

Dariusz Zajac

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy**

E-mail: darz@ukw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3515-1779

Kompetencje moralne nauczycieli – prolegomena**

Summary

TEACHERS' MORAL COMPETENCES – PROLEGOMENA**

The presented analysis focuses on the moral dimension of the teaching profession, which encompasses the moral competence of its representatives. This dimension determines, at least to some extent, the quality of services rendered by teachers to other people as part of their professional activity. Thus, the research and analyses undertaken with regard to this area of scientific exploration are of importance for the discipline of educational research. The aim of the paper is an attempt at making an introduction to the manners of understanding the term: teacher's moral competences. Such competences can be placed among a number of competencies a teacher should display. The article was prepared based on an analysis of the literature dealing with the subject of the research. The analysis was used to explicate the category, which, similarly to the category of competencies as such, has turned out to be defined in an ambiguous way. The researchers of the issue of teachers' moral competences have ascribed various meanings and scope to this term, and have differed in indicating its significance and importance for the professional activity undertaken. This is conducive neither to an attempt at developing a clear definition of this term nor to defining its constituent elements more precisely. The analysis of this category implies the need for paying closer attention to teachers' moral competences, both in the theoretical and practical contexts, and to conduct intensified research on these competences, enriching thereby the scientific achievements made so far in the field referring to the moral dimension of the work performed by the representatives of this social and professional category, i.e., teachers.

Keywords: pedeutology, teacher, competences, moral competence, moral dimension of the teaching profession

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Pedagogiki UKW, ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

W eksploracjach termin *kompetencja* uchodzi za szczególnie modny, zwłaszcza w obszarze rozważań podejmowanych przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, w tym również nauk o edukacji/wychowaniu. Stanowi to wyraz troski o miarę człowieka XXI w. Nie tylko dobrze wykształconego, posiadającego odpowiednio wysokie kwalifikacje, ale przede wszystkim kompetentnego, umiejącego działać w złożonych i nieprzewidywalnych sytuacjach, z jakimi mamy do czynienia w zawilej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w tym również w rzeczywistości edukacyjnej.

Upominanie się o człowieka kompetentnego towarzyszy rozważaniom o kondycji reprezentantów wielu kategorii społeczno-zawodowych, w szczególności tych, których uprawianie wiąże się z bezpośrednimi kontaktami międzyludzkimi, a do takich zalicza się zawód nauczyciela. Stąd też istnieje potrzeba zwrócenia baczniejszej uwagi na konieczność prezentowania przez nauczycieli optymalnego poziomu kompetencji zawodowych, czy wręcz profesjonalnych, za sprawą których podejmowana przez nich aktywność dydaktyczna, wychowawcza, opiekuńcza itp. będzie na możliwie wysokim merytorycznym poziomie.

Celem zaprezentowanych tu rozważań jest próba dokonania wstępnej analizy istoty nauczycielskich kompetencji, a w szczególności kompetencji moralnych, którymi mają charakteryzować się przedstawiciele tego zawodu. Pomimo że o kompetencjach nauczycieli napisano już немало, to jednak nie można tego do końca powiedzieć o nauczycielskich kompetencjach moralnych. Najczęściej rozważa się je przy okazji podejmowania innych aspektów nauczycielskiej zawodowej aktywności, czy też wspólnie z innymi nauczycielskimi kompetencjami. Tymczasem kompetencje, o jakich mowa wpisują się w moralny wymiar zawodu nauczycielskiego, który wraz z elementami go konstytuującymi, wymaga nadal swojego naukowego rozpoznawania i tym samym osadzania we współczesnej myśli pedeutologicznej. Ma to swoje znaczenie zarówno epistemologiczne, jak i społeczne, a tym samym służy nie tylko rozwojowi teorii edukacji, ale również, a może przede wszystkim praktyce edukacyjnej – z nauczycielami jako głównymi organizatorami i realizatorami procesu dydaktyczno-wychowawczego, których kompetencje moralne w znacznym stopniu przesądzają o jakości tego procesu.

Moralny wymiar zawodu nauczyciela

Zawód nauczyciela należy do tej grupy zawodów, przed przedstawicielami którego stawiano w przeszłości i stawia się nadal wysokie wymagania nie tylko merytoryczne, metodyczne, ale także moralne. Antecedencje tego zagadnienia pedeutologicznego są zróżnicowane w swej treści i formie. Wiąże się to przede wszystkim ze specyficznym charakterem aktywności zawodowej nauczycieli na jej różnych płaszczyznach, w tym również na płaszczyźnie moralnej. Rację ma Bogusław Śliwerski stwierdzając:

Powszechnie uważa się, że nauczycieli charakteryzuje stosunkowo wysokie morale osobiste i zawodowe, a pełniona przez nich misja publiczna niejako „automatycznie” wymaga właściwego poziomu etycznego. [...]. Pedagog nie powinien zatem być niemoralny, skoro jest zobowiązany do wpajania młodemu pokoleniu określonych wartości etycznych, przyczyniania się do ich uwewnętrznienia (internalizacji) i postępowania zgodnie z nimi (Śliwerski, 2001, s. 156).

