

Grażyna Kosiba

*Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Instytut Nauk Społecznych*

Eligiusz Madejski

*Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Instytut Nauk Społecznych*

## **Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych**

**ABSTRAKT:** Celem pracy jest ukazanie standardu pełnienia roli nauczyciela w świetle wybranych koncepcji jego funkcjonowania w zawodzie oraz teorii osobowości człowieka. Do oceny standardu (sposobu) pełnienia roli nauczyciela wykorzystano koncepcję Krzysztofa Rubachy, według której rola ta rozciąga się między dwoma biegunami: adaptacyjnym (przedmiotowym) oraz heurystycznym (podmiotowym). Uzyskane wyniki przedstawiono w kontekście trzech typów racjonalności poznawczej człowieka: instrumentalnej, praktycznej i emancypacyjnej oraz z perspektywy podmiotowego sposobu bycia w świecie: bycie autonomicznym podmiotem, bycie w roli, bycie bezrefleksyjnym i trzech rodzajów tożsamości: anomijnej, tożsamości roli oraz tożsamości autonomicznego „Ja”. Interpretacji wyników dokonano też w świetle transgresyjnej koncepcji osobowości człowieka Józefa Koźmieleckiego. Wyniki badań pokazują, że większość nauczycieli prezentuje adaptacyjny standard funkcjonowania w zawodzie.

---

Grażyna Kosiba  
kosiba@bema.krakow.pl

---

Kontakt: Eligiusz Madejski  
Zakład Teorii i Metodyki WF w Instytucie Nauk Społecznych  
AWF w Krakowie  
al. Jana Pawła II 78, 31-571 Kraków  
e.madejski@op.pl

---

Jak cytować: Kosiba, G., Madejski, E. (2014). Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych. *Forum Oświatowe*, 2(52), 101-112. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/111>

---

How to cite: Kosiba, G., Madejski, E. (2014). Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych. *Forum Oświatowe*, 2(52), 101-112. Retrieved from: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/111>

---

**SŁOWA KLUCZOWE:** nauczyciel, pełnienie roli nauczyciela, transgresyjna teoria osobowości człowieka.

Przemiany w relacjach między życiem społecznym a edukacją powodują, że dojrzwianie i dorastanie człowieka do stojących przed nim zadań staje się procesem całościowym. Odchodzimy dziś „od rozumienia człowieka w kategoriach ontologicznej struktury przedmiotu tj. bytu wyposażonego w określone własności”, zastępując je „kategorią bytu rozwijającego się w czasie” (Rosner, 2003, s. 6). Coraz wyraźniej podkreśla się, że

wyzwanie terażniejszości polega nie na tym, by się raz na zawsze przystosować do nowej sytuacji, ale na gotowości do nieustannych przystosowań, na pogodzeniu się z niepewnością, z niepomrotnie większą złożonością, z podstępnyymi lub brutalnymi zmianami, czy wreszcie z potencjalnymi szansami (King, Schneider, 1992, s. 198).

W ponowoczesnej rzeczywistości również edukacja zmienia swoje oblicze. Zmiana ta przejawia się w przechodzeniu od edukacji adaptacyjno-reprodukcyjnej ku edukacji krytyczno-kreatywnej (Lewowicki, 1994). Przyjęcie doktryny krytyczno-kreatywnej – „pobudzającej do innowacji, twórczości, zmian otaczającego świata, [...] uczynić ma edukację czynnikiem ulepszania ludzi, pomagania w określaniu kierunków upragnionych zmian i dróg realizacji tych zmian” (Lewowicki, 1994, s. 17), w przeciwieństwie do doktryny adaptacyjnej, która „sprzyjała utrwalaniu istniejącej organizacji życia społecznego, pomagała w zachowaniu istniejącego w danym kraju modelu życia politycznego, była użyteczna w kształtowaniu uproszczonych i upiększonych obrazów państwa i społeczeństwa” (Lewowicki 1994, s. 15). W modelu współczesnej szkoły idea edukacji krytyczno-kreatywnej przejawia się przede wszystkim w zmianie jej oblicza z selektywnej, z ograniczoną opcją metod nauczania, tradycyjnymi relacjami między nauczycielem a uczniem na otwarte środowisko edukacyjne, z dużą różnorodnością szans na sukces i samorealizację.

