



Marta Krasuska-Betiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-8743-1481

Monika Kupiec

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-4479-9753

Studenckie odpowiedzi na
Listy do Młodego Nauczyciela Marii Grzegorzewskiej

Students' responses
to Maria Grzegorzewska's *Letters to a Young Teacher*

Abstract: The subject matter of the article is situated in the problem field of pedeutology and concerns specific resources of pedagogical knowledge, generating personal pedagogical theories of female and male students preparing to practice as early childhood education teachers. The celebration of the 100th anniversary of the university and the celebration of 2022 as the Year of Maria Grzegorzewska, the authors considered a unique opportunity to confront the thoughts of the patroness, her pedagogical credo contained in *Letters to a Young Teacher* with the reflection of contemporary young adults, inspired to speak by the content of the correspondence. The immediate stimulus for reflection on the role of the teacher, studying the first year of preschool and early childhood pedagogy in the academic years 2019/2020 and 2020/2021, was the reading of a selected *Letter ...* by Maria Grzegorzewska. After reading it, students wrote responses to the patroness of their university in the form of quasi-formal essays, the content of which was then analyzed to reconstruct the dominant themes. The article presents selected results of the qualitative analysis of the content of their statements, which were organized according to the temporal criterion, for they reported on their past educational experiences, referred to the present and also sketched a vision of the anticipated

role of a teacher in the future, after the end of the academic training stage. The main conclusions confirm the enduring vitality of the pedeutological thought of the University's founder among today's young people. The outlined collective portrait of the teaching profession is not overly idealized and devoid of features, hope evokes a critical reflection of female and male students on the role of the teacher in modern times.

Keywords: teacher's role, student essay, *Letters to a Young Teacher*, Maria Grzegorzewska, patroness.

Wprowadzenie

Pozytywistyczny myśliciel, ceniony autorytet moralny i naukowy Jan Władysław Dawid w eseju *O duszy nauczycielstwa* napisał: „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim” (1912, s. 5). Jego etyczny testament stał się inspiracją dla programu etycznego Marii Grzegorzewskiej, która w *Listach do Młodego Nauczyciela* przekonywała jak wielki wpływ wywierać może nauczyciel na losy ludzkości, na życie człowieka, albowiem:

Im jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla innych życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy zostawi ślad w duszach dzieci. Może więc można by powiedzieć, że im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka? (Grzegorzewska, 2021, s. 17).

Ewa Tomasik¹, doceniając epistolograficzną twórczość swej mistrzyni pisała: „Listy te – proste i osobiste, ciepłe, a zarazem mądre, mogły łatwo przemówić do wyobraźni i serca czytelników. Zresztą autorka podała swój adres i zachęcała do pisania odpowiedzi, co faktycznie miało miejsce” (Tomasik, 1998, s. 131). To zaproszenie do dialogu z twórczynią polskiej pedagogiki specjalnej wyrażone słowami: „Miło mi będzie list taki otrzymać, bo to już będzie echo listów moich, które w świat poszły i – dobrze trafiły” (Grzegorzewska, 2021, s. 11), zainspirowały nas do realizacji projektu badawczego, którego wybrane efekty przedstawiamy czytelnikom. Postanowiłyśmy zebrać odpowiedzi na Listy, napisane przez studentki/ów uczelni, którą założyła. Nadrzędną przesłanką naszego projektu było stworzenie platformy dla

¹ Ewa Tomasik była studentką Marii Grzegorzewskiej w latach 1964-1966 a jej ojciec absolwentem PIPS-u z roku 1934, kultywującym legendę „Pani Grzegorzewskiej”.

zaistnienia wyjątkowego dialogu międzypokoleniowego (Rojek, 2018) wokół kluczowej dla współczesnej pedeutologii – roli nauczyciela, nakreślenie portretu profesji nauczycielskiej w trzeciej dekadzie XXI wieku. Pomysł ten zrodził się w efekcie zainteresowania sprawami tożsamości zawodowej student/ek/ów przygotowujących się do pełnienia roli nauczyciel/ki/a, wynikł z potrzeby udzielenia odpowiedzi na pytania: Co młodzi dorośli, kandydaci do zawodu myślą o nim?, Jakiego rodzaju refleksję przesłanie patronki uczelni, w której studiują, uruchamia w ich umysłach? Zależało nam na tym, aby do procesu konstruowania reprezentacji roli nauczyciela została włączona refleksja wywiedziona z lektury Listów Grzegorzewskiej. Nasze badania polegały na rekonstrukcji treści i struktury doświadczeń, przekonań i wiedzy przejawianej przez student/ki/ów pierwszego roku pięcioletnich studiów magisterskich kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, na temat roli nauczyciela². Grupa ta jest w trakcie nabywania kwalifikacji do zawodu, przygotowuje się do wejścia w rolę nauczyciela wychowania przedszkolnego i nauczyciela-wychowawcy klas I-III lub specjalisty (terapeuty), asystenta i podjęcia innych potencjalnych ról. Pierwsze lata edukacji akademickiej to najwcześniejszy etap profesjonalizacji zawodowej, który jak przekonuje Zuzanna Zbróg (2019), nie jest wystarczająco uwzględniany w badaniach, zwłaszcza polskich. Młodzieńcze wizje i wyobrażenia na temat przyszłości odzwierciedlają aktualny stan umysłów młodzieży studiującej, będącej, w rozumieniu psychologicznym, w fazie rozwojowej wyłaniającej się/stającej się dorosłości, rozwijania świadomości działania profesjonalnego. Ich przekonania nie są pozbawione generalizacji, idealizacji, przerysowań i patosu. Interesowało nas, jakie są źródła wiedzy pedeutologicznej kandydatów na nauczycieli, co jest najważniejszym źródłem reprezentacji społecznej nauczyciela i jego działań.

Struktura i treść *Listów do Młodego Nauczyciela Marii Grzegorzewskiej*

Złożony z dwudziestu czterech listów, podzielony na trzy cykle zbiór stanowi bezsprzecznie najcenniejszy owoc rozważań pedeutologicznych kreatorki polskiej pedagogiki specjalnej. Poglądy pedagogiczne Grzegorzewskiej są przejawem pedagogiki „budzenia człowieka w człowieku”, a wartością naczelną wartość Człowieka (pisanego wielką literą) (Tomasik, 1998, s. 132).

² W artykule odwołujemy się do monografii: M. Kupiec, M. Krasuska-Betiuk (2022), *W odpowiedzi na listy Marii Grzegorzewskiej: portrety nauczycieli w studenckich narracjach*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Wyniki każdej pracy w dużej mierze zależą od tego, kto ją wykonał i kim on jest jako człowiek, jaki jest jego stosunek do drugiego człowieka, czy interesuje go dola i los innych ludzi, czy chce im pomóc, czy wpatrzony jest tylko w swój własny los i jego bieg. Słowem jaki to jest człowiek (Grzegorzewska, 2021 s. 18).

Każda wypowiedź Grzegorzewskiej to apologizowanie Człowieczeństwa oraz niezłomne występowanie w obronie człowieka i jego wartościowego życia (Głodkowska, 2022). Wybór profesji pedagogicznej nie może być dziełem przypadku, a działaniom pedagogów towarzyszyć powinna „wewnętrzna prawdziwość”. Z duchowością nauczyciela wiąże pojęcie osobowości, będącej dziełem samokształcenia się w osiągnięciu pewnej spójnej, harmonijnej struktury duchowej. „Człowiek musi mieć pewien stosunek do samego siebie, pewną linię rozwojową (...), potrzebę doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość, moralną odwagę” (Kulbaka, 2006, s. 109).

