

MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ
Uniwersytet Zielonogórski

DOI: 10.17460/PHO_2018.1_2.02

ROZWÓJ POLSKIEJ MYŚLI PEDEUTOLOGICZNEJ

WPROWADZENIE

Polską oświatę na przestrzeni lat reformowano wielokrotnie, ale zawsze w procesach tych zmian decydująca była rola nauczycieli. Dlatego m.in. możemy poszczycić się dużą liczbą pozycji autorstwa polskich pedeutologów na temat roli i znaczenia nauczyciela, jego kształcenia, doksztalcania się i osobowości. Z tych względów niniejszy tekst poświęcam myśli polskich pedeutologów na temat nauczyciela¹, chcąc pokazać kierunki zmian, które uwarunkowane są przemianami politycznymi i społecznymi.

Od końca XIX wieku refleksja naukowa o nauczycielu rozwija się, podejmuje coraz to nowsze problemy badawcze, rozszerza krąg zainteresowań, coraz wyraźniej formułuje się jako odrębna subdyscyplina pedagogiki. Powoli wyodrębnia się określona dziedzina wiedzy zajmująca się osobą i zawodem nauczyciela.

Terminu „pedeutologia” na przełomie XIX i XX wieku użył po raz pierwszy włoski pedagog Pietro Eusebiotti, natomiast inspiratorami wyodrębnienia tego działu nauki byli Edouard Claparede i Ernst Meumann. Historyczny rozwój struktur oświatowych, autonomicznej, zawodowo ukonstytuowanej grupy ludzi wykonujących zadania kształcenia i wychowania, głębokie powiązania tych funkcji z procesami życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego spowodowały rozwój tej nowej gałęzi wiedzy traktującej o nauczycielu. Innym

¹ Dokładniej i szerzej na ten temat autorka pisała w: *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 15–149; *Twórczość pedagogiczna nauczyciela w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja, identyfikacje*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015, s. 15–73; we współpracy z I. Poszenda, *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s. 68–82.

czynnikiem, który należy uwzględnić w koordynacji badań, są zainteresowania badawcze pracowników nauki².

PIERWSZE POLSKIE MYŚLI PEDEUTOLOGICZNE

Na gruncie polskim do pierwszych prac wielostronnie omawiających problematykę nauczycielską można zaliczyć już monografię Grzegorza Piramowicza pod tytułem *Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych*, wydaną w 1787 r., która oparta jest na doświadczeniu pedagogicznym i społecznym autora. Książka stanowi wykład na temat metodyki wychowania i kształcenia oraz etyki zawodu nauczycielskiego. Jej autor opowiadał się za wychowaniem obywatelskim, patriotycznym, prakseologicznym i przygotowującym do życia.

Przyjmuje się, że jednak dopiero praca Jana Władysława Dawida³ zapoczątkowała naukowe spojrzenie na problemy nauczycielskie i w znacznym stopniu wpłynęła na dalsze kierunki badań. Nurt badań pedeutologicznych oparty był na założeniu, że czynności, należące do nauczyciela zależą od jego osobowości. Zespół cech psychofizycznych nauczyciela wychowawcy decyduje o przebiegu czynności zawodowych i efektach jego pracy zawodowej. Rozprawa Dawida zapoczątkowała także nurt refleksji nad problematyką osobowości nauczyciela. Sformułowane w pracy pytanie o jej istotę, o to, co sprawia, że jeden nauczyciel ma większy wpływ na wychowanka, inny zaś mniejszy, miało zasadnicze znaczenie dla dociekań podejmowanych przez wielu późniejszych badaczy. Według Dawida osobowość nauczyciela wywiera dominujący wpływ na kierunki i efektywność jego pedagogicznego oddziaływania. Wynika ona z osobliwego, emocjonalno-intelektualnego stosunku do dziecka, które Dawid nazwał „miłością dusz ludzkich”, wyróżniając cechy idealnego nauczyciela: wspomnianą miłość dusz, potrzebę doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość i moralną odwagę⁴.

ROZWAŻANIA PEDUTOLOGÓW OKRESU MIĘDZYWOJENNEGO

Istotę „umiłowania dusz ludzkich” omawia inny polski pedagog i humanista – Sergiusz Hessen⁵, określając tę miłość mianem „caritas” oznaczającym miłość dusz ludzkich, z ich wadami i zaletami. Uważał on, że istotną rolę odgrywa również zapal do wiedzy, umiłowanie piękna i sprawiedliwość. Te trzy cechy kształtowały wzór dobrego nauczyciela, którego on sam był przykładem.

² J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczne-pragmatyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 12–14.

³ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Kraków, Druk. Narodowa, 1912, s. 20–38.

⁴ Tamże.

⁵ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa, NK, 1931, s. 45–53.

Natomiast w pracach Floriana Znanieckiego, Jana Bystronia i Józefa Chałasińskiego obserwuje się skupianie uwagi nad nauczycielem i nauczycielstwem jako grupą społeczno-zawodową⁶. Badacze ci często analizowali genezę i ewolucję roli i funkcji nauczyciela⁷, czynniki selekcji kandydatów do tego zawodu oraz przyczyny jego feminizacji⁸.

Mieczysław Kreutz, nawiązując do Dawida, uwypukla doniosłość miłości ludzi jako istotnej cechy osobowości nauczyciela, jak również jako społecznego oddziaływania (skłonności agitacyjnej) oraz zdolności sugestywnej. Wymienia również takie cechy, jak: pewność siebie, spokój, odwaga działania, wiara w siebie, bezkompromisowość i prostolinijność w dążeniu do realizacji własnych celów. Dużą wagę przypisuje zdolności sugestywnej wyrażającej się w emocjonalnym oddziaływaniu na innego człowieka, traktując ją jako rodzaj zdolności wrodzonej, która kształtuje się we wczesnym okresie rozwoju społecznego jednostki⁹.