Nie sposób zgodzić się z tym, że nauczycielem będzie ktoś niemoralny, ktoś, kto postępuje niezgodnie z elementarnymi obwarowaniami etycznymi, że nie cechuje się właściwie ukształtowaną sylwetką moralną, co bezpośrednio związane jest ze świadczeniem usług edukacyjnych na rzecz drugiego człowieka. Stąd też zawodowej działalności nauczycieli ma przyświecać pierwiastek moralny. Jak słusznie zauważa Christopher Day – nauczanie jest przedsięwzięciem moralnym (Day, 2004, s. 33). Podobne stanowisko wyraża Bogusława D. Gołębiak stwierdzając, że: „[...] nauczanie jest działaniem głęboko moralnym – wymagającym przyjęcia odpowiedzialności za drugiego człowieka” (Gołębiak, 2001, s. 170). W tym miejscu można by dodać, że nie tylko nauczanie, ale również i inne przejawy aktywności zawodowej nauczycieli mają swoje moralne odniesienia. Dlatego też wymiar moralny aktywności zawodowej nauczyciela jest w centrum zainteresowania nie tylko teoretyków, ale również praktyków edukacji, borykających się na co dzień z zawiłościami, jakie niesie z sobą współczesna, niezwykle złożona, zróżnicowana, wielowymiarowa i nieprzewidywalna rzeczywistość edukacyjna. Moralne problemy zawodu nauczycielskiego, obecne w myśli pedeutologicznej, tak w wymiarze temporalnym, jak i kontekstualnym, potwierdzają ich znaczenie w obszarze pedeutologicznej przestrzeni edukacyjnej.

Rozchwianie ładu aksjonormatywnego współczesnego świata edukacyjnego, panujący w nim chaos, również natury etycznej, brak jednoznacznych

drogowskazów moralnych, skłaniają do podjęcia namysłu nad moralnością nauczycieli, w tym również kompetencjami moralnymi przedstawicieli tej kategorii społeczno-zawodowej. Słusznie podkreśla w swoich rozważaniach Tadeusz Pilch, stwierdzając, że:

Wśród ideologicznego zamętu, szumu informacyjnego, rozchwiania zasad moralnych, z trudem przebija się głos o sensie i potrzebie namysłu nad rudymentami ładu etycznego. Wydaje się wręcz, że nawoływanie do zajęcia się problematyką deontologii zawodu nauczyciela jest nie na czasie, jest odwracaniem uwagi od dramatycznej sytuacji współczesnej szkoły, od doraźnych zadań ratowniczych, jakie należy podjąć wobec zdeorganizowanego systemu edukacji. Trudno o bardziej błędne przeświadczenie [...] musimy w kreowaniu nowego ładu stosunków międzyludzkich, w charakteryzowaniu sylwetki moralnej nauczyciela **odwoływać się do odwiecznych pryncypiów etyki. Musimy chronić, nazywać, umacniać te normy, które przynależą do kanonu etyki ogólnoludzkiego humanitaryzmu i humanistycznych tradycji wychowania** (Pilch, 1995, s. 3).

Pomimo, że rozważania przywołanego autora bardziej odwołują się do etyki zawodu nauczyciela, to jednak można je odnieść do moralności reprezentantów tej kategorii społeczno-zawodowej. Działalność edukacyjna nauczycieli nie może być uwolniona od etycznych obwarowań, wszak jest to działalność związana z jednej strony ze swoistą misją i powołaniem, a z drugiej zaś strony z odpowiedzialnością, przede wszystkim za jakość i skutki tej działalności. Rację ma Andrzej M. de Tchorzewski orzekając, że:

Od nauczyciela [...] oczekiwać należy, aby [...] potrafił uruchamiać we wszystkich możliwych sytuacjach edukacyjnych kryteria (wymogi) aksjologiczne i etyczne, które powinny służyć poszukiwaniu drogi ku wartościom stanowiącym fundament celów edukacyjnych (de Tchorzewski, 1999, s. 37).

To właśnie przesądza o potrzebie pogłębionego namysłu nad moralnością nauczycieli, nad respektowaniem przez nich elementarnych obwarowań moralnych, a także nad sylwetką moralną ich reprezentantów, sylwetką, którą nie sposób jednoznacznie zdefiniować i opisać, w szczególności zważywszy na niejednorodne postrzegania nauczyciela jako jednego z wielu podmiotów współtworzących rzeczywistość edukacyjną.

Wśród wielu istotnych kwestii wpisujących się w moralny wymiar zawodu nauczycielskiego nie sposób pominąć tych, które odnoszą się do kompetencji moralnych nauczycieli. Punktem wyjścia do rozważań wokół nich uczynić można kategorię kompetencji.

Wokół kompetencji – próba porządkowania ujęć definicyjnych

Jak konstatuje Joanna Madalińska-Michalak „termin kompetencja jest niejednoznaczny i trudny do zdefiniowania. Nadaje mu się różne znaczenie, zależnie od kontekstu problemowego i teoretycznego. W literaturze naukowej brakuje jednej, uniwersalnej definicji tego terminu” (Madalińska-Michalak, 2013, s. 240). Na braki w zakresie jednoznacznego określenia terminu kompetencje zwracają uwagę m.in.: Maria Czerepaniak-Walczak (2001), Astrid Męczkowska (2003), Wiktor Rabczuk (2008), Cezary Hendryk (2010), Joanna Aksman i Stanisław Nieciński (2012). Pierwsza z wymienionych autorek traktuje wręcz termin kompetencja jako słowo-wytrych, z uwagi na „[...] szczególną moc inspirującą zarówno, co do zakresu znaczeniowego, jak i kategorii zjawisk, do którego można je odnieść” (Czerepaniak-Walczak, 2001, s. 47). Dla przykładu, nieklarowność terminu kompetencje na gruncie pedagogiki, Aksman i Nieciński wiążą z tym, iż obejmuje on swym zakresem zjawiska niejednorodne oraz struktury regulacyjne, które charakteryzują się różnym stopniem złożoności (Aksman, Nieciński, 2012, s. 13–14). Z kolei Męczkowska uważa, że brak jednoznacznie zakresowego znaczenia terminu kompetencje wynika z silnie osadzonych w myśleniu pedagogicznym potocznych jego konotacji, a także podatności na interferencję z sądami wartościującymi. Istotne jest również to, że w ramach pedagogiki terminowi kompetencja nadaje się zróżnicowane znaczenia w zależności od teoretycznego i ideologicznego kontekstu, w jakim on się pojawia (Męczkowska, 2003, s. 693).