I cykl dwunastu *Listów do Młodego Nauczyciela* ukazał się tuż po zakończeniu II wojny światowej, w 1947 roku. Autorka składa w nich hołd swoim współpracownikom z PIPS, którzy zginęli podczas wojny (Janusz Korczak, Leon Jackowski, Halina Jankowska). Straty osobiste - śmierć braci Grzegorzewskiej i jej szwagra (por. Hryniewicka, 2022) nakazywały ocalałym przemyśleć wszystko od nowa, ratować „człowieka w człowieku”. Brakowało wykształconych nauczycieli i warunków do godziwej pracy, trzeba było szybko przygotować nowe pokolenie nauczycieli, żeby sprościli zadaniom edukacyjnym tych skrajnie trudnych lat powojennych. Decydując się na formę listów do adresata zbiorowego, niejako na podobieństwo listów apostołskich do wiernych, pragnęła dotrzeć do „wnętrza” ludzi, chciała być przyjęta jako ktoś bliski i przyjazny, kto dzieli się z innymi swoim doświadczeniem życiowym, zna trudy i ograniczenia pracy nauczycielskiej doby powojennej i chce pomóc odnaleźć radość i szczęście na tej drodze życia (Tomasik, 1998, s. 131). Po ponad dekadzie, w 1958 roku, po przełomie „polskiego października” ukazał się cykl II, zaś po trzech latach, w 1961 roku III cykl, każdy z nich zawierał po sześć listów. Wśród bezimiennych adresatów lub samych uczniów Listy określane były mianem nauczycielskiej ewangelii, bądź też traktowane jako katechizm miłości, prawdy i piękna. Nadawczyni tak określiła adresata:

Posyłam te listy do Ciebie Koleżanko i do Ciebie Kolego, z gorącym życzeniem, abyście w swojej pracy znaleźli radość tworzenia i spokój dobrze spełnianej służby społecznej (Grzegorzewska, 2002, s. 3).

Sama korespondencja Grzegorzewskiej, jak i wyłaniająca się z niej koncepcja dobrego nauczyciela, były przedmiotem namysłu i wielokrotnej interpretacji pedagogicznej (Matyjas, 2001; Kałdon, 2007; Plutecka, 2017) a także historycznej (Grunt, 2018). Dość szczegółowej rekonstrukcji cech osobowych nauczyciela dokonali m.in.: Ewa Tomasik (1998), która uznała *Listy* za credo pedagogiczne Grzegorzewskiej; historyk wychowania Jacek Kulbaka (2006), kustosz muzeum APS oraz Anna Hryniewicka (2022), autorka obszernej biografii patronki uczelni, dlatego nie poświęcamy tej koncepcji wiele miejsca w artykule. Cechy wyróżniające nauczyciela-wychowawcę streścić można następująco:

Po pierwsze *dobroć*, która rodzi dobroć, oraz wspomniana już „miłość dusz ludzkich” są warunkiem *sine qua non* Człowieczeństwa. „Jakie to ważne, żeby każdy nauczyciel, tak jak może i tak jak zdoła, wychowywał właśnie czynną dobroć w człowieku. (...) Niech szkoła twoja promieniuje dobrocią, Kolego - zobaczysz, jaka w niej będzie pogoda” (Grzegorzewska, 2021, s. 48).

Po drugie, odczytanie własnego *powołania*, będącego kluczem do właściwie pojętej misji, która staje się „słońcem życia”. We właściwym wypełnianiu powołania widzi Grzegorzewska sens życia i pracy każdego nauczyciela (Hryniewicka, 2018). Tylko człowiek wołany, porywany czy wiedziony głosem odkrytych w sobie specyficznych cech jest w stanie zostać „tytanem pracy”, przy czym jeśli kieruje się motywami zarobkowymi, to stanie się niewolnikiem pracy, którego szybko opanują „zobojętnienie, nuda, rutyna i zniechęcenie”, a jego wygląd, sposób poruszania się „oznajmiają rozpoczęcie ciężkiego obowiązku pracy”. Zakłamanie w pracy i w życiu prowadzi do „śmierci moralnej nauczyciela”.

Po trzecie *miłość* jako dźwięgnia w życiu, najgłębszy impuls natury naszej do harmonii, do ładu, do nawiązywania łączności między ludźmi, do życzliwej względem nich postawy. Z miłości wypływa troska o rozwój człowieka i dążenie do lepszego jutra człowieka (Grzegorzewska, 2021, s. 119).

Kolejne wartości-drogowskazy to: wolność, którą dziś nazwalibyśmy autonomią, prawda oraz *odpowiedzialność* „przed sobą, przed społeczeństwem i narodem”. Tak pojęta jest regulatorem wartości pracy. Autorka używała zamiennie terminów „odpowiedzialność” i „poczucie odpowiedzialności”, wiążąc je ściśle z prakseologicznym podejściem do pracy, czyli odpowiedzialnością za organizację i metody pracy dydaktycznej oraz wychowawczej.

Poza warstwą deontologiczną znajdziemy w *Listach* wskazówki o charakterze metodycznym: rady jak się przygotować do pracy nauczycielskiej, jak zdobywać wiedzę i jak zjednywać środowisko dla współdziałania ze szkołą,

jak motywować dzieci do działania. Znamienne dla myślenia Grzegorzewskiej jest rozumienie potencjału osobowego nauczyciela:

Kolego, wiesz dobrze, że aby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrznie, trzeba mieć swoje własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą! Bo przecież, jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania, ażeby dużo dać – trzeba dużo mieć. Wtedy jest tylko siła działania, siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju (Grzegorzewska, 2021, s. 53).

W pracy szkolnej nie wystarczy wiedza encyklopedyczna i akademicka, równie ważne są: wnikliwa obserwacja różnych zjawisk życia, obcowanie z przyrodą, rozmowy z ludźmi, to wszystko co buduje zasoby psychiczne, składa się na bogactwo przeżyć wewnętrznych. Ponadto wiedzy nie zdobywa się dla stopni i awansów, lecz z potrzeby poznawczej i po to, by lepiej służyć dziecku. Dobry nauczyciel ustawicznie oddaje się *samokształceniu*. W ujęciu Grzegorzewskiej samokształcenie, któremu poświęcony jest list jedenasty z cyklu I, to dynamiczne i ciągłe kształtowanie swojej osobowości poprzez zdobywanie i aktualizowanie wiedzy, umiejętne realizowanie *postawy twórczej*, to refleksyjne doskonalenie się wynikające z aktualnych potrzeb zawodowych. Od twórczej postawy nauczyciela zależy także *atmosfera pracy* szkolnej. Dobry nauczyciel to człowiek twórczy, niesie on ze sobą zapał i radość do pracy a jego zainteresowania generują ciekawość uczniów. Autorka *Listów* kieruje apel do nauczycieli, by stawali się współtwórcami dobrej atmosfery pomiędzy sobą, by ufali sobie wzajemnie, byli życzliwi jedni wobec drugich, by stawali się przyjaciółmi. Dobre wyniki nauczania osiąga się dzięki życzliwości i wytwarzaniu klimatu wzajemnej przyjaźni, ogólnie między ludźmi, jak i przyjaźni wychowawcy z dzieckiem. Przyjaźń jest jedną z dróg do podniesienia poziomu życia etycznego społeczeństw. Ewa Tomasik (1998) określiła poglądy na przyjaźń Marii Grzegorzewskiej mianem *pedagogiki przyjaźni*.

Istota wiedzy pedagogicznej studenta

Wiedza o uczeniu (się) oraz wiedza o tym, kto, jak i czego ma nauczać innych, konstruowana jest w trakcie długiego procesu profesjonalizacji, a jej rozwijanie wymaga zrewidowania i przededefiniowania dotychczasowych modeli mentalnych, głęboko zakorzenionych wyobrażeń o podmiotach uczenia/nauczania oraz sposobów działania. Na początku tworzenia własnej koncepcji roli, zarówno kandydaci do zawodu nauczyciela, jak