Pojęcie „talentu” – w przeciwstawieniu do pojęć „duszy”, „instynktu” lub „typu antropologicznego” – utrwaliło się w pedeutologii, stając się określeniem odnoszącym się do wewnętrznych walorów nauczyciela.

Jan Żabiński uważał, że w postaci wybitnego nauczyciela tkwi jakiś pierwiastek, którego w słowach wyrazić nie można. Pierwiastek ten określał właśnie mianem „talentu”, zapożyczając go z dziedziny twórczości artystycznej, która traktowała go jako powszechnie zrozumiałą, niewymagającą wyjaśnienia¹⁰.

W innym, bardziej relatywnym znaczeniu terminem „talent” posługiwali się także uczeni Zygmunt Mysłakowski¹¹ i Stefan Szuman¹². Pierwszy z nich za „talent” uważał stronę realizacyjną, tj. samo urzeczywistnienie zamiarów twórczych, oparte zarówno na refleksji, jak i na doświadczeniu filogenetycznym (instynkcie lub osobniczym). Nie uwzględniał potencjalnego ujęcia wszelkiej twórczości, a więc tkwiących w nauczycielu możliwości twórczych. Za cechą dominującą tak rozumianego „talentu pedagogicznego” przyjmował umiejętne obserwowanie, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć, pozytywne nastawienie psychiki na zewnątrz oraz kontaktowość, której tło stanowią takie cechy, jak np. żywość wyobraźni, umożliwiająca rozumienie cudzych stanów psychicznych.

W ścisłym powiązaniu z badaniami dedukcyjnymi, które zmierzały do określenia idealnego wzoru nauczyciela-wychowawcy, rozwijał się nurt badań empirycznych, indukcyjnych. Badania te wyrażały się większym realizmem w ujmowaniu problemów nauczycielskich, a ich autorzy posługiwali się na ogół

⁶ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa, PWN, 1928, s. 57–61; J. Bystron, *Szkola i społeczeństwo*, Lwów, NTP, 1930, s. 23–29; J. Chałasiński, *Spoleczna genealogia inteligencji polskiej*, Warszawa, Czytelnik, 1946, s. 52–55.

⁷ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii...*, s. 45–48.

⁸ J. Bystron, *Szkola i społeczeństwo...*, s. 67–70.

⁹ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Warszawa, NK, 1947, s. 72–82.

¹⁰ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa, Agencja Wydawnicza CB, 1997, s. 9–16.

¹¹ Z. Mysłakowski, *Co to jest talent pedagogiczny?* „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 5, s. 76–82.

¹² S. Szuman, *Afirmacje życiowe*, Lwów, Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, 1938, s. 15–17.

ankietami, pytali nauczycieli o to, jakie cechy osobowości zapewniają im powodzenie w pracy¹³.

Dlatego Wanda Dzierzbicka doszła do przekonania, że podstawowymi właściwościami dobrego nauczyciela jest wczuwanie się w psychikę ucznia, optymizm, tkliwość, pamięć przeżyć i wzruszeń¹⁴.

Stanisław Szuman¹⁵ scharakteryzował „talent” jako zespół określonych zdolności, za które uważał posiadanie pewnej wrodzonej cechy psychicznej o silnym natężeniu, a która staje się przydatną do sprawnego wykonywania danych czynności. Uważał, że nie istnieje talent pedagogiczny jako odrębna, wrodzona cecha, będąca swoistym i zasadniczym dyspozycyjnym podłożem tego talentu. Twierdził, że mylny i wręcz naiwny jest pogląd, wg którego człowiek nosi w sobie jakieś oddzielne, wrodzone, potencjalne talenty, jak np. talent malarski, muzyczny, talent do pisania wierszy czy talent pedagoga. Twierdził, że podstawą talentu pedagogicznego mogą być różne struktury psychiczne, uzdolnienia. Przyjmował, że podłożem uzdolnień pedagogicznych są różnorodne właściwości pedagogiczne, psychologiczne i czynniki osobiste podmiotu (np. plastyczne, muzyczne, interpersonalne itp.), a także sprzyjające okoliczności zewnętrzne (np. kształcenia na nauczyciela). Dopiero interakcja tych właściwości w połączeniu z pracą z dziećmi i nad sobą może prowadzić do rozwoju cech, które można zaliczyć do talentu pedagogicznego. Warto zaznaczyć, że założenia Szumana w zasadniczy sposób podważają szereg wcześniejszych myśli pedeutologicznych.

Z kolei Stefan Baley, psycholog, lekarz i pedagog, do najistotniejszych cech osobowości nauczyciela zaliczał zdatność wychowawczą, na którą składają się takie właściwości, jak m.in.: przychylność dla wychowanków, zrozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzeba obcowania z ludźmi, powinowactwo duchowe z dziećmi, postawa pełna entuzjazmu i swoista zdolność artystyczna. Według niego nauczyciel jest wychowawcą integralnym, gdy posiada wszystkie te cechy w stopniu ponadprzeciętnym¹⁶.

NAUCZYCIELE W LATACH WOJNY

Druga wojna światowa była najcięższym doświadczeniem polskiego narodu w XX wieku, mającym bardzo dalekosiężne skutki. W środowisku oświatowym, kulturalnym i literackim wszystko radykalnie się zmieniło, tj. sposoby kształcenia, formy życia edukacyjnego i kulturalnego. Na obszarze zajętych przez wojska niemieckie władze okupacyjne natychmiast przystąpiły do niszczenia polskiej

¹³ Z. Kosyrz, *Osobowość...*; H. Kwiatkowska, *Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, PWN, 1988, s. 50–69; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańsk, GWP, 2005, s. 13–18.

¹⁴ W. Dzierzbicka, *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Lwów, Księźnica-Atlas, 1926, s. 13–24.

