Uczennica przy tablicy rozwiązuje zadanie, które sprawia jej trudność. Nauczyciel stara się naprowadzić dziecko na poprawną odpowiedź. N: „Zobacz, a może można inaczej, może tak”. Dziecko jednak nie dochodzi do prawidłowego rozwiązania. Nauczyciel kontynuuje proces naprowadzania uczennicy na poprawną odpowiedź, daje czas na zastanowienie. Nagle przerywa i wspomina o kartkówce. Dziecko traci wątek, rozprasza się, popełnia kolejne błędy. Nauczyciel wraca do wątku przy tablicy, daje kolejne wskazówki. Ostatecznie dziecko podaje poprawną odpowiedź. N: „Super!” D: „Przypomniała mi się ważna sprawa, brakowało mi cierpliwości do tej sytuacji”.

Lekcja w klasie 7

Dziecko wezwane do tablicy, aby rozwiązać zadanie matematyczne, z którym sobie nie radzi. Lekcja języka obcego. U: „Czy to jest angielski, czy matematyka?”

N: „Liczyć masz umieć”. U: „Ale to można policzyć na kalkulatorze”. N: „To macie zadanie na matematykę, macie to zrobić, poproszę panią z matematyki, żeby to z wami zrobiła”. Ton nauczyciela pretensjonalny, wynika z niego dezaprobaty nauczyciela dla braku umiejętności wykonania poprawnie zadania przez ucznia.

Lekcja w klasie 7

Chaos w klasie, dzieci rozmawiają, nie są skoncentrowane na toku lekcji. N: „Michał!” (istotnie podniesiony ton głosu). Dzieci reagują ciszą.

Lekcja w klasie 6

Trwa tok lekcji. Jeden z chłopców siedzi w ławce. Nogi na krześle, oparty o ścianę, bokiem do ławki, podparta głowa ręką. Co chwilę zamyka oczy, wykazuje oznaki zmęczenia, znużenia lub niewyspania. Wyraźnie obserwuje się, że nie uczestniczy w lekcji. Jego wyraz twarzy jest poważny. Nie notuje, nie wykonuje zadań w ćwiczeniach. Nauczyciel spogląda na ucznia. Nie reaguje. D: „On tak zawsze”.

Lekcja w klasie 5

Chłopiec nadaktywnie zadaje pytania niedotyczące przedmiotu i toku lekcji, przerywa swoimi wywodami wypowiedź nauczyciela, domaga się rozmowy na interesujący go temat. Nauczyciel początkowo ignoruje zachowanie ucznia. Potem głośno: N: „Krzysiek!” Gestem wskazując, że oczekuje ciszy (palec na ustach). Uczeń reaguje ciszą. D: „Chłopiec często przeszkadza w lekcji”.

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel zwraca się do uczennicy z prośbą, żeby powtórzyła wypowiedziane przez niego słowo (związane z tokiem lekcji). Uczennica widocznie zaskoczona, wydaje się skrępowana, kręci przecząco głową. Nauczyciel powtarza słowo i prośbę, aby uczennica je powtórzyła. Uczennica powtarza słowo poprawnie. N: „Nie wyszło ci tak źle”. D: „Nie zastanawiałem się nad tym”. Przerwa. Uczeń pomimo szkolnego zakazu korzysta z telefonu. Nauczyciel widząc to, podchodzi do ucznia i nakazuje schowanie telefonu. Uczeń stosuje się, podśmiewając się pod nosem, komentując sytuację koledze (słowa nieuchwycone). Po chwili, gdy nauczyciel odwrócił się w inną stronę, chłopiec ponownie wyciąga telefon

i korzysta z niego. Nauczyciel po chwili zauważa sytuację, jednak nie reaguje.
D: „Nie widziałam”.

Lekcja w klasie 7

Jednemu uczniowi dzwoni telefon podczas lekcji. Brak reakcji nauczyciela.
D: „Nie mam siły”.

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel kieruje pytanie z przedmiotu do chętnej osoby z klasy. Nikt się nie zgłasza. Nauczyciel zwraca się do jednej z uczennic: Masz tylko jedną ocenę częściową, ty powiedz, Daria. Dziewczynka czyta polecenie, ale nie zna odpowiedzi. N: „Zerknij do książki”. Nauczyciel naprowadza uczennicę pytaniami pomocniczymi, gdy to nie pomaga, zwraca się do klasy. Klasa, pomożemy? Padają odpowiedzi dzieci z klasy, ktoś podaje prawidłową. Pytana uczennica nie odzywa się. Nauczyciel nie daje informacji zwrotnej dotyczącej sytuacji.

Lekcja w klasie 5

Chłopiec mruczy pod nosem. Przeszkadza nauczycielowi w prowadzeniu lekcji.
N: „Szymon, mruyczysz!” Uczeń reaguje, przestaje.

Lekcja w klasie 7

Nauczyciel prowadzi z dziećmi dialog, zadaje pytania, typuje do odpowiedzi tych, którzy nie uczestniczą aktywnie w toku lekcji. Jedna z wyzwanych do odpowiedzi dziewcząt nie zna odpowiedzi na pytanie. N: „Masz mało ocen częściowych, postaraj się”. U: „Nie wiem”. Nauczyciel odnosi się z pytaniem do całej klasy. Nie daje informacji zwrotnej uczennicy. D: „Nie sądzę, że to było potrzebne”.

Lekcja w klasie 8

Podczas lekcji jeden z uczniów wyciąga kanapkę i zjada kęs. N: „Przestań mi jeść na lekcji! Co ty sobie myślisz?!” U: „Jestem głodny”. N: „Ja też, to znaczy, że wszyscy będziemy mlaskać na lekcji?” D: „Zachowanie niedopuszczalne, nie można jeść na lekcji”.

Lekcja w klasie 4

Rozmowa na lekcji o prawach człowieka. U: „Proszę pani, jeśli wejdzie mi policja to mówię...” (słowa nie udało się zarejestrować, według ucznia zwrot w języku romskim, chłopiec nie jest Romem). N: „Do funkcjonariusza publicznego musisz zwracać się z szacunkiem”. U: „Ale to znaczy dzień dobry po romsku” (uczeń śmieje się, komentuje koledze). N: „Masz mówić z szacunkiem”. Zmienia aktywność, zwracając się z innym tematem do dzieci w klasie. D: „Zdenerwował mnie”.

Lekcja w klasie 6

Jeden z chłopców zakłada na lekcji bluzę, na głowę wkłada kaptur. N: „Dlaczego ty zakładasz kaptur na głowę, przecież nie ma jeszcze przerwy?”. Chłopiec zdejmuje kaptur. D: „Nie pozwolę na zakładanie kaptura na lekcji”. Przerwa. Uczeń hałasuje, ruszając ławką na korytarzu, głośno przy tym zwracając się do koleżanki, drugi podnosi ławkę. N: „Przestańcie w tej chwili! Co wy robicie!?” Dzieci bez słów reagują poprawą zachowania. Nauczyciel idzie dalej. D: „Nie ma sensu rozmawiać, zareagowali”.

Przerwa

Uczennica korzysta z telefonu podczas przerwy. N: „Schowaj ten telefon”. Uczennica reaguje spełnieniem polecenia nauczyciela. D: „Takie są zasady w szkole”. Przerwa. Uczeń straszy innego, że go uderzy. Gestem podnosi wysoko nogę, jakby chciał kopnąć chłopca w głowę. Brak reakcji nauczyciela.

Lekcja w klasie 5

Nauczyciel podczas lekcji rozmawia z matką jednej z uczennic. Dzieci mają zająć się sobą i poczekać chwilę. D: „Mama nie miała czasu w innym terminie”.

Lekcja w klasie 5

Zadanie do wykonania. Nauczyciel daje wybór uczniom w wyborze narzędzi, jakimi mogą wykonać zadanie, prezentując dostępne. N: „Sami zdecydujcie, w jaki sposób to zrobicie”. D: „Chce rozwijać kreatywność w uczniach”.

Lekcja w klasie 5

Uczeń zwraca się do nauczyciela z prośbą o pomoc, ponieważ nie potrafi nawlecić nitki na igłę. N: „Już idę”. Pomaga chłopcu w zadaniu, prezentując i tłumacząc sposób, w jaki to robi. D: „Chcę, żeby wiedział, jak to zrobić”.

Lekcja w klasie 5

Dziecko stoi przy śmietniku. Wyrzuca śmieci. Woła nauczyciela. N: „Nie będę z Tobą rozmawiała w takiej sytuacji”. Dziecko wraca do ławki. D: „Nie podobało mi się, jak się zachowała”.

Lekcja w klasie 6

Uczennica zgłasza się, nauczyciel udziela jej głosu. Dziecko prosi o możliwość wyjścia do toalety. N: „Dlaczego nie byłaś na przerwie”. U: „Nie zdążyłam”. N: „Idź”. D: „Nie lubię, jak wychodzą do toalety”. Ton wypowiedzi nauczyciela pretensjonalny.

Lekcja w klasie 7

Nauczyciel zadaje pytanie wszystkim uczniom w klasie. Jedna z uczennic zgłasza się, inni odpowiadają bez zgłaszania. Nauczyciel oddaje głos uczennicy, która się zgłasza. U: „Chciałabym powiedzieć czasownik” (zgodnie z pytaniem nauczyciela). N: „Ktoś tu już mówił, kto mówił” (zwracając się do innych)? Nie umożliwia dziewczynce udzielenia odpowiedzi. Zignorował ją. D: „Nie wiem”.

Lekcja w klasie 4

Uczeń zgłasza się podczas wypowiedzi nauczyciela. Zostaje mu udzielony głos. U: „Proszę pana, czy jako wychowawca zwolni mnie pan z następnej lekcji”. N: „Porozmawiamy o tym na przerwie”. D: „Nie chciałem przerywać toku lekcji”.

Lekcja w klasie 8

Uczeń zgłasza się do odpowiedzi i podaje niepoprawną odpowiedź. N: „Kacper to rzeczownik, a my szukamy przymiotnika. Pomyśl i wrócimy do tego”.

Reszta dzieci w klasie zgłasza się, intensywnie domagając się udzielenia przez nauczyciela głosu. Nauczyciel przechodzi do kolejnego przykładu w ćwiczeniu. Po nim nauczyciel wraca do Kacpra z pytaniem: Kacper, wymyśliłeś już przymiotnik? Chłopiec odpowiada, dając poprawną odpowiedź. N: „Dobrze, Kacper”. D: „Chciałem dać mu szansę”.

Lekcja w klasie 4

Podczas toku lekcji jeden z chłopców wykazuje brak zainteresowania tematem, nie wykonuje ćwiczeń, gwiżdże. Brak reakcji nauczyciela. D: „Nie wiem”.

Lekcja w klasie 5

Nauczyciel dyktuje notatkę do zeszytu. Jedna z uczennic zwraca nauczycielowi uwagę, że przed „i” nie stawia się przecinka. N: „W takim razie postawcie kropkę”. D: „Miała rację”. Wybrzmiewa alarm przeciwpożarowy. N: „Zostawcie wszystko, wychodzimy”. Dzieci wychodzą w chaosie z klasy, nie wiedzą, co się dzieje. D: „Wiedzieli, że to alarm próbny”. Podczas pobytu na podwórku szkolnym w miejscu ewakuacji jeden z uczniów zakłada słuchawki do uszu. Zdecydowana reakcja nauczyciela N: „Co Ty robisz, już to wyciągaj!!” Uczeń ściąga słuchawki i wkłada je do kieszeni. D: „Niedopuszczalne zachowanie”. Podczas pobytu na podwórku szkolnym w miejscu ewakuacji nauczyciel prosi uczennicę, aby stanęła w miejsce przez niego wyznaczone. Uczennica odmawia, nauczyciel wziął ją za ramię i przeciąga w owe miejsce. D: „Nie wykonała mojej prośby”.

Lekcja w klasie 6

Dzwoni dzwonek na lekcję. Dzieci wchodzą do klasy. N: „Piotr, proszę do ławki” (ton głośny, bardzo stanowczy). Dziecko wydaje się zdezorientowane, podąża ku ławce. N: „Piotr!!” (krzyk).

Lekcja w klasie 1

Dzieci wyciągają zeszyty i książki, siadają do ławek. N: „Piotr, ja cię prosiłam, żebyś porządnie usiadł” (głos podniesiony, nieprzyjemny). Dziecko wydaje się zdezorientowane. Reaguje sztywną postawą ciała na krześle. [Nauczyciel nie wyraził zgody na odpowiedź na temat jego zachowania].

Lekcja w klasie 2

Nauczyciel zwraca się do dzieci w klasie. N: „Co my mieliśmy zrobić?” U: „Tutaj na kaligrafii, proszę pani”. N: „Nie”. U: „Tak”. N: „Nie”. U: „Tak”. N: „Nie! Ja wiem, co mam robić!” [Nauczyciel nie wyraził zgody na odpowiedź na temat jego zachowania].

Lekcja w klasie 3

Nauczyciel zwraca się do uczniów w klasie. N: „Proszę otworzyć ćwiczenia na zadaniu domowym”. Po czym podchodzi do ławek dzieci kolejno. Wypowiada się na głos. Podchodzi do dziewczynki. N: „O, proszę, a pani co tutaj?” (z sarkazmem). Uczniowie nie odzywają się. N: „O, proszę, to miałaś zrobić, nie zrobiłaś”. Przewraca kolejną kartkę ćwiczeń. N: „To miałaś zrobić, nie zrobiłaś. No [...] to będziesz miała fajne zadanie na weekend”. [Nauczyciel nie wyraził zgody na odpowiedź na temat jego zachowania].