i nowicjusze rozpoczynający pracę muszą zacząć myśleć o nauczaniu, i rozumieć je, w sposób zupełnie odmienny od tego, czego nauczyli się sami, pełniąc przez dwanaście lub więcej lat rolę uczniów w tradycyjnych warunkach klasowo-lekcyjnych. Ważnym celem kształcenia akademickiego jest uświadomienie sobie przez kandydatów znaczenia osobistych biografii, własnych doświadczeń edukacyjnych i poddanie ich krytycznej analizie (Darling-Hammond i Bransford, 2005). Przypomnijmy klasyczne ustalenia socjologa Dana Lortie'go na temat zjawiska, które nazwał *the apprenticeship of observation*, „terminowaniem poprzez obserwację”, w odniesieniu do lat, które uczniowie spędzają, obserwując jak nauczyciele ich uczą, oraz sposobów, w jakie te obserwacje kształtują ich poglądy na temat dobrego nauczania (Lortie, 1975). Koncepcje nauczania tworzone na bazie jedynie własnych doświadczeń rodzą uprzedzenia i kreują mity, prowadzą do błędnych wniosków na temat tego, jak wygląda dobre nauczanie i co sprawia, że jest skuteczne. Jednym z nich jest przekonanie, że nauczanie jest łatwe. Przyszli nauczyciele są grupą bardzo zróżnicowaną pod względem wyobrażeń i rozumienia nauczania i uczenia (się), które składają się na prekoncepcje, ukryte teorie. Wagę rozpoznania wiedzy osobistej kandydatów na nauczycieli podkreślała Henryka Kwiatkowska (2008, s. 122–123). Stawanie się nauczycielem trzeba traktować jako rozciągnięty w czasie proces konstruowania osobistych teorii edukacyjnych (Kędzierska, 2005; Kwiatkowska, 2010) i rozwijania wielu kompetencji. Ważnym źródłem doświadczeń dydaktycznych dla części respondentów stają się style nauczania zaobserwowane w trakcie praktyk pedagogicznych (obserwacyjna, asystencka), w podejmowanych aktywnościach o charakterze pedagogicznym (wolontariat, harcerstwo). W odniesieniu do studenckich koncepcji nauczyciela przyszłości przyjęliśmy koncepcję reprezentacji społecznych, z powodzeniem zastosowaną w badaniach pedagogicznych polskich studentów i nauczycieli wczesnej edukacji (Zbróg, 2019). Nasze postępowanie badawcze ulokowałyśmy częściowo w perspektywie Teorii Reprezentacji Społecznych autorstwa Moscoviciego, w odniesieniu do antycypowanej przez studentki i studentów roli zawodowej. Konstruując wizję roli próbowaliśmy lokować ją w perspektywie deontologii pedagogicznej patronki uczelni, doświadczeń własnych nabytych w trakcie pełnienia roli ucznia i zasobu społecznie konstruowanych i kulturowo podzielanych koncepcji profesji nauczycielskiej.

Uzasadnienie badań, cele i problemy badawcze

Celem poznawczym (teoretycznym) projektu badawczego, którego fragmenty prezentujemy w artykule, była identyfikacja zasobów wiedzy pedagogicznej studentek i studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Przedmiotem badań były te zasoby wiedzy, które generują ich osobiste teorie na temat roli nauczyciela oraz reprezentacje społeczne profesji nauczycielskiej. Celem analizy i interpretacji zgromadzonego materiału badawczego była rekonstrukcja treści i struktury wiedzy pedagogicznej studentów na temat pełnienia roli nauczyciela. Reprezentacje społeczne traktujemy jako formy wiedzy pedagogicznej (Zbróg, 2019, s. 183). Zgodnie z ustaleniami Serge'a Moscoviciego (Moscovici, 2001) wszystko to, co nowe, również nowa wiedza pedagogiczna o charakterze naukowym, poznawana w trakcie akademickiego kształcenia, staje się częścią słownika potocznego, przedmiotem rozmów lub zachowań danej społeczności, przekształcając się w rezultacie w wiedzę konsensualną, czyli reprezentację społeczną. Studenci przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela mają utrwalone bardzo zróżnicowane reprezentacje profesji nauczycielskiej (Martikainen, 2019), stąd też w naszym projekcie podjęliśmy próbę identyfikacji przekonań manifestowanych w autorefleksyjnych komentarzach zawartych w esejach, zrekonstruowanych w trakcie wielokrotnej ich lektury. Studentki i studenci wyraźnie odnoszą się do własnych biografii szkolnych, z analizy których wyłaniają się elementy określonej kultury dydaktycznej szkoły (Koterwas, 2020), ideologie nauczycielskie, a także zbiorowy portret polskiego nauczyciela konkretnego czasu (Szafrńska-Gajdzica, 2013). Problem badawczy sformułowaliśmy następująco: Jakie treści składają się na studenckie reprezentacje roli społecznej nauczyciela? Problemy szczegółowe brzmiały: Jakie wątki z *Listów* Marii Grzegorzewskiej podejmowane są najczęściej w esejach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej? Co składa się na treść szkolnych doświadczeń dydaktycznych studentów? Jakie treści składają się na refleksję studentek/ów o zawodzie nauczyciela, do wykonywania którego są przygotowywane/i? W jaki sposób studentki/ci identyfikują się z myślą Grzegorzewskiej na temat roli nauczyciela?

Metoda badań

Metoda dokumentów osobistych, którą zastosowaliśmy w badaniach własnych, polega na gromadzeniu i analizie danych o charakterze nieformalnym, najczęściej opisywana jest jako metoda analizy danych zastanych (Łuczewski i in., 2012). Impulsem uruchamiającym refleksję (auto)narracyjną był materiał źródłowy – list wybrany ze zbioru *Listów do Młodego*

Nauczyciela Marii Grzegorzewskiej. Stanowił on swoistą ramę znaczeniową, horyzont wyznaczającym myślenie o profesji. Przedmiotem szczegółowych analiz uczyniłyśmy zatem pisemne, tematyczne *autonarracje wywołane*. Zastosowałyśmy standardowy zbiór procedur badawczych, które mają na celu zminimalizowanie modelowego wpływu badacza na zachowania badanego (Chymkowski, 2011, s. 20). Możemy je zaliczyć do dokumentów nieformalnych, stanowią pod względem gatunkowym wypowiedź, którą określiliśmy mianem quasi formalnego eseju pedagogicznego. Należy dodać, że powstały w czasie edukacji zdalnej wymuszonej pandemią.

Studenckie autonarracje tematyczne dotyczą określonej fazy życia – chronologicznie ujmując – sięgają pamięcią do momentu rozpoczęcia nauki w szkole i kończą się na etapie wczesnej dorosłości (wieku pomiędzy 20. a 22. rokiem życia dla większości studentek i studentów). Populacja ta przynależy do pokolenia Unii Europejskiej, niepamiętającego Polski sprzed akcesji. Młodzi z generacji Z (obejmującej urodzonych po roku 1994/1995) określani są czasem jako „iGeneration” (iGen), są bowiem pierwszymi cyfrowymi tubylcami – dorastali ze smartfonami i tabletami, a większość z nich ma w domu dostęp do Internetu.. Ci młodzi dorośli byli wychowywani w duchu wolności i prawa do wyboru, są nieufni wobec instytucjonalnych autorytetów, nie chcą się ścigać ani poświęcać dla kariery – chcą pożyć (Boni, 2021). Znacznie częściej niż poprzednie pokolenia wskazują na europejską tożsamość (Kutwa, 2022).

Najczęściej praktykowaną metodą analizy dokumentów osobistych jest analiza treści. (*content analysis*), będąca rozumiejącą, usystematyzowaną i analityczną lekturą tekstu(ów). Lektura taka służy „obiektywnemu, systematycznemu i ilościowemu opisowi jawnej zawartości komunikatów” (Tomanek i Bryda, 2015, s. 56). Eksploracja danych ukierunkowana jest na identyfikację treści istotnych dla problemu badawczego. W badaniach studentek/ów kierunków pedagogicznych i artystycznych krakowskich uczelni analizę treści esejów stosowały m.in. Dorota Pauluk (2016) i Joanna Łukasik (2021), albowiem jak dowiodły badaczki, dawało to możliwość jednoczesnego zastosowania indukcyjnego i dedukcyjnego podejścia do analizy materiału badawczego. Zbliżoną problematykę badań oraz paradygmat jakościowy odnajdziemy także w publikacjach innych polskich badaczek (Kędzierska, 2005, 2007, 2012; Urbaniak-Zajac 2014; Kusiak i Sosnowska-Bielicz, 2015; Groenwald, 2017; Marek, 2019; Suświłło, 2020; Kania, 2021; Skrzetuska, 2021).

Korpus tekstów analizowanych w artykule stanowiły wypowiedzi pisemne pozyskane od wszystkich studentek i studentów pierwszego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w roku akademickim 2019/2020

oraz 2020/2021. Były to pierwsze dwa roczniki pięcioletnich studiów na tym kierunku w APS w Warszawie. Studenckie wypowiedzi zainicjowała dyspozycja: „Proszę wybierz jeden z listów Marii Grzegorzewskiej ze zbioru *Listy do Młodego Nauczyciela* Cykl I-III, Wydawnictwo APS, Warszawa (1996) i odpowiedz Patronce w formie listu o charakterze eseju”. Do próby badawczej ostatecznie zakwalifikowałyśmy 198 wypowiedzi pisemnych, oddanych w terminie i poprawnych pod względem językowym. W ten sposób próbę tekstów tworzyły 82 eseje napisane przez studentów I roku 2019/2020 oraz 116 esejów napisanych przez studentów I roku 2020/2021. Wśród autorów było jedynie dwóch mężczyzn. Około 4% stanowiły kobiety powyżej 30. roku życia. Następnie poddałyśmy lekturze poszczególne wypowiedzi pod kątem wyodrębnienia fragmentów o charakterze: streszczenia, parafrazy i interpretacji tekstu *Listów...* Podstawową jednostką analizy był **temat (wątek tematyczny)**. W toku naszej pracy zastosowałyśmy metody analizy i klasyfikacji danych tekstowych: a) w oparciu o modele teoretyczne jak i b) „oddające głos danym” (Tomanek i Bryda, 2015).