¹⁵ S. Szuman, *Afirmacje...*

¹⁶ S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa-Lwów, Książka-Atlas, 1931, s. 252–253.

kultury i oświaty oraz prześladowania osób z nimi związanymi. W zamysle hitlerowców Polacy mieli zostać zdegradowani do roli niewykwalifikowanych robotników. Z obszaru włączonego do Rzeszy wysiedlano Polaków, przede wszystkim inteligencję. Rozpoczęła się także fala masowych aresztowań, zsyłanie do obozów koncentracyjnych, rozstrzeliwania nauczycieli, duchownych i ludzi z wyższym wykształceniem. Publiczne używanie języka polskiego było zakazane, zamknięto wszystkie polskie szkoły, teatry, kina, palono biblioteki oraz wycofywano wydawnictwa autorów „wrogich Niemcom”, „przy okazji” rabując mienie i wzbogacając niemieckie kolekcje.

Dlatego już od pierwszych tygodni okupacji Polacy organizowali konspiracyjne życie oświatowe celem podtrzymania tożsamości narodowej. Już w październiku 1939 r. powstało pierwsze czasopismo pt. „Polska żyje”. Pojawiło się środowisko młodych twórców (związane z tajną polonistyką Uniwersytetu Warszawskiego), debiutujących w czasie okupacji, których przedstawiciele później nazwano pokoleniem Kolumbów. Wielu naukowców i oświatowców razem z pierwszą falą uchodźców już w 1939 r. znalazło się na emigracji.

Z inicjatywy nauczycieli, rodziców oraz uczniów powstało tajne szkolnictwo kształcące na każdym szczeblu. W szkołach powszechnych uczono dzieci przedmiotów wycofanych przez Niemców. Uruchomiono także gimnazja i licea, organizując nauczanie w mieszkaniach prywatnych, a także uruchomiono podziemny system szkolnictwa wyższego. Tajne nauczanie było zwalczane przez niemieckie władze okupacyjne. W latach 1939–1945 Niemcy zamordowali 8,5 tys. polskich nauczycieli¹⁷.

NAUCZYCIEL W ROZWAŻANIACH PEDAGOGÓW OKRESU PRL-U

Nawiązując do Dawida i Szumana, osobowości nauczyciela charakteryzowała również Maria Grzegorzewska. Szczególny nacisk położyła na bogactwo osobowości nauczyciela, na jego dobroć płynącą z miłości, mającą polegać na stałym niesieniu pomocy innym, na wierności własnym przekonaniom, jak również na poczuciu odpowiedzialności przed sobą i przed społeczeństwem. Na podstawie swoich obserwacji Grzegorzewska wyróżniła dwa typy tej osobowości:

- wyzwalającą, która oddziałuje na ucznia przez miłość, sympatię, chęć pomocy i stwarzanie przychylnego, pozytywnego klimatu i
- hamującą – wpływającą na uczniów za pomocą rozkazu, przymusu, sankcji, wytwarzającą tym samym klimat obcości między nauczycielem a uczniem¹⁸.

M. Grzegorzewska stworzyła swoisty „dekalog” cech dobrego nauczyciela. Przyjęła, iż w jego pracy nie jest ważne dobro materialne, wygody czy sprawy

¹⁷ *Wspomnienia nauczycieli tajnego nauczania 1939–1945*, T. 1, red. E. Buczak, A. Czechowicz, M. Hurdymowa, Koszalin, Koszalińskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, 1981, s. 35–48.

¹⁸ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa, PZWS, cykl I, s. 13–58, 1959 i cykl III, s. 30–71, 1961.

prywatne, ale liczy się indywidualność i ludzkie podejście do dziecka. Nauczyciel winien зараżać uczniów pracą, mobilizować ich do uczenia się, co ma prowadzić do zdobycia przez nie wykształcenia. Nauczyciel musi też być zwolennikiem kompromisów, ostrożności w działaniu, cechować się empatią ukierunkowaną na dziecko, jego potrzeby i możliwości. Prawdziwy wychowawca ma być również szczerym i radosnym partnerem i przewodnikiem.

Bardzo wyraźnie z hipotezami o powołaniu i talencie nauczyciela zerwał Stanisław Dobrowolski, który przesunął punkt ciężkości na właściwości jego umysłu, niezbędne do pełnienia przez niego czynności zawodowych. Wyróżnił i scharakteryzował typy umysłowe nauczycieli: rozumowy – nierozumowy, intuicyjny – nieintuicyjny, organizacyjny, systematyczny – chaotyczny, wyobrażeniowy i nieobrazowy – ekspresyjny¹⁹.

Postępujący proces różnicowania zawodu nauczyciela ze względu na pełnione role i zadania przesunął punkt ciężkości w badaniach pedeutologicznych na nauczyciela-specjalistę i przyjęcie tezy o decydującej roli wiedzy i umiejętności w jego pracy, czyli czynników nabytych, wykształcanych, a jednocześnie coraz bardziej zmiennych. Badania nad motywacją wyboru profesji nauczycielskiej wskazywały, że zawód ten tradycyjnie wybiera młodzież wywodząca się głównie ze środowisk chłopskich i robotniczych, tworzących szeroką społeczną bazę rekrutacyjną.

S. Dobrowolski i Tadeusz Malinowski akcentowali rozwój intelektualny kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Krytycznie odnosili się do faktu, że jedynym kryterium przyjęć do zakładu kształcenia nauczycieli jest egzamin sprawdzający stopień opanowania wiadomości²⁰.

Powojenna zmiana ustroju w kraju wpływała również na odradzanie się idei podmiotowości jednostki, co spowodowało wyliczanie i nazywanie pożądanych cech nauczyciela. Takie badania przeprowadził np. Mieczysław Lejman, który wyróżnił następujące cechy dobrego nauczyciela: sprawiedliwość, humor, dyscyplinę, dobroć, wyrozumiałość, umiejętność zaciekawienia lekcją, punktualność, dokładność, systematyczność oraz umiejętności bycia wymagającym i opanowanym²¹.