W takim rozumieniu zmian w świecie i w edukacji zmienia się również rola zawodowa nauczyciela. Jej ewolucja – najogólniej mówiąc

polega na przejściu od praktykowania działań prostych, arefleksyjnych, sztywnych, zewnątrzsterownych, replikacyjnych, kończących się produktami jednolitymi, standardowymi, typowymi, do realizacji działań złożonych, wielorakich, nacechowanych świadomością, pozbawionych schematyzmu, dostosowanych, elastycznych, innowacyjnych, wewnątrzsterownych, kończących się produktami nowymi i lepszymi (Schulz, 1987, s. 40).

Istotnym aspektem ewolucji roli nauczyciela jest też to, że zaczyna ona obfitować nie tylko w coraz większą liczbę różnorodnych wymagań, ale też sprzecznych ze sobą i konfliktowych (Schulz, 1987; Witkowski, 1997). Zatem to, jak nauczyciel odnajduje się w swojej zawodowej roli, godząc w jej obrębie często sprzeczne, zderzające się oczekiwania, jak buduje w niej wizję samego siebie, w znacznym stopniu zależeć będzie od standardu (sposobu), w jaki pełni on swoją zawodową rolę.

W niniejszej pracy do oceny standardu (sposobu) pełnienia roli nauczyciela wykorzystano koncepcję Krzysztofa Rubacha (2000), według której społeczna rola nauczyciela rozciąga się między dwoma biegunami: **adaptacyjnym (przedmiotowym)** oraz **heurystycznym (podmiotowym)**. Nauczyciel, który traktuje swoją pracę jako działalność heurystyczną, jest nastawiony na emancypacyjną funkcję edukacji, związaną z tworzeniem nowych jakości, wymykaniem się stereotypom i wprowadzaniem zmian w własnej rzeczywistości zawodowej. Z kolei nauczyciel z przeciwnego bieguna, pełniący swoją rolę w sposób adaptacyjny, nastawiony jest na rekonstrukcję, a w jego praktycznych działaniach dominują „oswojone wzorce zachowań”, bez dopuszczania różnorodności interpretacyjnej, teleologicznej czy metodycznej (Michalak, 2003; Rubacha, 2000).

## METODA I ORGANIZACJA BADAŃ

Badania, z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego, objęły 225 losowo dobranych nauczycieli pracujących w szkołach różnych typów, na wsi i w różnej wielkości miastach, na terenie Małopolski. Do udziału w badaniach losowano kolejno gminy Małopolski (20), szkoły (100) oraz nauczycieli. Zastosowano więc dobór losowy wielostopniowy. Ostatecznie, w badaniach wzięło udział 89 szkół. Pozostałe wykluczono ze względu na odmowę udziału w badaniach bądź zbyt krótki staż pracy nauczycieli (mniej niż 3 lata).

Spośród 225, skierowanych do nauczycieli kwestionariuszy, analizie poddano kwestionariusze wypełnione przez 223 osoby, w tym 181 kobiet (81,2%) i 42 (18,8%) mężczyzn. Spośród badanych nauczycieli 54,7% pracowało na wsi, pozostali w małych i średnich miastach (45,3%). Jeżeli chodzi o staż pracy badanych – 28,3% nauczycieli przepracowało w szkole nie więcej niż 10 lat. Staż pracy 41,3% badanych zawierał się w przedziale między 10 a 20 lat, a 30,4% nauczycieli pracowało w szkole powyżej 20 lat. Większość badanych nauczycieli uczyła w szkołach podstawowych (48,9%) i gimnazjach (35,4%), pozostali (15,7%) – w szkołach ponadgimnazjalnych. Struktura specjalności wśród nauczycieli przedstawiała się następująco: przedmioty matematyczno-przyrodnicze – 36,3%; przedmioty humanistyczne (w tym języki obce) – 34,5%; edukacja wczesnoszkolna – 21%; plastyka, technika, muzyka – 4,1%; inne (np. przedmioty zawodowe, religia) – 4,1%.