Lekcja w klasie 1

Nauczyciel tłumaczy temat lekcji. Ton jego głosu jest głośny. Nagle przerywa i zwraca się do ucznia. N: „Jan, odłóż ten ołówek natychmiast prosto” (wcześniej uczeń siedział cicho z ołówkiem w ręce). Nauczyciel wydaje się podenerwowany od początku lekcji. D: „Mam dzisiaj zły dzień”.

Przerwa

N: „Nie biegaj! co to igryzyska są! Zwariowałeś”. Uczeń zwalnia i idzie dalej w swoim kierunku. Przerwa. Dwóch chłopców bawi się razem (upadają lekko na kolana, element zabawy). N: „Nie rób tak, co ty kresowiak jesteś?” Uczniowie odchodzą.

Lekcja w klasie 8

Nauczyciel prowadzi lekcję. Zadaje pytanie na forum klasy. Nikt nie odpowiada. N: „Ty, Zuzia”. Uczennica nerwowo łapie się za ręce, przewraca palcami, jest wyraźnie spięta. N: „No co? Nie wiesz?!” Nauczyciel sam odpowiada na zadane pytanie.

Lekcja w klasie 7

Nauczyciel prowadzi lekcję. Jeden z uczniów zwraca się do innego z pytaniem. N: „Ty sobie uważaj, ja już sobie zapisuję. Jutro jest wywiadówka. Cicho masz być”.

Lekcja w klasie 4

N: „No, koleżanko, jak ty siedzisz. Prosto siadaj!”

Lekcja w klasie 5

Nauczyciel zwraca się do ucznia z pytaniem dotyczącym toku lekcji. Uczeń nie zna odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytanie. N: „A ty paskuda piękna? Ty nie słuchasz, co ja do ciebie mówię”.

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel zwraca się do uczniów. N: „To zadanie zrobicie sami”. Jedni uczniowie głośno wyrażają zadowolenie, inni sprzeciw. N: „Jak coś, to podejdę”. Następnie tłumaczy zadanie jednej z uczennic, która ma kłopot ze zrozumieniem polecenia. Tłumaczy, po chwili przerywa. N: „Nie, nie, jednak muszę napisać na tablicy”. Odchodzi od uczennicy bez słowa i wykonuje zadanie na tablicy. Niezadowolenie w głosie nauczyciela.

Lekcja w klasie 6

N: „Michałku, pisz mi tu ładnie”. U: „Piszę ładnie”. N: „No nie, trochę mi tu bazgroliż”.

Lekcja w klasie 6

U: „Wie pani co, mój tata pojechał do szpitala.” (naśladuje dźwięk karetki) N: „No tak, już ci wierzę”. Uczeń nie kontynuuje.

Lekcja w klasie 6

Jeden z uczniów zwraca się do nauczyciela z pytaniem dotyczącym tematu lekcji. N: „Nie rozumiem, czemu ty rozmawiasz, ja nie skończyłam”.

Lekcja w klasie 2

Nauczyciel prosi dzieci, żeby wstały z ławek i usiadły na dywanie. Jedno z nich skacze jak żabka (temat lekcji związany z żabką). N: „Szymon, nie skacz!” Uczeń wykonał jeszcze jeden podskok. N: (głośnym tonem) „Popatrz na mnie” (wyciąga pudełko z kartonikami różnego koloru i wyciąga żółtą kartkę). „Widzisz, co mam w ręku? Już wyciągnęłam!” Dziecko reaguje bezruchem.

Lekcja w klasie 1

Dzieci stoją z tyłu klasy, w półkolu, przygotowani do śpiewania piosenki. Nauczyciel podchodzi do uczniów i bez słowa bierze ich za przedramię i ustawia według swojego planu.

Lekcja w klasie 2

Dziecko otwiera książkę według wskazań nauczyciela, on, spoglądając na ucznia, mówi. N: „Gdzieżeś ty poszedł w tym szukaniu?” Bez wyjaśnienia przechodzi dalej. Dziecko dłuższą chwilę szuka nadal strony. N: „No znalazłeś już?! Ile można otwierać książkę?” Uczeń w końcu znajduje odpowiednią stronę.

Lekcja w klasie 3

Nauczyciel podchodzi do każdego ucznia, aby sprawdzić poprawność wykonania zadania. Komentuje na głos. N: „Czemu ci, Kornelko, nie wychodzi?” Podchodzi do kolejnego ucznia. N: „Mogę zobaczyć u pana, czemu tak za linią? Musisz się starać, tak?”

Lekcja w klasie 1

Nauczyciel głośnym, zdenerwowanym tonem zadaje pytanie dotyczące omawianego zadania. U: „4, proszę pani”. N: „Gdzie ty masz tutaj 4? Umiesz liczyć do 4, czy nie umiesz?”

Lekcja w klasie 2

Nauczyciel podchodzi do uczennicy podczas wykonywania samodzielnie zadania. Na forum klasy zwraca się do uczennicy. N: „Ale nie zmieniaj kredki, będziesz do jutra to robiła! Jedną kredką rób!” Zadanie polegało na pokolorowaniu kwiatków.

Lekcja w klasie 5

N: „Trzymaj książkę, głowy ci nikt nie ukradnie, a książkę ja ci mogę ukraść. Czym ty się bawisz teraz, siedź prosto!”

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel zadaje pytanie na forum klasy. Uczeń odpowiada niepoprawnie. N: „Jakie 6! no jakie 6! Czy ty w ogóle myślisz?! Halo!”

Lekcja w klasie 2

Dwóch chłopców podczas wyciągania książek z klasowej szafki kłóci się. Jeden uczeń popycha drugiego, drugi nie pozostaje mu dłużny i również go popycha. Biegną razem do nauczyciela. U1: „Proszę pani, ja poszedłem po książkę i popchnąłem go niechcący i przeprosiłem”. U2: „Proszę pani, on mnie popchnął”. N: (do U1) „No widzisz, co zrobiłeś? Przeprosiłeś go?” U1 do U2: „Przepraszam”. N: „Przeprosił cię już i koniec, a ty” (do U1) „uważaj następnym razem”.

Lekcja w klasie 3

Dzieci grają na flażoletach. N: „Na nuty patrz, nie na mnie!” (z wyraźnym napięciem w głosie).

Lekcja w klasie 7

Nauczyciel na początku lekcji zwraca się do uczniów. Kogo nie ma? Gdzie Mateusz? Nikt nie odpowiada. Nauczyciel wychodzi z klasy na korytarz. N: „Plecak jest”. Wraca do klasy i zaczyna prowadzić lekcję. Po chwili do klasy wchodzi Mateusz, spóźniony. N: „Gdzie byłeś?” U: „Gdzieś”. N: „Długo ci zeszło”. Uczeń bez słowa siada do ławki, a nauczyciel kontynuuje lekcję.

Lekcja w klasie 8

Chłopiec przy tablicy, rozwiązuje zadanie. N: „Miłosz, jak zaokrąglimy tę liczbę?” Uczeń odpowiada poprawnie. N: „Dobrze, Miłosz, sobie z tym poradziłeś”.

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel na forum klasy zwraca się do ucznia. N: „Olek, ty widzisz?” (uczeń siedzi w 1. ławce I rzędu). U: „Tak”. N: „Ty nie widzisz, przesiądź się” (wskazuje 1. ławkę, II rzędu). Uczeń wstaje i siada na miejsce wyznaczone przez nauczyciela. N: „Muszę zadzwonić do twojej mamy, żeby ci kupiła okulary”.

Przerwa

Nauczyciel dyżurujący od dłuższego czasu rozmawia z innym nauczycielem. Jeden z uczniów podchodzi i prosi o głos, zniecierpliwiony czeka. N: „Nie teraz, poczeka”. Uczeń czeka kilka minut, po czym odchodzi. Nauczyciel nie reaguje, kontynuuje rozmowę.

Lekcja w klasie 7

Nauczyciel dyktuje notatkę do zeszytu. Dyktując jedno ze zdań, zaznacza, N: „I tak, jak powiedział Tomek” (doceniając wypowiedź wcześniejszą dziecka).

Lekcja w klasie 8

Podczas lekcji zza okna słychać odgłosy krów. Dzieci najpierw dyskretnie się śmieją, jednak za każdym nowym odgłosem w klasie nastaje coraz większy chaos. Nauczyciel nie reaguje, nadal niewzruszony kontynuuje lekcję. W pewnym

momencie zwraca się do jednego z uczniów: Kamil, ale co się stało?! Kamil przerywa śmiech, ale reszta klasy śmieje się nadal. Nauczyciel bez reakcji przez dłuższą chwilę, w klasie nadal chaos. N: „Cisza!!!” Uczniowie reagują na krzyk nauczyciela ciszą.

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel przechodzi między ławkami, prowadząc lekcję. Zatrzymuje się przy ławce, gdzie siedzi dwóch chłopców. N: „Michał, gdzie ty masz książkę, Marek, a ty gdzie? To wy siedzicie od początku lekcji bez książki? Co wy robicie na tej lekcji?!” Odchodzi od uczniów. Jedna z dziewczynek daje swoją książkę chłopcom i korzysta z jednej książki z koleżanką. Nauczyciel obserwuje sytuację, nie mówi nic.

Lekcja w klasie 5

Początek lekcji. N: „Halo, chłopcze, ty z ostatniej ławki, tak ty, jak masz na imię?” U: „Mateusz”. N: „Idź do sekretariatu po głośniki”. Uczeń wychodzi z klasy, wraca po kilku minutach. N: „Podłącz mi to” (głośniki). U: „Nie za bardzo orientuję się jak”. N: „No, fajny jesteś”. Uczeń podejmuje próbę, stara się wykonać zadanie. N: „No i co? Najważniejsze, żeby grało”. Uczeń szuka gniazdka do podłączenia głośników. N: „OO! tutaj mamy tylko to gniazdko? Powinam mieć ze sobą przedłużacz” (zwraca się ponownie do ucznia) „Idź do sekretariatu jeszcze raz, przynieś przedłużacz”. Uczeń wykonuje polecenie. Wraca z przedłużaczem i uruchamia głośniki. Siada do ławki. Nauczyciel bez reakcji.

Lekcja w klasie 5

N: „Dobrze, to kto zaśpiewa?” (zwraca się do uczniów w klasie). „Nooo...” (nikt się nie zgłasza). „To co, wybieram. Martyna, proszę. Z książki czy nie?” U: „Wolałabym z książki”. N: „Twój wybór, z książki to 3, na pamięć ocena wyżej”. U: „Ja się wstydzę”. N: „To co?! Nigdy nie śpiewałaś solo?” Uczennica zaśpiewała piosenkę z pamięci. Otrzymała 4. N: „Dobra, chciałabym przepytać jeszcze połowę [w kontekście dzieci], szybko, bo mam jeszcze temat do zrobienia. Przemek teraz ty”. U: „Ja się wstydzę”. N: „Nie wierzę! Jak się wstydzisz?!” U: „No wstydzę się” (wyraźnie zmieszany, czerwony na twarzy) N: „To dobre, nieważne, żartujesz, 1” (ocena wystawiona przez nauczyciela). N: „Oliwer, teraz ty”. Uczeń zaczyna

śpiewać dość cicho. N: „Ale śpiewaj!” U: „Ja nie umiem proszę pani”. Kontynuuję śpiewanie, gdy kończy, nauczyciel bez informacji zwrotnej do ucznia prosi o zaśpiewanie innego chłopca. N: „Teraz ty”. U: „Wstydzę się”. N: „No jak się wstydzisz?! Przestań! Co wy wyprawiacie, nigdy nie śpiewaliście?!” Uczeń śpiewa, gdy skończył N: „No i co? Strasznie było?!” U: „Tak”. N: „Przestań, 3” (ocena). Nauczyciel wskazuje następną osobę do śpiewania, gdy kończy, stwierdza: „Szkoda, że nie nauczyłeś się tekstu, tak byś sobie zapracował na 4 takim śpiewaniem, a tak 3”. N: „Teraz Sabina”. Dziewczynka śpiewa, wyraźnie spięta. Nauczyciel zajmuje się czymś przy komputerze, wyraźnie nie jest skupiony na wykonaniu zadania przez uczennicę. Dziecko przerywa w pewnym momencie. N: „No, śpiewaj dalej, przecież słyszę cię”. Dziewczynka kończy śpiew. N: „4, teraz Mikołaj, proszę bardzo”. U: „Proszę pani, ja nie umiem śpiewać, mam badziewny głos”. N: „Śpiewaj!” Chłopiec śpiewa, dostaje 3. N: „Dobra, to Ania”. U: „Proszę pani, nie dam rady”. N: „Słuchajcie, jesteście nieprzyzwyczajeni, robicie cyrki!” Uczennica zaczyna płakać. N: „Dobra, koniec na dzisiaj. Otwórzcie książki. Temat na dzisiaj »Najstarsze hymny polskie«”. Zaczyna prowadzić lekcję.

Lekcja w klasie 7

Nauczyciel wita się z uczniami i zadaje pytanie: Wy jesteście 7 a, czy b? Nie podpierajcie się na łokciach! W klasie cisza.

Lekcja w klasie 3

Lekcja wf. Jeden z uczniów nie ćwiczy, zwolniony przez rodzica. Dzieci zaczynają grę „dwa ognie” N: „Chcesz zapisywać punkty?” U: „Tak”. Chłopiec przez całą grę z zaangażowaniem zapisuje punkty we współpracy z nauczycielem. Nauczyciel motywuje uczniów do gry: dawać, gramy, gramy, dobrze, tak jest.