W tym samym czasie Henryk Rowid²² pisał o autorytecie i takcie pedagogicznym nauczyciela. Natomiast Stefan Kaczmarek²³ – jako jeden z nielicznych – zwracał uwagę na mistrzostwo pedagogiczne i uzasadniał, że jest ono osiągalne, jeżeli nauczyciel, studiując teorię pedagogiczną, zdobędzie umiejętność stosowania jej w praktyce. Ponadto Kaczmarek szczególną uwagę przywiązywał

¹⁹ S. Dobrowolski, *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa, NK, 1959, s. 110–160.

²⁰ T. Malinowski, *Nauczyciel i społeczeństwo*, Warszawa, PWN, 1968, s. 67–70.

²¹ M. Lejman, *Osobowość zawodowa nauczyciela*, Częstochowa, WSP, 1985, s. 21–23.

²² H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, Kraków, Gebethner i Wolff, 1937; H. Rowid, *Szkola twórcza*, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1931.

²³ S. Kaczmarek, *Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela*, Warszawa, Ossolineum, 1960, s. 8–9.

do kształcenia twórczych postaw nauczycieli. Z kolei Jan Woskowski, badając nauczycieli szkolnictwa podstawowego, charakteryzował przemiany w pełnionych przez nich rolach, funkcjach, kwalifikacjach, poglądach ideowych, w pracy zawodowej i społecznej²⁴.

Wyniki badań z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych nad pierwszym rokiem pracy zawodowej nauczycieli pozwoliły wyprowadzić uogólnienie, że nie mają oni umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktyce pedagogicznej. Dlatego podstawą ich działania stają się doświadczeni nauczyciele, co w konsekwencji prowadzi do rutynizowania pracy pedagogicznej²⁵.

W umiejętnościach pedagogicznych nauczyciela Maksymilian Maciaszek rozróżnił stronę schematyczną i modyfikującą. Organizowane na szeroką skalę studia zaoczne dla nauczycieli pracujących stanowiły ważne źródło inspirujące problematykę prac badawczych. Analizowano powodzenia i niepowodzenia pracujących i jednocześnie studiujących nauczycieli, czynniki wyznaczające ich czas studiowania zaocznego, budżet czasu, stosunek kadry naukowo-dydaktycznej do nauczycieli-studentów, trudności socjalno-bytowe i organizacyjne studiów, powiązanie ich z potrzebami reformującego się systemu oświaty oraz trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej związane z absencją nauczycieli²⁶.

Cennym studium dotyczącym psychologicznych determinantów powodzenia w studiach nauczycielskich jest praca Krzysztofa Polkowskiego. W odniesieniu do nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie zanalizował on takie kwestie, jak: warunki pracy, przygotowanie do zawodu, problemy związane z pierwszymi kontaktami zawodowymi, trudności w pracy i znaczenie dobrej atmosfery i pomocy koleżeńskiej dla adaptacji młodego nauczyciela. Polkowski zajął się też trudnościami w nawiązywaniu kontaktów z uczniami, z kolegami w pracy, rodzicami, rozbieżnościami między projektowaną a rzeczywistą rolą nauczyciela, tematem znaczenia dyrektora w adaptacji początkującego nauczyciela oraz błędami dydaktycznymi popełnianymi przez młodych nauczycieli²⁷.

Dotychczasowe poglądy znamionują tendencje do poszukiwania cech doskonałego nauczyciela w nim samym, bez konfrontowania go z terenem jego działalności, a więc z wychowankami i środowiskiem społecznym. Prace wymienionych wyżej autorów, mimo pewnych rozbieżności w wynikach, znacznie wzbogaciły naszą wiedzę o nauczycielu. Głębsze wnikięcie w wymienione opracowania pozwala również dostrzec wyraźną zbieżność cech dobrego nauczyciela, choć często określanych różnymi terminami.

²⁴ J. Woskowski, *Nauczyciele szkół podstawowych z wyższym wykształceniem w szkole i poza szkołą*, Warszawa, PWN, 1965, s. 17–19.

²⁵ Tamże.

²⁶ M. Maciaszek, *Start zawodowy nauczyciela*, Warszawa, PZWS, 1968, s. 22–25.

²⁷ K. Polkowski, *Psychologiczne determinanty powodzenia w studiach nauczycielskich*, Warszawa, PWN, 1976, s. 37–40.

W okresie PRL-u preferowano kierunki badań uwzględniające cechy idealnego nauczyciela, akcentując jego zadania kulturowe, co z kolei wynikało z ówczesnego systemu oświatowego, który narzucał zaplanowane formy aktywności, nieakceptując spontaniczności i własnej orientacji nauczycieli. W okresie tym nauczano gotowych wzorów i norm, co miało dawać poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Kształcono nauczyciela zorientowanego na realizację ideologicznej służby wobec państwa, co z kolei wywierało piętno na pracach teoretyków polskiej pedagogiki. Na przykład Stanisław Krawcewicz²⁸ uważał, że istotą nauczyciela jest wdrażanie w życie wartości ideologicznych i etycznych socjalizmu. Natomiast Benon Bromberek dostrzegał posiadanie przez nauczycieli wyższych kwalifikacji, proponując jednocześnie zmianę ich aktywności w obrębie istniejącego systemu edukacyjnego²⁹.

Inni badacze piszący w tym czasie zwracali uwagę na funkcję dydaktyczną nauczyciela. Kazimierz Denek, prowadząc badania, skupił się na efektywności nauczania, podkreślając znaczenie różnych czynników jako kryteriów procesu dydaktycznego³⁰. Podobnie Andrzej Zandecki i B. Bromberek, precyzując praktykę przyszlých nauczycieli, charakteryzowali elementy sztuki nauczania ich, tj. hospitacje, zapoznanie z dokumentami nauczyciela, szkoły oraz prowadzenie lekcji³¹.