Jednym z etapów analizy była próba odpowiedzi na pytanie: jakie wymiary cech związanych z pełnieniem roli nauczyciela jesteśmy w stanie zidentyfikować w analizowanych esejach? Odpowiedź na to pytanie uzyskałyśmy poprzez wskazanie wiązek cech i przyporządkowanie ich do konkretnych wymiarów roli: a) stosunek do wiedzy, b) stosunek do wartości, c) stosunek do uczniów (Rubacha, 2000, s. 167), a także uporządkowanie ich zgodnie z przyjętą perspektywą temporalną (Kwiatkowska, 2005). Analiza studenckich wypowiedzi ujawniła występowanie trzech perspektyw czasowych, w których autorzy lokowali opisy roli nauczyciela: przeszłość (związana ze wspomnieniami nauczycieli z lat przedszkolnych i szkolnych oraz sytuowania siebie w roli ucznia), teraźniejszość (związana z opisem dotychczasowych doświadczeń o charakterze zawodowym, opis obserwowanych zdarzeń i zjawisk, doświadczanych przez nauczycieli, uczniów) oraz przyszłość (związana z planami zawodowymi, wizjami siebie w roli profesjonalistki i profesjonalisty).

Tabela 1. Mapa kategorii przyporządkowanych do konkretnych wymiarów roli nauczyciela, zgodna z kryterium temporalnym

Kryterium temporalne	Klucz kategorii przyporządkowanych wymiarom roli nauczyciela
Wspomnienia z przeszłości	STOSUNEK DO WIEDZY sposób prowadzenia zajęć atrakcyjne zajęcia pasja STOSUNEK DO WARTOŚCI powołanie relacje z innymi (uczniami, nauczycielami) dyspozycyjność STOSUNEK DO UCZNIÓW uśmiech dyspozycyjność otwartość na problemy ucznia - tworzenie atmosfery w klasie
Aktualne doświadczenia	STOSUNEK DO WIEDZY atrakcyjne zajęcia STOSUNEK DO WARTOŚCI relacje z innymi (uczniami, rodzicami ucznia) powołanie optymizm sukces/poczucie sprawstwa orientacja na rozwój zawodowy wytrwałość w trudnej pracy STOSUNEK DO UCZNIÓW otwartość na uczniów poczucie bezpieczeństwa uczniów tworzenie atmosfery w klasie pomoc w problemach
Plany zawodowe	STOSUNEK DO WIEDZY ciekawość poznawcza otwartość na nowe problemy STOSUNEK DO WARTOŚCI powołanie orientacja na rozwój wytrwałość w trudnej pracy STOSUNEK DO UCZNIÓW tworzenie atmosfery w klasie wpływ na ucznia pomoc w problemach rozwijanie pasji uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rubacha (2000), Kwiatkowska (2005).

Poszukując ram i kontekstów interpretacyjnych, umożliwiających wyjaśnienie studenckiego sposobu myślenia o nauczycielu, sięgnęliśmy po kategorie z obszaru pedeutologii. Najbardziej pojemny okazał się konstrukt: pełnienie roli nauczyciela (por. Rubacha, 2000; Strutyńska i Karwowski, 2019).

Analiza studenckich esejów

Studenckie opisy osobistych wspomnień własnej edukacji zaskoczyły nas szczerością i szczegółowością (podane nazwiska, daty, nazwy własne). Ogółem jedna trzecia część narracji ma charakter wspomnieniowy. Niestety, obok portretów „dobrych nauczycieli” studentki i studenci kreślili obrazy „złych nauczycieli”, tych, którzy w ich opinii byli antywzorami. Przedstawione wypowiedzi odnoszą się do rzeczywistych, prawdziwych osób - nauczycieli, których dobrze zapamiętali z lat szkolnej edukacji.

Liczne fragmenty esejów tworzą swoistą galerię postaci, którą można porównać do mozaiki postaw, zachowań, które nie pozostają bez znaczenia dla osobistych teorii dotyczących roli nauczyciela. Przede wszystkim uwagę zwraca fakt, że wspomniany, dobry nauczyciel jest wartościowany jako człowiek, a nie jako profesjonalista, osoba wykonująca zawód:

Pan Kazimierz zapadł w mojej pamięci nie tyle z uwagi na przekazywaną wiedzę, co z uwagi na jego charakter, postawę, hierarchię wartości, a przede wszystkim autentyczność, czyli zgodność tego, co naucza, z tym, jakim jest człowiekiem. (53b)

Dobrze wspomniane są kompetencje miękkie nauczyciela tj. otwartość na drugiego człowieka, umiejętność rozmowy, rozwiązywania konfliktów, współdziałania:

Moja wychowawczyni z gimnazjum wierzyła w każdego z nas, dawała nam tyle szans, ile chcieliśmy i ile potrzebowaliśmy. W każdym z nas szukała tego, co najlepsze i starała się nam pomagać, w to inwestować. Poza tym zawsze była na nas otwarta, można było z nią o wszystkim porozmawiać, dawała nam siebie. Przyciągała każdego z nas właśnie tą dobrocią, którą rozsiewała wokół siebie. Chciało się z nią przebywać, spędzać przerwy i chodzić na jej lekcję, nawet jeśli prowadzony przez nią przedmiot nie był ulubionym. (17a)

Ważną cechą dobrego nauczyciela są własne zasoby, które prezentuje i wykorzystuje w pracy nie tylko z dziećmi. To one składają się na postrzeganie jego osoby jako utalentowanej, zdolnej, pełnej pasji, zainteresowań i umiejętności, osoby, która potrafi wszystko robić inaczej:

Pani Kazia, pedagog o wielkim sercu, z **pełnym zaangażowaniem** starała się stworzyć wspaniałą społeczność w swojej klasie. Już na samym początku zajęć **wszystko wyglądało inaczej**, mieliśmy przyjść do szkoły bez żadnych książek, ubrać się wygodnie i jedyne, co spakować, to coś na szybką przekąskę. (...) W trakcie lekcji zorganizowane było mnóstwo gier i zabaw, mogliśmy **spędzać ze sobą czas i celebrować nasz dzień**. (...) Jest to jedno z najbardziej sympatycznych wspomnień z mojej wczesnej edukacji (...). (42b)

W wielu wypowiedziach akcentuje się również **cechy osobowościowe** dobrego nauczyciela. To człowiek, który chce dobrze poznać swoich uczniów, lubi ich obecność, liczy się z nią.

Mój nauczyciel matematyki (...) codziennie chciał dowiadywać się o uczniach nowych informacji, jak to jeden uczy się naprawiać samochody po godzinach i z tego powodu nie nauczył się na sprawdzian, a drugi trenuje piłkę nożną, więc zdarza mu się nie odrobić pracy domowej. Dzięki indywidualnemu podejściu tworzył z każdym uczniem odpowiedni dla ich relacji język. (54b)

Do ważnych cech dobrego nauczyciela ze wspomnień należą: pogoda ducha, życzliwość, troskliwość, empatia, wrażliwość, bezinteresowność. To one motywują ucznia, otwierają go, budzą drzemiący w nim potencjał (intelektualny, twórczy):

Nauczycielką, z którą wiązę same pozytywne emocje jest Pani z liceum od języka polskiego. Bardzo dużo uwagi przywiązywała do indywidualności uczniów. Każdy mógł podzielić się swoimi refleksjami i nie wiązało się to z krytyką. Nie czułam się pominięta, ponieważ wszystkie odpowiedzi były ważne i doceniane. Pani ta zbudowała we mnie pewność siebie i odwagę, by mówić to, co myślę. Nikt nie czuł presji, gdyż zagadnienia tłumaczone były aż do uzyskania pewności, że są jasne. Zawsze była zaangażowana w przeprowadzone zajęcia, wręcz imponowało mi jej przygotowanie do lekcji. Tyle ile dawała od siebie, ja starałam się włożyć w naukę przedmiotu. (1b)