Lekcja w klasie 4

Lekcja wychowawcza. N: „Chciałabym jeszcze dzisiaj odnieść się do naszego klasowego kodeksu, żebyście odcisnęli palcem swoją zgodę. Jeśli ktoś ma jakieś wątpliwości, to mówić. Punkt 1. Jestem kulturalny. Co to znaczy?” U1: „Jeśli jem, nie mlaskam”. U2: „Nie przeklinamy”. Jeden z uczniów wrywa się bez udzielenia głosu N: „Max, jak chcesz coś powiedzieć, to podnieś rękę”. Uczeń podnosi rękę. N: „Max, proszę”. U1: „Jeśli jemy, to nie mówimy o brzydkich

rzeczach". N: „Ok. punkt 2. Kontroluję swój gniew, unikam konfliktów i potrafię przeprosić. Co to znaczy?” U1: „Zgłaszamy bójkę, nie bijemy się. Proszę pani, a ostatnio obok biblioteki bili się chłopcy, nawet do krwi”. N: „I co zrobiliście?” U1: „Powiedzieliśmy p. Joli i ona nie zareagowała”. N: „Niemożliwe. Następny punkt nie wymaga komentarza – Jedna osoba mówi, reszta osób słucha i nie przerywa wypowiedzi. 5. Wypowiadam się tylko w swoim imieniu. Czyli nie to, co kolega, koleżanka czy przyjaciółka. 6. Zawsze mówię prawdę, nie plotkuję”. U1: „Tutaj chodzi o to, że jak się z kimś pokłóć, to nie mówi to tamto, bo potem może oberwać ten drugi, a to nieprawda”. N: „Dokładnie tak. Słuchajcie, jak popełnimy błąd, to trzeba się do tego przyznać. Każdy popełnia błędy, czy duże, czy małe, każdy i dlatego trzeba się do tych błędów przyznać. 7. Przyznaje się do błędów. To nawiązanie do tego wcześniejszego. Cisza! (w klasie harmider) 8. Szanuję czyjąś własność. Pamiętacie, wy mi tutaj podawaliście przykład odnoście plecaków, a dzisiaj to ja wysłałam z klasy i wniosłam plecak Marty, której jeszcze nie było. Komuś to przyszło do głowy?” U1: „To jeszcze proszę pani, jak pożyczam ołówek od kolegi, to go nie łamię, nie obgryzam”. N: „Tak, nie rzucasz, nie łamiesz”. U1: „Tak samo jak nie zabieramy komuś rzeczy, nie rzucamy do męskiej toalety”. N: „Tak, dokładnie”. Jeden z uczniów zaczyna wypowiedź. N: „Max się zgłosił, nie. Max mówi, kiedy mu się chce!” Uczeń zamilknął i podniósł rękę. N: „Proszę, Max”. U1: „No bo jeszcze, że niekiedy chłopcy chowają plecaki chłopakom i dają do męskiej toalety, a dziewczyny do damskiej, to tak nie wolno robić”. U3: „Niekiedy, jak przed historią, gramy w piłkę, to starsi nam ją zabierają i nie pozwalają się bawić”. N: „No, bo prawda jest taka, że w statucie szkoły jest napisane, że nie gramy w piłkę na korytarzu”. U3: „Ale proszę pani, to taka mała mięciutka piłka”. N: „No ja wiem, ale nie można i koniec. Na przerwach niczym nie rzucamy”. U3: „Ale ci starsi nam zabierają i sami grają”. U4: „Ja chcę jeszcze, proszę pani, bo nie raz było, że starsi palą w ubikacji e-pety i ja zgłaszam pani, oni mówią, że mam nie mówić, bo mnie zabiją, ale ja dalej mówię”. N: (dłuższa chwila namysłu). „Zostań po lekcji. Dobrze. 9 punkt. Podczas lekcji zachowuję się grzecznie. Na lekcji wypowiadam się na temat. Czyli, jeżeli jest matematyka, to wypowiadam się na tematy matematyczne, a sprawy wychowawcze załatwimy na godzinie wychowawczej, ewentualnie na przerwie, bo niekiedy jest więcej spraw wychowawczych do załatwienia, a godzina jest jedna, więc załatwiamy to na przerwach. Następne. Podczas lekcji i przerw pamiętamy o zasadach bezpieczeństwa”. U5: „Chodzi o to, że tutaj na dole, na korytarzu jest takie przejście, gdzie Kamil z chłopakami często się biją, Julka ich straszy, że pani ich wywali i przestają”. N: „Można załatwić sprawę samemu?”

Można. Ja coś chciałam nawiązać, no właśnie sznurówki. Rozmawiałam z rodzicami na zebraniu, że wszyscy macie mieć buty na rzepy lub wciągane, żebyście się o sznurówki nie potykali. Jak wy chodzicie z rozsznurowanymi butami, to stanowi duże zagrożenie. Podczas próbnej ewakuacji nic wam by się nie stało, gdybyście mieli zasznutowane sznurówki. Tam chyba 3 osoby się potknęły. Jeden drugiemu stanął na sznurówce i przez to to było. W przypadku ewakuacji, ucieczki przez takie coś można byłoby się zabić. Przez sznurówkę. Albo nauczyć się porządnie wiązać sznurówki". U6: „Jak ja patrzę na Oliwię i widzę jak ona nie potrafi wiązać butów, to jest żalodne". N: „Jak ktoś ma kłopot z wiązaniem, to wyznaczmy 2 osoby z klasy, dyżurnych od wiązania wszystkim butów w klasie". Uczniowie zmieszani. N: „Słuchajcie, musimy kończyć, bo jeszcze mamy sprawy różne, a tego jest bardzo dużo". U7: „Proszę pani, na początku wszyscy mieli rzepy, a potem p. Ewa na wf powiedziała, że wszyscy mają mieć buty na wiązanie, a teraz znowu inaczej". N: „Wiesz, Andrzej, naucz się wiązać sznurówki". U: „Nauczyłem się. N: To naucz się tak, żeby się nie rozwiązywały". Zamieszanie w klasie. N: „Ej, towarzystwo, uspokoić się! Przechodzimy dalej. Telefon na lekcji i na przerwie nie jest mi potrzebny, więc jest schowany w plecaku. Słuchajcie, to będzie zapis w statucie szkoły, czyli najważniejszy dokument, ponieważ na ostatnim zebraniu każdy wychowawca musiał zebrać opinie od waszych rodziców, czy zgadzają się na to, żeby obowiązywał całkowity zakaz używania telefonów na terenie szkoły". U8: „Nawet w świetlicy nie można". N: „Więc decyzja jest taka, że absolutnie w żadnym wypadku nie można używać telefonów w szkole. Można używać telefonu, jeśli chcesz zadzwonić do mamy. Podchodzisz do nauczyciela dyżurującego i mówisz, że chcesz zadzwonić do mamy. Potrzebujesz pilnie skontaktować się z mamą albo napisać do mamy SMS". U6: „Ale ja mam specjalną aplikację, kiedy ma przyjechać autobus". N: „I bardzo dobrze, rodzice powiedzieli, że będziecie mieć telefon, ale tylko w ważnych sytuacjach, żeby nie było tak jak na ostatniej lekcji, kiedy była pani z kuratorium. Kiedy komuś zabuczał telefon, a wszyscy się rzucili do plecaków, żeby zobaczyć, czy to jego telefon". U8: „Wie pani, jakie to nie jest fajne, tata mi kupił telefon, nowy, fajny, a teraz mama chce, żebym go dała młodszej siostrze, żeby jak jadą gdzieś dalej, to żeby miała co robić podczas jazdy samochodem i nie płakała, a mi dadzą takie zwykły, klikany". N: „No i dobrze". U8: „Ja mam tylko telefon, żeby sprawdzić godzinę albo zadzwonić do mamy". N: „Telefon nie jest ci potrzebny do sprawdzania godziny, bo w każdej klasie jest zegarek i wiesz, która jest godzina". U6: „Ale, proszę pani, w sali polskiego nie działa, w sali do geografii też nie". U8: „W matematycznej też nie". N: „To powiedzcie

pani, żeby zmieniła baterię, a poza tym jest dzwonek, po co wam godzina?! Po co wam, że tak powiem, orientować się, ile jeszcze czasu zostało”. U8: „Żeby wiedzieć”. N: „Ciiiiii”. U: „Jeśli uczeń ma zwolnienie na taką i taką godzinę, to musi wiedzieć, która godzina, żeby wiedzieć, kiedy wyjść, bo mama mu tak napisała, bo na przykład gdzieś daleko jadą”. N: „Zgadza się, więc poprosić nauczyciela. Ok., kolejny punkt. Nie wstydę się prosić o pomoc. Proszę o tym pamiętać, że jeżeli komuś dzieje się krzywda, obojętnie, nie muszę być to ja, niekoniecznie musi być to pani pedagog, może być ktoś inny z dorosłych, do kogo macie zaufanie. Przychodźcie i mówcie to, co was niepokoi”. U8: „Proszę pani”. N: „Nie, kolejny punkt, ostatni. Pomagamy sobie nawzajem. Jesteście jedną klasą, tworzyacie jeden zespół i to wy macie sobie pomagać nawzajem. Obojętnie czy to w nauce, jeden drugiemu wytłumaczy, czy w przypadku, no nie wiem, u nas w tamtym roku były takie sytuacje, że dziewczyna miała nogę w gipsie, to jej pomagali nosić plecak. Czyli w takiej sytuacji też trzeba sobie pomóc”. U8: „Proszę pani, a jak na sprawdzianie? N: Nie Oliwer, to już jest trochę za późno, przed sprawdzianem. Jak ktoś czegoś nie rozumie, ale nie na sprawdzianie”. U8: „Proszę pani, to tak jak Julka mi pomagała przed poprawą z matematyki. Dwójkę poprawiłam na jedynkę”. N: „No nie zawsze pomoc jest 100%. Ja też jak prowadzę lekcje, to ja chcę, żebyście się wszyscy nauczyli na 100%, ale niekiedy wychodzi jak wychodzi. Słuchajcie i to jest nasz regulamin, który wisieć będzie tutaj przez cały rok”. U8: „A zdjęcie nasze, gdzie będzie wisieć”? N: „Jeszcze nie myślałam o tym. Słuchajcie, tutaj jest lista, umawiamy się tak jak w dzienniku według kolejności, tylko pamiętajcie, podpisujecie się tylko imieniem”. U8: „Tak bez nazwiska?”

Lekcja w klasie 5

N: „Zanim przejdziemy do lekcji, oddam wam dyktanda. Poszło wam bardzo dobrze. Gratuluję”.

Lekcja w klasie 8

Podczas lekcji do klasy wchodzi drugi nauczyciel i zwraca się do nauczyciela prowadzącego lekcję na forum klasy. N1: „Nie wiesz, gdzie jest klasa 7? Ja nie mam dzieci”. N2 (prowadzący lekcję): „Jak to?” N1: „No nie ma klasy” 7. U: „Proszę pani, niektórzy biorą udział w przygotowaniach do akademii”. N1: „Aha, idę ich szukać”.

Lekcja w klasie 4

Lekcja wychowawcza. N: „Jakie jeszcze macie sprawy z tego tygodnia?” U: „Proszę pana, nadal nie działa maszyna ze słodyczami”. N: „Jolu, czy ja wyglądam jak ktoś, kto naprawia takie maszyny?” U: „To niech mi pan kupi te paluszki za 2 zł”. [Nauczyciel, brak reakcji]. Uczeń zgłasza nauczycielowi, że został przewzany w obraźliwy sposób przez koleżankę z klasy. N: „No, Ala”. Dziewczynka nie odzywa się. N: „To jest właśnie taka moralność Kalego. Czyli jak Staszek kogoś przewzał, to ma przeprosić i najlepiej pójść do dyrektora, ale jeżeli Ala go przewzała, to jest ok”. U: „Ale ja przeprosiłam Staszka”. N: „No, ale to nie było uznane”. Dziewczynka wstaje z ławki, pochodzi do Staszka, podaje mu rękę i głośno mówi „przepraszam”. N: „Staszek, no już?” Chłopiec kiwa potakująco głową. Zgłasza się uczeń, nauczyciel udziela mu głosu. U: „Proszę pana, ja chciałem coś powiedzieć, ale zapomniałem i dlatego chciałem pana przeprosić”. N: „Aha, no dobrze Zbyszek. Ok. Jest ci wybaczone”. Nauczyciel udziela głosu uczennicy, która się zgłasza. U: „Czy jest to dobry moment, żeby powiedzieć, że nie czytałam *W pustyni i w puszczy* i nie wiem, co to oznacza z tym Kalim”. N: „No to jeszcze raz ci wyjaśnię, bo bardziej mogłaby mieć pretensję pani z języka polskiego, że nie wiesz. Jeżeli ktoś nie czytał. Jest to opowieść o dwojgu polskich dzieciach, dziewczynce i chłopcu”. U: „Ja to oglądałam”. N: „No właśnie, jest wiele ekranizacji. Ktoś pamięta treść? Proszę, Ala”. U: „No, ale ja tak trochę omijałam”. N: „To omijałaś czy nie, dobrze widzę, że nie masz nic do powiedzenia na temat tej książki. Proszę, Alan”. U: „Co ja tam chciałem powiedzieć aa, że to powinno nazywać się w Podlasiu i w puszczy”. N: „Dlaczego?” U: „Bo pustynia i puszcza to jest coś podobnego”. N: „Nie. Oni zostają porwani w Afryce, podróżują i udaje im się uciec. W międzyczasie poznali Kalego”. U: „Kto to jest ten Kali?” N: „No taki czarnoskóry człowiek. On opowiadał, że jeżeli ktoś jemu ukradnie krowę, to jest przestępcą, a jeśli on komuś, to wtedy wszystko jest w porządku, stąd to się wzięło”. U: „To on był głupi”. N: „On nie był głupi, on był, jak to powiedzieć, bardziej sprytny”. U: „Proszę pana, ja widziałem kiedyś w telewizji, jak taki czarnoskóry raper śpiewał i zachowywał się jak małpa. Chłopiec naśladuje małpę”. N: „No, Łukasz ja chyba będę musiał tutaj jeszcze coś dopisać do uwag”. Wraca do rozmowy z klasą na wcześniejszy temat. Przerwa. Chłopiec wchodzi na ławkę. Nauczyciel kieruje wzrok na ucznia. N: „Franek!” Chłopiec nie reaguje. N: „Franek!” Chłopiec schodzi z ławki. N: „Chodź tutaj do mnie!” Chłopiec podchodzi. N: „Gdzie ty jesteś? W ZOO?” U: „Nie, przepraszam”. N: „Teraz będziesz tu stał [wskazuje miejsce przy ławce, gdzie leży torebka nauczyciela] do końca przerwy. Pilnuj mi torebki”.