Lata osiemdziesiąte XX wieku symbolizują zmiany, przekształcenia i przeobrażenia w każdym resorcie, również oświacie, co było wynikiem zmian społeczno-politycznych w kraju. Badania jednak skupiały się nad istotą nauczyciela i jego aktywnością widzianą w kategoriach zmieniających się funkcji i ról. W świetle prowadzonych rozważań istotne wydawały się dwie funkcje: dydaktyczna i wychowawcza. Pozostałe, tj. integrująca, opiekuńcza itp., nie były tak szeroko analizowane, co wynikało z tradycyjnego ujmowania nauczyciela i jego powinności³².

W połowie lat osiemdziesiątych Magdalena Kłosińska na podstawie badań skoncentrowała się nad wzorcem osobowym nauczyciela. Wyróżniła ona dwa typy osobowości, tj. „pracownika”, aktywnego w życiu społecznym i rzetelnie wypełniającego obowiązki zawodowe, oraz „wychowawcy” – posiadającego umiejętność przebaczenia, obiektywnego i tolerancyjnego³³.

W tym samym czasie Henryka Kwiatkowska zaproponowała model kształcenia współczesnego nauczyciela o wielowymiarowej osobowości, realizującego się poprzez poznanie, działanie i tworzenie, co jednocześnie miało stwarzać

²⁸ S. Krawcewicz, *Współczesne problemy zawodu nauczycielskiego*, „Oświata i Wychowanie” 1978, nr 21.

²⁹ B. Bromberek, *Rola i miejsce praktyki pedagogicznej w systemie kształcenia nauczycieli*, Zielona Góra, WSP, 1976, s. 16–20.

³⁰ K. Denek, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa, MNSzWiT, 1980, s. 35–75.

³¹ B. Bromberek, *Rola społeczna nauczyciela*, Poznań, UAM, 1973, s. 45–76.

³² K. Bieluga, S. Stankiewicz, *Nauczyciel szkoły podstawowej w opinii rodziców*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1985, nr 1–2.

³³ M. Kłosińska, *Wzór osobowy nauczyciela w opinii młodzieży*, „Polska Młodzież” 1986, nr 2.

możliwości twórczości pedagogicznej nauczyciela³⁴. Dziesięć lat później zmiany w kształceniu nauczycieli zaproponuje również Bronisława Dorota Gołębiak, odwołując się do alternatywnych modeli edukacyjnych³⁵.

Jednak Elżbieta Wnuk-Lipińska na podstawie wieloletnich badań i rozważań zauważyła, że istnieje wiele czynników zakłócających poznanie indywidualności nauczyciela, do których zaliczyła głównie „dymorfizm wartości” objawiający się dwoma odmiennymi kierunkami aksjologicznymi w sferze publicznej i prywatnej. W związku z tym nauczyciel musiał orientować się na dwa równoległe i jednocześnie odmienne kierunki, co nie służyło jego etyce i etosowi³⁶.

Przekształcenia polityczno-społeczne w latach 80. i 90. XX wieku przyczyniły się do zainteresowania problematyką kształcenia nauczycieli, ich aktywnością i indywidualnością, co nie było łatwymi przedsięwzięciami ze względu na warunki wewnętrzne i zewnętrzne, do których Wnuk-Lipińska³⁷ zaliczyła próżnię instytucjonalną, w której przestały obowiązywać ogólnie ustalone normy, w wyniku czego powstał nowy „światowy bezład”, który wyznaczył szkołom i nauczycielom nowe zadania. Od samego nauczyciela zaczęto wymagać wysokich kwalifikacji, kompetencji, osobowości zdolnej podjąć nowe wyzwania cywilizacji XXI wieku, co uzależnione było od coraz szybszych przemian oświatowych.

POLSKIE KONCEPCJE PEDEUTOLOGICZNE W XXI WIEKU

Nawiązując do poglądów Z. Mysłakowskiego (dotyczących „talentu”) i S. Baleya (na temat zdolności wychowawczych), Krystyna Duraj-Nowakowa „talent” opisywała jako wybitne uzdolnienia w jakiejś dziedzinie, dzięki którym łatwo można osiągać dobre efekty³⁸. Jednak o efektywności „talentu” nie decyduje suma cech psychicznych i ich natężenie, lecz ich wzajemna integracja. Przez talent pedagogiczny Duraj-Nowakowa rozumie dyspozycję do sprawnego i skutecznego wykonywania czynności dydaktyczno-wychowawczych. Na nią z kolei składają się dyspozycje: cielesne i psychofizyczne, emocjonalne, manualne, intelektualne, techniczne, społeczne, organizacyjne i administracyjne. Cechą talentu pedagogicznego jest wrodzona wyobraźnia, instynkt rodzicielski, pobudliwość uczuć, zdolność do ekspresji i ekstrawersji. Według Duraj-Nowakowej talent pedagogiczny nie jest wrodzony, a nauczyciel w pracy z dziećmi korzysta z wrodzonych dyspozycji. Dzięki talentowi lekcja, metody, które stosuje, mają swój specyficzny, indywidualny styl. Talent pedagogiczny odznacza się odpowiednim natężeniem pożądanых cech osobowości i skutecznym oddziaływaniem wychowawczym. Do

³⁴ H. Kwiatkowska, *Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, PWN, 1988, s. 115–331.

³⁵ B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Toruń–Poznań, Wydawnictwo Edytor, 1998, s. 83–97.

³⁶ E. Wnuk-Lipińska, *Innowacyjność a konserwatyzm: uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa, Instytut Studiów Politycznych, 1996, s. 75–96.

³⁷ Tamże.

