



SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 14/2021, ss. 40-59

ISSN 2353-1266

e-ISSN 2449-7983

DOI: 10.19251/sej/2021.14.1(3)

www.sej.mazowiecka.edu.pl

Ewa Wiśniewska

Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

Orcid: 0000-0003-1894-1768

AUTONOMIA NAUCZYCIELA – WYMIAR TEORETYCZNY I PRAKTYCZNE IMPLIKACJE

TEACHER'S AUTONOMY – THEORETICAL DIMENSION AND PRACTICAL IMPLICATIONS

Abstrakt

W niniejszym artykule podejmuję problem autonomii nauczyciela w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Stawiam tezę, iż autonomia nauczyciela jest zarówno przejawem jak również warunkiem jego profesjonalizmu. Tylko autonomiczny nauczyciel jest w stanie stworzyć optymalne warunki swoim uczniom w zakresie edukacji.

Głównym zamierzeniem niniejszego artykułu jest więc omówienie autonomii jako atrybutu nauczycielskiego profesjonalizmu, a wraz z tym zwrócenie uwagi na zjawiska i trudności, które ograniczają autonomię współczesnego nauczyciela.

Abstract

In this article, I deal with the problem of the teacher's autonomy in theoretical and practical dimensions. I put forward the thesis that the teacher's autonomy is both a manifestation and a condition of his professionalism. Only an autonomous teacher is able to create optimal conditions for his students in terms of education.

The main aim of this article is therefore to discuss autonomy as an attribute of teacher's professionalism, and at the same time to draw attention to the phenomena and difficulties that limit the autonomy of the modern teacher

SŁOWA KLUCZOWE

nauczyciel, autonomia, profesjonalizm,
kompetencje, edukacja, szkoła

KEYWORDS

teacher, autonomy, professionalism,
competences, education, school

1. Wprowadzenie

Nauczyciel, tak jak wykonawca każdego innego zawodu realizuje swoje zadania, ale i realizuje się, w wielu wymiarach. Wśród realizatorów tego zawodu nie może zabraknąć osób wyposażonych w odpowiednie kompetencje i umiejętności, ale przede wszystkim osób kreatywnych, samodzielnych, niezależnych, dążących do podejmowania autonomicznych działań.

W niniejszym artykule podejmuję zagadnienie autonomii nauczyciela. Moim zdaniem autonomię nauczyciela należy uznać za warunek profesjonalnego wykonywania ważnego społecznie zawodu podobnie jak lekarza czy prawnika. A umożliwienie profesjonalistom autonomii zawodowej jest przecież skutecznym sposobem na maksymalizację jakości ich usług. Joanna Madalińska-Michalak analizując kwestię profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela uważa, że jego wyróżnikiem jest właśnie autonomia, powiązana z odpowiedzialnością za proces kształcenia i wychowania w szkole (2010, s. 116). Autorka ta stwierdza: „coraz częściej w rozważaniach nad profesjonalizmem nauczyciela jako jego wyróżnik wskazuje się na autonomię nauczycieli przejawiającą się w możliwościach realnego wpływu na kierunki działań i procesy zachodzące w ich środowisku pracy. Nauczyciele mogą pretendować do profesjonalizmu przez zaangażowanie się w ustanawianie i wypracowanie dobrych relacji z uczniami, rodzicami, z kolegami z pracy, ze społecznością lokalną oraz z tymi wszystkimi, którzy znajdują się niejako poza profesjonalnymi ramami tego zawodu” (2010, s. 115).

Wielu pedagogów zwraca uwagę na zależność między autonomią nauczycieli i osób uczących się. Zbigniew Kwieciński pisze, że współczesna edukacja powinna prowadzić do rozwoju przez jednostkę „zdolności do samodzielnego wyboru i krytycznego osądu, do bycia odrębną osobą, odpowiedzialną za zgodność swoich zachowań wobec przyjętych uniwersalnych zasad etycznych, a zarazem działającą dla dobra wspólnot” (2019, s. 43). Realizacja tego zadania z pewnością zależy w dużej mierze od postawy autonomii nauczycieli. Maria Wysocka stwierdza: „pełny sukces osiągnąć (...) może autonomiczny uczeń szkolony przez autonomicznego nauczyciela” (2003, s. 38). Także Anna Michońska-Stadnik pisze, że „bez autonomicznego nauczyciela nigdy nie będzie autonomicznego ucznia” (2004, s. 18).

Niewątpliwie autonomię ucznia w obszarze szkoły warunkuje autonomia nauczyciela i jego kompetencje, które pozwalają na właściwe organizowanie procesu kształcenia i realizację idei podmiotowości w szkole. Trudne, czy wręcz niemożliwe jest bowiem edukowanie do/dla autonomii ucznia przez nauczyciela, który sam tej autonomii nie rozumie, z niej nie korzysta, nie dba o nabywanie i poszerzanie swoich kompetencji do autonomii. Taki nauczyciel, może mówić o autonomii i niezależności

ucznia, jednak może mieć trudności w tworzeniu warunków sprzyjających rozwojowi autonomii ucznia.

2. Autonomia – ustalenia terminologiczne

Termin autonomia w naukach społecznych funkcjonuje w kilku różnych znaczeniach. Zdomował się zarówno w pedagogice, jak i w filozofii, psychologii oraz socjologii. W literaturze naukowej trudno jednak o jedną, powszechnie obowiązującą jego definicję. Wokół pojęcia *autonomia* toczy się nieustannie dyskusja. Wielu specjalistów zwraca uwagę na to, że nie zawsze używa się go jednoznacznie. Dla przykładu w specjalistycznej literaturze niemieckojęzycznej istnieją przynajmniej trzy terminy, tj. *selbstgesteuertes Lernen*, *selbstbestimmtes Lernen* i *autonomes Lernen*, które jedni używają zamiennie, a inni widzą między nimi różnice (Zawadzka, 2004, s.222). W literaturze anglojęzycznej pojawia się z kolei termin *połautonomia*. Ponieważ autonomia absolutna jest z trudem możliwa do osiągnięcia, półautonomia jest drogą przygotowującą do pełnej autonomii. Istotną cechą autonomii jest więc jej wielowymiarowość, która obrazuje trudność uchwycenia wszystkich jej przejawów, dynamikę rozwoju, osobową i kontekstualną unikalność potwierdzającą konieczność badawczego dokonywania operacjonalizacji tego pojęcia.

Współczesne słowniki języka polskiego traktują terminy autonomia i autonomiczność w zbliżonym sensie. Autonomia jest najczęściej przypisywana jednostce i jest traktowana jako jej pożądana cecha, jako jej zdolność do samostanowienia lub samorządności, zdolność do odpowiedzialnego kierowania swoim zachowaniem, podejmowania decyzji z uwzględnieniem własnych i cudzych potrzeb. Do słów bliskoznacznych słowa autonomia należą: „samostanowienie”, „samodzielność”, „niezależność”, „samorządność”, „wolność”. Do antonimów zaś: podległość, zależność, niewola.