Do oceny sposobu pełnienia roli nauczyciela wykorzystano opracowany przez Rubachę (2000) kwestionariusz PRN. W modelu pełnienia roli nauczyciela, według autora kwestionariusza, dają się wyróżnić i zdefiniować dwa poziomy czynniki, z których wyższe syntetyzują czynniki należące do poziomu niższego. Na najwyższym poziomie znajdują się trzy struktury opisane jako: „stosunek do wiedzy”, „stosunek do wartości” i „stosunek do ucznia”. Każda z tych trzech struktur jest konstytuowana z czynników niższego poziomu. Na „stosunek do wiedzy” składają się – *interdyscyplinarność, ciekawość poznawcza i tolerowanie niezgodności poznawczych*, „stosunek do wartości” tworzą: *nonkonformizm, poczucie sprawstwa i orientacja na rozwój zawodo-*

wy, natomiast strukturę „stosunek do ucznia” konstytuują: *otwartość interpersonalna, akceptacja siebie i uczniów, rozumienie innych oraz skuteczne działanie społeczne.*

Kwestionariusz PRN składa się z 96 twierdzeń, które w różnych konstelacjach tworzą dziewięć wskaźników obrazujących stosunek nauczyciela do *wiedzy, wartości i ucznia.* Twierdzenia potraktowane łącznie, charakteryzują ogólny poziom heurystycznego pełnienia roli nauczyciela. Im wyższe natężenie wskaźników, tym wyższy poziom przyjmuje zmienna *pełnienie roli nauczyciela,* a więc w tym wyższym stopniu jest ona wyrazem heurystycznych zachowań nauczyciela.

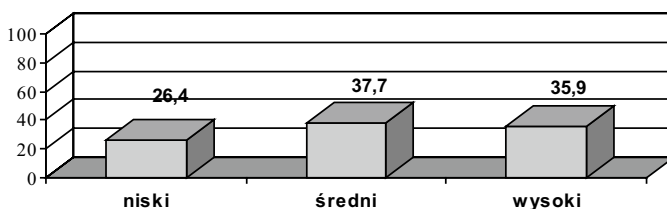
## WYNIKI

W celu usytuowania respondentów na kontinuum: od adaptacyjnego do heurystycznego pełnienia roli nauczyciela zastosowano procedurę przeliczania otrzymanego zbioru wyników surowych na wyniki skali stenowej (Brzeziński, 1980). Dokonanie kategoryzacji wyników umożliwiło również wyróżnienie niskiego, średniego i wysokiego PRN – podziału niezbędnego dla dalszych teoretycznych interpretacji i analiz.

Przedziały liczbowe wyników surowych dla niskiego, średniego i wysokiego wskaźnika pełnienia roli nauczyciela były następujące:

- » wyniki niskie PRN: od 96 do 263 punktów,
- » wyniki przeciętne PRN: w granicach 264–285 punktów,
- » wynik wysokie PRN : od 286 punktów do 384.

Wyniki PRN ujęte w trzech wyżej wymienionych kategoriach pokazane są na rysunku 1. Rozkłady wyników uzyskanych przez nauczycieli pokazują, że częściej uzyskiwali oni średnie i wysokie, rzadziej niskie wyniki PRN.



Rysunek 1. Standard pełnienia roli nauczyciela (PRN) wśród badanych (%).

Dokonując interpretacji dominującego wśród badanych standardu pełnienia roli nauczyciela, postanowiono odnieść uzyskane wyniki do wybranych koncepcji funkcjonowania nauczyciela w zawodzie oraz teorii osobowości człowieka.