Stąd też w ramach prowadzonego dyskursu naukowego badacze nadawali i nadają kategorii „kompetencje” różną treść i zakres (zob. Zajac, 2007, s. 261–272). W literaturze z zakresu prakseologii, organizacji i zarządzania, prawa, psychologii, pedagogiki odnaleźć można około dwudziestu różnych definicji terminu kompetencja (Kędzierska, 2008, s. 190). Dla przykładu Wincenty Okoń ujmuje kompetencje jako „odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania [...], jako zdolność do osobistej samorealizacji [...], jako zdolność do określonych obszarów zadań” (Okoń, 2004, s. 185). Z kolei Czerepaniak-Walczak uważa, że kompetencja to:

[...] szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania się oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 87–88).

Godne podkreślenia są także rozważania prowadzone przez Męczkowską. Autorka osadza kompetencje w dwóch różnych perspektywach: behawiorystycznej i strukturalistycznej. W ramach pierwszej z nich kompetencję ujmując się jako adaptacyjny potencjał podmiotu, który pozwala mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia, z kolei w drugiej przedstawia się kompetencję, w której jawi się ona jako transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację (Męczkowska, 2003, s. 694–696). Są to dwa różne podejścia do kompetencji, których podstaw można upatrywać w różnych wizjach człowieka i jego aktywności. W pierwszym przypadku człowieka bardziej pasywnego, biernego we własnej aktywności względem otoczenia, a w drugim zaś twórczo aktywnego w podejmowanych przez siebie czynnościach.

Funkcjonują również takie określenia kompetencji, które utożsamiają je z kwalifikacjami (Sztumski, 1997; Strykowski, 2005), co budzić może pewne wątpliwości z uwagi na zróżnicowane znaczenia przypisywane tym terminom (zob. Hendryk, 2010, s. 125). Stąd też rację ma Madalińska-Michalak, stwierdzając, że termin kwalifikacje używa się w celu sprecyzowania formalnych wymogów, których spełnianie uprawnia do wykonywania określonych czynności, związanych z wykonywanym zawodem. Z kolei termin kompetencja odnosi się do treści zasobów, które związane są z określonymi kwalifikacjami (Madalińska-Michalak, 2013, s. 241). Można przyjąć, że kwalifikacje stanowią punkt wyjścia w dochodzeniu do kompetencji zawodowych, natomiast kwalifikacje wspólnie z kompetencjami zawodowymi wyznaczają stany dopełniające się, które umożliwiają dochodzenie do mistrzostwa zawodowego (Wiatrowski, 2005, s. 109). Kompetencji zawodowych, w przeciwieństwie do kwalifikacji zawodowych, nie uzyskuje się wraz z dyplomem ukończenia szkoły przygotowującej do wykonywania określonego zawodu, ale mają one charakter diachroniczny, rozwija się je i aktualizuje w ramach podejmowanej aktywności zawodowej. Stąd szczególne manifestowanie się ich następuje w toku uprawianej działalności zawodowej na poszczególnych jej płaszczyznach.

Dokonując porządkowania różnorodnych sposobów ujmowania kategorii, jaką stanowi kompetencja, można wyróżnić ich definicyjne grupy. Krystyna Stech wskazuje na trzy z nich. Pierwszą stanowią te definicje, które mają charakter instrumentalny i bazują na takich pojęciach, jak: umiejętność, sprawność, zdolność – z zastrzeżeniem, że chodzi o sprawność wyższego rzędu, która predysponuje jednostkę do skutecznego wykonywania określonych zadań. Drugą grupę definicji stanowią te, które uzupełniają pojmowanie kompetencji, której

istoty nie sposób sprowadzić do aspektu instrumentalnego, ale należy wiązać ją z komponentem emocjonalno-normatywnym, które wyraża pozytywny, akceptujący stosunek do określonego zadania, celu, sytuacji lub problemu, wyrażający się w gotowości i chęci do działania na rzecz jego realizacji, rozwiązania lub optymalizacji. Z kolei trzecią grupę stanowią te definicje, które określić można mianem integratywnych, kompleksowych. W ich ramach kompetencje określa się jako dyspozycje wielce złożone, stanowiące wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji, wartościowania (Stech, 2002, s. 12–14). Powyżej zaprezentowane grupy definicyjne zaświadcza, że na materię, jaką stanowią kompetencje składa się cały kompleks składowych, które wzajemnie się uzupełniają, tworząc w ten sposób strukturę, charakteryzującą się koherencyjnością i logiczną niesprzecznością.

Dla podejmowanych w tym miejscu rozważań szczególnie istotna jest ta kategoria, którą w literaturze przedmiotu określa się mianem kompetencji nauczycielskich. Przeprowadzony przegląd badań potwierdza, że stały się one już niejednokrotnie przedmiotem eksploracji badaczy tej problematyki. Starają się oni wniknąć w ich istotę, wskazać na specyfikę i zróżnicowanie, a także na rolę i znaczenie w ramach podejmowanej przez nauczycieli aktywności zawodowej, niektórzy wskazują też na podziały i klasyfikacje tych kompetencji. Egzemplifikując, kompetencje nauczycielskie są – zdaniem Elżbiety Goźlińskiej i Franciszka Szloska – strukturą poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy i postaw nauczycieli, które są niezbędne do skutecznej realizacji zadań, jakie wynikają z określonej koncepcji edukacyjnej (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52). Podobne stanowisko prezentuje Jan Průcha, który terminem nauczycielskie kompetencje obejmuje „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę” (Průcha, 2006, s. 306).

Jolanta Szempruch wskazuje, że nauczycielskie kompetencje będące funkcją interakcji czterech ich składowych, tj. wiedzy, umiejętności, emocji oraz zachowań, podlegają rozwojowi, są mierzalne, manifestują się w określonych zachowaniach (Szempruch, 2013, s. 103). Wymienione cechy nauczycielskich kompetencji świadczą o tym, że mogą być one ciągle kształtowane, aktualizowane, ich rozwojowy charakter powoduje, że można je udoskonalać i wzbogacać. Poza tym można je również poddawać pomiarowi i ocenie.