Co ważne, dobry nauczyciel ujawnia swoje cechy nie tylko w relacji z uczniem, ale też jego rodzicami i z innymi nauczycielami. Jest osobą troskliwą, empatyczną i pomocną, wspierającą wszystkich, z którymi ma do czynienia:

Pani Kasia była bardzo wymagającym nauczycielem, ale był to również ktoś, na kim zawsze mogliśmy polegać, bez znaczenia, czy chodziło o problem ze zrozumieniem zadania, czy jednak jakiś problem w szkole. Zawsze starała się nas zrozumieć, a następnie pomóc, doradzić, wesprzeć. Mimo tego, że wymagała bardzo dużo, robiła to w taki sposób, że i tak z przyjemnością i chęcią przychodziliśmy na jej zajęcia, a wiedza wpływała nam do głów jak woda. (...) (28b)

Wrażliwość na potrzeby innych, reagowanie na nie jest ważną cechą dobrego nauczyciela we wspomnieniach studentów. Taki nauczyciel chce do wszystkich dotrzeć, wobec nikogo nie pozostaje obojętnym:

Wspominając swoją edukację, zawsze mam przed oczami nauczycielkę od historii, od której wręcz biła chęć niesienia pomocy innym. Poprzez swoje zaangażowanie w lekcję i chęć dotarcia do każdego ucznia, w mojej klasie raczej każdy lubił jej przedmiot i odnosił w tej dziedzinie sukcesy. Nigdy nie powiedziała na nikogo złego słowa. Zawsze była otwarta na drugiego człowieka. Swoją postawą zachęciła dużo osób do wolontariatu. (12a)

Niestety, w studenckich narracjach zaznaczyły swoją obecność również opisy wspomnień „złego nauczyciela”, uosabiającego wartości przeciwne do nauczyciela dobrego.

Studenci opisują, jak doświadczyli w swojej edukacyjnej biografii strachu, terroru, ośmieszania, poniżania:

Pani Aneta była właśnie taką nauczycielką. Nie chciała się z nami integrować. Widać było, że nie lubi swojej pracy i nie ma zamiaru być dla nas w żadnym stopniu łaskawa. Na zajęciach matematyki panowała nieprzyjemna atmosfera. Wyrwanie do odpowiedzi, poniżanie i wyśmiewanie było na porządku dziennym. Często słyszeliśmy, że jesteśmy najgorszą klasą w szkole. Przez to zaczęłam mieć problemy z rozumieniem matematyki. Zaczęłam się gubić i bałam się poprosić o pomoc. Obawiałam się, że zostanę wyśmiana i skrytykowana. Radziłam sobie na własną rękę (...). (37b)

Wspominana nauczycielka angielskiego była młoda, nie pozwalała na błędy, kierowała do dzieci tylko polecenia. Studenci wspominają nauczyciela, z którego strony doświadczyli nudy, bierności:

Dostaliśmy panią, która dosłownie budziła postrach. Lekcje zazwyczaj polegały na wykonywaniu poleceń nauczycielki. Wyrzywała

nas do odpowiedzi, niedopuszczalnym było, gdy ktoś popełnił błąd. Bardzo bałam się tych zajęć (...). Podejście tej Pani bardzo mnie przerażało i nawet w pewnym momencie doszło do sytuacji, w której nie chciałam chodzić do szkoły w dni, w których miały być zajęcia z angielskiego. Pomimo upływu lat dokładnie pamiętam, że były to wtorki. (...) Ta kobieta była bardzo młodą nauczycielką, świeżo po studiach. (37b)

Przywoływane są wspomnienia monotonnych, bezproduktywnie marnowanych zajęć wychowawczych, brak zainteresowania uczniem, jego pasjami, aktywnościami poza szkołą:

Godzina wychowawcza – w mojej szkole każda wyglądała bardzo podobnie. Pani sprawdzała listę obecności a później prowadziła, np. zaległy materiał z przedmiotu, którego uczyła. Od czasu do czasu pojawiały się jakieś rozmowy. Dotyczyły one najczęściej tego, co przygotowujemy na ważną okazję (Dzień Mamy, Taty, zakończenie roku itp.). Nie pamiętam, żeby rozmowy dotyczyły tego, co my lubimy, co robimy w wolnym czasie, co nas ostatnio zaniekało. Mam do teraz poczucie, że pomimo bycia w klasie z rówieśnikami przez kilka lat, tak naprawdę zupełnie ich nie znałam. (20b)

Studenci wspominają rywalizację między nauczycielami, brak współpracy, nieprzyjemną atmosferę, zawiść, zazdrość – brak komunikacji, dialogu. Nie wszystkie przykrości były ich bezpośrednim doświadczeniem, często – jak piszą – byli ich świadkami wobec nauczyciela i innego ucznia. Oto portret młodej nauczycielki, którą niszczyły relacje między nią a pozostałymi nauczycielami:

Moja nauczycielka języka polskiego była młodym, ciepłym, ambitnym nauczycielem, jednak z jakiegoś powodu część nauczycieli jej nie lubiła. Oczywiście, mieli do tego pełne prawo, lecz oni nie poprzestali na swoich przemyśleniach i często na swoich lekcjach obrażali ją, wyśmiewając jej pomysły lub oceniając sposób, w jaki się ubierała. Bolało mnie to, bo z miesiąca na miesiąc widziałam, jak pełna życia i chęci młoda nauczycielka coraz bardziej podupadała na zdrowiu psychicznym, pracując w wyjątkowo nieprzyjaznej atmosferze. (82b)

Poddałyśmy również analizie wypowiedzi zawierające deklaracje studentów, dotyczące ich przyszłej roli - nauczyciela, wychowawcy. W studenckich narracjach pojawiają się również przykłady postaw nauczycieli, które są zaprzeczeniem ideału, a jednak – jako odniesienie – wpłynęły na ich

postrzeganie swojej roli w przyszłości, dzięki nim wiedzą, kim z pewnością nie chcą być, kim nie chcą się stać:

Właśnie dlatego poszłam na studia związane z nauczaniem a dokładnie na pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną, aby pokazać w przyszłości innym dzieciom, że nauczyciel nie jest ich wrogiem. Wiem też, że nigdy nie będę osobą idealną i nauczycielem też nie będę idealnym. Jednak zawsze będę dążyła do tego, aby dzieci na mój widok się uśmiechały i z chęcią chodziły do przedszkola lub szkoły. (31a)

Zasadniczo w studenckich deklaracjach wyłonił się portret nauczyciela pozbawiony nadmiernej idealizacji, bowiem studenci dają sobie prawo do bycia nauczycielem niedoskonałym:

Myślę, że musimy pamiętać o tym, że nasz zawód to maraton, a nie sprint. Jeżeli skupimy się na pracy tak bardzo, że zapomnimy o własnych potrzebach, nie wytrwamy w nim długo. Doświadczenie to nauczyło mnie również, że za moje dzieci jestem odpowiedzialna bardziej niż za te powierzone mi. I to one powinny być moim priorytetem. (10b)

Autorzy wypowiedzi dają sobie też prawo do popełniania błędów i zapewniają o swoim zapale w dążeniu do ideału, ale nie za wszelką cenę, np. nie za cenę czasu spędzanego z bliskimi, nie kosztem zdrowia:

Nigdy nie można zapomnieć, że jest się indywidualnością. Trzeba pamiętać o sobie, swoich potrzebach i darzyć siebie szacunkiem i zrozumieniem. Nie należy zatracić się tak w przyjaźni, by zapomnieć o sobie. Trzeba być troszkę egoistą i postawić siebie w pewnym momencie na pierwszym miejscu. (104b)

Deklarują podjęcie próby utrzymania równowagi między pracą i życiem osobistym, pogodzenia potrzeb uczniów i swoich własnych, dbania o siebie, o swój wypoczynek i dobrostan, o szczęście, samorealizację również poza miejscem pracy.