Jeden ze sposobów funkcjonowania nauczyciela w zawodzie, w aspekcie trzech typów racjonalności poznawczej człowieka: instrumentalnej, praktycznej i emancypacyjnej, przybliżyła Maria Czerepaniak-Walczak (1997). „Każda z tych racjonalności – jak pisze autorka – wiedzie do odmiennego stanowiska wobec roli i zadań kształcenia i wychowania, a co za tym idzie innych kompetencji nauczyciela-wychowawcy i koncepcji jego roli zawodowej” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 6). „Przyjęcie racjonalności

**instrumentalnej** prowadzi do uznania, że kompetencje zawodowe, nauczyciela wyrażają się w umiejętnym, efektywnym posługiwaniu się danymi środkami, w celu osiągnięcia wystandaryzowanych rezultatów” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 6–7). Bycie nauczycielem w świetle racjonalności **praktycznej** „polega na podejmowaniu działań uzasadnionych w ramach istniejących norm”, a „zadaniem kształcenia i wychowania jest [...] uzasadnione dostosowanie do istniejącego porządku” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 7). W perspektywie **emancypacyjnej** istota pracy nauczyciela-wychowawcy

polega na refleksyjnym i krytycznym osądzie, który jest podstawą organizowania warunków umożliwiających uczniowi zrozumienie sytuacji i wywołanie w niej zmiany. [...] Wśród sprawności zawodowych, w świetle tego typu racjonalności, wyróżnia się zatem te, które wyrażają się w tworzeniu i weryfikowaniu własnych opinii i ocen w trakcie dialogu, w innowacjach i odważnych wyborach oraz w uwalnianiu się od ograniczeń i stereotypów w myśleniu i działaniu (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 8).

Henryka Kwiatkowska (1997), patrząc na nauczyciela z perspektywy podmiotowego sposobu bycia w świecie, wskazuje na trzy sposoby jego zawodowego funkcjonowania. Pierwszy z nich to **bycie w roli**, gdzie „wykonanie przepisu roli jest tożsame ze spełnieniem nauczycielskich zobowiązań zawodowych”. Nauczyciel oddziela siebie od roli zawodowej, „przy czym rolę pojmuje jako zbiór wewnętrznie narzuconych wymagań”. Drugi sposób funkcjonowania w zawodzie to **bycie autonomicznym podmiotem** – utożsamiającym się ze swoim działaniem i biorącym za nie odpowiedzialność. „Bycie sobą i bycie nauczycielem nie kolidują ze sobą”. Trzeci sposób funkcjonowania nauczyciela to **bycie bezrefleksyjnym**. „Cechą tego sposobu bycia jest powierzchowność w odbiorze rzeczywistości pedagogicznej, przy braku pogłębionej interpretacji i rozumienia faktów” (Kwiatkowska, 1997, s. 74–75).

Cytowana autorka, opierając się na wyodrębnionych przez Lecha Witkowskiego (1990) rodzajach tożsamości, charakteryzuje ponadto nauczyciela przez pryzmat:

- » tożsamości **anomijnej**, która w działaniu pedagogicznym występuje wówczas gdy nauczyciel w swej pracy koncentruje się na własnym interesie, na utrzymaniu korzystnego rezultatu interakcji ze wszystkimi współpodmiotami edukacyjnymi. Uzewnętrznia się to dążeniem do maksymalizacji nagród i minimalizacji kar, przy jednoczesnym braku gotowości do uregulowań normatywnych działania w sensie zarówno jednostkowym, jak i instytucjonalnym” (Kwiatkowska, 2005, s. 85),
- » tożsamości **roli**, która w pracy nauczyciela przejawia się dążeniem do zadośćuczynienia w spełnianiu wszelkich zobowiązań przepisu roli. W przypadku tego rodzaju tożsamości proces wchodzenia w rolę jest respektowaniem założonych odgórnie reguł poprawności, których prawomocność nie podlega dyskusji (Kwiatkowska, 2005, s. 85),
- » tożsamości **autonomicznego „Ja”**, która z kolei zaznacza się potrzebą i zdolnością działań we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność. Tożsamość

ta zakłada uczestnictwo w definiowaniu sytuacji i warunków działania, wywierania wpływu na uregulowania normatywne. W wypadku tego rodzaju tożsamości nauczyciel wykazuje krytyczny stosunek do uregulowań o statusie apriorycznym, pyta o ich zasadność i prawomocność. Nie poddaje się biernie konwencji, dąży do wywierania wpływu na bieg zdarzeń (Kwiatkowska, 2005, s. 85).