Kompetencje nauczycielskie stanowią warunek *sine qua non* właściwego wypełniania funkcji przypisanych nauczycielom jako organizatorom i realizatorom procesu dydaktycznego, wychowawczego, opiekuńczego itp. Od ich odpowiedniego poziomu zależy jakość czynności podejmowanych przez nauczy-

cieli, składających się na ich działalność zawodową, obejmującą poszczególne jej płaszczyzny.

Jak pisze Madalińska-Michalak:

Kompetencje [...] mówią o wykorzystaniu przez nauczyciela jego wiedzy, zwłaszcza wiedzy profesjonalnej, umiejętności i zdolności w konkretnych sytuacjach zawodowych, oraz kierowaniu się w pracy wartościami. Wskazują na profesjonalizm nauczyciela, który przejawia się w wielu wymiarach – na przykład w wymiarze klasy szkolnej, w zespołach nauczycielskich, w szkole i w jej otoczeniu (Madalińska-Michalak, 2019, s. 96).

Na szczególną uwagę zasługuje w tym miejscu powiązanie kompetencji z nauczycielskim profesjonalizmem, czyli tą kategorią pedeutologiczną, która stała się w Polsce w ostatnich latach szczególnie istotna w rozważaniach nad nauczycielem. Ważne jest określenie miejsca i roli kompetencji w obszarze profesjonalizmu nauczyciela, wskazanie na ich znaczenie w kształtowaniu się tego profesjonalizmu i osadzenia ich na tle innych składników współtworzących ten profesjonalizm. Kwestia ta stanowić może interesujący przedmiot studiów i analiz prowadzonych w obrębie pedeutologii.

Dopełnieniem przywołanych w tym miejscu stanowisk odnośnie do kompetencji nauczycielskich są interesujące dociekania Bogumiły D. Gołębniak. Podejmuje ona problem edukacji profesjonalnej nauczycieli. Odwołuje się przy tym do rozważań Davida Carra, który wskazuje na węższe i szersze znaczenie terminu kompetencja. W pierwszym z nich, występującym w liczbie mnogiej (kompetencje – *competences*) oznacza umiejętności, sprawności, zwyczaje, z kolei w drugim ujętym w liczbie pojedynczej (kompetencja – *competence*) odnosi się do szerokiej i holistycznej zdolności dokonywania osądu, który przebiega spontanicznie i rozmyślnie, przy wykorzystaniu wiedzy racjonalnej, a także osobistego rozumienia (Carr, 1993, za: Gołębniak 1998, s. 143–144). Węższe i szersze znaczenie przypisywane analizowanemu terminowi pozwalają, przynajmniej w jakimś zakresie, na uchwycenie i zrozumienie pojawiających się w literaturze przedmiotu zróżnicowanych prób jego definiowania. Dotyczy to również tych nauczycielskich kompetencji, które określa się mianem moralnych.

W poszukiwaniu istoty kompetencji moralnych nauczycieli

Do tego, że nauczyciel ma być kompetentny pod względem moralnym nie trzeba nikogo przekonywać. Tak jak złożony i wielowymiarowy jest etyczny

i moralny wymiar zawodu nauczyciela, tak również kompetencje moralne, niekiedy określane mianem etycznych, etyczno-moralnych lub etyczno-deontologicznych reprezentantów tego zawodu, nie należą do kategorii jednoznacznie i precyzyjnie pojmowanych w obszarze nauk o edukacji/wychowaniu. Taki stan rzeczy zapewne nie ułatwia prowadzenia badań teoretycznych i empirycznych wokół nauczycielskich kompetencji moralnych.

Tymczasem Krzysztof Kiciński tak pisze o zasadności prowadzenia badań nad problemami w dziedzinie moralności:

Jeżeli myślimy uproszczonymi schematami, to program taki może wydawać się niedorzeczny, jak bowiem uprawiać naukę o czymś, czego nie potrafimy zdefiniować. Na to pytanie można jednak odpowiedzieć innym pytaniem, na czym mianowicie mielibyśmy oprzeć precyzyjną definicję złożonego zjawiska, jeżeli nie dysponujemy pogłębioną o nim wiedzą, implikującą zwykle konieczność prowadzenia uprzednich badań? [...] Można nawet powiedzieć, że jest to sytuacja zupełnie naturalna, kiedy to rozwojowi badań towarzyszy rozwój pojęcia i odwrotnie – ewolucja lub precyzja pojęcia wpływa na badania, ich problematykę i strategię (Kiciński, 1989, s. 9–10).

Pojęcie kompetencji moralnej pojawiło się na gruncie koncepcji poznawczo-rozwojowej. Lawrence Kohlberg określił ją jako „zdolność do podejmowania decyzji i ocen, które są moralne (np. w oparciu o wewnętrzne zasady) i działania zgodnie z nimi” (Babinčák i in., 2008, za: Hendryk, 2010, s. 134). Powiązanie kompetencji moralnej z moralnymi decyzjami i ocenami pozwala na ujmowanie jej jako struktury złożonej i wielowymiarowej, podobnie jak złożone w swej istocie są decyzje i oceny dokonywane przez człowieka, również te o charakterze moralnym.

Georg Lind, uczeń Kohlberga, zwraca uwagę, że dla kompetencji moralnych istotny jest obok aspektu poznawczego, także aspekt afektywny. Stąd też mówiąc o kompetencjach moralnych ma się na myśli: „[...] zarówno chęć oparcia swojego zachowania na uniwersalizowanych moralnie maksymach [...], jak również zdolność do spójnego stosowania tych zasad w jednym zachowaniu, czyli na przykład do oceny działania zgodnie z zasadami moralnymi, nawet jeśli jest to sprzeczne z wcześniejszymi własnymi nawykami i opiniami” (Lind, 1987, za: Hendryk, 2010, s. 135). Za integralnym modelem kompetencji moralnej opowiada się James J. Liszka, który uwzględnia również między innymi ich komponent emocjonalny i w którego ujęciu:

[...] kompetencja moralna to integracja wielu ważnych zdolności: uczuć moralnych, pragnienia słusznych rzeczy, siły moralnej oraz mocy (sprawstwa) do jej urzeczywistniania,

prawości (cnoty) i umiejętności jej stałego dochowania, mądrości i umiejętności jej zdobycia, wiedzy, czym jest robienie odpowiednich (słusznych) rzeczy (Liszka, 2002, za: Hendryk, 2010, s. 136).