Słownik pedagogiczny autonomię definiuje jako „samodzielność, niezależność, możliwość samostanowienia” (Kupisiewicz, 2009, s.15). W pedagogice autonomia to cel wychowania rozumianego jako pomoc i dialog równouprawnionych stron, prawo wolnego wyboru, samosterowane uczenie się, rozwijanie silnej, dojrzałej osobowości. Autonomicznym jest takie oddziaływanie na drugiego człowieka, które uwzględnia jego potrzeby, dążenia lub plany. Autonomiczny jest ten, który jest naprawdę wolny. Zadaniem pedagogiki jest wychowanie człowieka autonomicznego, przy czym człowiek ten, sam będąc niezależnym, nie powinien ograniczać autonomii innych ludzi, a nawet powinien współdziałać z nimi.

Autonomia w filozofii to przede wszystkim jest wolność: wyboru, woli, decyzji, akt tkwiący w samym człowieku, niezależny od jakichkolwiek uwarunkowań zewnętrznych, a zależny jedynie od woli człowieka i jego zdolności kierowania wolą za pomocą rozumu. W ujęciu filozoficznym autonomia to zdolność jednostki do samostanowienia lub samorządności. Wśród znaczeń nadawanych autonomii przez filozofów odnajduje-

my m.in. wolną wolę, refleksyjność, samostanowienie, autentyczność i zdolność kierowania sobą.

W psychologii autonomia to potrzeba, pragnienie bycia wolnym, niezależnym w działaniu, kierowania się własnymi pragnieniami i zachciankami oraz zwolnienia siebie od odpowiedzialności. W dyskursie psychologicznym autonomia traktowana jest na przykład jako niezależność, samoświadomość, samourzeczywistnienie, indywidualizacja, transgresja, dojrzałość ale także dystans i separacja. „W psychologicznej teorii autodeterminacji opracowanej przez Richarda Ryana i Edwarda Deciego (2006) autonomia wskazywana jest jako jedna z trzech podstawowych (obok kompetencji i przynależności), wrodzonych i uniwersalnych ludzkich potrzeb, których spełnienie pozwala na osiągnięcie dobrostanu. Potrzeba autonomii wiąże się z ludzkim pragnieniem bycia sprawcą zdarzeń, podejmowaniem działań w zgodzie ze swoim systemem wartości i zainteresowaniami oraz zaaprobowania swojego działania na drodze autorefleksji” (Popławska, 2021, s. 80).

W socjologii autonomia jest traktowana jako jedna z naczelnych wartości uznawanych przez człowieka oraz jako zjawisko zdeterminowane kulturowo, związane z pewną rzeczywistością społeczną i ograniczone koniecznością podporządkowania jednostkowej woli nadrzędnemu autorytetowi, jakim jest społeczeństwo. Uleganie presji społecznej prowadzi do konformizmu. Autonomia jednostki ma wiele wymiarów i kryteriów oceny. Może przejawiać się w respektowaniu indywidualnych wyobrażeń człowieka o tym, na czym polega jego własne dobro, może wyrażać się w respektowaniu prawa każdego człowieka do własnych przekonań i poglądów, może wynikać z przekonań społecznych przyznających jednostce prawo do samodzielnego decydowania o swoim zachowaniu i życiu we wszystkich lub niektórych zakresach posiadanych kompetencji.

Od kilku dekad można zauważyć w Polsce gwałtowny przyrost liczby prac teoretycznych i empirycznych, poświęconych różnym aspektom zagadnienia autonomii. W szczególności zagadnienie to stało się tematem ożywionej dyskusji i celem działań nauczycieli wraz ze zmianą poglądów na rolę ucznia w klasie. Zainteresowanie zagadnieniem autonomii przyniosły m.in. badania, podczas których analizowano cechy osób odnoszących sukces w nauce np. języka oraz badania nad różnicami indywidualnymi wśród uczących się (Komorowska, 2001, s. 167-168). Hanna Komorowska definiuje autonomię uczącego się jako „umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania” (2001, s. 167). Z kolei dla Weroniki Wilczyńskiej (2008, s. 77) autonomia jest pojęciem deskryptywnym, implikującym osobistą swobodę, niezależność, ale i odpowiedzialność za własne wybory i działania, wyrażającym rzeczywistą zdolność danej osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia, co w odniesieniu do języków obcych obejmuje zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia.

W badaniach nad autonomią coraz częściej podkreśla się, że autonomia nie powinna być traktowana wyłącznie jako cecha jednostki, ale należy ją traktować jako

wartość oraz postrzegać w aspekcie relacyjnym, procesowym. Stanowisko takie prezentuje m.in. Krzysztof Polak (2002), który podkreśla, że autonomię można interpretować wyłącznie jako rodzaj stosunków łączących człowieka z innymi ludźmi, stosunków wynikających z wzajemnego uzależnienia społecznego. Jest to szczególnie typ relacji, gdzie występuje dwupodmiotowość. Nauczyciel i uczeń, jako dwie subiektywności, dysponują własnymi wyobrażeniami o sobie, o swoich możliwościach i aspiracjach. Symetryczność tej relacji opiera się zarówno na wzajemnej komunikacji, spostrzeganiu, jak też wyodrębnianiu drugiej osoby z pola własnego doświadczenia świata, na koncentracji na niej i podjęciu aktywności ze względu na nią.

Znaczącym aspektem rozumienia pojęcia autonomii są charakteryzujące ją ambiwalencje. Oznacza to, że jednostka dążąca ku autonomii doświadcza wielu napięć „skazujących” ją niejednokrotnie na przeciwstawne dążenia w doświadczaniu siebie jako osoby autonomicznej. Nierzadko są to konflikty wewnętrzne, jakie przeżywa jednostka w drodze ku autonomii, starając się uzyskać harmonię między przynależnością i niezależnością, samodzielnością i współpracującym uczestnictwem, aktywnością i wycofaniem, potrzebą akceptacji zewnętrznej i potrzebą samoakceptacji, potrzebą bezpieczeństwa i potrzebą ponoszenia ryzyka i testowania swoich możliwości, potrzebą więzi i potrzebą dystansowania się od grupy (Speck, 2005, s. 157–158). Jest to swoisty stan, w którym jednostka balansuje z jednej strony między potrzebą sprawstwa, zdolności do nawiązywania relacji, współzależności w społecznych interakcjach, z drugiej zaś dąży ku niezależności, a nawet izolacji.

3. Autonomia nauczyciela jako wyraz jego profesjonalizmu – istota, warunki i znaczenie

Umożliwienie profesjonalistom autonomii zawodowej jest niewątpliwie najsukuczniejszym sposobem na maksymalizację jakości ich usług. Badania dowodzą, że autonomia nauczycieli jest ściśle powiązana z poczuciem skuteczności w pracy, z poczuciem satysfakcji zawodowej, z motywacją do pracy. Oznacza to, że nauczyciele czują się bardziej kompetentni, mają większą satysfakcję zawodową i są bardziej zmotywani, gdy doświadczają większej autonomii w swojej pracy. Mówiąc o profesjonalizmie nauczycieli, za kluczowe należy uznać takie kategorie, jak: społeczne znaczenie pracy nauczycielskiej, wiedza nauczycieli, edukacja nauczycielska, kompetencje nauczyciela, wartości w pracy nauczyciela, etyka zawodu nauczycielskiego i autonomia zawodowa nauczycieli.