Lekcja w klasie 8

Lekcja wychowawcza. N1: „W piątek zamiast polskiego zrobiliśmy lekcję wychowawczą, więc dzisiaj będzie lekcja języka polskiego”. Do klasy wchodzi pedagog ze sprawą dotyczącą wycieczki do szkół ponadpodstawowych, związaną z wyborem kierunku dalszego kształcenia. N1: „Dzisiaj mamy lekcję polskiego, bo w piątek była lekcja wychowawcza”. P: „Ja tylko rozdaję zgody dla rodziców”. Pedagog rozdaje zgody. Dzieci mają różne pytania. P: „Z pytaniami proszę przyjść na przerwie do mnie”. U: „Proszę pani (do pedagoga) czy tutaj ma być miejsce zamieszkania?” P: „No, a jakie inne?” U: (zdenerwowany) „Nie wiem jakie, pytam się, bo potem matka się mnie pyta, co ma napisać, a ja nie wiem! Chcę wiedzieć”. P: „Tak, miejsce zamieszkania”. W tym czasie do klasy wchodzi kolejny nauczyciel. Po wejściu czeka, aż pedagog zakończy rozdawanie zgody dla rodziców. Gdy pedagog wychodzi N2: „We wtorek jedziemy do teatru. Chcę, żebyście przyszli 15 min wcześniej, żebyśmy znowu nie mieli problemów z wyjazdem”. N1: „Mamy lekcję polskiego, w piątek była lekcja wychowawcza”. N2: „Ja tylko na chwilę. Kto ma jeszcze zgody? Lekcje są odwołane, kto nie jedzie, będzie chodził na lekcje z klasą 7”. N1: „Mamy do ustalenia role, mam zgłoszonych kilku uczniów do ról, mamy jeszcze rolę (wymienia postaci). Praca klasowa będzie w przyszłym tygodniu. Dzisiaj musimy doprecyzować, kto będzie miał jaką rolę. Kto będzie miał rolę Kirkora? Bardzo ważna postać, może ją bronić albo oskarżać”. Cisza w klasie. Po dłuższej chwili zgłasza się chłopiec. U: „Ja mogę być Kirkorem. Nie będzie żadnej obrony! Zrobię sąd na Balladynie, będę ją oskarżał, nie obronię jej, będę się nad nią znęcał, wezmę pistolet”. Nauczyciel nie reaguje, zwraca się z innymi rolami do dzieci. Po chwili jeden z uczniów: Proszę pani, ale mi chodzi o to, że pani zapomniała przypomnieć, że z sądem i tym Kirkorem, to chodzi o wydarzenia z samej lektury. On nie może sobie wybrać, bo Kirkor nie wiedział. N1: „No tak, to bardzo ważna postać, ty nie możesz sobie wybrać”. U: „To ja nie chcę być Kirkorem”. U: „No przestań, Julek!” Nauczyciel zwraca się do uczniów z ustaleniem reszty ról: Pozostało jeszcze wiele ról. Nikt się nie zgłasza, jak tak, to ja sama będę musiała je rozdzielić. Cisza, nauczyciel czeka na chętne osoby do obsadzenia pozostałych ról. Wyczuwalne zdenerwowanie. N: „No, kto? Bo sama was rozdziałę!” Dłuższa chwila ciszy. N1: „Szkoda! Koniec”. Nauczyciel przechodzi do prowadzenia tematu lekcji.

Lekcja w klasie 5

Nauczyciel oznajmia, że zaraz uczniowie rozpoczną pisać sprawdzian. N: „Przypominam wam, żebyście czytali polecenia 2–3 razy ze zro-zu-mie-niem. Patrzcie dokładnie. Wiecie, że są osoby, które mają więcej czasu”. U: „Czy mamy się bać?” N: „Mariusz, przestań, czy ja gryzę, biję?!” U: „Nie”. N: „Nie zdążyłam przypiąć wam kartek razem, podpiszcie się na dwóch. Nie chcę zabierać wam teraz cennego czasu”. Uczniowie zaczynają pisać sprawdzian. Nauczyciel chodzi po klasie, zaglądając na kolejne mijane dziecko i jego pracę. N: „Co się tak patrzysz, Angelika?” U: „Stresuję się”. N: „Przestań, przestań, stres?!” Nauczyciel kontynuuje chodzenie po klasie, zaglądając w prace dzieci. N: „Piszcie wyraźnie, żebym nie musiała rozszyfrowywać!”

Lekcja w klasie 7

Pedagog szkolny wchodzi do klasy na początku lekcji. Podchodzi do jednego z uczniów i rozmawia z nim chwilę. Wychodzi z uczniem, gdy są przy drzwiach, nauczyciel prowadzący lekcję zwraca się na forum do pedagoga. N: „Na całą lekcję?” P: „Chyba tak, a to problem?” N: „Nie, poradzi sobie potem”.

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel dzieli dzieci na 4 grupy. Kontynuowane zajęcie z poprzedniej lekcji, gdzie dzieci pracowały zespołowo nad zagadnieniem. Każda grupa z tego ćwiczenia miała zapisywać odpowiedzi na kartce. Nauczyciel podchodzi do jednej z grup. N: „Gdzie jest wasza kartka?” U: „Nie ma”. N: „Jak to nie ma? To jak wy chcecie pracować?! Wzięliście ostatnio!” U: „Pani nie oddała nam tej kartki ostatnio”. N: „Jak to nie dałam! Nie gadaj takich głupot!” Po chwili milczenia i szukania kartki nauczyciel zwraca się do grupy bez kartki: Dobrze, będziecie pracować z zeszytu. Uczniowie pracują w grupach, jedno z nich zadaje pytanie: „Proszę pani, co to są te »nonkolidenty«”. N: „Zaraz, teraz ta grupa”. Zwraca się do innej grupy z pytaniem i nie odnosi się do pytania ucznia. Dzieci pracują nadal samodzielnie. N: „Ja sobie dzisiaj słuchawki założę i zrelaksuję się, a wy pracujecie”.

Lekcja w klasie 8

Uczeń stoi przy tablicy wywołany przez nauczyciela do odpowiedzi. Uczeń oparty o ławkę, noga na nodze, ręce związane w ramionach (postawa wydaje się niestosowna, lekceważąca wobec reszty). Uczeń ma trudności z odpowiedzią na pytania nauczyciela. Podczas kolejnego stwierdza, U: „Muszę sprawdzić w zeszytce”. Nauczyciel umożliwia to uczniowi. U: „No zrabowany kościół”. N: „Jaki kościół?” U: „No nie wiem, tak tu jest napisane”. Nauczyciel stara się naprowadzić ucznia na prawidłową odpowiedź, uczeń nie potrafi skorzystać z podpowiedzi. N: „Słuchajcie, mieliście być przygotowani na tę lekcję. Ledwo odpowiadałeś z zeszytem. Dukanie, czytanie, to jest nieprzygotowanie! Za takie coś mogę dać 3.” Uczeń ucieszony wraca do ławki.

Lekcja w klasie 8

Jeden uczeń siedzi na krześle zwrócony klatką piersiową do oparcia i kołysze się na nim. N: „Weź mi się z tym krzesłem uspokój! Nie twoje, nie niszczyć!” Uczeń nie reaguje, nauczyciel ignoruje.

Lekcja w klasie 2

Dzieci czytają na głos razem tekst. Gdy skończyli N: „Pięknie Adam czytałeś, słyszałam cię”. Nauczyciel tłumaczy kolejne zadania i zleca dzieciom wykonanie ich w ćwiczeniach. W pewnym momencie, N: „Dobra, wychodzimy z ławek, kto chce wymyśleć ćwiczenie?” Uczniowie dają swoje propozycje. Nauczyciel otwiera okno, dzieci ruszają się zgodnie ze swoim pomysłem. N: „Ok, wracajcie do ławek, strona 72”. Dzieci na głos czytają polecenie do zadania. N: „Dobra, robicie sami w zeszytach, ja dla Julki i Adama piszę na tablicy”.

Lekcja w klasie 3

Dzieci pod kierunkiem nauczyciela wykonują zadanie w ćwiczeniach. N: „Szukamy wyrazu z rodziny dar, no kto znajdzie”. U: „Obdarować”. N: „Świetnie! Hanka”. Nauczyciel wstaje i podchodzi do dzieci siedzących w ławkach, sprawdzając ich pracę. N: „Miłosz, dobrze, Kasia, dobrze. Adam, co ty robisz!?” (nauczyciel komentuje prace dziecka). „Zostaw to! [odnosząc się do wykonywania przez niego ćwiczenia]. Nie, przestań, nie rób sam”. Nauczyciel odchodzi od

chłopca i przechodzi do kolejnego ćwiczenia. Adam wydawał się zagubiony i zdezorientowany.

Lekcja w klasie 4

Nauczyciel sprawdził obecność, po czym zwrócił się do dzieci w klasie. N: „15 osób jest i Michał się dzisiaj nie spóźnił. Brawo, Michał!” Pomimo, że sam przekaz werbalny wskazuje na pochwałę, wzmocnienie, to jednak w tonie głosu i niewerbalnym przekazie słowa nauczyciela wydawały się drwiną.

Lekcja w klasie 5

W klasie nauczyciel rozmawia z uczniami na temat zbliżającej się dyskoteki. U: „Jak się ubrać na dyskotekę?” N: „Masz się ubrać tak, żebyś się nie spociła jak trochę poskaczesz i nie zmarzła, jak wyjdiesz na dwór. Cokolwiek ubierzecie, pamiętajcie, żeby się odświeżyć, popsikać, żeby nie pachniało brzydko na sali i żebyście nie balowali w ciężkich butach. Jeśli nie będziecie mieć zgody rodzica na wcześniejsze wyjście, będziecie trzymani do 20:00, więc pamiętajcie. Jak ktoś chce wyjść wcześniej, to musi mi dać zgodę rodzica pisemną na to. Ja nie będę brała odpowiedzialności za wasze włóczenie się poza szkołą”.

Lekcja w klasie 5

N: „Na mikołajki idziecie do kina, wiecie coś o tym?” U: „Nie”. N: „Ja o tym nic nie wiem, to organizuje Rada Rodziców i nie mam informacji. Co to za przepływ!”

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel prowadzi lekcję wychowawczą. N: „Dzisiejszy temat jest związany z poszanowaniem siebie. Dzisiaj etap wstępny, dwie lekcje na to mamy. Chcecie się sami dobrać w pary, czy sam mam to zrobić?” U: „Sami”. U: „A co w ogóle mamy robić?” N: „Co w ogóle?! Zaraz się dowiesz! A w ogóle to cisza!”

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel zadaje ćwiczenia do pracy samodzielnej uczniów podczas lekcji. Uczniowie pracują. Jeden z nich się zgłasza, podnosząc rękę do góry. Nauczyciel

podchodzi do niego, wskazuje na książkę, gdzie uczeń znajdzie odpowiedź na zadane pytanie. Przechodzi obok chłopca, który nie pracuje. Siedzi przy ławce bez otwartych ćwiczeń i bawi się długopisem. Nauczyciel zauważa go. N: „Na co ty, Marcel, czekasz?” Nauczyciel siada z powrotem do biurka. Chłopiec nie zareagował, do końca lekcji nie rozpoczął pracy, a nauczyciel nie zwracał już na to uwagi. Uczeń woła nauczyciela: „Proszę pani”. N: „Już idę”. U: „Bo ja mam problem z tym zadaniem”. Nauczyciel siada obok ucznia N: „Tutaj, Irenecku, to jest napisane po polsku, więc z czym masz problem, żeby zrozumieć?” Nauczyciel wraca do biurka, uczeń wydaje się zagubiony, jakby nie wiedział, co ma robić dalej. Do końca lekcji nie pracował już z ćwiczeniami, patrzył za okno, nie zwrócił się już do nauczyciela z pytaniem. Nauczyciel nie podjął także już żadnej aktywności w kierunku ucznia. W jego wypowiedzi do ucznia, wyraźnie odczuwalne było poirytowanie brakiem zrozumienia polecenia przez ucznia.

Lekcja w klasie 6

Matematyka, nauczyciel prowadzi lekcję, dzieci wykonują ćwiczenia wspólnie, z nauczycielem. Nauczyciel zadaje pytania dotyczące treści ćwiczenia, ale uczniowie nie odpowiadają na pytania nauczyciela, zapada cisza. N: „To wszystko do znudzenia powtarzaliśmy w klasie 4, więc to wszystko macie pamiętać. Nie życzę sobie takiej ciszy, jak zadają proste pytania z tematu. Następne zadanie. Zostały nam 2 minuty, postarajcie się”. W klasie znowu zapada cisza. Dzieci wydają się spięte, niespokojne. Dzwoni dzwonek. Nauczyciel bez słowa kończy lekcję, dzieci zaczynają się pakować i wychodzić z klasy.