Chcę potrafić zrozumieć dziecko i pomóc mu tak jak Pani to zrobiła. Uważam, że nauczyciel, wychowawca powinien starać się dotrzeć do podopiecznego, poznać go i odkryć „co mu w duszy gra”. Niech to dziecko prowadzi rozmowę i wskazuje tematy, w których czuje się pewnie, niech mówi o swoich zainteresowaniach, o rzeczach, których nie lubi. Dzięki Pani listowi wiem, że rozmowa to najlepszy sposób do poznania dziecka, że swój obraz trzeba opierać na własnych

spozrzeniach, a nie na spozrzeniach innych. Przytoczona przez Panią historia Wacka pokazała mi, że najmniejsza rzecz, pojedyncze słowo może stworzyć coś pięknego i wielkiego. (100b)

Opisując swoje plany studenci charakteryzują postawę Marii Grzegorzewskiej jako ideału człowieka, który realizował się w pełni w nauczycielskim „powołaniu”. Odbierają jej osobę, jako taką, która stawiała sobie za cel dotarcie do wnętrza każdego dziecka, przede wszystkim poprzez umiejętne rozmowy. Podkreślają stale sztukę prowadzenia rozmowy jako kluczową umiejętność nauczyciela.

I dzięki Tobie, Mario, stawiam sobie cel. Chcę teraz, gdy mogę z pełną świadomością i odpowiedzialnością decydować o swoim życiu, dążyć do tego, aby nie poddać się temu marazmowi. Chcę się rozwijać, pochłaniać, czerpać i myśleć o tym, jak wiele mogę jeszcze osiągnąć. Wynosić wnioski z każdego momentu, bo przecież to moim i Naszych Kolegów zadaniem będzie przekazać cały ten ogień chęci „Naszym dzieciom”. Wierzę w to głęboko, że możemy nauczyć je dążyć do bycia z siebie zadowolonym i spełnionym. I aby to osiągnąć, sami musimy stale poszerzać nasze horyzonty, ale co najważniejsze – musimy rozumieć rzeczywistość, która nas otacza. (79b)

Ideał nauczyciela to osoba na drodze ciągłego rozwoju, zainteresowana społeczną rzeczywistością, uczestnicząca w niej aktywnie, poszerzająca swoje horyzonty, ale przede wszystkim – pozytywnie nastawiona:

Jako przyszły pedagog chciałabym być jako moja wspomniana nauczycielka z liceum. Ogromnie ważne jest dla mnie zaufanie, bez którego nie wyobrażam sobie współpracy zarówno ze współpracownikami, jak i moimi przyszłymi podopiecznymi. Chcę ich obdarzać ciepłem i troską, aby mogli czuć się bezpiecznie. (87b)

We wspomnieniach nauczycieli idealnych, których studenci chcieliby naśladować, szczególnie podkreślają kompetencje interpersonalne – chcą być nauczycielami otwartymi, lubiącymi ludzi, ufającymi im, umiającymi zapewnić poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa tym, z którymi będą przebywać:

Od dawna marzę, by być nauczycielem, szczególnie takim wspomniałym jak z mojego doświadczenia. Chcę znaleźć w sobie ogrom radości i pasji do organizacji zajęć, by je dzieci kochały. Chciałabym umieć zintegrować dzieci, by dobrze im się ze sobą pracowało, uczyło. Marzeniem byłoby bym prowadząc lekcję, umiała zainteresować

uczniów, by sami chcieli pogłębiać tę wiedzę dla siebie, z ciekawości, a nie dlatego, że trzeba. Zadanie nie jest proste, ale jest możliwe, w czym upewniam się szczególnie w związku z drugą przedstawioną przez Panią historią. (25b)

Studentki/ci deklarują bycie osobami odpowiedzialnymi, którym zależy będzie na współtworzeniu relacji między nauczycielem a uczniem, między nauczycielem a rodzicem oraz między nauczycielem a pozostałymi współpracownikami. Zasadniczo wielokrotnie w wypowiedziach relacyjność zawodu nauczyciela jest stawiana wyżej niż jego wiedza i kompetencje dydaktyczne:

Tak właśnie chcę prowadzić młode pokolenie. Uświadamiać je, że w życiu nie zawsze jest tak przyjemnie, prosto i kolorowo, ale by mimo wszystko nie przestawały żyć pełnią życia, aby korzystały, ile mogą. Wiedza, doświadczenie, poznawanie, a przede wszystkim chęci, by nigdy nie przestawać i przeć naprzód... . By doceniły, jak piękne jest życie i ile ciekawych rzeczy mogą z niego wyciągnąć. Tego właśnie chcę nauczyć dzieci. Chcę nauczyć żyć. (18a)

Studentki/ci kreślą wizję siebie w roli nauczyciela zadowolonego z życia, cieszącego się nim, mimo nieuniknionych trosk. Takiej postawy chcą nauczyć swoich podopiecznych:

Chciałabym właśnie być dobrym nauczycielem. Nie poddawać się. Ciągłe walczyć z samą sobą, by móc każdego dnia zaczynać na nowo troszczyć się o moich uczniów i cierpliwie próbować ich zrozumieć mimo zmęczenia i rozdrażnienia. (7a)

Studenci zdają się rozumieć, że nie zawsze jest kolorowo w życiu nauczyciela, lecz deklarują niezachwianą postawę optymizmu i siłę w przezwyciężaniu trudności:

Wybierając studia pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, miałam myśl, że chce być nauczycielem innym niż wszyscy, innym niż otaczałam się ja sama i którymi otaczają się dzieci w większości szkół publicznych. Chce pozwalać dzieciom popełniać błędy, chcę pokazać im świat i przygotować do przezwyciężania trudności. Chce dawać im poczucie bezpieczeństwa, akceptacji oraz budować w nich poczucie, że każdy z osobna jest wartościowym człowiekiem. (54a)

Deklarują, że będą pozwalać dzieciom na popełnianie błędów, towarzyszyć im w rozwiązywaniu problemów. W studenckich deklaracjach dzięki

przyjacielskim relacjom nauczyciel może stać na wysokości zadania – skutecznie strzec dobra dziecka i jego rodziny, wpływać na los ucznia, mieć znaczący udział w jego sukcesach, pomagać w radzeniu sobie z trudnościami:

Chciałabym być nauczycielką, która słyszy swoich uczniów, bierze ich zdanie pod uwagę. Chciałabym, żeby miały one możliwość decydowania, możliwość bycia samodzielnym. Niezależność jest głównym elementem szczęścia a dzieci rozkwitają, kiedy mogą swobodnie eksplorować otoczenie. (49a)

Studenci deklarują zapewnienie swoim podopiecznym warunków do zaistnienia demokratycznych stosunków w środowisku instytucji, w której przyjdzie im pracować. Będą stawiać na słuchanie dzieci, budowanie ich autonomii i pielęgnowanie swobody:

To, z jakimi uczuciami i myślami wejdziemy do sali lekcyjnej, odbija się w uczniach niczym w lustrach. Dlatego w swojej przyszłej pracy będę starać się pamiętać o tym, by witać uczniów z radosnym uśmiechem na twarzy i dobrym nastawieniem. Dzięki temu uczniowie będą odpłacać się tym samym i żadne z nas nie pomyśli, że chce się stąd wyrwać jak najprędzej. (75b)

Przekonanie o możliwym skutecznym oddziaływaniu nauczyciela sprawia, że studentki/ci deklarują, że będą w swojej roli – nie bez trudu – szczęśliwie się spełniać, wówczas na ich twarzach zagości promienny uśmiech, potwierdzający, że czerpią ze swojej pracy satysfakcję, że się w niej realizują:

(...) W przyszłości chcę również być nauczycielką, która będzie umiała współpracować ze swoimi kolegami i koleżankami, dzięki czemu łatwiej będzie nam wszystkim wdrażać ciekawe zmiany i programy, wpłynęłoby to również na mniejsze przemęczenie w czasie nauczania dzieci (116b).

W portretach nauczycieli kreślonych studenckimi piórami to właśnie bliskie, trwałe relacje z uczniem, z rodzicem dziecka, ale również z innymi nauczycielami będą skutecznym sposobem na to, aby ze wszystkim sobie radzić, odnosić sukcesy zawodowe, czuć satysfakcję z tego, w jakim miejscu się jest, kim się jest.

Podsumowując interpretację wyników badań, warto podkreślić, że treść studenckich portretów nauczycielskiej roli jest spójna z wizją prezentowaną w *Listach do Młodego Nauczyciela* Marii Grzegorzewskiej. Nie dziwi zatem, że znaczące miejsce autorzy esejów przeznaczycyli na refleksję nad

pożądanymi cechami. Większość swoich opisów roli i osobowości nauczyciela studenci opierali na własnych przekonaniach, przy czym treść *Listów* wyraźnie dostarczyła im ram dla konstruowania własnej narracji i pomogła w zdefiniowaniu kategorii pedagogicznych, które stanowiły oś tematyczną ich refleksji wokół roli nauczyciela.