Odnosząc uzyskane wyniki PRN (rysunek 1) do wyżej opisanych standardów funkcjonowania nauczyciela w zawodzie i rodzajów tożsamości zawodowej, założono, że poszczególnym grupom badanych – nauczycielom o wysokich, średnich i niskich wartościach PRN – można przypisać określone sposoby funkcjonowania zawodowego, odpowiednio: **bycie autonomicznym podmiotem, bycie w roli, bycie bezrefleksyjnym**, określone typy racjonalności – **emancypacyjną praktyczną, instrumentalną**, czy też rodzaje tożsamości zawodowej – **tożsamość autonomiczną, tożsamość roli, tożsamość anomijną**. Zgodnie z takim założeniem, nie trudno zauważyć, że niewiele ponad jedna trzecia nauczycieli skłania się w swojej pracy zawodowej ku postawom autonomicznym i emancypacyjnym. Tytu bowiem badanych mieści się w przedziale wysokich wartości pełnienia roli nauczyciela i tytu prawdopodobnie traktuje swoją rolę zawodową (a przynajmniej tak deklaruje) w sposób autonomiczny i podmiotowy. Tu trzeba podkreślić, że racjonalność emancypacyjna (podmiotowa, autonomiczna) nie pomniejsza znaczenia praktyczno-metodycznych kompetencji nauczyciela, ale pozwala wyjść poza określone przepisem roli zawodowej sytuacje edukacyjne, nadając edukacji i realizowanym w niej celom oraz wykorzystywanym metodom i środkom, podmiotowy i indywidualny wymiar. W kształtowaniu i doskonaleniu kompetencji nauczyciela, jego rozwoju zawodowym oznacza to otwarcie na innowacje pedagogiczne, samodzielność, krytycyzm i twórczość oraz wychodzenie poza dotychczasowe wzory i normy postępowania.

Pozostali nauczyciele, o średnim (37,7%) i niskim (26,4%) standardzie pełnienia roli nauczyciela reprezentują w większym (niskie wartości PRN) lub mniejszym stopniu (średnie wartości PRN) adaptacyjny (przedmiotowy) sposób funkcjonowania w zawodzie. Standard ten ma dwa wymiary. Jak zauważa Kwiatkowska (2005), może przejawiać się wzrostem samoświadomości zawodowej, lecz z jednoczesnym respektowaniem nienaruszalnego kanonu konwencji (**bycie w roli, racjonalność praktyczna, tożsamość roli**) bądź wysoką potrzebą gratyfikacji zewnętrznej i wzrostem poczucia własnej wartości pod wpływem okazjonalnego sukcesu, a także wysoką potrzebą zewnętrznej aprobaty i bezpieczeństwa w działaniu (**bycie bezrefleksyjnym, racjonalność instrumentalna, tożsamość anomijna**).

Uzyskane wyniki badań potwierdzają przypuszczenia Roberta Kwaśnicy (1995), a także wyniki badań Kwiatkowskiej (2008), według których prawie 65% nauczycieli reprezentuje przedmiotowy standard funkcjonowania w zawodzie, bliski temu, który określa się mianem „bycia w roli”. Natomiast blokady w rozwoju zawodowym nauczycieli pojawiają się najczęściej w sytuacji tych, którzy osiągnęli już pełną adaptację w roli zawodowej.