Lekcja w klasie 5

N: „Dzisiaj zamiast lekcji wychowawczej będzie angielski”. Uczniowie nie są zadowoleni. Z klasy dochodzą głosy. U: „Nie! Dlaczego?! Mamy dużo spraw wychowawczych. Proszę pana, my nawet nie mamy angielskiego”. Nauczyciel nie reaguje. Po chwili N: „Proszę, żebyście przynieśli na andrzejki pieniądze”. U: „A kiedy to jest proszę pana?” N: „Przecież mówiłem w tamtym tygodniu. Na andrzejki przynosimy 3 zł”. U: „To jest grabież!” N: „Natalia!! (krzyk), jak nie chcesz, nie przyjdiesz. Koniec!” U: „O której będą andrzejki?” N: „Nie wiem, zapytajcie się swoich kolegów, coś widziałem na plakacie, że na 17.00”. U: „Słyszałem, że jak będzie się na andrzejkach, to nie będzie się pytanym

następnego dnia, to prawda?" N: „Tak słyszałem, ale nie wiem”. U: „Czyli można zapłacić, wejść i wyjść i nie być pytany?” N: „Jak chcesz”. N: „Z Wigilią w tamtym roku mam z wami kiepskie doświadczenia”. U: „Proszę pana, bo my jesteśmy za duzi na podpalanie świeczek przy stole”. N: „Jacek, ty może jesteś wysoki, ale twoje zachowanie i to, co mówisz, wcale nie jest jak twój wzrost. Przechodzimy do lekcji. Kiedy używamy czasu przeszłego?” U: „Przecież jest lekcja wychowawcza”. N: „Ja o tym decyduję”. U: „Proszę pana, ale my mamy wiele spraw, dostaliśmy dużo uwag”. N: „Proszę pamiętać, że nigdy nie łączymy last week/a week ago, u was takiego błędu chyba nikt nie popełnił, ale w 6b tak”. U: „Czyli nie używamy tego czasu wtedy?” N: „Łukasz!! Chcesz tutaj stać za mnie przy tej tablicy, taki mądry jesteś?!” Uczennica od kilku minut zgłasza się, zwraca się do nauczyciela, chcąc zwrócić jego uwagę. U: „Proszę pana”. Nauczyciel nie reaguje. U: „Proszę pana”. Po kilku minutach ponownie. U: „Proszę pana”. N: „Tak, słucham”. U: „Kiedy pan odda te kartkówki, chcę wiedzieć, jaką mam ocenę?” N: „Jak omówię to zadanie”. U: „Proszę pana, z tego robi się angielski”. Nauczyciel ignoruje to stwierdzenie. U: „Proszę pana, Sebastian zapuścił włosy”. Nauczyciel ignoruje wypowiedź ucznia, nadal omawia zadania z kartkówki. U: „Przecież to jest angielski”. Nauczyciel nie reaguje. U: „Czyli, proszę pana, to jest teraz angielski?” N: „Michał!!!!” (krzyk) U: „Proszę pana, niech pan to rozda”. Nauczyciel, brak reakcji. Nadal omawia zadania z kartkówki. Wyciąga pracę jednego z uczniów i na podstawie błędu z niej, omawia źle wykonane zadanie. U: „O, moje na przykład”. N: „Niestety, Michał, niestety!” Nauczyciel do końca lekcji omawia zadania z kartkówki, tuż przed dzwonkiem oddaje je uczniom.

Lekcja w klasie 4

N: „Dzisiaj zamiast lekcji wychowawczej mamy matematykę”. Nauczyciel włącza tablicę multimedialną, wyświetla na niej zadania matematyczne. Następnie prosi kolejno uczniów do tablicy, każdy z nich rozwiązuje zadanie, a reszta klasy zapisuje w zeszytach. Jedna z uczennic, rozwiązująca zadanie przy tablicy, zadaje pytanie dotyczące jego wykonania. N: „K. a, ty wiesz, że jak ja ciebie pytam, to masz mi odpowiadać, a nie zadawać mi pytania”. K. zapisuje wynik i siada do ławki. Do tablicy podchodzi uczennica, ma problem z rozwiązaniem zadania. Stoi, nic nie mówi, wpatruje się w działanie. N: „Dobrze, O., odpuszczamy sobie teraz. Ona musi potrenować ten temat. M., proszę do tablicy”. O. bez słowa siada do ławki, wydaje się smutna i zawstydzona. Na tablicy pojawia

się działanie. O. podnosi rękę, zgłasza się, jednocześnie mówiąc do nauczyciela U: „Proszę pani, ja chciałabym to spróbować”. N: „Teraz K”. O. opuszcza rękę, wydaje się, że ma łzy w oczach.

Lekcja w klasie 1

Nauczyciel chodzi po klasie, sprawdzając, jak dzieci wykonują zlecone zadania. Zwraca się nieprzyjemnym i podniesionym tonem głosu do jednego z uczniów. N: „Gdzie masz linijkę?!” U: „Nie mam, zapomniałam”. N: „Zapomniałaś?! To teraz masz! Jak to zrobisz, twoja sprawa!” Nauczyciel wraca do biurka. W klasie zapada lekki gwar. N: „Czemu słyszę?!?” Dzieci natychmiast milkną, niektóre wyraźnie zaniepokojone, zapada cisza. N: „Kto skończył, przychodzi do mnie, sprawdź”. Do nauczyciela podchodzi dziewczynka. Nauczyciel na forum klasy: „No, ale tu jest brzydko! L., no co ty?! Nie potrafisz przyłożyć linijki?!” Do nauczyciela podchodzi kolejna dziewczynka. N: „K! Proszę, uściślij! Będzie 2. czerwona kartka! [za trzy, dzieci dostają uwagę negatywną do rodzica]”. [K. zdezorientowana]. U: „Ale...” Nauczyciel nie daje dziewczynce się wypowiedzieć, przerywa jej. N: „Nie interesuje mnie, po co przyszłaś, masz siedzieć w ławce!”

Lekcja w klasie 6

Nauczyciel rozpoczyna od oznajmienia uczniom, że będzie teraz kartkówka. Rozdaje kartki i oznajmia: „Mamy 2 kwadraty na kartce, w jednym co piszesz?” Uczniowie: „Datę”. N: „W drugim?” Uczniowie: „Ocenę”. N: „Tylko ocena jest moja, nie wasza, tutaj puste. Ja się spieszyłam, więc macie nierówno wyciętą, więc ładnie wytnijcie i róbcie zadania”. U: „Proszę pani, a ja mam takie stworki” (wskazuje na odbite przez kserowanie linie) N: „Szymon, ja wolę, żeby stworki zjadły twoje błędy”.

Lekcja w klasie 1

W klasie lekki gwar, uczniowie dostali od nauczyciela zadania do wykonania samodzielnie. Nauczyciel siedzi przy biurku, nagle krzyczy. Wszyscy uczniowie zamilkli, niektórzy wyraźnie się przestraszyli. N: „Mirek, cisza! 3. czerwona kartka, nic mnie nie obchodzi! Co to ma znaczyć!” (Mirek zdziwiony i wystraszony jednocześnie, znieruchomiał). W klasie cisza. Po chwili jeden z uczniów podchodzi do biurka nauczyciela, dając mu ćwiczenia, w których były zadane

do wykonania ćwiczenia, aby zostały sprawdzone. N (na forum klasy, podniesionym głosem, zniecierpliwiony): „Przychodźcie do mnie z otwartymi ćwiczeniami na tej stronie, żebym nie musiał u każdego wertować!” Jeden z uczniów ustawia się w kolejce do sprawdzenia ćwiczeń przez nauczyciela. N: „Franek! Usiądź na miejsce, bo będzie czerwona kartka! Jedna z uczennic wstała z ławki i schyla się pod nią”. N: „Co się dzieje Klara?” U: „Nic”. N: „No tak chciała sobie pochodzić” (nauczyciel interpretuje intencje uczennicy).

Lekcja w klasie 2

Zaraz po dzwonku, jeszcze na korytarzu. Nauczyciel stoi przed drzwiami klasy, dzieci ustawiają się parami przed nauczycielem (wygląda na to, że jest to zachowanie ustalone między nauczycielem i dziećmi). Nauczyciel stoi, nic nie mówi, patrzy na dzieci, szczególnie na jednego z chłopców, który nie stoi w parze. N: „Marcel! Wyobraź sobie, że czekam na ciebie”. Uczeń nie reaguje. N: „Marcel!!!” (krzyk). Dziecko staje do pary. Jeden z uczniów trzyma innego za rękę i machając nimi, udaje jakby okładał ucznia, przed nimi stojącego w parze. N: „Co ty robisz! Przestań! Natychmiast!” Uczniowie przestają, gdy nauczyciel odwraca się, ponownie kontynuują zachowanie. Nauczyciel nie odwraca się już. Dzieci same przestają.

Lekcja w klasie 8

Lekcja wychowawcza. Nauczyciel rozpoczyna. N: „Moi drodzy, usprawiedliwienia przynosimy do 2 tygodni. U was z tą frekwencją jest bardzo kiepsko”. Po czym rozpoczyna inny temat związany z udziałem w wycieczce do jednej ze szkół średnich w mieście. Do klasy wchodzi pedagog szkolny, na forum klasy z wychowawcą rozmawiają na temat wycieczki. Pedagog do wychowawcy: Warto, żeby wchodzili na 15 min lekcji? N: „Co, chyba nie”. P: „Tylko bałaganu narobią, niech lepiej czekają na holu. Jeden z uczniów zgłasza się”. N: do P. „Tutaj jeszcze Kamil ma pytanie”. P: „On ma tylko pytania dla zasady”. Pedagog wychodzi. Nauczyciel zwraca się do uczniów. N: „Jak rozmawiać, żeby się nie przekrzykiwać w przyszłej szkole [ma na myśli szkołę ponadpodstawową]? W przyszłej szkole lub pracy nie będzie tak, więc trzeba się dostosować”. Przechodzi od razu do kolejnego tematu. N: „Wigilia klasowa się zbliża. Prezent robi, kto chce. Dam kartki do losowania. Kto chce, uczestniczy, bo w tamtym roku nie przynieśliście prezentów dla wybranej osoby. Nie chcę takich sytuacji. Jak chcecie

spędzić naszą ostatnią Wigilię? Dziewczyny zaproponowały dania na ciepło, ale nie mamy jak. Rodziców proszę nie angażować”. U: „Można mikrofalówkę przynieść”. N: „To jest problem. A zastawa? Nie można plastików. Trzeba przemyśleć temat. Dogadamy to za tydzień”. U: „Proszę pani, proszę tak nie podkreślać ciągle, że to ostatnia Wigilia, bo się smutno robi”. N: „Moim celem, Kamil, było, żebyście to docenili”.

Warsztat pracy z filmem – odpowiedzi nauczycieli na pytania po projekcji fragmentów filmów

Pewien zarys obrazu świadomości maluje się również na podstawie wyników warsztatu pracy z filmem. Tutaj, warto przypomnieć, głównie chodzi o świadomość popełnionego błędu wychowawczego. Warto też raz wtóry podkreślić, że obecny stan wiedzy na temat wychowania nie wskazuje jednego, właściwego wzorca postępowania wychowawczego dla nauczycieli. Niemniej w literaturze przedmiotu uogólnione i opisane są błędy wychowawcze. Wydaje się zatem, że umiejętność nauczyciela w zakresie rozpoznawania błędów wychowawczych winna być elementem jego wiedzy o wychowaniu, która, według założeń prezentowanych w niniejszych rozważaniach, jest elementem świadomości wychowawczej nauczyciela. Chcąc poznać perspektywę nauczycieli w tym zakresie, przeprowadzono wywiady z nauczycielami, poprzedzono je prezentacją fragmentów filmów, przedstawiających sytuacje wychowawcze, w których zachowanie nauczyciela wobec ucznia jest niewłaściwe – zawiera zobiektywizowany błąd wychowawczy. Poproszono nauczycieli o obejrzenie fragmentów trzech filmów, w których zachowanie nauczyciela stanowi realną przyczynę lub ryzyko powstania szkodliwych dla rozwoju dziecka skutków¹. W naszej opinii, analiza wypowiedzi pozwala stworzyć trzy typy nauczycieli, które później zostaną opisane. Poniżej zaprezentowana zostanie całość uzyskanych wyników badań.

W trakcie badania przedstawiono fragmenty trzech filmów. Jako pierwszy pokazano obraz *Gwiazdy na ziemi* w reżyserii Amole Gupteego, Aamira Khana z 2007 roku. Fragment obejmujący od 21:55 do 24:00 minuty zawiera sytuację,

1 A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 24.

w której podczas lekcji nauczycielka prosi jednego z uczniów o przeczytanie zdania. Chłopiec wyraźnie niepewny, spięty stara się wykonać polecenie, jednak nie potrafi. Dzieci w klasie śmieją się z niego. Chłopiec mówi, że literki mu „tańczą”. Nauczycielka raz po raz ponawia polecenie przeczytania tekstu, coraz bardziej zdenerwowana. Wyraźnie się niecierpliwi i krzyczy na chłopca, ostatecznie każe mu opuścić klasę. Drugim filmem był *Pan od muzyki* w reżyserii Christophe’a Barratiera z 2004 roku². Pokazano fragment od 15:40 do 16:32 minuty filmu. Opowiada on o chłopcu, który, podczas gdy nauczyciel wchodzi do klasy, rysuje kredą na tablicy portret człowieka. W klasie gwar, gdy pojawia się nauczyciel, dzieci milkną, a chłopiec przy tablicy przerywa rysowanie, ma poważną, raczej wystraszoną minę. Nauczyciel podchodzi do niego, bierze kredę, chłopca ustawia bokiem i rysuje jego podobiznę na tablicy. Dzieci w klasie głośno się śmieją. Nauczyciel dorysowuje do podobizny chłopca „kulkę klauna” na nosie. Ostatnim komentowanym filmem były *Zmory* w reżyserii Wojciecha Marczewskiego z 1978 roku³. Prezentowano fragment od minuty 17:27 do 19:23. Przedmiotowy fragment filmu przedstawia sytuację w klasie. Oto trwa lekcja. Nauczyciel siedzi przy biurku. Zwracając się do uczniów „bydlę”, rzuca zeszytami w ich stronę. Dochodzi do ucznia nazwiskiem Srebrny. Chłopiec wstaje, nauczyciel podchodzi do niego, mówiąc: „bydlę Srebrny, to skończony idiota, kompletny wodogłowiec, lepiej zrobi, jak zrezygnuje ze szkoły i pójdzie do szewca [...] prawda, że nie będziesz więcej pisał idiotyzmów”; uderzając chłopca zeszytem w głowę, powtarza ostatecznie pytanie. Zwraca się do ucznia siedzącego za Srebrnym i poleca mu uderzyć chłopca w kark. Uczeń z tyłu wykonuje polecenie nauczyciela, a dzieci zaczynają się śmiać. Nauczyciel podchodzi do innego ucznia, daje mu linijkę i poleca uderzyć Srebrnego „po paluchach”. Chłopiec nie robi tego, nauczyciel bierze linijkę i sam uderza Srebrnego, jednak ten w porę chowa dłoń.