³⁸ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Kielce, Wydawnictwo WSU, 2000, s. 125–129.

grupy zdolności pedagogicznych K. Duraj-Nowakowa zalicza: konstruktywne (to działalność służąca projektowaniu i dobieraniu właściwych treści i umiejętności do indywidualności dzieci), organizacyjne (sprowadzają się do włączania uczniów do różnych form działalności) i komunikatywne (umiejętność kształtowania stosunków międzyludzkich w zespole uczniowskim). Zauważa jednocześnie, że nie każdy świetny nauczyciel-wychowawca posiada talent pedagogiczny, wystarczy zdatność zawodowa, którą pozyskuje się w toku zdobywania wiedzy i wykonywania zawodu. Talent pedagogiczny budują moralność, zamiłowania estetyczne i zdolności umysłowe, ponieważ nauczyciel nie jest pośrednikiem, ale obdarza wychowanka własną duchową wartością i kształtuje go według indywidualnych właściwości i możliwości. W zależności od różnych typów osobowości spotykamy się z różnymi rodzajami talentów pedagogicznych. I tak pajdotrop interesuje się rozwojem dzieci, łatwo nawiązuje z nimi kontakt, wczuwając się w ich psychikę. Natomiast logotrop rozmiłowany jest w nauce, zmierzając jednocześnie do optymalnego rozwoju umysłowego uczniów. Nauczyciel na pewno nie jest wzorem do naśladowania dla ucznia, ponieważ sam cały czas się doskonali. Duraj-Nowakowa wyodrębnia ich następujące typy: nauczyciel o wyraźnie ukształtowanym poglądzie, twórczy, ustawicznie doskonalący się, o dojrzałej samoświadomości i aktywny w środowisku zawodowym³⁹.

Po 2000 roku swoje badania nad rzadko poruszaną problematyką w badaniach pedagogicznych, tj. tożsamością nauczyciela, przeprowadziła H. Kwiatkowska⁴⁰, wyróżniając tożsamość anomijną (nauczyciel koncentruje się na własnym interesie, chcąc utrzymać korzystne interakcje z otoczeniem), tożsamość roli (nauczyciel dąży do spełnienia zobowiązań wynikających z pełnionej roli) i autonomiczną (przejawiającą się potrzebą i zdolnością działania we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność). Wanda Dróżka⁴¹ z kolei zwrócił uwagę na profesjonalizm nauczyciela i jego wymiary: osobowościowy (indywidualność), pedagogiczno-edukacyjny (czyli nauczyciel specjalistą, fachowcem, ekspertem) i społeczno-kulturowy (nauczyciel – zaangażowany uczestnik życia społecznego i politycznego).

Często badaną problematyką były „postawy”, przez które rozumiemy względnie trwałe przekonania, emocje i uczucia oraz zachowania w stosunku do danego obiektu. W trakcie obcowania z obiektem jednostka uświadamia sobie jego istotę, swoje przekonanie i uczucia wobec niego, co w konsekwencji prowadzi do stałego zachowania wobec niego. Postawy różnią się kierunkiem (dodatni – ujemny), siłą, zakresem i zawartością (czyli stopniem zgodności pomiędzy trzema komponentami postaw). Kształtują się one pod wpływem własnej aktywności podmiotu i oddziałujących na niego czynników (osób) zewnętrznych.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*

⁴¹ W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce, Wydawnictwo AŚ, 2004, s. 13–41.

Psychologowie zwracają uwagę, że na postawę człowieka składają się komponenty: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny⁴². Natomiast prace Bogdana Wojciszke⁴³ podkreślają wagę reakcji poznawczej i emocjonalnej na obiekt.

Psychologiczny portret twórczej postawy nauczyciela już w 1969 r. przedstawił Zbigniew Pietrasiński⁴⁴, do którego poglądów wracali w swoich koncepcjach Roman Schulz, Józef Koziński, Andrzej Strzałek, Stanisław Popek, Teresa Giza i Marzena Magda-Adamowicz⁴⁵.

Dla nauk pedagogicznych redukcjonistyczne zabiegi, definiowania postaw są niewystarczające, albowiem nie oddają całokształtu i złożoności postaw ludzkich wobec obiektów (tutaj też ludzi, przedmiotów). Nie można pomijać czynnika behawioralnego, który stanowi nieodłączny składnik trwałych skłonności podmiotu wobec otoczenia.

W polskiej pedeutologii refleksje na temat twórczości pedagogicznej prowadzone były stosunkowo wcześniej i przyjmowały postać rozważań nad nowatorstwem, innowacjami i postępem pedagogicznym⁴⁶, który w swojej koncepcji twórczości pedagogicznej wyróżnił kilka jej poziomów, tj. twórczość pedagogiczną rozumianą jako synonim: pracy pedagogicznej, nowoczesnej pracy, działalności kulturotwórczej w dziedzinie wychowania oraz samorealizacji zawodowej i osobistej. Te koncepcje dają nam obraz nauczyciela będącego artystą, wynalazcą i racjonalizatorem, twórcą i jednocześnie użytkownikiem nowej wiedzy. Nauczyciela-innowatora, twórczego pracownika oraz samorealizującego się podmiotu.

Powyższa koncepcja R. Schulza wytycza jednocześnie kierunki badań i rozważań prowadzone przez T. Gizę⁴⁷ nad twórczością nauczyciela, która koncentrowała się w nich na przygotowywaniu studentów do twórczości pedagogicznej.

Zaś autorka niniejszego tekstu na podstawie powyższych rozważań zbudowała koncepcję twórczości pedagogicznej nauczycieli, wyróżniając twórczość pedagogiczną obiektywną i subiektywną – obydwie wyższego i niższego zakresu. Pedagogiczna twórczość obiektywna jest procesem twórczego rozwiązywania problemów dywergencyjnych w sytuacjach problemowych, w którym to procesie

⁴² T. Mądrzecki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa, WSiP, 1977, s. 24–26; S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa, PWN, 1984, s. 36–76.

⁴³ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa, Scholar, 2002, s. 42–67.

⁴⁴ Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa, PZWS, 1969, s. 25–28.