W tradycyjnym znaczeniu, pojęcie profesjonalizmu jest bliskie pojęciu roli społecznej. Obejmuje ono bowiem swym zakresem te zajęcia i rodzaje działalności, które mają wyrazisty charakter służby dla dobra społecznego, wykonywane są w sposób niezależny (autonomiczny) oraz wymagają specjalnych kwalifikacji intelektualnych, a zwłaszcza etycznych. „Być profesjonalistą znaczy dbać o utrzymanie osobistych standardów w zakresie wiedzy teoretycznej i praktycznej, a także zachowywać wymaganą

dyscyplinę w zachowaniu wobec klientów („bycie fair”, całkowita bezstronność). Być profesjonalistą to znaczy demonstrować działania zgodne z konceptem służby oraz czynić „rozważny użytek” z dokonywania profesjonalnego oglądu własnej działalności”(-Gołębniak,1998, s. 115).

Wobec powyższego główne wyznaczniki profesjonalizmu to:

- działanie bardziej o charakterze służby społecznej niż tylko dla osobistych korzyści materialnych. W odniesieniu do nauczyciela oznacza to ponadto pełnienie szerszych funkcji społeczno- wychowawczych, pozalekcyjnych a nawet pozaszkolnych, niż tylko tych związanych z wąsko pojętym procesem nauczania. Chodzi tu również o oddziaływanie osobistym przykładem, własnym stylem życia itp.
- ideał służby społecznej oraz samoregulacja pojmowana jako dbałość o utrzymanie i rozwój wysokich standardów kwalifikacji specjalistycznych i etycznych; w grę wchodzi tu autonomia regulowana przez charakterystyczny kod etyczny;
- działaniu profesjonalisty towarzyszy refleksja i autorefleksja. Należy tu dodać również taki czynnik, jak prowadzenie własnej praktyki w sobie właściwym, indywidualnym stylu, jak również wysoki prestiż i stosunkowo dobre wynagrodzenie (Horner, 2005, s. 40).

Coraz częściej w rozważaniach nad profesjonalizmem nauczyciela jako jego wyróżnik wskazuje się autonomię nauczycieli, przejawiającą się w możliwościach realnego wpływu na kierunki działań i procesy zachodzące w ich środowisku pracy. Różnorodność i złożoność zadań i problemów wpisujących się w pracę nauczyciela niejako z założenia wymaga autonomii w podejmowaniu decyzji. Niezbędna jest tu refleksyjność nauczyciela, która wiąże się z dochodzeniem do samowiedzy na temat własnych możliwości, przekonań, postaw, indywidualnych teorii na temat świata. Taka samowiedza jest potrzebna, aby nauczyciel akceptował siebie, miał poczucie własnej wartości i wewnętrzną siłę. Ważne jest więc poznanie własnej motywacji, priorytetów i wartości. Ważnym czynnikiem jest budowanie więzi, relacji opartych na szczerości, otwartości i zaufaniu. Pozwala to budować własne mistrzostwo, budować pewność siebie, jak również zaufanie do swoich kompetencji. Refleksyjność nauczyciela nieodłącznie wiąże się z jego postrzeganiem swej roli jako służby, gotowości niesienia pomocy uczniom w budowaniu siebie. Poczucie własnej wartości rodzi wizję służebności i pozwala ją zrealizować. Nauczyciel służebny wspiera uczniów. Żeby mógł to jednak czynić potrzebne są: zdolność samopoznania, krytyczne spojrzenie na własne przekonania, świadomość słabych i mocnych stron. Niewątpliwie pomocne będą w tym takie cechy jak:

1. poczucie spójności wewnętrznej, czyli zgodności pomiędzy tym, co się mówi, robi, myśli, czuje,
2. poczucie własnej wartości, szacunek dla samego siebie, zaufanie do siebie,
3. wybór decyzji i odpowiedzialność za ten wybór, przejmowanie inicjatywy, aktywność,
4. postrzeganie świata jako szansy dla swoich możliwości,
5. pozytywne myślenie, oczekiwanie pozytywnych okoliczności.

Tak wykształcone cechy stają się warunkiem autonomii, indywidualnego mistrzostwa, bycia przywódcą. Nauczyciele mogą pretendować do profesjonalizmu przez zaangażowanie się w ustanawianie i wypracowywanie dobrych relacji z uczniami, rodzicami, kolegami z pracy oraz ze społecznością lokalną. Taki sposób myślenia o profesjonalizmie nauczyciela wskazuje na doniosłość konsensusu, który można wypracować przez stosowanie demokratycznych mechanizmów w negocjacjach społecznych, w których każdy podmiot zainteresowany edukacją – głównie nauczyciele, rodzice, uczniowie, społeczności lokalne – ma prawo do aktywnego udziału.

Autonomia człowieka oznacza niezależność jednostki od kogoś lub czegoś, zdolność do odpowiedzialnego kierowania swoim zachowaniem, dokonywania wyboru z uwzględnieniem własnych i cudzych potrzeb, kształtowania relacji społecznych opartych na zasadzie wzajemności. W wymiarze indywidualnym to wartość, potrzeba, prawo i przywilej jednostki do budowania niepowtarzalnego kształtu własnej osoby i osobistej wersji swego życia. Idąc tym torem, przez autonomię nauczyciela można rozumieć „...jego samoistne myślenie oraz samodzielnie podejmowane działania pedagogiczne i (auto)edukacyjne pod jednym wszakże warunkiem, że nie naruszają one stanu wolności jednostek pozostałych i są nastawione na kontynuację własnej istoty oraz tożsamości osób w zasięgu jego wpływów” (Śliwerski, 1998, s. 112).

Autonomię nauczyciela należy rozpatrywać przynajmniej w dwóch aspektach: osobistym i związanym z rolą zawodową. W wymiarze edukacyjnym związana jest m.in. z zaangażowaniem w proces zmian. Z kolei w wymiarze osobowym autonomia wyrażać się może w rozwoju osobistym nauczyciela, doskonaleniu zawodowym, podmiotowym funkcjonowaniu, krytycznej refleksji, kreatywności, innowacyjności. Autonomia może wyrażać się tym, że nauczyciele mają prawo i korzystają z niego do podejmowania samodzielnych, innowacyjnych decyzji wychowawczych oraz samodzielnie planują, organizują, kontrolują i oceniają pracę z wychowankami. Prawo nauczycieli do podejmowania innowacyjnych decyzji wychowawczych może świadczyć o autonomii nauczycieli także wówczas, gdy wyraża się ona w realizowanym prawie do oceny i zmieniania systemu wychowawczego według własnej wewnątrzszkolnie opracowanej i przyjętej przez zespół nauczycielski, uczniowski i rodzicielski koncepcji pedagogicznej (Radziewicz, 1993, s. 1-2).

Jerzy Niemiec uważa, że najważniejszą przemianą zawodu pedagoga jest przewartościowanie go z osoby wypatrującej instrukcji, na profesjonalistę kreującego decyzje samodzielne. Nauczyciel nie może zatem czekać na przyzwolenie „z góry” lub „z zewnątrz” lecz sam powinien stawać się decydem. Autonomia nauczyciela może wyrażać się zatem w prawie do eliminacji niektórych treści pedagogicznych i prawie do adaptacji nowych treści działań pedagogicznych oraz jednocześnie naturalnej dążności do reinterpretacji wszystkiego, co temu procesowi podlegać powinno; reinterpretacji według najnowszych osiągnięć nauki, według własnych przekonań i uznawanego systemu wartości. Niewątpliwym walorem ale również niezbędną cechą realizacji tych uprawnień powinien być dialog, poszukiwanie płaszczyzny porozumienia, a także zasady twórczej, wzajemnej i partnerskiej działalności. Takie postępowanie prowadzi do

uwzględniania poczynań pozostałych partnerów edukacyjnych, a zatem do interautonomii (Niemiec, 1998, s. 80).