Nauczyciele biorący udział w badaniu zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii na temat reakcji nauczyciela przedstawionej w filmach? Czy postąpiliby podobnie i dlaczego? Poproszono również nauczycieli o określenie płci, stopnia awansu zawodowego, jaki posiadają. Z uzyskanych wyników badań

2 Fragment filmu 2: *Pan od muzyki*, tytuł oryg. *Les Choristes*, reżyseria Christophe Barratier, scenariusz Christophe Barratier, Philippe Lopes-Curval, zdjęcia Jean-Jacques Bouhon, producent: Arthur Cohn, Nicolas Mauvernay, Jacques Perrin, data produkcji: 2004 rok.

3 Fragment filmu 3: *Zmory*, oparty na powieści *Zmory* Emila Zegadłowicza, reżyseria Wojciech Marczewski, scenariusz Pavel Hajny, zdjęcia Wiesław Zdort, produkcja ZF Tor, data produkcji: 1978 rok.

można wysnuć wniosek, że wśród badanych nauczycieli było tylko 4 mężczyzn, a 25 kobiet. W wywiadzie wzięło udział 11 nauczycieli dyplomowanych, 12 mianowanych oraz 6 nauczycieli kontraktowych.

Film *Gwiazdy na ziemi*⁴ wywołał następujące reakcje nauczycieli: „Nie podoba mi się ton rozmowy Pani, wyśmiewanie się z ucznia.”, „Jest nie do zaakceptowania.”, „Mmm [...] na pierwszy rzut oka, jak dla mnie, pani nauczycielka jest zbyt surowa, ale jeżeli zna tę klasę i tego ucznia, to wie, że ten uczeń lubi zwracać na siebie uwagę, chce być w centrum. Ogólnie powinna postąpić inaczej, na pewno nie wyrzucać ucznia z klasy!”, „Reakcja zła i nie do przyjęcia w naszej kulturze.”, „Nauczycielka nie miała w sobie za grosz empatii i zrozumienia dla ucznia. Była agresywna i niemiła.”, „Reakcja była zbyt nerwowa oraz brak zrozumienia ucznia.”, „Bardzo nieodpowiednia wychowawczo. Agresywna i nerwowa.”, „Myślę, że reakcja jest bardzo emocjonalna.”, „Impulsywna, wręcz agresywna, poniża ucznia.”, „Nauczycielka zareagowała impulsywnie. Odebrała zachowanie ucznia jako lekceważenie w stosunku do jej osoby i nauczanego przedmiotu. Wyrzucając ucznia za drzwi, dała upust swoim emocjom.”, „Nauczycielka zareagowała zbyt agresywnie, nie wykazała empatii i zrozumienia dla ucznia.”, „Zbyt agresywna w stosunku do zaistniałej sytuacji.”, „Była niedopuszczalna. Nie starała się w żaden sposób pomóc uczniowi. Sprawiała, że był wyśmiewany.”, „Zbyt nerwowa reakcja.”, „Reakcja jest nie do przyjęcia. Nauczycielka jest zbyt głośna i agresywna. Nie stara się pomóc dziecku, nie próbuje dostrzec, w czym tkwi problem, tylko swoją waleczną postawą chce wymusić na dziecku realizację zadania.”, „Myślę, że jest co najmniej niepoprawna”, „Reakcja była stanowczo niewłaściwa i niedopuszczalna.”, „Sfrustrowana, starsza pani, która powinna swoją postawę dobrze przemyśleć.”, „Reakcja nieprawidłowa”, „Straszne zachowanie, pozbawione empatii i dyktatorskie.”, „Nauczycielka nie jest odpowiednio wykształcona, ma duże braki w wiedzy.”, „Nauczyciel zachował się niekompetentnie wobec ucznia.”, „Nauczyciel źle postąpił, krzycząc na dziecko.”, „Nauczyciel powinien dać trochę czasu uczniowi do przeczytania wskazanej treści, a nie wywierać presji na szybkim czytaniu.”, „Nauczycielka, zamiast skupić się na uczniu, co ma do powiedzenia, krzyczała na niego.”, „Nauczyciel nie jest otwarty na ucznia. Nie słucha go, kiedy uczeń do niego mówi. Poniżej wszelkiej krytyki [...]. Ośmieszyła ucznia, co spowoduje u niego traumę

4 Fragment filmu *Gwiazdy na ziemi*, tytuł oryg. *Taare Zameen Par*, na podstawie Amole Gupte, reżyseria Amole Gupte, Aamir Khan, scenariusz Amole Gupte, zdjęcia Satyajit Pande, studio Aamir Khan Productions, PVR Pictures, data produkcji: 2007 rok.

i brak jakiejkolwiek motywacji do nauki. Nie mówiąc o niezauważeniu problemów chłopca z czytaniem.” „Reakcja była nieodpowiednia, zbyt gwałtowna, bez zbadania przyczyny trudności dziecka ucznia”.

28 nauczycieli nie postąpiłoby podobnie, ponieważ: „Wydaje mi się, że chłopiec nie miał okularów i nie widział tekstu. Poprosiłabym innego ucznia o przeczytanie, a na przerwie zapytałabym ucznia, w czym tkwi problem.” „Poniża ucznia, kompromituje siebie i jego, robi z siebie pośmiewisko.” „Nie wyprosiłabym ucznia z klasy, tylko po lekcji poprosiłabym go do biurka i porozmawiała o jego zachowaniu.” „Nie poniżam uczniów.” „Każdy uczeń jest jednostką niepowtarzalną, na różnym etapie rozwoju emocjonalnego i edukacyjnego. Trzeba podejść do niego indywidualnie, z empatią i nie ośmieszać na tle klasy.” „Starałabym się dowiedzieć, jaki był powód, że nie potrafił przeczytać.” „Bo zawód nauczyciela to dla mnie misja, lubię dzieci i staram się zawsze je zrozumieć.” „Nie poniżam swoich uczniów.” „Takie zachowanie nie buduje atmosfery sprzyjającej nauce.” „Zaniechałabym pytania tego ucznia przy całej klasie i poprosiłabym go o rozmowę na przerwie. Natomiast zwróciłabym się z wykonaniem polecenia do innego ucznia w klasie.” „Każde dziecko jest inne pod względem emocjonalnym i na różnym poziomie edukacji. Trzeba do każdego podchodzić indywidualnie, z sercem i wyrozumiałością.” „Reakcja nauczycielki jest nieadekwatna do sytuacji, zbyt emocjonalna.” „Zainteresowałabym się trudnościami dziecka. Porozmawiałabym z nim na przerwie.” „Nauczycielka uznała zachowanie ucznia za złośliwe. To był jej błąd. Uczeń dokładnie sprecyzował swój problem.” „Chciałabym pomóc dziecku, chciałabym umieć dostrzec problem, z jakim boryka się dziecko. Chcę traktować uczniów podmiotowo, a nie przedmiotowo. Za każdym dzieckiem kryje się inna historia i musimy zrozumieć, że dzieci nie zawsze potrafią postąpić tak, jak chcemy w danej chwili.” „W swojej pracy staram się pomagać uczniom, gdy napotykają trudności podczas pracy. Powyższa postawa jest mi obca.” „Niedopuszczalne jest podnoszenie głosu na uczniów i tak gwałtowne reakcje.” „Nauczyciel postawiony na drodze ucznia do zdobywania wiedzy powinien w sposób jasny, konkretny, z dużą dozą cierpliwości pomagać w jej zdobywaniu. Nawet najbardziej złe emocje, które nim miotają, nie powinny być przenoszone na sposób wykonywania jej pracy. Taką postawą okazała swoją słabość i brak kompetencji.” „Zachowanie nauczycielki poniża godność ucznia.” „Staram się traktować uczniów, tak jak oczekuję, żeby traktowano moje dzieci lub mnie.” „Nauczycielka z filmu nie jest osobą empatyczną, nie ma podejścia do dzieci.” „Nie, ponieważ krzycząc na dziecko, to nie jest dobra metoda wychowawcza. Nauczycielka ośmieszyła chłopca przed całą

klasą. Zamiast zastanowić się, co chłopiec miał na myśli, mówiąc o tych »tańczących literkach«. Wnioskuje, że chłopiec miał problem ze wzrokiem.” „Nauczyciel powinien się zastanowić, co chłopiec miał na myśli. I spróbować mu w jakiś sposób pomóc.” „Być może chłopiec źle się poczuł i nie potrafił wskazać treści przeczytać.” „Nie. Ponieważ zamiast krzyżeć powinna podejść do chłopca i zapytać, co ma na myśli, mówiąc, że »litery tańczą«.” „Nie. Nauczyciel powinien mieć dobre relacje z uczniami. Przede wszystkim mieć dla nich czas i potrafić się wsłuchać, co mają nam do powiedzenia.” „Przede wszystkim nigdy nie mówię do uczniów podniesionym głosem (nie mówiąc o krzyku) i nigdy nie ośmieszam żadnego z nich.” „Staralabym się wyjaśnić, na czym polega trudność w przeczytaniu tekstu ucznia.”

Jeden z nauczycieli uznał, że reakcja nauczycielki była adekwatna do sytuacji. Nauczyciel ten zadeklarował, że postąpiłby podobnie, ponieważ uczniowie mają jasno postawioną sprawę. Nauczyciel ten był mężczyzną, o stopniu nauczyciela dyplomowanego.

Analizując odpowiedzi badanych nauczycieli, odnoszące się do drugiego przedstawionego filmu *Pan od muzyki*⁵, stwierdzono, że 13 z nich nie postąpiłoby podobnie, argumentując następująco, np.: „Nie motywuje ucznia do pracy.” „Pedagog powinien postąpić inaczej, nigdy nie może nikogo wyśmiewać.” „Nauczyciel pokazał dystans do siebie, jednakże w pewien sposób ośmieszył ucznia.” „Nie umiem zbyt dobrze rysować, więc byłaby w tej kwestii kłapa. Poza tym nie chciałabym ośmieszać ucznia, mimo iż on ośmieszył mnie. Nie uznaję zasady »oko za oko«. Chcę propagować dobro i dobrem zażegnawać wszelkie spory.” „Wyśmiewanie ucznia jest czymś niewyobrażalnie niewłaściwym.” „Ponieważ ośmieszył go przed całą klasą. Nauczyciel powinien zaproponować chłopcu poważną rozmowę na koniec lekcji i wyciągnąć z tego niestosownego zachowania wnioski, ponieważ w ten sposób chłopiec stracił do nauczyciela zaufanie.” „Ponieważ taką sytuację należy w inny sposób rozwiązać, np. porozmawiać z chłopcem po lekcji.” „Ponieważ nauczyciel powinien dawać przykład, a nie naśladować niestosowne zachowanie ucznia.” „Ponieważ nauczyciel powinien dawać przykład dobrym zachowaniem, a on doprowadził do tego, że chłopiec został ośmieszony na oczach całej klasy oraz stracił zaufanie do nauczyciela.” „Dlatego, że dziecko zostało wyśmiane przez klasę. Dziecko powinno ponieść konsekwencję, ale nie w taki sposób.”

5 Fragment filmu *Pan od muzyki*, reżyseria Christophe Barratier, scenariusz Christophe Barratier, Philippe Lopes-Curval, zdjęcia Jean-Jacques Bouhon, data produkcji: 2004 rok.

Nauczyciele, którzy stwierdzili, że nie postąpiliby podobnie jak nauczyciel przedstawiony w filmie, jego reakcje opisywali w następujący sposób: „Nieadekwatna do sytuacji.”, „Miał na celu skompromitowanie ucznia przed klasą.”, „Reakcja nie do końca poprawna, choć lepsza niż nauczycielki z filmu 1. Nauczyciel nie zareagował agresywnie, to dobrze, ale z drugiej strony wykpił.”, „Jest ono niedopuszczalne.”, „Nauczyciel zachował się nieprofesjonalnie wobec ucznia.”, „Nauczyciel nie powinien naśladować chłopca, malując jego portret i ośmieszając go przy klasie.”, „Nauczyciel powinien zachowanie zlekceważyć. Siąść do biurka i prowadzić dalej zajęcia.”, „Nauczyciel nie powinien naśladować ucznia, malując jego karykaturę.”, „Nauczyciel przez naśladowanie ucznia pokazuje swoją bezradność.”

Spośród nauczycieli, którzy uznali, że nie postąpiliby podobnie, jak się okazało, powodem nie było rozpoznanie błędu wychowawczego nauczyciela, a inne motywy. Uznali oni, że reakcja nauczyciela „była stonowana i dowcipna”, nie postąpiliby tak, ponieważ „mimo wszystko dzisiejszy uczeń mógłby poczuć się urażony narysowaniem jego karykatury” (nauczyciel dyplomowany). Ponadto stwierdzili, że reakcja nauczyciela była „bardzo dobra”. Nauczycielka (nauczyciel dyplomowany) nie postąpiłaby tak, ponieważ – jak stwierdza – „nie umiem tak rysować”.