Zaprezentowane stanowiska przekonują o przypisywaniu dużej roli komponentowi emocjonalnemu, obok kognitywnego, w analizach oscylujących wokół kompetencji moralnych. Istotne jest to w szczególności z tego powodu, że – jak zauważa David Pizarro – emocje potrafią odzwierciedlić moralne przekonania i zasady oraz mogą być włączone w proces rozumowania moralnego (Pizarro, 2001, za: Hendryk, 2010, s. 135).

Niejednokrotnie kompetencje moralne traktuje się jako składowy element szerszego układu kompetencji. Stąd też Jarosław Horowski, kompetencje moralne ujmując jako jeden z aspektów kompetencji społecznych i odróżnia je od sprawności moralnych (Horowski, 2012, s. 198–208). Natomiast Zbigniew Nowak traktuje kompetencje moralne jako szczególny przypadek kompetencji kulturowej. Wspomniany autor przedstawia koncepcję kompetencji moralnej, dokonując analizy trzech jej poziomów, a mianowicie: (1) poziom aktualizacji (adekwatność obserwacyjna), (2) poziom wzorów kulturowych (adekwatność opisowa), (3) poziom uniwersaliów (adekwatność wyjaśniająca) (Nowak, 2006, s. 43–56). Na pierwszym z tych poziomów kompetencja moralna będzie oznaczała „zdolność do rozumienia i kreowania zachowań moralnych zgodnie ze standardem moralnym przyjętym w społeczeństwie” (tamże, s. 45), na drugim „ogół osobniczej wiedzy o dobru i złu moralnym, zawartej w zinterioryzowanych przez świadomość, intuicję lub nawyki wartościach, normach i dyrektywach moralnego postępowania” (tamże), z kolei na trzecim „całokształt specyficznie ludzkich dyspozycji umożliwiających pozyskiwanie wiedzy moralnej, jej aktualizację i rozwój” (tamże). Tak pojmowane kompetencje moralne obejmują swym zakresem zarówno wiedzę moralną, zachowania moralne, jak i charakterystyczne cechy człowieka, a właściwe ich kształtowanie, rozwijanie i aktualizowanie w obszarze podejmowanej działalności sprzyjać może pełniejszemu i lepszemu jej uprawianiu.

Czym zatem są owe kompetencje moralne w odniesieniu do zawodu nauczyciela? Podobnie jak w przypadku kompetencji nauczycieli jako takich, tak i w przypadku kompetencji moralnych nauczycieli, każda próba w miarę pełnego oddania istoty tych kompetencji, wywoływać może uzasadnione zastrzeżenia, zarówno co do ich zakresu, jak i treści. Nie ułatwiają tego toczące się współcześnie spory na temat wizji nauczyciela, jak i koncepcji jego kształcenia, czy też sposobów praktycznego uprawiania przez niego zawodu. Tym niemniej

próba ich dookreślenia wydaje się być nieodzowna, tak z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia.

Jeżeli nauczyciel – jak stanowi jeden z zapisów Karty Nauczyciela – ma przestrzegać podstawowych zasad moralnych¹, to niezbędne wydaje się prezentowanie przez niego określonych kompetencji moralnych. Rację ma Philippe Meirieu stwierdzając, że:

Każdy, kto w jakikolwiek sposób związany jest z edukacją: nauczyciel, wychowawca czy animator powinien odznaczać się kompetencjami fachowymi, być przekonany o wartości norm społecznych i moralnych oraz przywiązywać wagę do wyborów etycznych, przed którymi staje w życiu codziennym swojej pracy zawodowej (Meirieu, 2003, s. 5).

Słowa przywołanego autora przekonują o potrzebie prezentowania przez nauczycieli wyrażenie skryształizowanych kompetencji moralnych, bez względu na szczebel edukacji, w obrębie którego uprawiają aktywność zawodową. Wyrazistość tych kompetencji wyraża się nie tylko w ich posiadaniu i wykorzystywaniu w pracy zawodowej przez nauczycieli, ale również ich rozwijaniu i aktualizowaniu, zarówno w relacjach do innych podmiotów edukacyjnych współtworzących rzeczywistość edukacyjną, jak i samego siebie.

Wojciech Drzeżdżon traktuje kompetencje moralne jako właściwość osobniczą każdego nauczyciela, łączącą się z życiem społecznym i kulturowym, zaangażowaniem nauczyciela oraz z jego życiem osobistym (Drzeżdżon, 2007, s. 205–207). „Kompetencje etyczno-deontologiczne wymagają [...] konieczności respektowania moralnych zasad i norm, którymi nauczyciel powinien kierować się w ramach swojej profesjonalnej działalności” (tamże, s. 208). Dlatego też tego rodzaju kompetencje łączy się z przestrzeganiem elementarnych obowiązków ustalonych na gruncie etyki zawodu nauczyciela, wskutek zarówno jego historycznego rozwoju, jak i współczesnych przemian dokonujących się w jego obszarze. Drzeżdżon zdaje się ujmować kompetencje moralne nauczyciela jako synonim kompetencji etyczno-deontologicznych. Zgola inne stanowisko prezentuje Nowak, dokonując odróżnienia kompetencji moralnej od kompetencji