W przypadku nauczyciela bycie autonomicznym podmiotem jest świadomą formą niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności, utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność (Kwiatkowska, 1997, s.75). Tak więc przeniesienie odpowiedzialności z instytucji na osobę nauczyciela, wiąże się ze zmianą stylu jego działania. Autonomia nauczyciela wyraża się zatem we współdecydowaniu o realizowanych treściach kształcenia, świadomym, samodzielnym wyborze strategii nauczania, odpowiednim projektowaniu zajęć, pełnym zaangażowaniem, relacyjnym, twórczym/innowacyjnym, odpowiedzialnym i refleksyjnym realizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Stała refleksja nad własnym działaniem sprzyja poprawie jego efektywności i pozwala na optymalne wykorzystanie osobistego potencjału nauczyciela w sytuacji ciągłej zmiany. Konieczna zatem jest krytyczna refleksja nad tym, czy podejmowane działania pomagają uczniom zdobywać umiejętności, które umożliwią im rozumnie funkcjonować w społeczeństwie przyszłości. Rozpoznane konteksty są z kolei podstawą do wspólnego wyznaczenia celów, które mają być akceptowane i rozumiane przez wszystkich członków danej grupy. Wpływa to bowiem pozytywnie na motywację, zaangażowanie i współpracę. Autonomiczny nauczyciel ma przecież inspirować i wspierać.

Gotowość nauczyciela do działalności innowacyjnej łączy się z indywidualnymi cechami osobowości, poziomem jego kreatywności oraz motywacją zewnętrzną do takiego działania. Rodzajem najbardziej złożonej działalności innowacyjnej jest nowatorstwo pedagogiczne, polegające na samodzielnym opracowaniu przez nauczyciela i realizowaniu projektu zmiany. Źródłem inspiracji innowacyjnej dla nauczyciela mogą być:

- niezadowolenie z rezultatów własnej pracy,
- niezgodności wynikające z funkcjonowania szkoły lub placówki oświatowej,
- narastanie niepokojących zjawisk w pracy szkoły / placówki oświatowej,
- oczekiwania odbiorców usług edukacyjnych i chęć sprostania im,
- aspiracje zawodowe, dążenie do mistrzostwa osobistego,
- chęć dotrzymania kroku zmianom zachodzącym w otoczeniu.

Z innowacją ściśle wiąże się nowatorstwo i twórczość. Praca nauczyciela w swej istocie zawiera pierwiastek twórczości. Twórczość, jako postawa, skłania nauczyciela do ciągłego poszukiwania lepszych rozwiązań. Twórcza postawa wobec pracy pedagogicznej jest to tendencja do rozwiązywania problemów zawodowych w sposób poszukujący nowatorskich rozwiązań, co stanowić powinno gwarancję uzyskania w podejmowanym działaniu rezultatów lepszych niż w działaniu opartym na tradycyjnych schematach. Z twórczością często utożsamia się pojęcie nowatorstwo. Twierdzi się, że myślenie twórcze jest w swej naturze myśleniem nowatorskim i odkrywczym, a istotą twórczości jest zawsze nowatorska strona pracy. R. Schulz (1998) wymienia cechy umysłu, którymi powinien charakteryzować się pracownik twórczy. Ustalenia te dotyczą również nauczycieli innowatorów:

1. Wrażliwość na problemy - innowator ma z reguły „umysł otwarty”; wyróżnia go zdolność dostrzegania problemów; warunkiem tej umiejętności jest, oczywiście, rozległa, zróżnicowana i pogłębiona wiedza.
2. Płynność myślenia - jest to zdolność szybkiego wytwarzania szybkiej liczby idei; wyróżnia się kilka rodzajów płynności: słowną, skojarzeniową, ekspresyjną, ideacyjną.
3. Elastyczność myślenia - jest to umiejętność szybkiej zmiany kierunku poszukiwań, przełamywanie błędnych nastawień, dostosowanie metod rozwiązania problemów do zmieniającej się sytuacji; przeciwieństwem elastyczności jest sztywność myślenia.
4. Oryginalność myślenia - polega na wytwarzaniu pomysłów zaskakujących, niezwykłych, odmiennych od dotychczasowych; prawdopodobieństwo nowości takich rozwiązań jest wyższe.
5. Zdolność dostrzegania ładu w doświadczeniu - umiejętność dostrzegania określonych całości w nieorganizowanym materiale doświadczenia; to zdolność narzucania ładu doświadczeniu, umiejętność wprowadzania elementów porządku, więzi i znaczenia.
6. Intelektualna niezależność - jest to wybieranie konformizmu w zakresie rutynowych, codziennych spraw życiowych; nie tracą oni czasu na zastanawianie się, co powiedzą inni; niezależność rezerwują sobie dla tych spraw, które ich rzeczywistości obchodzą, dla dziedziny, w której przebiega ich aktywność twórcza.

Aby nauczyciel mógł być autonomicznym innowatorem powinien być nade wszystko człowiekiem kreatywnym i twórczym, a więc poszukującym w swej pracy pedagogicznej wciąż nowych i oryginalnych rozwiązań. Kreatywność nauczyciela - wychowawcy przejawia się w innowacyjnej postawie i niekonwencjonalnym podejściu do funkcji pedagogicznej, w samodzielnym rozstrzygnięciu problemów praktycznych i modyfikowaniu własnych sposobów działania, w oferowaniu wyborów stymulujących aktywność wychowanków przez dialog, otwartość i spotkania z nimi. Taki nauczyciel jest osobą o uświadomionej potrzebie samorealizacji w życiu osobistym i zawodowym. Odnacza się bogatą wyobraźnią, pomysłowością i spostrzegawczością, odchodzi od utrwalonych schematów i gotowych wzorów postępowania. Wie, że każdy uczeń wymaga odrębnego traktowania i indywidualizowanego podejścia. Wiedząc, że rzeczywistość podlega nieustannym przeobrażeniom, jest wrogiem rutyny i stagnacji. Pragnie, by jego wychowankowie nadawali rzeczywistości nowy wymiar i nową jakość. Dlatego uczy nieszablonowego myślenia, rozwiązywania problemów, formułowania opinii i sądów, obrony przyjętego stanowiska, a przede wszystkim etyki w relacjach międzyludzkich. Nauczyciel - kreator szkolnej praktyki, ucieka przed nudą i sztampą, dlatego konstruuje autorskie programy, modyfikuje już istniejące, zabiega o różnorodność oferty zajęć pozalekcyjnych. Ma pomysły na realizację nowych projektów edukacyjnych aktywizujących uczniów.