Ciekawą perspektywą dla analizy wyników PRN może być też transgresyjna koncepcja osobowości człowieka. Zgodnie z ustaleniami jej twórcy – Józefa Kozińskiego (1987) – człowiek stanowi istotę transgresyjną, co wyraża się w ogólnej tendencji do przekraczania siebie i granic własnych osiągnięć, w przeciwieństwie do działań ochronnych, których celem jest utrzymanie dotychczasowego stanu rzeczy, a więc utrzymanie tego, co jednostka ma i czym jest. Przydatność transgresyjnej koncepcji osobowości człowieka w interpretacji standardu (sposobu) pełnienia roli nauczyciela wśród badanych wynika z jej analogii do przyjętej w pracy koncepcji roli nauczyciela, w której założono, że jest ona heurystyczna, a co za tym idzie – twórcza, podmiotowa, wymagająca wyjścia poza standardowe i wyuczone metody postępowania względem różnych partnerów szkolnych interakcji. Adaptacyjność w aspekcie pracy nauczyciela rozumiana jest natomiast jako tendencja „do kierowania się w życiu i w pracy szkolnej swoistymi strategiami przetrwania [...]. Desygnują one nastawienia konformistyczne, łatwość ulegania naciskom zewnętrznym i rezygnacji z dążeń emancypacyjnych za cenę świętego spokoju oraz bezpiecznej pasywności” (Komar, 2000, s. 190). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z przewagą orientacji na funkcję emancypacyjną w pełnieniu roli zawodowej, a w drugim – na adaptacyjną i rekonstrukcyjną.

Patrząc na wyniki PRN (rysunek 1), nie trudno zauważyć, że ku **heurystycznym, transgresyjnym** postawom w swojej pracy zawodowej skłania się 35,9% nauczycieli. Tylu badanych uzyskało wysokie wartości PRN. Nauczyciel o transgresyjnych tendencjach, to osoba promująca w swoich zachowaniach zawodowych „zasadę *idea creatio*, walkę o suwerenność własną i uczniów, upatrująca szans rozwoju w podejmowaniu wyzwań niepewności dziejącego się świata” (Komar, 2000, s. 11).

Na przeciwnym biegunie omawianej orientacji (tj. heurystycznego pełnienia roli zawodowej) znajdują się nauczyciele, którzy w swoich poglądach i działaniach pedagogicznych skłaniają się ku postawom **adaptacyjnym**. Stanowią oni 26,4% badanych. Jak piszą Rubacha (2000) i Joanna M. Michalak (2003), wyniki niskie w kwestionariuszu PRN świadczą o statycznym zachowaniu nauczycieli wobec konfliktów i napotykanym problemom. Jest to prawdopodobnie efektem postrzegania przez nich praktyki edukacyjnej w sposób selektywny, technologiczny, bez dopuszczania różnorodności interpretacyjnej, teleologicznej czy metodycznej.

„Między odwagą transgresji a adaptacyjnością istnieje szereg stanów pośrednich, sprzeczności, których jeśli człowiek nie jest w stanie w sobie pomieścić, doznaje utraty poczucia tożsamości” (Komar, 2000, s. 191). Prawdopodobnie, w takim pośrednim stanie funkcjonuje 37,7% nauczycieli. Tylu bowiem badanych sytuuje się w przedziale średnich wartości PRN. Nauczyciele ci mogą być świadomi aktualnych potrzeb i zadań edukacji, zmian dla niej koniecznych, lecz z różnych powodów nie potrafią im sprostać.

W każdym z nas ścierają się [jak podkreśla Kwaśnica] dwie alternatywne postawy interpretacyjne: jedna skłania do widzenia świata w kategoriach rozumu instrumentalnego, a druga – do uśensowniania rzeczywistości w kategoriach



rozumu komunikacyjnego. [...] Nie mogą one być połączone inaczej, jak tylko poprzez uznanie jednej z nich za ważniejszą (Kwaśnica, 2007, s. 115).

Można zatem przypuszczać, że nauczyciele będący w takim „pośrednim stanie” mogą, przełamując bariery własnej niemocy, wygodnego poczucia stabilizacji, przejść na wyższy poziom pełnienia roli nauczyciela i poszukiwać nowych, egzystencjalnych i edukacyjnych jakości. Mogą też pójść w kierunku przeciwnym i pogłębić swoją „adaptacyjną wygodę”. Mogą uporać się ze stanem rozdarcia między emancypacją a adaptacją, przyjmując (a może tylko utrwalając) postawę konformizmu czy wręcz obojętności. Obecna sytuacja w edukacji, w której trudno nauczycielowi – jako człowiekowi i edukatorowi – rozemnić, co mu wolno, a czego nie wolno czynić (Grodecka, 1990; Komar, 2000), może nauczyciela utwierdzić w przekonaniu, że obojętność to dobry sposób na zawodowe przetrwanie. Czynniki sprzyjające takiej zmianie postaw zawodowych nauczycieli jest też podkreślana m.in. przez media i polityków niemoc polskiej edukacji oraz bezradność wychowawcza nauczycieli, a także towarzyszący tej krytyce język narzekania samych zainteresowanych.