¹ W Karcie Nauczyciela, w rozdziale 3 pt. *Wymagania kwalifikacyjne* został zamieszczony następujący zapis: „stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która: (1) posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje, (2) przestrzega podstawowych zasad moralnych, (3) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela” (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. ze zmianami – Karta Nauczyciela. Pobrane z: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>) [otwarte 15.03.2021 r.].

etycznej. Mianem pierwszej określa zdolność konkretnego człowieka do zachowań moralnych w konkretnych sytuacjach, z kolei mianem drugiej nazywa zdolność do takich zachowań w ogóle i *in abstracto* (Nowak, 2006, s. 42). Takie stanowisko pozwala, przynajmniej w jakimś zakresie, ujmować kompetencje moralne jako pewien aktualny, faktyczny stan w sferze moralnej, reprezentowany przez nauczycieli, natomiast kompetencje etyczne jako stan pożądany, postulowany w tym obszarze. Stąd też kompetencje moralne nauczyciela wiązać należy z moralnością przedstawicieli tego zawodu, a nawet, w pewnym zakresie, z etosem reprezentantów tej kategorii społeczno-zawodowej.

Niemiecki pedagog i filozof – Wolfgang Brezinka – kompetencje moralne wiąże z dojrzałością moralną, zważywszy na to, że terminy te służą do wyrażania cnót, których potrzebuje człowiek, w tym również nauczyciel, po to, aby sprostać życiu w wymiarze moralnym, przede wszystkim pluralizmowi moralnemu (Brezinka, 2007, s. 233). Stąd też kompetencje moralne można łączyć z określonymi dyspozycjami moralnymi charakterystycznymi dla nauczyciela, takimi cechami, czy wręcz cnotami, które będą charakteryzowały jego sylwetkę moralną.

Natomiast Kazimierz Denek zauważa, że kompetencje moralne opisują nauczyciela, który posiada umiejętność pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego, zna własne powinności etyczne wobec uczących się podmiotów i pragnie sprostać ich wymogom w praktyce, a także potrafi myśleć i działać preferencyjnie dla dobra swoich uczniów (Denek, 1998, s. 217). Takie podejście do kompetencji moralnych obejmuje swym zakresem posiadaną przez nauczyciela wiedzę etyczną, zdolność do namysłu moralnego, a także myślenie i działanie moralne.

Szerokie ujęcie kompetencji moralnych prezentuje Marzenna Magda traktując je „jako proces poznania, myślenia, działania, zachowania i postaw moralnych jednostki. Końcowym efektem jest zgodność myślenia z powinnościami, wiedzą i działaniem moralnym, czyli dojrzałość moralna” (Magda, 2002, s. 186). Nawiązując do literatury przedmiotu autorka wskazuje, że nauczycielskie kompetencje moralne mogą mieć charakter czynny i bierny (Skrzypczak, 1998, za: Magda, 2002, s. 186). Te pierwsze obejmują działaniową sferę osobowości nauczyciela, natomiast drugie sferę poznawczą i emocjonalną (Szawarski, 1987, za: Magda, 2002, s. 186). Tak więc dla kompetencji moralnych istotny jest nie tylko aspekt poznawczy, ale również aspekt emocjonalny. Obok nich istotnym elementem jest również aspekt behawioralny. Taki punkt widzenia pozwala wiązać kompetencje moralne nauczycieli z postawami moralnymi pełnymi. Jeśli natomiast przyznać nadrzędną rolę w rozważaniach nad kompetencjami moralnymi

mi aspektowi emocjonalnemu, o czym wspomniano już wcześniej w niniejszym tekście, to wówczas można łączyć je z postawami moralnymi niepełnymi².

Interesujące stanowisko w kwestii kompetencji moralnych nauczycieli przedstawia również Robert Kwaśnica³. Zdaniem przywołanego autora kompetencje moralne należą do grupy kompetencji praktyczno-moralnych (obok kompetencji interpretacyjnych i kompetencji komunikacyjnych), które odgrywają pozycję nadrzędną w zawodzie nauczycielskim. Mają one pierwszeństwo przed grupą kompetencji technicznych, do której należą kompetencje: postulacyjne, metodyczne oraz realizacyjne. Prymat kompetencji praktyczno-moralnych nad kompetencjami technicznymi uzasadniony jest swoistością zawodu nauczycielskiego (Kwaśnica, 2006, s. 300–301). Tę swoistość interesująco wyrażają słowa Henryki Kwiatkowskiej, która pisze w sposób następujący:

[...] pracę nauczyciela charakteryzuje niedookreślenie, niestandardowość, dynamiczna zmienność zdarzeń, a ponadto labilność warunków pracy. Nie poddaje się ona łatwej formalizacji, jak formy pracy prostej. Jeśli czynności zawodowe nauczyciela są wyrazem złożonej natury jego pracy, to znaczy, że nauczyciel jest blisko tego, co rzeczywiste, autentyczne i prawdziwe, a także że nie dał się wciągnąć w szkodliwy wir redukcji zdarzeń i procesów pedagogicznych, ujednoznacznienia tego, co się redukować i ujednoznaczniać nie daje (Kwiatkowska, 2008, s. 205–206).

Stanowisko autorki przekonuje o tym, jak istotną rolę odgrywają kompetencje moralne nauczycieli w ramach uprawianego przez nich zawodu. Ich rola i znaczenie jest tym większa, im bardziej niejednorodna i zróżnicowana jest aktywność zawodowa reprezentantów tej kategorii społeczno-zawodowej, jaką stanowią nauczyciele.

Podejmując kwestię kompetencji moralnych, warto wrócić do rozważań Kwaśnicy, który ujmuje je w sposób następujący:

Kompetencje moralne nie są – mimo pozorów – tym samym, co wiedza o normach i nakazach moralnych, są natomiast zdolnością prowadzenia refleksji moralnej. Ich udział w naszym życiu wyraża się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania. W zależności

² Rozróżnienia na postawy pełne, kiedy występują równoważnie wszystkie trzy jej komponenty, tj. poznawczy, emocjonalno-oceniający oraz behawioralny i niepełne, w sytuacji, gdy dominuje jeden z komponentów dokonują m.in.: Stefan Nowak (1973, s. 17–87), Mirosława Marody (1976, s. 23), Tadeusz Mądrzycki (1977, s. 32).