W codziennej pracy zawodowej autonomiczny nauczyciel jest samodzielny. Samodzielność to skuteczne, samodzielne wykonywanie zadań nawet bez szczegóło-

wych wytycznych. Samodzielny pracownik efektywnie wykorzysta czas pracy, zgodnie z wymaganiami danego stanowiska, ale również w zgodzie z własnymi możliwościami. Nauczyciel samodzielny zna swoje zadania zawodowe i zakres swoich obowiązków. Określa i przyjmuje pełną odpowiedzialność za decyzje i skutki realizowanych zadań. Pokazuje swoim przykładem innym nauczycielom i uczniom, jak określać i przyjmować odpowiedzialność za zadania nawet w trudnych sytuacjach. Samodzielnie planuje proces dydaktyczno - wychowawczy i ustala jego priorytety. Nie wymaga wsparcia innych osób w ich wykonywaniu. Samodzielnie zdobywa też zasoby (środki, materiały, narzędzia, metody, itp.) potrzebne do skutecznej pracy pedagogicznej.

Autonomia nauczyciela i jego kompetencje niewątpliwie warunkują autonomię ucznia w obszarze szkoły poprzez właściwe organizowanie przez nauczyciela procesu kształcenia i realizację idei podmiotowości w szkole. Wraz z wyposażeniem nauczyciela w swobodę podejmowania decyzji w obszarach kształcenia winna wzrastać jego odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy i rozwijanie w sobie poczucia autonomii, autonomii rozumianej jako kompetencji osobistej, kompetencji, która powinna być przez nauczycieli wykorzystywana w ich praktyce, jak i rozwijana zarówno w obszarze szkoły, jak i poza szkołą.

Podjęcie kompetencyjne w analizie pracy nauczycieli i związanej z nią odpowiedzialności pozwala na odsłonięcie konkretnych oczekiwań kierowanych pod adresem edukacji i rozwoju zawodowego nauczycieli oraz ich pracy zawodowej. Zdaniem J. Madalińskiej-Michalak (2019) jedną z zasadniczych właściwości kompetencji jest fakt, iż z jednej strony kompetencje nauczyciela, w tym kompetencja do działania autonomicznego, określają możliwości jego działania i są niejako miernikiem jego zawodowej wiedzy, umiejętności, zdolności w rozwiązywaniu sytuacji zawodowych. Z drugiej zaś strony kompetencje nauczyciela pokazują na jakim etapie rozwoju zawodowego jest on w danym momencie i jakie ma/powinien mieć potrzeby w zakresie swojego rozwoju zawodowego. Tak rozumiane kompetencje eksponują odpowiedzialność nauczyciela wobec siebie i innych podmiotów za własną sprawczość zawodową. Nauczyciel powinien umieć zatem dokonać krytycznego oglądu własnej pracy i możliwości.

Nauczyciel realizuje swoje zadania, ale i sam realizuje się, w wielu wymiarach. Szczególnie w tym zawodzie trudno oddzielić osobiste doświadczenia, przekonania, predyspozycje, poglądy i akceptowaną filozofię od sposobów wykonywania najróżniejszych obowiązków z uczniami, dla uczniów i wśród uczniów. Zatem nauczyciel, który nie rozumie autonomii i sam z niej nie korzysta ma z pewnością trudności w tworzeniu warunków sprzyjających rozwojowi autonomii ucznia. Wśród tych warunków z pewnością znajdują się te, które promują poczucie wyboru i kontroli ucznia oraz uczenia się w zakresie podejmowania decyzji. Nie ulega wątpliwości, że warunki do osiągnięcia tego rodzaju celów edukacyjnych zależą od nauczycieli i ich własnych kompetencji do bycia autonomicznym.

Jednym z warunków zwiększania autonomii nauczycieli jest wzmacnianie ich oddolnej odpowiedzialności za proces kształcenia i wychowania w szkole. Powiązanie profesjonalizmu nauczyciela z jego odpowiedzialnością moralną wobec siebie, uczniów,

rodziców, a także władz oświatowych za przyjęte przez siebie cele działania, za swój stosunek do wartości zawodowych i ich urzeczywistnianie, za to, kim się staje, za swój szeroko rozumiany rozwój wywodzi się z krytyczno-kreatywnej doktryny świata i idei podmiotowego uczestnictwa w edukacji i jej współtworzenia przez wszystkie podmioty zainteresowane edukacją.

Kluczowym słowem dla autonomii jest wybór, a właściwie możliwość dokonywania wyboru. Coraz więcej badań pokazuje, że osoby nie mające wyboru, nie są zmotywowane do pracy. Zdaniem naukowców autonomia jest niezbędna dla motywacji. Narzucanie odgórnie rozwiązań prawie zawsze owocuje porażką. Wybory są sposobem, w jaki definiujemy nasze własne człowieczeństwo, więc odebranie ludziom prawa do wyboru jest dehumanizujące. Kiedy profesjonalistom mówi się, co mają robić i nie ma wyboru, najlepszym możliwym rezultatem jest przestrzeganie przepisów. Zgodność jednak nie wystarcza do wykonania złożonej pracy potrzebnej w naszych szkołach.

”Wolność i autonomia w przypadku pracy nauczyciela, to umiejętność dokonywania wyborów. Powinny, a nawet muszą być one umotywowane słusznymi racjami, które jako wartości posiadają same w sobie. Istotnym wymiarem wolności i autonomii w pracy nauczyciela jest zdolność inicjowania czynów, poprzez którą nauczyciel może sam z siebie i przez siebie być przyczyną sprawczą określonych skutków, dzięki którym wolność i autonomia mogą działać w sposób wolny, realizować zobowiązania i powinności. W zawodzie nauczyciela większy poziom wolności i autonomii zwiększa indywidualną odpowiedzialność. Pedagog powinien łączyć wolność własną z wolnością innych uczniów, podobnie jak odpowiedzialność za siebie z odpowiedzialnością za innych. Poszerzenie autonomii w pracy nauczyciela łączy się z jego aktywnością w formie kreatywnych działań, nieszablonowych pomysłów, autorskich programów, innowacyjnych projektów badawczych, za które finalnie to właśnie nauczyciel ponosi odpowiedzialność. Zatem fundamentem podejmowanej odpowiedzialności staje się wolność i autonomia” (Cieśleńska, 2019, s. 60).

4. Autonomia nauczyciela – rzeczywista czy pozorowana?

Niewątpliwie zmiany dokonujące się w oświacie formalnie zwiększają autonomię nauczycieli w różnych obszarach ich funkcjonowania. Nauczyciele mogą podejmować decyzje dotyczące programów nauczania, tworzyć programy autorskie, decydować o wyborze podręczników, metod, form, środków dydaktycznych, wprowadzać innowacje, współdecydować o planach nauczania i ocenianiu uczniów. Z drugiej jednak strony ścisły nadzór i kontrola działań nauczycieli, zobligowanie ich do przestrzegania procedur, biurokratyzacja, standaryzacja testów podczas sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych sprzyja uniformizacji, jest sprzeczne z indywidualizacją kształcenia i uniemożliwia podmiotowe funkcjonowanie w szkole zarówno nauczycieli jak i uczniów. Można więc postawić pytanie czy mamy do czynienia z rzeczywistą czy pozorowaną autonomią nauczyciela?