#### PODSUMOWANIE

Standard pełnienia roli zawodowej pokazuje, w jakim stopniu działania nauczyciela względem różnych podmiotów edukacji mają charakter podmiotowy, heurystyczny, tzn. przejawiający się w umiejętności refleksji pedagogicznej i tworzeniu wiedzy sytuacyjnej, niezbędnej do rozwiązania często nowych, nieznanych dotąd nauczycielowi problemów.

Wyniki prezentowanych badań wykazały, że większość badanych nauczycieli w swoich edukacyjnych działaniach skłania się ku przedmiotowemu, adaptacyjnemu standardowi w pełnieniu swej zawodowej roli (niskie i średnie wartości PRN). Do adaptacyjnego funkcjonowania nauczycieli w zawodzie przyczyniają się niewątpliwie ich zachowawcze skłonności. Jak pokazują wyniki wielu badań (Kawka, 1998; Komar, 2000; Kwiatkowska, 2005; Nalaskowski, 1998; Rovegno, 1994), brak jest w postawach i zachowaniach nauczycieli gotowości i umiejętności do niekonwencjonalnego i innowacyjnego działania. Często też ograniczają oni proces nauczania do minimalnych założeń programowych i powtarzających się treści (Day, 2004; Hargreaves, 1994; Rovegno, 1994), a także stosują strategie i mechanizmy obronne, które umożliwiają im przetrwanie i bezpieczeństwo w pracy (Kawka, 1998; Kwiatkowska, 2005). Nauczyciele często minimalizują proces nauczania do tzw. realizacji bezpiecznej strefy nauczania ograniczonego (ang. *safety curricular zone of defensive teaching*), czyli obniżania wymagań i ograniczania procesu nauczania do – jak już podkreślono – realizowania minimalnych założeń programowych i często powtarzających się treści. Niestety, odbywa się to przy jednoczesnym częstym kontrolowaniu ucznia, a jedyną rzeczywistą troską nauczyciela staje się utrzymanie dyscypliny w klasie i wywołanie choćby minimalnego zaangażowania (Rovegno, 1994).

Dominacja standardu przedmiotowego (adaptacyjnego) w postawach nauczycieli potwierdza wysuwana przez przedstawicieli nauk pedagogicznych tezę, że „edukacja stanowi obszar życia stwarzający warunki umacniania się pozycji *homo dogmaticus* nie tylko w oświacie, lecz również w kulturze w ogóle” (Komar, 2000, s. 36). O pełnych uległości zachowaniach nauczycieli pisze Krzysztof Konarzewski (2002), twierdząc, że

wśród ludzi, którzy otarli się o szkołę, sami w niej nie pracując, panuje przekonanie, że konformizm nauczycieli jest nieproporcjonalnie duży w stosunku do siły obiektywnych nacisków, jakimi są poddawani [...]. Nauczyciele czują się zależni od władzy państwowej i administracji oświatowej wszystkich szczebli. Zależność tę ilustruje niechęć do korzystania z uprawnień innowacyjnych [...], znaczna część nauczycieli doświadcza sprzeczności między tym, czego wymaga od nich oficjalna ideologia a tym, w co sami wierzą (s. 162).

Na problem ten zwraca uwagę Kwiatkowska (2005), która, ujawniając w swoich badaniach nad tożsamością nauczycieli daleko idącą asymetrię identyfikacyjną, przejawiającą się w tym, że nauczyciel inaczej odbiera siebie, a inaczej swoją grupę zawodową, podkreśla jednocześnie, że to, co ich łączy, to przede wszystkim potrzeba bycia pewnym w swoim działaniu. „Uznają pewność za wartość, gdy szacują swoje indywidualne cechy zawodowe i gdy oceniają nauczycieli jako grupę zawodową” (Kwiatkowska, 2005, s. 220).