Większość nauczycieli, bo 16, poparło zachowanie nauczyciela przedstawione w filmie. Następująco je interpretując: „Jest adekwatna do sytuacji.”, „Podoba mi się, jak podszedł z dystansem do tego.”, „Była bardzo pozytywna. Nauczyciel potrafi śmiać się z samego siebie, a to rzadkość. Nie zareagował agresywnie, tylko przekuł tę sytuację na swoją korzyść.”, „Była adekwatna do sytuacji.”, „Bardzo oryginalne zachowanie, dobrze wybrnął z sytuacji.”, „Nauczyciel właściwie zareagował na wybryk ucznia. Chociaż przyłapał go na gorącym uczynku, to nie ukarał go. Swoją reakcją rozbawił klasę, a uczniowi udowodnił, że każdy może stać się przedmiotem drwin.”, „Nauczyciel ma dystans do siebie. Zareagował z poczuciem humoru, bez złości. Dzięki temu nie stracił autorytetu i uwagi u uczniów.”, „Nauczyciel zareagował ciekawie, też bym tak zareagowała, gdybym umiała tak malować.”, „Reakcja odpowiednia.”, „No cóż [...] uważam, że nauczyciel w dużej mierze zachował się prawidłowo. Nie nakrzyczał na ucznia, nie wpisał uwagi itd. To, co nie podobało mi się w tej reakcji, to ośmieszenie ucznia – narysowanie jego w formie mocno przerysowanej. Jak dla mnie zabrakło rozmowy.”, „Całkiem słuszna postawa nauczyciela wobec tak »odważnego« ucznia.”, „Adekwatna do sytuacji”, „Nauczyciel opanowany, z dystansem podszedł do zaistniałej sytuacji.”, „Nauczyciel w filmie z dystansem podszedł do

sytuacji, nie wybuchł gniewem i tym sposobem zyskał uznanie uczniów.” „Była w miarę poprawna.” „Bardzo dobre wyjście z trudnej wychowawczo sytuacji.”

Nauczyciele argumentowali swoją pozytywną ocenę reakcji nauczyciela przedstawionej w filmie następująco: „Nauczyciel zniżył się do poziomu ucznia, tym samym pokazał uczniowi, jak można się poczuć w takiej sytuacji. Nauczyciel z poczuciem humoru.” „Podoba mi się podejście tego nauczyciela.” „Nie ucierpiałby wtedy autorytet nauczyciela, dzieci dojrzałyby również człowieka z poczuciem humoru mającego dystans do siebie.” „Pokazanie uczniowi, na jego przykładzie, że nie jest fajnie śmiać się i wyśmiewać z innych, nauczyciel podszedł z dystansem do sytuacji i do siebie.” „Bo krzykiem i groźbą się nic nie działo.” „Uważam, że lepiej się nie dać wyprowadzić uczniom z równowagi. Nie reagować złością. Lepszym rozwiązaniem jest natomiast obrócenie sytuacji w żart.” „Dobre, przyjacielskie stosunki z uczniami dadzą wiele dobrego. Uczniowie będą mieli zaufanie do nauczyciela, który przekaże im efektywniej wiedzę i mądrość życiową. Będzie ich przewodnikiem.” „Nauczyciel wszedł w konwencję ucznia, miało być śmiesznie i było.” „Postąpiłabym podobnie, ale z małą korektą. Narysowałabym swój śmieszny profil, a nie ucznia.” „Myślę, że nauczyciele też muszą mieć dystans do siebie. Uczniowie rysowali, rysują i będą rysować karykatury nauczycieli – pytanie jak my na to zareagujemy – krzykiem czy rozmową.” „Należy pokazać takim śmiałkom, że ośmieszyć można każdego, tylko po co? Następnie poświęciłabym uczniowi po lekcji czas na krótką rozmowę – co powodowało takie zachowanie. Może coś należy zmienić w swoim zachowaniu.” „Działanie przykładem.” „W zależności, na którego ucznia bym trafiła. Z agresywnym nie.” „Mimo braku talentu do rysowania, postąpiłbym podobnie, obracając tę sprawę w żart, starałbym nie cechować tej sytuacji negatywnymi emocjami.” „Pokazałbym chłopcu w ten sposób, jak czuje się osoba, którą staramy się ośmieszyć.” „Różnica polegałaby na wyjaśnieniu tego chłopcu i całej klasie. Na pewno nie byłby to obraźliwy rysunek.” „Uważam, że należy rozwiązywać takie problemy w sposób łagodny.” Reakcje i komentarze nauczycieli pokazują, że wielu z nich potrafi ocenić zachowanie nauczyciela z wielu perspektyw i zobaczyć jego złożoność.

Interpretując ostatni fragment filmu *Zmory*⁶, badani nauczyciele wypowiedzieli się o reakcji nauczyciela w następujący sposób: „Była nie w porządku.” „Zła.”

6 Fragment filmu *Zmory*, oparty na powieści *Zmory* Emila Zegadłowicza, reżyseria Wojciech Marczewski, scenariusz Pavel Hajny, zdjęcia Wiesław Zdort, produkcja ZF Tor, data produkcji: 1978 rok.

„Nie do przyjęcia.”, „Agresja nauczyciela emanuje.”, „Stare metody.”, „Okropne.”, „Karygodne zachowanie nauczyciela, obrażanie i zero szacunku.”, „Stara szkoła, która nie ma miejsca w nowej rzeczywistości.”, „Bardzo zła, ale wpisująca się w czasy.”, „Lekceważąca, poniżająca, agresywna, nie do przyjęcia.”, „Nauczyciel zachował się nieodpowiednio. Ośmieszał i poniżał uczniów przy całej klasie.”, „Nauczyciel był w swoim mniemaniu Bogiem Wszchemogącym, nieznoszącym sprzeciwu i bardzo agresywnym. Autorytet zbudował na strachu.”, „Agresywna postawa i lekceważenie uczniów, podburzanie do przemocy fizycznej, świadczy o niezrównoważeniu nauczyciela.”, „Nauczyciel okazuje brak szacunku dla uczniów, gardzi nimi i pomiata.”, „Żenada.”, „Koszmar, okrutna postawa nauczyciela. Aż nie chce się dokończyć oglądania tejże sceny. Nauczyciel przezywa uczniów i używa przemocy. Uczy tej przemocy także uczniów. Nastawia ich przeciwko sobie. Potworny brutal. Nic nie tłumaczy jego paskudnego zachowania.”, „Brak mi słów! Takie zachowanie jest okropne i naganne!”, „Niedopuszczalna.”, „Ten człowiek nie powinien wykonywać zawodu nauczyciela. Zachowanie nauczyciela wzbudza u uczniów strach – paradoksalnie, z jednoczesnym lekceważeniem jego osoby.”, „Niedopuszczalna.”, „Skandaliczne, demoralizujące, podłe i co najgorsze.”, „Postępowanie nauczyciela trochę przerysowane, lecz typowe dla polskiej szkoły ubiegłego wieku.”, „Nauczyciel zachował się karygodnie wobec uczniów.”, „Zachowanie nauczyciela jest nieetyczne.”, „Nauczyciel zachował się nieetycznie. Powinien ponieść za to srogie konsekwencje.”, „Nauczyciel nie ma szacunku dla ucznia. Gardzi nim, ośmiesza go.”, „Nauczyciel narusza godność ucznia – ośmiesza go, wyzywa, gnębi.”, „Trudno to w ogóle oceniać. Na szczęście dzisiejsze nauczanie jest zupełnie inne.”, „Reakcja nauczyciela nie do przyjęcia, brak mi słów z oburzenia.”

Badani nauczyciele jednogłośnie stwierdzili, że nie postąpiliby tak jak nauczyciel, ponieważ: „[...] nie motywuje ucznia do pracy.”, „To nie są moje metody.”, „Nie mam zdania.”, „To wbrew zasadom.”, „Nie mogę stosować przemocy wobec dzieci.”, „To niedopuszczalne postępowanie.”, „Jest to wbrew jakimkolwiek zasadom moralnym.”, „Straciłabym pracę od razu, chociaż czasem są dzieci, które by na to zasłużyły, ale jako pedagog trzeba być ponad to.”, „Nie znęcam się nad uczniami.”, „Postawa przeczy wszelkim zasadom wspomagania ucznia w rozwoju.”, „Dziecko trzeba traktować indywidualnie, z szacunkiem. Natomiast jego błędy można wytknąć mu pośrednio i wskazać sposób ich poprawy. Najważniejsze, aby ucznia nie oceniać krytycznie i nie poniżać go przy całej klasie.”, „Nie tędy droga. Muszą być zasady wzajemnej współpracy, ale nigdy przemoc wobec ucznia i nastawienie dzieci przeciwko sobie w swoim chorym interesie!”

„Trudno uczyć w takich warunkach, które zafundował uczniom nauczyciel.”, „Uczniom należy się szacunek i zrozumienie.”, „Nie postąpiłabym tak, ponieważ jest to poniżanie oraz znęcanie nad uczniem. O RODO już nie wspomnę.”, „Nie wyobrażam sobie siebie wyzywającej uczniów i stosującej przemoc wobec nich. Brzydzę się takim zachowaniem.”, „Nauczyciel w powyższej scenie zachował się nałaganie. Ośmieszanie, krzyk, bicie, pozwalanie innym na bicie, upokorzenie ucznia jest mi dalekie.”, „Krzyki, wyzwiska i stosowanie przemocy jest absolutnie niedozwolone.”, „Zachowanie nauczyciela jest oburzające – poniżając uczniów. Każdy człowiek ma swoją godność i nie wolno jej deptać, szczególnie wykonując tak ważny zawód. Uczymy dzieci szacunku, tolerancji i zrozumienia dla drugiej osoby.”, „Poniżanie ucznia, stosowanie kar cielesnych, podrywanie autorytetu rodzica.”, „Nie czynь drugiemu, co tobie nie miłe.”, „Traktuje się uczniów z szacunkiem.”, „Nie, ponieważ ze strony nauczyciela występuje brak szacunku i życzliwości do uczniów. Ośmiesza chłopca przed całą klasą. Następnie nauczyciel powinien wzbudzać autorytet i chęć do naśladowania.”, „Brak szacunku, godności do uczniów.”, „Ponieważ szacunek powinno się mieć do siebie i innych, a on ewidentnie tego nie miał. Natomiast widać, że nauczyciel jest sfrustrowany swoją pracą i wypalony.”, „Ponieważ nauczyciel powinien być wzorem do naśladowania. Być autorytetem dla uczniów.”, „Jeżeli nauczyciel nie szanuje swojej godności, to dzieci też, przez naśladowanie swojego »mistrza«, nie będą szanowały siebie nawzajem i innych.”, „Demotywacja, ośmieszanie, namawianie do wyśmiewania i zadawanie kar cielesnych. Skrajny przypadek niemający miejsca w dzisiejszej szkole.”, „Niedopuszczalne jest stosowanie obraźliwych słów i poniżanie uczniów.”

Indeks osobowy

A

Ablewicz Krystyna 31, 135
Aleksander Igor 18, 19, 138
Allen Woody 87, 116
Amadei Gherardo 19, 135
Andrews Stephen 43, 135
Asanowicz Dariusz 17, 135, 144
Armstrong David Malet 22, 23, 24, 135

B

Baars Bernard J. 16, 135
Babbie Earl 54, 55, 56, 58, 135
Bäcker Roman 52, 140
Banach Czesław 43, 135
Bandura Albert 135
Banks William P. 16, 135
Baranowski Bolesław 31, 140
Barratier Christophe 60, 175, 178
Barthelmess Manuel 36, 135
Bartusiak Irena 9, 135
Baszniak Tadeusz 142
Bereźnicka Małgorzata 45, 136
Berry Roger 30, 102, 136
Bettelheim Bruno 136
Bianchi Ilaria 19, 135
Bielski Janusz 136
Bińczycka Jadwiga 47, 136
Bischof-Kohler Doris 115, 136
Blížkovsky Bohumír 136
Block Ned 22, 136
Bouhon Jean-Jacques 60, 175, 178
Bracke Demi 30, 101, 136
Brzozowska-Brywczyńska Maja 56, 137
Bucholc Marta 54, 135

C

Chalmers David 19, 136
Chymuk Maria 29, 137
Cian Luciano 47, 136
Cichoń Władysław 47, 136
Cieslik Elżbieta 143
Cleeremans Axel 17, 143, 144
Cohen Louis 102, 136
Cohn Arthur 60, 175
Corts Daniel 30, 101, 136
Costa Nilza 43, 136
Creswell John 52, 53, 136
Crick Francis 16, 136
Cudak Henryk 29, 44, 46, 136
Cudak Sławomir 46
Czerepaniak-Walczak Maria 102, 136
Czerwiński Kazimierz 137

Ć

Ćwiklicki Marek 54, 137

D

Dakowicz Lidia 44, 138
Damasio Antonio R. 24, 25, 137
Denek Kazimierz 137
Dennet Daniel C. 19, 137
Denzin Norman K. 56, 57, 137
Dębowski Józef 18, 137
Dryden Gordon 137
Drzeżdżon Wojciech 137
Dudzikowa Maria 47, 137
Duraj-Nowakowa Krystyna 43, 137
Dźdża Joanna 112, 142