C. Day twierdzi, iż „zmiany, jakie zaszły w ostatnich latach, podważyły autonomię zawodową nauczycieli i uwypukliły problem ich profesjonalizmu” (Day, 2004, s. 21). W rozważaniach nad tym czy nauczyciele są profesjonalistami, czy nie, przytacza on tradycyjne cechy „profesjonalisty”:

- posiadanie wyspecjalizowanej wiedzy zawodowej – kultury technicznej;
- stawianie sobie za główny cel zaspokajanie potrzeb klientów – etyka służby;
- silne poczucie tożsamości zbiorowej – zaangażowanie zawodowe;
- koleżeńska, w przeciwieństwie do biurokratycznej, kontrola praktyki i standardów zawodowych – autonomia zawodowa.

Ponieważ nauczyciele nie sprawują kontroli nad standardami zawodowymi, dlatego nauczanie jest postrzegane jako częściowo wolny zawód. W związku z tym w odniesieniu do nauczycieli stosuje się często określenia:

- ograniczony profesjonalizm - nauczyciel dobry, lecz zahamowany w swym rozwoju,
- profesjonalizm wzrastający - nauczyciel, który jest zainteresowany teorią, bieżącym rozwojem dydaktyki, prowadzi pogłębione studia (Day, 2004, s. 22).

Nauczyciel odgrywa decydującą i strategiczną rolę w systemie edukacji: „wprawdzie szkolnictwo jest w znacznym stopniu takie, jakiego życzy sobie prowadzona przez państwo polityka oświatowa, ale równocześnie naprawdę takie, jakim czyni go nauczycielska działalność powszednia” (Nowosad, 2001, s. 241). Nauczyciel jest niewątpliwie najważniejszym jego elementem. To on transformuje wiedzę, decyduje o doborze form i metod przekazywania uczniom wiadomości. Od jego umiejętności, wiedzy i walorów osobowościowych zależy efektywność nauczania. To nauczyciel w bezpośrednim kontakcie z uczniami i rodzicami wpływa na ich postawy wobec szkoły i motywację do pokonywania trudności. Jest dla wychowanków wzorem do naśladowania. Inspiruje ich do rozwoju.

Nie mniej jednak w szkole, jak w każdej organizacji, istnieją kwestie niepodlegające negocjacji, których nauczyciel musi przestrzegać. W literaturze przedmiotu można znaleźć analizy trudności i barier, które ograniczają autonomię nauczyciela. Autonomię współczesnego nauczyciela osłabia szereg czynników zewnętrznych wywołujących poczucie niepewności i lęku, obniżając jednocześnie skuteczność jego działań. Za szczególnie szkodliwe, z punktu widzenia efektywności pracy nauczycieli należy uznać:

- zbiurokratyzowanie działań nauczycieli,
- wszechobecność procedur kontrolujących i dyscyplinujących nauczycieli,
- nierealne wymagania i oczekiwania wobec nauczycieli,
- częste zmiany organizacyjne i prawne dezorganizujące pracę nauczycieli,
- lekceważenie opinii nauczycieli przy wprowadzaniu reform oświatowych,
- działania osłabiające prestiż nauczyciela (np. medialne).

Mirosław Pawlak (2004; 2008) widzi ograniczenia natury instytucjonalnej, a także te związane z oczekiwaniami uczniów i rodziców oraz doświadczeniami, preferencjami i przekonaniem nauczycieli. Szkoła jako instytucja ma obowiązek zrealizować założone cele, programy nauczania i przygotować uczniów do ujednoliconych egza-

minów zewnętrznych, co w połączeniu ze specyfiką kulturową i niewielką dostępnością pomocy dydaktycznych jest znacznym utrudnieniem. Uczniowie wykazują niechęć do przejęcia większej kontroli za własną naukę i odczuwają lęk przed podejmowaniem indywidualnych decyzji i odpowiedzialnością. Rodzice, którzy doświadczyli zupełnie innego funkcjonowania systemu nauczania, nie są także gotowi na przyjęcie tak wielkiej zmiany. Także ze strony nauczycieli spotyka się trudności wynikające z ich małej otwartości na nowe propozycje i doświadczeń edukacyjnych z przeszłości.

Z kolei Maria Wysocka zwraca uwagę na przekonania i postawy nauczycieli, przyjmowane przez nauczycieli strategie przetrwania, przepisy i ustalenia władz jako czynniki ograniczające autonomię nauczyciela. Ukształtowane w toku studiów i pracy zawodowej postawy nauczycieli mogą ograniczać poszukiwanie autonomicznych rozwiązań, ponieważ postępowania standardowe są pewniejsze i bezpieczniejsze. Podobnie nauczycielskie strategie przetrwania: strategia rutyny czy strategia wycofania się, które pozwalają nauczycielowi przeżyć zajęcia (2008, s. 16-17). Autorka ta granice autonomii nauczyciela dostrzega także w trudnościach w odpowiedzialności nauczyciela za uczniów przed dyrekcją i rodzicami, w przekonaniach i postawach nauczycieli, którzy niechętnie zgadzają się na wypełnianie różnych ról, będących często z sobą w konflikcie, a także w przepisach i ustaleniach władz oraz systemie egzaminowania uczniów.

Zagadnienie ograniczeń autonomii analizuje również Hanna Komorowska, która, obok wpływu cech osobowościowych uczniów i ich wieku, koncentruje się na dylematach na poziomie klasy/grupy, szkoły i systemu oświatowego. Na poziomie klasy/grupy trudności wynikają z wielkości grup, oczekiwań społecznych oraz konfliktu ról nauczyciela, który ma być z jednej strony organizatorem procesu, a z drugiej osobą składającą do autonomii, co może się skończyć utratą kontroli i autorytetu. Na poziomie szkoły jest to konieczność realizacji podstawy programowej, coraz silniejsze ukierunkowanie oświaty na mierzalne wyniki nauki i pewnego rodzaju obsesja ustawicznego egzaminowania, a na poziomie systemu są to wytyczne o konieczności sporządzania planów wynikowych: „tak sztywne i drobiazgowo planowanie jest całkowicie niezgodne z samą ideą autonomii”(2011, s. 65-69).

Wielu autorów dostrzega zjawisko osamotnienia nauczycieli. Z badań Inety Nowosad wynika, że nie otrzymują oni dostatecznego wsparcia (2001, s. 249). Poczucie osamotnienia i izolacji nauczyciela ma też szerszy wymiar społeczny. W czasach powszechnego konsumpcjonizmu i degradacji wartości wyższych, staje się on jedynym wojownikiem o prawdę, wiedzę, kulturę czy poprawność języka. Nierzadko przez rodziców ale i samych uczniów jest traktowany z litościwą pobłażliwością jak romantyczny Don Kichot lub z pogardą należną „nieudacznikom pracującym za grosze”(Marchewczyk, 2015, s. 33).