Jednak z drugiej strony należy podkreślić, że nie bez znaczenia dla kształtowania się takich właśnie postaw wśród nauczycieli są oczekiwania ze strony szkoły i władz zwierzchnich, a także ze strony samych społeczeństw, które – jak zauważa Joanna Rutkowiak (1998):

[d]ostrzegając konserwyzm adaptacji, [...] pomimo to oczekują od nauczycieli działań sprzyjających wychowywaniu ludzi zdolnych do życia w sytuacjach zastanych, powtarzania mądrości dziedziczonych, [...]. Doceniając równocześnie znaczenie nastawień innowacyjnych, [...] występują z hasłami twórczej pracy nauczyciela, ale zarazem wykazują obawę przed zmianami rzeczywiście radykalnymi (s. 115).

Szkolna rzeczywistość pedagogiczna oraz sprzeczne wobec nauczycieli oczekiwania społeczne nie sprzyjają zatem postawom heurystycznym i emancypacyjnym. Współczesny nauczyciel wyraźniej niż kiedykolwiek dotąd staje „pomiędzy Scyllą własnej edukacyjnej filozofii przystosowawczej a Charybdą własnej edukacyjnej filozofii innowacyjnej” (Rutkowiak, 1986, s. 114).

## BIBLIOGRAFIA

Brzeziński, J. (1980). *Elementy metodologii badań psychologicznych* (wyd. 2). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Day, C. (2004). *Od teorii do praktyki: rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grodecka, M. (1990). *Hipoteza optymistyczna*. Warszawa: Alma-Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kawka, Z. (1998). *Między misją a frustracją: społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- King, A., Schneider, B. (1992). *Pierwsza rewolucja globalna: raport Rady Klubu Rzymskiego*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.
- Komar, W. (2000). *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?: które do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli: blokady i szanse?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Konarzewski, K. (2002). Nauczyciel. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania: szkoła* (s. 148–179). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwaśnica, R. (1995). Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju. *Studia Pedagogiczne*, 61, 9–43.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej* (wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Michalak, J. M. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli: studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nalaskowski, A. (1998). *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń: Adam Marszałek.
- Rosner, K. (2003). *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: Universitas.
- Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricula zone of safety: school culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 269–279. DOI: 10.1080/02701367.1994.10607628
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rutkowiak, J. (1986). Współczesne problemy pedeutologiczne. *Nauczyciel i Wychowanie*, 3–4, 110–117.

- Rutkowiak, J. (1998). Poczucie alienacji nauczycieli czasu transformacji – postawienie problemu. W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (s. 95–110). Białystok: Trans Humana.
- Schulz, R. (1987). Problem ewolucji roli zawodowej nauczyciela: przegląd stanowisk. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 28–47.
- Witkowski, L. (1990). Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 12–40). Toruń: UMK.
- Witkowski, L. (1997). Hipoteza przewrotu mertonowskiego. *Socjologia Wychowania*, 13(317), 219–234.

**TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THEIR PROFESSIONAL ROLE IN VIEW  
OF SELECTED THEORETICAL CONCEPTS**

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to show the standard of a performing teacher's role in view of selected concepts of teachers' functioning in the profession as well as theories of human personality. In order to assess the standard of a performing teacher's role, Krzysztof Rubacha's concept was used. In the said concept, the social role of a teacher is spread between two opposites: adaptive (instrumental) and heuristic (autonomous). The obtained results were presented among others in terms of three types of human cognitive rationality: instrumental, practical and emancipatory as well as from the perspective of an autonomous way of being in the world: being an autonomous subject, being in the role, being unreflective and three types of identity: anomic, role identity, and the identity of autonomic "I". The results were also interpreted in view of Józef Koziński's transgressive concept of human personality. The results of the research show that the majority of teachers present the adaptive standard of functioning in the profession.

**KEYWORDS:** teacher, performing teacher's role, transgressive theory of human personality.