⁴⁵ T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce, Wydawnictwo AŚ, 1998, s. 50–96; T. Giza, *Przygotowanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej*, Kielce, Wydawnictwo AŚ, 1999, s. 45–90; J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa, PWN, 1987, s. 20–70; M. Magda-Adamowicz, *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 15–273; M. Magda-Adamowicz, *Twórczość pedagogiczna nauczyciela...*, s. 101–229; M. Magda-Adamowicz, I. Paszenda, *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s. 35–82; S. Popek, *Człowiek jako istota twórcza*, Lublin, Wydawnictwo Naukowe UMCS, 2003, s. 25–57; R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa, IBN, 1994, s. 7–46, 157–239; A. Strzałek, *Psychologia twórczości: między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa, Wydawnictwo UKSW, 2003, s. 60–130.

⁴⁶ R. Schulz, *Twórczość...*

⁴⁷ T. Giza, *Przygotowanie...*

występuje zjawisko inkubacji i olśnienia⁴⁸. Ma ona charakter przełomowy dla pedagogów, wnosząc również wybitny i trwały wkład w rozwój kultury pedagogicznej i jej praktyki. Zaś twórczość pedagogiczna subiektywna – występująca w skali mikroskopowej – wynika z niezadowalających, chwilowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, kreowanych przez i z uczniami.

Współcześnie w edukacji dąży się do zmiany doktryny edukacyjnej z adaptacyjnej, technokratycznej, zakładającej przystosowanie się do istniejących warunków, na doktrynę transformatywną, przygotowującą do przekształcania rzeczywistości ku edukacji krytycznej, prowadzącej do innowacji i twórczości. Dlatego prowadzone są jakościowe badania w pedeutologii dotyczące np. podmiotowości nauczycieli i jakości ich działań edukacyjnych⁴⁹, karier zawodowych⁵⁰ i życia codziennego⁵¹.

W ostatnich latach w badaniach nad nauczycielem coraz częściej pojawia się paradygmat pozytywistyczny, związany z precyzyjnym i obiektywnym pomiarem wybranego wycinka rzeczywistości według założonych kryteriów i wyrażony za pomocą danych liczbowych, coraz częściej pojawia się ewaluacja jakościowa, nawiązująca do interpretacyjnych badań społecznych. Kluczową kategorią poznania staje się rekonstrukcja znaczeń, jakie badani nadają doświadczanym przeżyciom, codziennym zdarzeniom, relacjom z innymi podmiotami edukacyjnego dialogu. Warto w tym miejscu przywołać propozycję dokumentarnej ewaluacji codzienności szkolnej, którą bardzo dokładnie – w wymiarze teoretycznym oraz w postaci konkretnych rozwiązań praktycznych – opisali Sławomir Krzychała i Beata Zamorska⁵². Zrozumienie nauczycieli w ich zasadniczym sposobie bycia-w-świecie, jakim jest nauczanie, jest możliwe przede wszystkim poprzez dostrzeżenie złożoności społecznego świata szkoły i uchwycenie sensu pojedynczych zdarzeń w procesie świadomego stawania się i bycia nauczycielem. Wymóg nowoczesnego spojrzenia na nauczyciela i przypisywanie jego zasobów do możliwości ich użycia w przestrzeni szkoły polega na wydobyciu znaczeń, jakie nauczyciele nadają codziennym wydarzeniom, oraz przeżyć, które towarzyszą im w danej sytuacji. Tak rodzi się nauczyciel-badacz, refleksyjny praktyk, który poznaje, doświadcza, konstruuje i poddaje nieustannej reinterpretacji swoje bycie w edukacji. Jak wynika z przyjętych rozważań, zawód nauczycielski wymaga nie tylko wiedzy, ale przede wszystkim mistrzostwa wynikającego z szeroko rozumianych kompetencji, które pozwolą mu na twórczość pedagogiczną.

⁴⁸ M. Magda-Adamowicz, *Obraz...*; taż, *Twórczość...*; M. Magda-Adamowicz, I. Paszczena, *Treningi...*

⁴⁹ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między przedmiotowością a upodmiotowieniem*, Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP, 2009, s. 92–172.

⁵⁰ H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzorce – pola dyskursu*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 5–375.

⁵¹ M. J. Łukasik, *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2016, s. 9–285.

⁵² S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 18–100.

ZAKOŃCZENIE

W tekście omówiłam poglądy polskich pedeutologów na temat nauczyciela. Próbowałam chronologicznie ukazać następujące w nich zmiany. Przedmiotem ich czyniono kolejno: miłość dusz ludzkich, instynkt, typ antropologiczny, talent, powołanie, uzdolnienia, zdatność wychowawcza, role, zadania i funkcje nauczyciela, kształcenie, codzienność, style pracy i twórczość pedagogiczną. We wspomnianych badaniach i rozważaniach zajmowano się poszukiwaniem cech w samym nauczycielu niezależnie od tego, czy miały one charakter wrodzony, czy nabyte, jak również od tego, czy w poszukiwaniach chodziło o cechy rzeczywiste (M. Kreutz, Z. Mysłakowski, G. Kerschensteiner, S. Szuman), czy idealne (W. Dawid, G. Piramowicz, M. Grzegorzewska), wywierające skuteczny wpływ na wychowanka.

Badania pedeutologiczne, co wynika z powyższego rysu, prowadzono w kilku kierunkach. Pierwszym są badania historyczno-porównawcze nad kształtowaniem i rozwojem zawodu nauczyciela na przestrzeni dziejów. Dla nich istotne są analizy monografii wybitnych, zasłużonych pedagogów, działających w różnych epokach historycznych. Kolejno realizowano badania komparatystyczne, dotyczące systemów, programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli w różnych krajach. Popularne były, i są nadal, badania podejmujące problemy szczegółowe, wśród których szczególnie miejsce zajmowały te dotyczące efektywności kształcenia nauczycieli oraz ich pracy. Koncentrując się na warunkach wpływu wychowawczego, badano też osobowości, cechy, postawy i stosunki interpersonalne nauczycieli.