Każda czynność służbowa nauczyciela jest poddawana ocenie. To z czasem może rodzić niechęć do wszelkiej aktywności. Nauczyciel może obawiać się oceny negatywnej. Paradoksalnie również i pozytywnej. Wzorowe wykonanie poleceń może bowiem ściągnąć na barki podwładnego kolejne zadania. Oczekiwania wobec nauczycieli są nie tylko wygórowane, ale też niespójne. Nauczyciel nierzadko stoi przed wyborem czy-

je wymagania powinien spełnić: dyrekcji i władz oświatowych, rodziców czy uczniów. W sytuacji konfliktu interesów pełni rolę bufora godzącego sprzeczne roszczenia. Nauczyciele starają się sprostać rosnącym oczekiwaniom rodziców w zakresie wychowania i opieki. Nauczyciel zmuszony do przejścia właściwych rodzicom zadań, w obliczu konfliktu oskarżany jest przez nich o wykracanie poza swoje kompetencje. Wraz z rozszerzaniem zakresu zadań wychowawczych i opiekuńczych szkoły przybywa zdarzeń, w których rodzic uznaje ingerencję nauczyciela za nieuprawnione „wtrącanie się”. Brak poczucia skuteczności stanowi największe zagrożenie dla nauczycieli o wysokich aspiracjach, charakteryzujących się idealizmem, wysoką motywacją, pasją i zaangażowaniem. To oni najboleśniej przeżywają rozczarowania, najwyraźniej dostrzegają bezsensowność działań pozornych, do których są zmuszani, nie potrafią czerpać satysfakcji ze swojej pracy. To oni w największym stopniu są narażeni na wypalenie zawodowe i rezygnację z pracy w szkole (Szempruch, 2014, s. 150-151).

Liczne zmiany systemu oświaty destabilizują pracę szkoły i wpływają niekorzystnie na nauczycieli. Pedagodzy zdają się być zniechęceni, zniecierpliwieni i zmęczeni ciągłymi zmianami. Nie wierząc w ich sens są zmuszeni występować w roli rzeczników wprowadzanych zaleceń w rozmowach z rodzicami i uczniami. Niektóre zmiany następują tak szybko, że nauczyciele najpierw rodzicom tłumaczą zasadność ich wprowadzenia, aby po roku czy dwóch uzasadnić powody ich odwołania. To sprawia, że nauczyciel dystansuje się wobec systemu i nie identyfikuje się z nim.

Rzeczywistość szkolna codziennie wymusza na nauczycielach konieczność podejmowania błyskawicznych decyzji i rozstrzygania różnych kwestii. Z jednej strony jest on w tych sytuacjach osamotniony i na ogół nie może liczyć na wsparcie innych pracowników szkoły. Z drugiej strony nie może on podejmować decyzji autonomicznych, opartych na analizie konkretnej sytuacji. Musi uwzględnić przepisy prawa, obowiązujące w danej placówce regulaminy i przyjęte procedury. Nawet jeśli stoją one w sprzeczności z jego wiedzą, zdrowym rozsądkiem i indywidualnymi potrzebami uczniów. W myśl zasady sprawiedliwości i równego traktowania jest zmuszony stosować identyczne procedury w przypadku naruszenia zasad, niezależnie od cech i pobudek uczniów, którzy ich dokonali. To w oczywisty sposób stoi w sprzeczności z zasadą indywidualizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej. Każda decyzja nauczyciela musi dać się uzasadnić formalnie, a każde działanie – zostać potwierdzone stosownym zapisem w dokumentacji. Wszelkie czynności powinny być przewidziane w planie i wynikać z zatwierdzonych programów, a po realizacji – poddane ewaluacji i opisane w myśl zasady: czego nie ma w papierach – nie wydarzyło się. Dochodzimy do absurdów, w których realna praca z uczniami stanowi coraz mniejszy zakres zadań nauczyciela. Dlatego też wielu z nich rezygnuje z realizacji własnych pomysłów ze względu na proceduralne i biurokratyczne wymogi.

Przykładem pozornej autonomii nauczyciela jest także procedura awansu zawodowego. Nie ulega wątpliwości, że kolejne lata pracy i doświadczenia, z którymi mierzy się nauczyciel doskonalą jego warsztat pracy i inspirują do samodoskonalenia. Taki naturalny rozwój zakłócają jednak sformalizowane zadania, które musi zrealizować

nauczyciel. Poważnym skutkiem ubocznym awansu jest zanikanie osobistej odpowiedzialności za proces samorozwoju i bezrefleksyjne podążanie za wymogami formalnymi, których celem nie jest podnoszenie własnych kompetencji, ale uzyskanie podwyżki. Słusznie zauważyła Henryka Kwiatkowska, że „presja na rozwój z zewnętrznego nadania nie skutkuje autonomią, lecz anomią” (2007, s. 71).

O zjawisku anomii wśród nauczycieli pisze Ewa Bilińska-Suchanek (2013, s. 207-209). Próba dostosowania się ich do warunków, w których ograniczenia zewnętrzne nie pozwalają im realizować celów zgodnych z wyznawanymi przekonaniem i wartościami może być konformizm czy przeciwnie – negatywizm. Przejawem adaptacji jest rytualizm, czyli uległość wobec formalnych wymogów instytucji pomimo braku identyfikacji z nimi, a któremu często towarzyszy wycofanie, bierność i apatia. Nauczyciel, który wciąż spotyka się z barierami i ograniczeniami, obciążony dodatkowymi, uciążliwymi obowiązkami, których sensu nie widzi, zniechęca się do działania. Cynicznie odfajkowane kolejne zadania, dystansując się emocjonalnie od swojej pracy (Marchewczyk, 2015, s. 40).

W literaturze pedagogicznej, w społeczeństwie, w mediach stykamy się z różnymi obrazami nauczyciela jako profesjonalisty. Z jednej strony nauczyciel jest opisywany jako autonomiczny profesjonalista, ekspert wypełniający specyficzne i ważne zadania. Z drugiej strony praca nauczyciela jest postrzegana jako relatywnie łatwa, zaś nauczyciele jako pracownicy, od których wymaga się jedynie realizowania zadań określonych/narzuconych przez innych.

Utrzymaniu wysokiego profesjonalnego wymiaru zawodu nauczycielskiego nie sprzyja też, zaznaczające się współcześnie zjawisko kwestionowania wszelkich autorytetów oraz kryzysu zaufania wobec społecznych i kulturowych standardów czy norm postępowania. W rezultacie procesu tzw. *deprofesjonalizacji* słowo profesjonalista nabrało innego znaczenia. Tzw. „nowoczesny” profesjonalizm oznacza „biegłość” w wykonywaniu swych obowiązków zawodowych i bliższy jest potocznemu terminowi – fachowca w jakiejś dziedzinie wąsko specjalistycznej. Jest to odmiana „wąskiego” profesjonalizmu nauczyciela, której odpowiada koncepcja nauczania postrzeganego w kategoriach nowoczesnej technologii. Od nauczyciela wymaga się tu wysoce specjalistycznej wiedzy oraz technicznych sprawności w jej przekazywaniu. Nauczyciel ma być nowoczesnym technologicznym profesjonalistą, spełniającym wysokie wymogi kwalifikacyjne oraz utrzymującym określone standardy edukacyjne ustalane poza nim (Gołębniak, 1998, s. 139).