Najważniejszą cechą dobrego nauczyciela jest *dobroć* przejawiająca się w jego postępowaniu względem Drugiego: ucznia, rodziców ucznia, innego nauczyciela, współpracowników. Grzegorzewska uczyniła z dobroci jedną z fundamentalnych idei nawiązywania relacji międzyludzkich i treść postawy życiowej, jednakże ujmowała ową kategorię z własnego doświadczenia życiowego i zawodowego, sprzed Drugiej Wojny Światowej. Ta złożona kategoria analityczna doczekała się wielu nowych ujęć w refleksji etycznej (Brożek, Jadacki, Przełęcki, 2011), literaturze teologicznej, filozoficznej (por. Grzegorzczak i Jakubowski, red., 2015) i językoznawczej³. Zupełnie inaczej ujmowano dobroć w czasach przedwojennych i po zakończeniu wojny. Pytanie o dobro, stawiane w dziejach filozofii, najwyraźniej uobecniło się w obszarze aksjologii, jakkolwiek patronowało także, ontologii oraz teorii poznania. W myśli współczesnej ujawniło ono w sposób wyraźny swoją antropologiczną doniosłość, ludzka zdolność do otwierania się na dobro, do „rozumienia się” na nim, do życia w jego świetle i w jego horyzoncie to specyficzne wyznaczniki naszej egzystencji, która przebiega pod znakiem „myślenia według wartości”. Fenomen dobra odsyła do bezinteresowności, wolności oraz do swego transcendentnego, pozakulturowego źródła (Glinkowski, 2015). Dzisiaj cnota dobroci obrosła wieloma interpretacjami a współczesna młodzież studencka zupełnie odmiennie interpretuje podstawowe kategorie etyczne, niż pokolenia poprzednie (Kopeć, 2018). Stanowisko etyczne, utożsamiające dobroć z dobrem moralnym (czyny moralnie dobre z aktami dobroci) jest najrdzenniejszym sposobem interpretacji tego fenomenu, stanowisko to jako czynnik decydujący o moralnej, ale subiektywnej kwalifikacji czynu traktuje jego motywację: czyn moralnie

³ Anna Wierzbicka (2011) analizując semantykę słowa *dobroć* w perspektywie porównawczej uwydatniła różnice między znaczeniami najbliższych jego odpowiedników w językach europejskich: angielskiego *goodness*, francuskiego *bonté* czy rosyjskiego *dobrotá*. Eksplicacja Wierzbickiej dokonana na gruncie języka polskiego dowodzi, że ‘dobroć’ to inherentnie pozytywna cecha ludzka, która przejawia się trojako: w uczuciach, w woli i w postępowaniu (gotowości czynów). Słowo dobroć sugeruje, że ten, komu można taką cechę przypisać, chce robić dobrze dla innych, bo „nie potrafi inaczej” (jak pisze W. Szymborska w wierszu *Przy-czynek do statystyki*) - po prostu takie ma serce.

dobry jest motywowany naszą troską o innych. Cnotę dobroci ująć można najkrócej jako bezinteresowne, przyjazne i altruistyczne otwarcie się na innego. Kwalifikacja obiektywna, bierze pod uwagę rzeczywiste, a nie tylko zamierzone skutki naszego postępowania: czyn moralnie słuszny przyczynia się do dobra innych, a do tego potrzebna jest roztropność, wytrwałość, odwaga (Przełęcki, 2002). Dobroć nauczyciela przejawia przede wszystkim w postawie pełnej życzliwości i zaufania do ucznia, co ma bezpośrednie przełożenie nie tylko na wzajemne relacje, atmosferę w klasie, ale również na działanie profesjonalne: stosowane sposoby nauczania, wychowawcze, w tym – gotowość do pomocy w problemach nie tylko uczniowi, ale i jego rodzicowi. Dodatkowo dobroć promieniuje - na twarzy dobrego nauczyciela gości uśmiech. Tylko taki wizerunek jest dowodem budowania przez nauczyciela osobistego szczęścia, ale tylko w relacji z innymi – szczególnie z uczniem. W studenckim zbiorowym portrecie nauczyciela jego umiejętność nawiązywania i dbania o relacje jest stawiana wyżej niż wiedza i umiejętności metodyczne. Istotne zatem są nauczycielskie umiejętności interpersonalne, tj. otwartość na drugiego człowieka, umiejętność rozmowy, rozwiązywania konfliktów, współdziałania. Kluczem dla takiego działania jest bogactwo duchowe nauczyciela: wspomniana dobroć, ale również miłość, będąca dla Grzegorzewskiej kolejnym nauczycielskim imperatywem. Tylko odczuwana miłość do drugiego człowieka stanowi impuls dla postawy życzliwości, starań o relacje oraz troski o jego rozwój. W studenckich wypowiedziach właśnie taka postawa nauczyciela jest wpisana w jego rolę, będąc dowodem odczytania powołania. Jednak w tym miejscu pojawia się pęknięcie w nauczycielskim portrecie – według studentów rolą współczesnego nauczyciela jest troska o własne zasoby, co równoznaczne jest z angażowaniem się w pracę, ale w rozsądnych granicach, czy na pewnych warunkach. Studentki/ci przeczuwają, że nauczyciel całe życie zawodowe próbuje pogodzić te dwie motywacje. Aby nauczyciel był zdolny do dzielenia się z uczniami własnymi zasobami wiedzy, umiejętności, cnot i doświadczenia, wykorzystywania ich w pracy, musi sam je posiadać i o nie dbać.

Rolą nauczyciela jest głęboko rozumiejące poznanie swojego ucznia i towarzyszenie mu w rozwoju. To, co określane jest przez studentów trudem wpisanym w nauczycielską rolę, to fakt przymusu pogodzenia się z dysonansem poznawczym, który polega na odczuwaniu osobistej i zbiorowej odpowiedzialności za wpływ na rozwój jednostki z jednoczesnym doświadczaniem niskiego prestiżu swojej pracy z powodu niedowartościowania ekonomicznego, niskiego wynagrodzenia. Taką rzeczywistość autorzy esejów doskonale pamiętają z lat swojej edukacji szkolnej, bo wspominają swoich

nauczycieli, którym nie powodziło się dobrze materialnie, starają się określić rozmiar ich frustracji lub kierują względem nich słowa uznania, że mimo niskich zarobków, wykonywali swoją pracę bardzo dobrze.

Odpowiedzialność trwale wpisana w rolę nauczyciela jest regulatorem wartości jego pracy, która zawsze wywiera (uświadomiony bądź nie) wpływ na ucznia. Studentom towarzyszy świadomość wielkiego wpływu na rzeczywistość jednostki i to przekonanie przekłada się na ich deklaracje - że mimo trudu, sprzecznych uwarunkowań pracy i płacy - chcą i będą się w roli nauczyciela spełniać w przyszłości. To przekonanie, że wpływ jest wpisany w nauczycielską rolę, łączy się z poczuciem misji i powołania do wykonywania trudnego, ale ważnego społecznie zadania.

W kreślonych przez studentów portretach wpływ nauczyciela na dobro pojedynczego człowieka jest możliwy tylko dzięki umiejętnościom interpersonalnym, w budowaniu relacji międzyludzkich. W rolę nauczyciela wpisane są relacje z uczniami, z ich rodzicami, ze współpracownikami, przełożonymi, środowiskiem lokalnym. Autorki i autorzy esejów opisują postawę i zachowanie nauczycieli ze swojej edukacyjnej przeszłości, które służą w równej mierze jako przykład i antyprzykład. Szczególnie krytykowany jest brak koleżeńskich relacji w środowisku nauczycielskim, a nawet ich toksyczność. Zgodnie z założeniem „pedagogiki przyjaźni” koncepcji Grzegorzewskiej - studenci zauważają, że w rolę nauczyciela jest wpisana powinność tworzenia solidarności zawodowej i życzliwej atmosfery wspólnej pracy, która nie opiera się na wyidealizowanym wizerunku drugiej osoby lub samego siebie. Według studentów nauczyciele mają prawo do popełniania błędów, ale powinni wspólnie sobie z nimi radzić, być dla siebie wsparciem w trudzie i dbaniu o wzajemny dobrostan w miejscu pracy.