³ Robert Kwaśnica w ramach analizy kompetencji odwołuje się do przemyśleń Jürgena Habermasa, a także charakteru pracy zawodowej nauczyciela i wyróżnia kompetencje praktyczno-moralne oraz kompetencje techniczne (Kwaśnica, 2006, s. 298–305).

od poziomu rozwoju moralnego pytania te zadajemy inaczej, różnie też na nie odpowiadamy, ale domagają się one wciąż tego samego – namysłu nad moralną prawomocnością własnych zachowań. A zatem refleksja, którą umożliwiają kompetencje moralne, jest zawsze autorefleksją, jest samorozumieniem wzbudzonym i podtrzymywanym wciąż przez to samo pytanie: jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej – by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi? (Kwaśnica, 2006, s. 300).

Podkreślenie namysłu moralnego w rozważaniach oscylujących wokół kompetencji moralnych stanowi wyraz upominania się o autonomiczny rozwój moralny nauczyciela, zarówno w wymiarze interpersonalnym, jak i intrapersonalnym. Sytuacje edukacyjne, w jakie uwikłany jest współczesny nauczyciel stanowią zapewne doskonałą okazję do tego, aby ów namysł uczynić istotną częścią własnej aktywności zawodowej i tym samym przyczynić się do rozwijania oraz aktualizowania kompetencji moralnych.

Bez względu jednak na sposób pojmowania kompetencji moralnych nauczycieli, można orzec, że stanowią one istotny składnik konstytuujący moralny wymiar zawodu nauczycielskiego na poszczególnych płaszczyznach ich aktywności zawodowej⁴. Stąd też uwzględniając te obszary można mówić o kompetencjach moralnych nauczyciela w relacjach do uczniów-wychowanków, ich rodziców, innych nauczycieli, jak również przedstawicieli środowiska lokalnego, a także w odniesieniu do samego siebie. W każdym z wymienionych pól działalności wyróżnić można szereg moralnych obwarowań, wpisujących się w aktywność zawodową nauczycieli. Tak jak w przeszłości, tak i dziś formułuje się gotowe zestawy nauczycielskich zasad, norm, powinności moralnych, wskazówek, reguł itp., których zbiór ciągle wydaje się nie mieć końca. Jest to konsekwencja dynamiczności i złożoności uprawiania tegoż zawodu i społecznych oczekiwań wobec nauczycieli. W odniesieniu do tych płaszczyzn działania mają swoje znaczenie dyspozycje moralne nauczyciela, które, przynajmniej w jakimś stopniu, przesądzają o tym, że uprawiana przez nich działalność edukacyjna nie będzie pozbawiona pierwiastka moralnego. Istotne jest również to, że w każdą z wyróżnionych płaszczyzn aktywności zawodowej wpisana jest

⁴ Maria Czerepaniak-Walczak sugerując się warstwami pracy edukacyjnej nauczyciela, mówi o trzech grupach nauczycielskich kompetencji: (1) w warstwie pracy z młodzieżą, a które wynikają z kształcenia i wychowania młodzieży; (2) w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły, które z kolei wynikają z potrzeby współdziałania nauczyciela z innymi nauczycielami; (3) w warstwie pracy nad sobą, które biorą się z potrzeby ciągłego doskonalenia się nauczycieli (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 53–61).

nauczycielska odpowiedzialność za jakość i skutki tej aktywności. Taki stan rzeczy zapewne nie ułatwia zoperacjonalizowania atrybutów kompetencji moralnych nauczycieli.

Pytania o nauczycieli posiadających kompetencje moralne ciągle aktualne

Dyskusje o właściwie ukształtowanych czy raczej kształtujących się i ciągle aktualizowanych kompetencjach moralnych uchodzą za istotne zarówno dla teorii, jak i praktyki edukacyjnej. W tym miejscu rodzą się pytania o priorytet: czemu dać pierwszeństwo rozważaniom oscylującym wokół nauczycielskich kompetencji moralnych, czy dopełnianiu przez nauczycieli powinności i obowiązków moralnych, przestrzeganiu norm moralnych i respektowaniu zasad etycznych, czy może raczej konieczności reprezentowania nienagannie ukształtowanej sylwetki moralnej, na którą składa się określony zestaw dyspozycji moralnych? Odpowiedź na pierwsze pytanie sytuuje rozważania w obrębie deontologii nauczycielskiej, natomiast na drugie w obszarze aretologii nauczycielskiej. Może warto również uwagę skoncentrować nie tyle na nauczycielskich powinnościach i cnotach moralnych, co raczej na odpowiedzialności nauczyciela za to: co robi, jak robi i jakie będą skutki tego, co robi, i w tym upatrywać istoty jego kompetencji moralnych? Może istotne wydaje się także przyznanie właściwego miejsca i rangi indywidualnej wrażliwości oraz refleksji moralnej nauczycieli jako drogi do rozwoju i aktualizacji kompetencji moralnych? Odpowiedzi na powyższe pytania dotyczące nauczyciela posiadającego kompetencje moralne, wymagają jednak wcześniejszego osadzenia się w określonej refleksji/koncepcji/teorii myślenia o nauczycielu i jego zawodzie.