Przeszkodą w kulturowaniu autonomii może być także źle rozumiana szczególnie przez zarządzających szkołą – odpowiedzialność. Dyrektorzy szkół i decydenci często nie rozumieją roli odpowiedzialności. Zwykle termin ten jest używany do opisanego tego, jak nauczyciele są zobowiązani do zrobienia czegoś z jakiegoś zewnętrznego powodu. Zazwyczaj za odpowiedzialność nauczycielską uważane jest wykonywanie przez nich obowiązków. Zobowiązuje się więc nauczycieli do realizowania celów innych osób i instytucji. Wymóg wykonywania poleceń owocuje nieodpowiedzialną odpowiedzialnością gdyż ludzie rzadko są motywowani celami innych. Odpowiedzialna

odpowiedzialność jest inna. Kiedy edukatorzy są odpowiedzialni, ich profesjonalne uczenie opiera się na tym, co i jak ustalili oraz będzie miało wpływ na uczenie się ich uczniów. Odpowiedzialna odpowiedzialność pociąga za sobą autentyczne indywidualne zaangażowanie w naukę i rozwój. Kiedy nauczyciele są odpowiedzialni, to wybierają takie drogi radzenia sobie z problemami, które według nich wpłyną na uczenie się ich uczniów. Jeśli sami wybierają, to biorą za to odpowiedzialność.

Konkludując, za Beatą Cieśleńską, możemy stwierdzić: "Odpowiedzialność nauczyciela stanowiąca podstawę jego pracy dydaktyczno- wychowawczej nierozdzielnie związana jest z wolnością, która determinuje odpowiedzialne zachowania człowieka. Doświadczenie wolności występuje wówczas, gdy jednostka stara się realizować wyznaczony cel. Podczas działania dochodzi do wniosku, że to ona dokonuje wyboru i realizacji tego celu. Samodzielność i niezależność w decydowaniu o sobie, to z kolei domena autonomii, która wskazuje na prawo do samodzielnego rozstrzygnięcia swoich spraw" (2019, s. 57).

Podsumowanie

Mimo wprowadzanych reform i związanych z nimi zmian dokonujących się w szkole odczucia nauczycieli odnoszące się do ich autonomicznego funkcjonowania w procesie dydaktycznym nie zmieniają się. Nauczyciele są świadomi, że mają określone prawa i wyrażają przekonanie, że często podejmują autonomiczne decyzje przyjmując na siebie odpowiedzialność za przebieg procesu kształcenia. Uwikłani są jednocześnie w szereg zależności od regulacji wewnętrznych, samorządowych, rządowych i administracji oświatowej. Są niejako rozdarci między wolnością a zależnością, między samostanowieniem a regulacjami zewnętrznymi, między potencjałem osobistym a wymogami nowoczesnej edukacji, między oczekiwaniami własnymi a zmieniającymi się oczekiwaniami społecznymi.

Powszechnie zauważa się erozję autonomii nauczycieli, która manifestuje się rosnącymi uprawnieniami rządów do określania ram programowych nauczania, przejęciem odpowiedzialności za zarządzanie szkołami, różnego typu ocenianiem, wizytowaniem itd. Towarzysząca temu, rozrastająca się biurokratyczna kontrola prowadzi do „odprofesjonalniania” nauczycieli. Nauczyciele stają się bardziej technikami, których rola ogranicza się do wprowadzania w życie celów polityki edukacyjnej. Ich wolność do podejmowania własnych decyzji jest ograniczana. Utrzymuje się przeciążenie pracą, co w rezultacie prowadzi do zaniku niektórych umiejętności związanych z nauczaniem, a zwłaszcza umiejętności dobrego i refleksyjnego wykonywania zadań (Day, s. 24 -29).

Także raporty o stanie oświaty świadczą o tym, że obecne funkcjonowanie nauczycieli w zawodzie nie przekłada się w znaczący sposób na podniesienie poziomu jakości edukacji. Być może przyczyną tego stanu rzeczy jest fakt, że autonomia nauczycieli jest pozorna. Pocięającym jest jednak, że pomimo powyższych dylematów i utrudnień, zagadnienie profesjonalizmu nauczyciela jest intensywnie dyskutowane

i wciąż pojawiają się nowe jego koncepcje. Ma to zapewne związek ze wzrastającą we współczesnym świecie świadomością znaczenia wiedzy i edukacji dla rozwoju poszczególnych jednostek, jak i pomyślności i rozwoju całych społeczeństw.

Literatura

- Banach, Czesław. 2009. *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji.
- Bilińska-Suchanek, Ewa. 2013. *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cieśleńska, Beata. (2019). *Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela. Studium teoretyczno-empiryczne*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora.
- Day, Christopher. 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Gołębiak, Dorota. 1998. *Zmiany w edukacji nauczycieli. Wiedza. Biegłość. Refleksyjność*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Komorowska, Hanna. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kupisiewicz, Czesław, Kupisiewicz, Małgorzata. 2009. *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, Henryka. 1997. *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, Henryka. 2005. *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, Henryka. 2007. Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość. W: *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M.J. Szymański, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kwieciński, Zbigniew. 2019. Edukacja w galaktyce znaczeń. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, 41–54. Warszawa: PWN.
- Madalińska-Michalak, Joanna. 2010. Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marchewczyk, Alina. 2015. „Autonomia pozorowana”, czyli o źródłach nauczycielskiej (nie)Mocy. Dostęp: 10.07.2021. <http://www.bwmp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Alina-Marchewczyk-Autonomia-pozorowana-czyli-o-%C5%BAr%C3%B3d%C5%82ach-nauczycielskiej-nieMocy.pdf>
- Michońska-Stadnik, Anna. 2004. Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych. W: Pawlak, M. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego*, 11-18. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

- Niemiec, Jerzy. 2001. *Nauczyciele w przemianie i perspektywie*. W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nowosad, Ineta. 2001. *Nauczyciel- wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków: Impuls.
- Pawlak, Mirosław. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Pawlak, Mirosław. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Polak, Krzysztof. 2002. *Edukacja integralna a idea podmiotowości człowieka w procesach kształcenia i wychowania*. W: J. Kędzierska, K. Polak (red.), *Nauczanie zintegrowane w szkole*. Krosno: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie.
- Popławska, Agata. 2021. *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole*. W: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. nauk. Anna Karpińska, Monika Zińczuk, Karol Kowalczyk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Radzewicz, Jerzy. 1993. *Szkoła demokracji – demokracja w szkole*. W: J. Radzewicz (red.), *Nauka demokracji*. Warszawa: CODN.
- Schulz, Roman. 1989. *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Speck, Otto. 2005. *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szempruch, Jolanta. (2014). *Wypalenie zawodowe nauczycieli w szkolnej codzienności*. W: J.M. Łukaik, I. Nowosad, M.J. Szymański. *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: IMPULS
- Szymański, Mirosław S., Harner Wolfgang. 2005. *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Śliwerski, Bogusław. 1998. *Lęk wobec nauczycielskiej wolności*. W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Wydawnictwo Trans Humana.
- Wilczyńska, Weronika. 2008. *Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej*. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu
- Wysocka, Maria. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka, Maria. 2008. *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

Zawadzka, Ewa. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Informacje o autorze:

Ewa Wiśniewska, dr hab. prof. uczelni. Zainteresowania naukowe, badania i aktywność dydaktyczna dotyczą pedeutologii i historii wychowania. Autorka pięciu książek i ponad pięćdziesięciu artykułów opublikowanych na ten temat, także za granicą.

Kontakt:

e-mail: e.wisniewska@mazowiecka.edu.pl

adres korespondencyjny:

Wydział Nauk Humanistycznych i Informatyki Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, ul. Gałczyńskiego 28, 09-400 Płock.