Podsumowanie

W studenckich narracjach o roli nauczyciela znajdziemy wiele stereotypów, uproszczeń i przekonań potocznych. Nie zaskakują dokonywane przez młodych dorosłych ani za wysokie lub zbyt krytyczne, retrospektywne oceny nauczycieli, ani typowa fascynacja i wiara w możliwość bycia „prawdziwym” nauczycielem i ich wizje możliwego „ja” w tej roli. Znajdujemy w studenckich narracjach jednak również brak zgody na niską pozycję ekonomiczną nauczyciela i jednocześnie wysokie oczekiwania społeczne względem jego oddziaływania na dziecko, znajdziemy negatywną ocenę relacji między nauczycielami, niedbania o nauczycielski dobrostan i rozwój. Wydaje się zatem, że dokonany nawet pobieżnie krytyczny namysł nad studenckimi portretami nauczyciela na początku profesjonalnej edukacji, stanowi doskonałe otwarcie

do dalszej problematyzacji i stwarza szczególnie w warunkach uczelnianych możliwości modyfikacji sposobu jej postrzegania.

Rozpoczynający etap profesjonalnej edukacji nauczycielskiej, kandydaci do zawodu dysponują różnorodnym, indywidualnym potencjałem. Mimo nakreślonej w standardach kształcenia skonkretyzowanej wizji absolwenta studiów na kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, każdy z nich będzie realizował się w zawodzie na swój sposób. Podejmując próbę międzypokoleniowego, ponadczasowego dialogu z Marią Grzegorzewską - na poziomie indywidualnym i zbiorowym - studenci zadeklarowali gotowość do kontynuowania roli nauczyciela zgodnie z pedagogicznym *credo* Patronki Akademii.

Bibliografia:

- Boni, M. (2021). *Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości. Raport*. Warszawa: Fundacja im. Batorego.
- Brożek, A., Jadacki, J., Przełęcki, M. (2011). *W poszukiwaniu najwyższych wartości: rozmowy międzypokoleniowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Chymkowski, R. (2011). *Autobiografie lekturowe studentów*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (red.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Dawid, J. W. (1912). O duszy nauczycielstwa, *Ruch Pedagogiczny* (odbitka).
- Glinkowski, W. P. (2015). Współczesne zapytywanie o dobro jako pytanie o człowieka. *Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein*. 13/14, 41-49.
- Głodkowska, J. (2022). *W podróż po wartościach z Marią Grzegorzewską*. Pobrano z: <https://100.aps.edu.pl/> (dostęp:2.06.2022).
- Grunt, M. (2018). Doświadczenia zawodowe w *Listach do Młodego Nauczyciela* Marii Grzegorzewskiej. W: B. Wałęciuk-Dejneka (red.), *W świecie kobiecej korespondencji prywatnej i publicznej* (137–156.). Siedlce: iWN Wydawnictwo Naukowe IKRiBL.
- Groenwald, M. (2017). Uczyć się od studenta. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 115–129.
- Grzegorzcyk, A., Jakubowski, P. red., (2015). Fenomen dobra. *Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein*, 13/14. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Hryniewicka, A. (2018). Pojęcie powołania w dawnym i obecnym rozumieniu. W: E. Wierzbicka-Piotrowska (red.), *Dialog pokoleń: w języku i językoznawstwie* (263-273). Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hryniewicka, A. (2022). *W stronę człowieka... O odwadze twórczego myślenia Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kałdon, B. (2007). Osobowość nauczyciela w pedagogicznej koncepcji Marii Grzegorzewskiej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania w Częstochowie*, 4, 95–100.
- Kania, A. (2021). Autobiograficzna narracja o edukacji, czyli jak zdefiniować siebie i zostać refleksyjnym nauczycielem. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej* (s. 39–63). Kraków: TAIWPN Universitas.
- Kędzierska, H. (2005). Studencki obraz świata edukacji jako wskaźnik efektywności kształcenia nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 39–46.
- Kędzierska, H. (2007). Akademickie konstruowanie tożsamości zawodowej studentów pedagogiki w narracjach ich planów życiowych. W: S. Kowal, R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel, tożsamość, rozwój* (s. 253–261). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kędzierska, H. (2018). Opowiadanie o doświadczeniach z własnej praktyki jako metoda wspomagania rozwoju profesjonalnego nauczycieli. W: B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli: XXIV Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej* (s. 143–151). Kraków: Grupa Tomami.
- Koterwas, A. (2020). *Doświadczenia dydaktyczne: Rekonstrukcje biografii szkolnych dorosłych absolwentów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kopeć, U. (2018). Konceptualizacje dobroci i dobrego człowieka w wypowiedziach studentów polskich i ukraińskich. W: A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek (red.), *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...* (419-430). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kulbaka, J. (2006). Maria Grzegorzewska i jej wizja dobrego nauczyciela. W: E. Kryńska (red.), *Idealy wychowawcze i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*. T. 2 (s. 107–117). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

- Kusiak, K., Sosnowska-Bielicz, E. (2015). Kompetencje nauczycieli we wspomnieniach studentów pedagogiki. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 34(2), 139–150.
- Kutwa, K. (2022). *Pokolenie Unii Europejskiej*. Warszawa: Polski Instytut Ekonomiczny.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAiP.
- Kwiatkowska, H. (2010). Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 67–86). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Łuczewski, M., Bednarz-Łuczewska, P., Jemielniak, D. (2012). Analiza dokumentów zastanych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie. T.1.* (s. 163–188). Warszawa: WN PWN.
- Łukasik, J. M. (2016). *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości*. T. 1. Kraków: Wydawnictwo WAM Akademia Ignatianum.
- Marek, E. (2019) Nauczyciel zapisany we wspomnieniach studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, W: K. Kuszak , R. Michalak (red.), *Nauczyciel w refleksjach... i z refleksji...* (s. 137-145). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM .
- Martikainen, J. (2019). Social representations of teachership based on students and teachers drawings of a typical teacher. *Soc Psychol Educ Social Psychology of Education : An International Journal*, 22(3), 579–606.
- Matyjas, B. (2001). Koncepcja nauczyciela-wychowawcy wyzwającego i hamującego w ujęciu Marii Grzegorzewskiej – Aktualność poglądów i zastosowanie w praktyce pedagogicznej. *Zeszyty Naukowe WSHE*, 9, 99–106.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- Pauluk, D. (2016). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty: Doświadczenia studentów pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Plutecka, K. (2017). Paradygmaty pedeutologiczne w świetle poglądów Marii Grzegorzewskiej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 60(1/2), 103–114.
- Przełęcki, M. (2002). Kilka uwag o idei dobroci. *Etyka*, 35, 77-82.

- Rojek, M. (2018). *Między pokoleniowe uczenie się nauczycieli: Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Rynio, A. (2019). *Wychowanie do odpowiedzialności: Studium teorii i praktyki pedagogiki integralnej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sajdak-Burska, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skrzetuska, E. (2021). Opinie studentów pedagogiki na temat swoich szkolnych nauczycieli. W: A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża (red.), *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta* (113-127). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Strutyńska, E., Karwowski, M. (2019). Kwestionariusz Roli Zawodowej Nauczyciela: założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne wstępnej wersji narzędzia. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, 177–208.
- Suświłło, M. (2020). Zmiany w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji w kontekście antycypacji zawodu przez studentów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 3–13.
- Szafrańska-Gajdzica, A. (2013). *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych: Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Tomanek, K., Bryda, G. (2015). Odkrywanie postaw dydaktyków zawartych w komentarzach studenckich: Analiza treści z zastosowaniem słownika klasyfikacyjnego. *Przegląd Socjologiczny*, 64(4), 51–81.
- Tomasik, E. (1998). „Ocalić od zapomnienia...” – Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi. Warszawa: WSPS.
- Urbaniak-Zajac D., (2014) Obraz zawodu pedagoga kształtujący się u studentów kierunku pedagogika – przykład zastosowania obiektywnej hermeneutyki, W: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice, Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, (223-259). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka, A., (2011). Polskie słowa-wartości w perspektywie porównawczej. Cz. 1, Dobroć. *Etnolingwistyka*, 23, 45-66.
- Zbróg, Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych: Ujęcie dynamiczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.