E

Ecler Beata zob. Ecler-Nocoń Beata
Ecler-Nocoń Beata 28, 49, 101, 132, 137

F

Famuła-Jurczak Anita 142
Ferenz Krystyna 45, 46, 102, 137, 139
Fiedler Fred E. 137
Filipowski Filip 35, 128, 140
Flick Uwe 58, 137
Foer Jonathan Safran 99
Frania Monika 137
Frankfort-Nachmias Chavy 56, 138
Frankl Victor E. 10, 11, 71, 104, 131, 132, 138
Fudali Robert 139

G

Gadacz Tadeusz 115, 138
Gaillard Vinciane 17, 144
Gandhi Kishore 18, 138
Gaś Zbigniew B. 138
Gawlik Maria 136
Gilewicz Joanna 55, 136, 144
Gnitecki Janusz 138
Gogacz Mieczysław 47, 138
Gordon Thomas 138
Gothe Johann Wolfgang, von 51
Gruszka-Gosiewska Aleksandra 17, 18, 144
Grygiel Stanisław 32, 138
Grzywak-Kaczyńska Maria 47, 138
Gupte Amole 60, 174, 176
Gurycka Antonina 37, 38, 76, 78, 109, 110, 138, 174

H

Haidt Jonathan 35, 128, 140
Hajny Pavel 60, 175, 180
Halicka Małgorzata 44, 138
Hamer Hanna 102, 138
Hawrot Anna 17, 135
Henry Gertrude B. 43, 138

Hornowska Elżbieta 56, 138
Hussain Ami 18, 19, 138

I

Izdebska Helena 37, 38, 138

J

Jan Paweł II, właśc. Karol Wojtyła 131
Janowski Andrzej 30, 102, 115, 138
Jasińska-Kania Aleksandra 143
Jaskulska Magda 33, 48, 49, 99, 101, 127, 128, 132
Jegier Aneta 28, 37, 139
Jeziorański Marek 141
Józwiak Bożena 137
Julia Didier 15, 138
Jundziłł Irena 45, 139
Jurczyński Jacek 144
Juszczak Stanisław 55, 56, 139

K

Kamiński Aleksander 55, 139, 142
Karnat-Napieracz Anna 21, 139
Kawalec Paweł 53, 139
Kawula Stanisław 9, 42, 43, 44, 45, 139
Keil Joanna 28, 37, 139
Keller Heidi 115, 136
Kempa Richard 43, 136
Khan Aamir 60, 174, 176
Kipling Rudyard 41
Kitlińska-Król Małgorzata 137
Koch Christof 16, 136
Kofta Mirosława 143
Konarzewski Krzysztof 28, 29, 31, 139
Kos Ewa 27, 36, 139
Koszyk Irena 139
Kotłowski Karol 33, 34, 139
Kotusiewicz Alicja Anna 28, 140
Kowalski Mirosław 9, 135, 139, 142
Kozioł Edward 102, 139
Krajewska Anna 139
Krajewski Mirosław 139

Krąpiec Mieczysław Albert 21, 139
 Kruszewski Krzysztof 29, 143
 Kubiak-Szymborska Ewa 38
 Kubicka Dorota 136
 Kunowski Stefan 12, 140
 Kupisiewicz Czesław 27, 28, 36, 140
 Kurzawa Sabina 44, 140
 Kwieciński Zbigniew 141

L

Lamb Michael E. 115, 136
 Lem Stanisław 15
 Lincoln Yvonna S. 56, 57, 137
 Locke Don 18, 140
 Lopes-Curval Philippe 60, 175, 178
 Lukianoff Greg 35, 128, 140
 Lycan William G. 23, 140

Ł

Łobocki Mieczysław 29, 47, 83, 84, 140
 Łopatkowa Maria 47, 140
 Łuczyński Jan 140
 Łukowska Marta 18, 144

M

Maniow Lawrence 102, 136
 Marczewski Wojciech 60, 110, 175, 180
 Marques Luis 43, 136
 Maruszewski Mariusz 25, 140
 Mauverny Nicolas 60, 175
 Mazurowa Mieczysława 128
 Mello de Antony 9
 Merker Bjorn 19, 140
 Mialaret Gaston 31, 140
 Michaelis Antonia 127
 Miller Greg 140
 Miller Romana 31, 140
 Mills Anna 47, 142
 Montessori Maria 27
 Mordka Cezary 20, 140
 Morrison Keith 102, 136
 Munevar Gonzalo 25, 140

N

Nachmias David 56, 138
 Natsoulas Thomas 22, 23, 141
 Nowak Marian 12, 32, 116, 117, 141

O

Okoń Wincenty 27, 31, 128, 141
 Olbrycht Katarzyna 141
 Olczak Agnieszka 139
 Olejniczak-Skargard Maria 130, 141
 Opozda Danuta 9, 46, 141
 Ostrowska Joanna 58, 142

P

Palacio Raquel Jaramillo 130, 141
 Pande Satyajit 60, 176
 Paulewicz Borysław 17, 144
 Pawlak Agnieszka 142
 Pawlina Anna 54, 137
 Payne Bryson Tina 112, 113, 142
 Pelikan Jiří 141
 Perrin Jacques 60, 175
 Pietrasiński Zbigniew 141
 Pilch Tadeusz 46, 55, 136, 140, 141
 Pituła Beata 133, 141, 142
 Piwowarski Rafał 9, 141
 Podsiad Antoni 18, 20, 140, 142
 Popielarska Aniela 128
 Półturzycki Józef 142
 Prucha Jan 142
 Przetacznik-Gierowska Maria 75, 109, 128, 142
 Putkiewicz Zygmunt 128, 142

R

Rosenberg Marshall B. 47, 142
 Rosenthal David M. 22, 142
 Ruciński Stanisław 142
 Rynio Alina 141

S

Schulz Duane P. 19, 142
 Schulz Sydney Ellen 19, 142

Searle John R. 20, 142
 Sedlak Włodzimierz 16, 142
 Shear Jonathan 19, 136
 Siegel Daniel J. 112, 113, 142
 Silverman David 58, 143
 Skreczko Adam 44, 138
 Skrzypczak Roman 131, 138
 Smith Leslie S. 18, 19
 Sobol Elżbieta 15, 140
 Sośnicki Kazimierz 36, 143
 Speck Otto 143
 Spendlove David 43, 144
 Starnawski Witold 28, 35, 36, 143
 Strożowski Władysław 47, 143
 Strykowski Waclaw 143
 Styczeń Tadeusz 101
 Suchodolski Bogdan 21, 139, 143
 Szczepanowski Remigiusz 17, 143
 Szewczyk Kazimierz 47, 143
 Sztabińska Paulina 100, 143

Ś

Śliwa Sławomir 139
 Śliwerski Bogusław 31, 33, 34, 35, 36, 102, 141, 143
 Świdrak Ewelina 9, 143

T

Taraday Maciek 17, 135
 Taraszkiewicz Małgorzata 102, 143
 Tarnowski Janusz 47, 143
 Tashakkori Abbas 142
 Tchorzewski Andrzej 21, 143
 Teddlie Charles 142
 Timmermans Bert 17, 144
 Tokarska Urszula 45, 143
 Tomanek Paweł 58, 137
 Tomaszewski Tadeusz 25, 142
 Topa Danuta 29, 137
 Traczyk Jakub 17, 143

Trąbka Jan 15, 16, 87, 116, 144
 Turner Jonathan H. 30, 101, 144
 Tyrała Paweł 120, 144

V

Vos Jeanette 137

W

Weinschenk Reinhold 144
 Wesołowska Patrycja 9, 144
 Wierzchoń Michał 17, 18, 23, 24, 26, 135, 143, 144
 Wierzejski Wojciech 105, 144
 Więckowski Zbigniew 140
 Wilk Jozef 46, 137, 144
 Wiśniewski Czesław 38, 39, 144
 Włodarski Ziemowit 75, 109, 128, 142
 Wojtyła Karol 32, 101, 144
 Wołoszynowa Lidia 25, 140
 Woroniecka Grażyna 101
 Wroczyński Ryszard 55, 140
 Wyrzykowska Małgorzata 102, 136
 Wyse Dominic 43, 144

Y

Yin Robert K. 55, 144

Z

Zajac Dariusz 38
 Zaruski Mariusz 63
 Zarzecki Leon 30, 102, 144
 Zdort Wiesław 60, 175, 180
 Zegadłowicz Emil 60, 175, 180
 Zelina Miron 31, 144
 Zeman Adam 26, 145
 Ziemska Maria 113, 145

Ż

Żurawski Tomasz 44, 145
 Żywczok Alicja 47, 145

Educational awareness of the contemporary teacher – a pedagogical triptych

S u m m a r y

The publication is a unique monograph devoted to the educational awareness of the teacher. The phenomenon of educational awareness is rarely made the subject of theoretical and educational research. The book is therefore a creative contribution to its understanding. The reflections of the authors of the work aim to answer the question of the image of educational awareness of a contemporary teacher. The exploration of the issue of educational awareness of the teacher began with a study of the literature on the subject. Hence, the first chapter contains theoretical considerations on the essence of awareness. Various interpretations of the concept of “awareness” have been analysed. The analysis of the issue in an interdisciplinary context has revealed how many difficulties are posed by the attempt to unambiguously define awareness, its types and functions. The second and third chapters include reflections on the definitional approach to educational awareness and on education in the context of the teacher’s participation in the process. While definitions of educational awareness are found in the literature, a definitional account of teacher awareness as such is lacking. This lack has led the authors towards methodological considerations regarding research on teachers’ educational awareness.

Chapter Four is an attempt to define the title concept, which is educational awareness. Ultimately, educational awareness is interpreted as the teacher’s personal knowledge and, at the same time, as his or her reflexive attitude towards the educational action undertaken. The theoretical reflection has led to an approach to educational awareness of the teacher that implied a mixed research model (as described in Chapter Five). This model consisted of the following methods: a diagnostic survey (the research activities were aimed at determining the state of teachers’ knowledge and declared actions in the area of pupils’ upbringing, and the research conducted can be classified as

quasi-representational, as the surveyed teachers were a group of people who only in some respects met the requirements of the representative method). The questions posed to them included issues from the knowledge domain – which was intended to test awareness of knowledge – and referred to attitudes (testing awareness of one's behaviour). At the same time, a field study was carried out with elements of action research (cognition through participant observation, case study, interview and document analysis), which was intended to investigate the quality of knowledge, the capacity for reflection and the quality of teachers' actions in the context of educating learners. Finally, a film work workshop was implemented (a research activity aimed at exploring teachers' pedagogical knowledge and reflections in the context of a film presented to them showing an educational error).

Chapter Six is an in-depth, qualitative analysis of the research. An insightful study of the results has made it possible to distinguish three types of teachers in terms of educational awareness. It was the quality of the educational activity that became the differentiating category for the types of teachers. Thus, a distinction has been made between the following types of teachers: a teacher who is involved in educational activity, a teacher who distances himself from educational activity, and a teacher who rejects educational activity. It has been assumed that the educational action (and what this action is the result of) reveals the person (teacher) himself and his consciousness. A teacher who understands the importance of educative action is considered to have a higher awareness of it. He or she is more integrated into the action and embedded in the action, which can, in a sense, be equated with the designatum of the term commitment. Chapter Seven is an attempt at an in-depth qualitative analysis of the results obtained in the context of the identified teacher types. Each type has been confronted with the educational awareness it presents. These analyses lead to the outlining of a picture of the educational awareness of the contemporary teacher in the form of a specific triptych.

The study of teacher educational awareness presented in the publication can broaden the scientific discourse in this area and, at the same time, contribute to teachers' self-reflection. Thus, the research results presented in the study should arouse the interest of researchers, educators and teachers. The authors conclude by emphasising that the research carried out can inspire broader research in this area. Promoting knowledge about educating and developing this knowledge among teachers is just as important as motivating them to act in an educative way to foster the development of the child, which is the essence

of shaping the educative awareness of the teacher involved in upbringing. The authors recognise that systemic breakthroughs aimed at building the educational awareness of the teacher involved in upbringing require multi-faceted and multi-level solutions that integrate the activities of researchers and policy makers. Educational awareness should be constitutive of these solutions.

Redaktor
Katarzyna Więckowska

Projekt okładki
Ariana Nocoń

Przygotowanie okładki do druku
Tomasz Tomczuk

Korektor
Marzena Marczyk

Łamanie
Paweł Uniejewski – Studio Graficzne Pixelnoiz

Redaktor inicjujący
Przemysław Pieniążek



Wersją referencyjną publikacji jest wydanie elektroniczne
Publikacja na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa – Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



<https://orcid.org/0000-0002-4873-6952>

<https://orcid.org/0009-0008-9530-511X>

Świadomość wychowawcza współczesnego nauczyciela

– tryptyk pedagogiczny / Beata Ecler-Nocoń,

Magda Jaskulska. – Wydanie I. – Katowice:

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2025

<https://doi.org/10.31261/PN.4236>

ISBN 978-83-226-4460-7

(wersja elektroniczna)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

<https://wydawnictwo.us.edu.pl>

e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 12,00. Ark. wyd. 12,5. PN 4236.

Beata Ecler-Noçoń, dr hab., pracuje na stanowisku profesora w Uniwersytecie Śląskim w Instytucie Pedagogiki. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się wychowanie i relacje w różnych środowiskach wychowawczych – w rodzinie, w szkole, w grupie społecznej. Jest autorką kilku książek oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych i popularnonaukowych, prezentujących problemy wychowania w ujęciu interdyscyplinarnym. Bliska jest jej popularyzacja wiedzy pedagogicznej wśród rodziców i nauczycieli.

Magda Jaskulska, dr, specjalistka w dziedzinie nauk społecznych z wieloletnim doświadczeniem praktycznym w pedagogice, koncentruje swoją pracę na zagadnieniach wychowania, diagnozy i terapii. Jako badacz i praktyk dąży do poprawy jakości edukacji oraz wsparcia dla dzieci w różnych kontekstach społecznych.

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4460-7



Więcej o książce