W niniejszym opracowaniu zaprezentowano – w ujęciu retrospektywnym – kierunki badań nad nauczycielem, które pojawiły się w polskiej pedeutologii. Analiza pokazuje zmiany zachodzące w dyskursie pedeutologicznym na przestrzeni lat. Proces przemian w postrzeganiu i rozumieniu profesji nauczycielskiej, a w szczególności jej zadań i funkcji, wyraźnie wpisuje się w przeobrażenia zachodzące na gruncie społeczno-kulturowym i cywilizacyjnym. Możemy zaobserwować odchodzenie od technicznego i dyrektywnego opisu wizerunku pedagoga, obejmującego cechy osobowościowe i kompetencje niezbędne do wykonywania tego zawodu, w stronę całościowego, kontekstowego spojrzenia na nauczyciela jako osobę, która jest autorem swojej obecności w szkole i która pozostawia ślad w biografii uczestników jego edukacji.

BIBLIOGRAFIA

Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa–Lwów, Książnica-Atlas, 1931.

Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między przedmiotowością a upodmiotowieniem*, Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP, 2009.

- Bieluga K., Stankiewicz S., *Nauczyciel szkoły podstawowej w opinii rodziców*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1985, nr 1–2.
- Bromberek B., *Rola i miejsce praktyki pedagogicznej w systemie kształcenia nauczycieli*, Zielona Góra, WSP, 1976.
- Bromberek B., *Rola społeczna nauczyciela*, Poznań, UAM, 1973.
- Bystron J., *Szkoła i społeczeństwo*, Lwów, NTP, 1930.
- Chałasiński J., *Spoleczna genealogia inteligencji polskiej*, Warszawa, Czytelnik, 1946.
- Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, Kraków, Druk. Narodowa, 1912.
- Denek K., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa, MNSzWiT, 1980.
- Dobrowolski S., *Wychowanie i wychowawca – rodzice, nauczyciel, mistrz*, Warszawa, NK, 1948.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce, Wydawnictwo AŚ, 2004.
- Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Kielce, Wydawnictwo WSU, 2000.
- Dzierzbicka W., *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Lwów, Książnica-Atlas, 1926.
- Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce, Wydawnictwo AŚ, 1998.
- Giza T., *Przygotowanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej*, Kielce, Wydawnictwo AŚ, 1999.
- Gołębnik B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli*, Toruń–Poznań, Wydawnictwo Edytor, 1998.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa, PZWS, cykl I i III, 1959 i 1961.
- Kaczmarek S., *Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela*, Warszawa, Ossolineum, 1960.
- Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzorce – pola dyskursu*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Kłosińska M., *Wzór osobowy nauczyciela w opinii młodzieży*, „Polska Młodzież” 1986, nr 2.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa, Agencja Wydawnicza CB, 1997.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa, PWN, 1987.
- Kreutz M., *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Warszawa, NK, 1947.
- Krawcewicz S., *Współczesne problemy zawodu nauczycielskiego*, „Oświata i Wychowanie” 1978, nr 21.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
- Kwiatkowska H., *Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, PWN, 1988.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańsk, GWP, 2005.

- Lejman M., *Osobowość zawodowa nauczyciela*, Częstochowa, WSP, 1985.
- Łukasik M. J., *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2016.
- Maciaszek M., *Start zawodowy nauczyciela*, Warszawa, PZWS, 1968.
- Magda-Adamowicz M., *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Magda-Adamowicz M., *Twórczość pedagogiczna nauczyciela w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja, identyfikacje*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015.
- Magda-Adamowicz M., Paszenda I., *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- Malinowski T., *Nauczyciel i społeczeństwo*, Warszawa, PWN, 1968.
- Mądrzecki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa, WSiP, 1977.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa, PWN, 1984.
- Mysłakowski Z., *Co to jest talent pedagogiczny?* „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 5. Pietrański Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa, PZWS, 1969.
- Polkowski K., *Psychologiczne determinanty powodzenia w studiach nauczycielskich*, Warszawa, PWN, 1976.
- Popok S., *Człowiek jako istota twórcza*, Lublin, Wydawnictwo Naukowe UMCS, 2003.
- Rowid H., *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, Kraków, Gebethner i Wolff, 1937.
- Rowid H., *Szkoła twórcza*, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1931.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa, IBN, 1994.
- Strzałecki A., *Psychologia twórczości: między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa, Wydawnictwo UKSW, 2003.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczne-pragmatyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Szuman S., *Afirmacje życiowe*, Lwów, Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, 1938.
- Wnuk-Lipińska E., *Innowacyjność a konserwatyzm: uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa, Instytut Studiów Politycznych, 1996.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa, Scholar, 2002.
- Woskowski J., *Nauczyciele szkół podstawowych z wyższym wykształceniem w szkole i poza szkołą*, Warszawa, PWN, 1965.
- Wspomnienia nauczycieli tajnego nauczania 1939–1945*, t. 1, red. E. Buczak, A. Czechowicz, M. Hudymowa, Koszalin, Koszalińskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, 1981.
- Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*, Warszawa, PWN, 1928.

Development of Polish pedeutological thought**Summary**

The author conducted an analysis of the views of Polish pedagogues about the teacher. Pedeutological studies were conducted in several directions. The first is a historical-comparative research on the formation and development of the teaching profession throughout history. For these studies, analysis of monographs of eminent, prominent pedagogues in various historical epochs are important. Successive comparative studies on systems, curricula and teacher development programs in different countries were carried out. Popular research has been and is continuing to address specific issues, with particular attention being paid to the effectiveness of teacher education and their work. Concentrating on the conditions of educational influence, psychological and pedagogical research has developed over the personality, traits, attitudes and interpersonal relations of the teacher. This paper presents retrospectively the directions of research on the teacher that appeared in Polish pedeutology. The analysis shows changes in the pedeutological discourse over the years

Keywords: teacher, pedeutology.