Kwestia prezentowania odpowiedniego stanu i poziomu tych kompetencji u nauczycieli staje się kwestią bezdyskusyjną. Można jednak zapytać, w jakim zakresie edukacja nauczycielska jest w stanie wyposażyć kandydatów do zawodu nauczycielskiego w kompetencje moralne? Czy i na ile edukacja ta nastawiona jest na krystalizowanie się u młodzieży akademickiej/studentów, nauczycielskich kompetencji moralnych? W jakim zakresie poszczególne przedmioty nauczania realizowane w uczelniach wyższych oraz formy realizacji tych zajęć (wykłady, konwersatoria, laboratoria itp.) sprzyjają ich kształtowaniu, a następnie rozwijaniu i aktualizowaniu? Również istotne jest, czy i na ile studenci jako kandydaci do zawodu nauczycielskiego wykazują gotowość do kształtowania

w sobie tych kompetencji? Wydawać się może, że dość istotną rolę w kształtowaniu kompetencji moralnych nauczyciela odgrywać może uwrażliwianie na konieczność przestrzegania w podejmowanej aktywności zawodowej określonych norm moralnych. Uwrażliwianie to jest jednak dość skomplikowane z uwagi na brak obowiązującego kodeksu etycznego, który zawierałby elementarne obwarowania etyczne, do których przestrzegania zobligowani byłiby nauczyciele. Nauczycielski kodeks etyczny, mógłby w znacznym stopniu w ramach edukacji etycznej sprzyjać uwrażliwianiu nauczycieli na moralny wymiar uprawianej przez nich aktywności zawodowej. Stąd też w przypadku rozwijania nauczycielskich kompetencji moralnych wiele zależy od przyjętej koncepcji edukacji nauczycieli, w której to kładzie się nacisk na kształtowanie u kandydatów do zawodu nauczycielskiego kompetencji moralnych. Pojawia się tylko kwestia, w jakim stopniu to się czyni? Złożoność pytań koncentrujących się wokół rozwijania kompetencji moralnych nauczycieli w toku ich edukacji, sprawia, że trudno tutaj udzielić jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi. Zwłaszcza gdy mamy do czynienia z wieloma zróżnicowanymi podejściami do kształcenia nauczycieli.

Warto w tym miejscu zauważyć, że w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela w ogólnych efektach uczenia się nie mówi się wprost o kompetencjach moralnych, natomiast podkreśla się, że: „W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do posługiwania się uniwersalnymi zasadami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka” (Dz.U., poz. 1450). Chociaż wprost nie określono ich mianem kompetencji moralnych, to zapis widniejący w powyższym rozporządzeniu do nich nawiązuje, a to z kolei przemawia za koniecznością kształtowania ich u kandydatów do zawodu nauczycielskiego w ramach ich akademickiej edukacji. Stąd też istnieje potrzeba prowadzenia rzetelnej edukacji etycznej kandydatów do zawodu nauczyciela. Zainteresowanie kształtem edukacji etycznej studentów – przyszłych nauczycieli, wydaje się być nieuniknione z uwagi na to, że edukacyjny obszar współczesnej rzeczywistości społecznej jest na tyle złożony i problematyczny, że nauczycielowi potrzebne są m.in. ponadprzeciętne kompetencje, również te o charakterze moralnym. Dlatego też przywiązywanie wagi do edukacji etycznej staje się istotnym wyzwaniem w obrębie przygotowywania do uprawiania zawodu nauczyciela (Zajac, 2018, s. 221). Zgodne jest to z polityką edukacyjną Unii Europejskiej. Jak stwierdza przywoływana wcześniej Madalińska-Michalak:

Rysujące się tendencje w polityce Unii Europejskiej ewidentnie pokazują, że kształcenie nauczycieli ma być zorientowane na rozwijanie ich kompetencji, w tym umiejętności i motywacji do ciągłego uczenia się i rozwoju zawodowego. Zasadniczym punktem odniesienia w budowaniu programów kształcenia nauczycieli uznaje się ramy, czy też profil kompetencji nauczyciela (Madalińska-Michalak, 2019, s. 95).

Na koniec warto zwrócić uwagę także na warunki pracy nauczycieli, które w zależności od wielu czynników, są dość mocno zróżnicowane i mogą one z jednej strony sprzyjać kształtowaniu, rozwijaniu i aktualizowaniu tych kompetencji, ale z drugiej strony opóźniać, czy wręcz hamować ten rozwój. Jak pisze Adam Kubów „[...] jacy są nauczyciele, jakie są ich postawy, oczekiwania i zachowania, decydują dwojakiego rodzaju czynniki: a) związane z rekrutacją do zawodu, b) tkwiące w warunkach pracy nauczycieli” (Kubów, 1995, s. 51). Stąd też zapewnienie, jak najbardziej optymalnych warunków do uprawiania aktywności zawodowej nauczycieli jest jak najbardziej zasadne, jeżeli jakość tej aktywności ma być na jak najwyższym poziomie, również w sferze moralnej.

Zakończenie

Przedstawione rozważania stanowią zaledwie skromną próbę wstępu do rozważań koncentrujących się wokół nauczycielskich kompetencji moralnych. Podobnie jak w przypadku analizy problematyki kompetencji nauczycieli w ich wymiarze całościowym, tak i w odniesieniu do kompetencji moralnych nauczycieli brak jest jednoznacznych określeń tej kategorii. Taki stan rzeczy wynikać może ze złożoności i swoistości pracy zawodowej nauczycieli, a przede wszystkim specyficznego charakteru moralnego wymiaru zawodu nauczyciela.

Można w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, że pełne zdefiniowanie, dookreślenie i wyrażne doprecyzowanie tych kompetencji, o ile w ogóle jest możliwe, uzależnione będzie od tego, jaki model nauczyciela i jego aktywności zawodowej przyświecał będzie prowadzonym w tym obszarze eksploracjom naukowym. Literatura pedeutologiczna wskazuje bowiem na dość duży pluralizm w zakresie preferowanych modeli nauczycieli i jego pracy. Tymczasem to właśnie ów model wyznaczać może główną oś naukowych rozważań, koncentrujących się wokół nauczycielskich kompetencji moralnych. Przykładem mogą być tu modele nauczyciela, które w nawiązaniu do literatury przedmiotu przywoływał już ponad 20 lat temu chociażby Roman Leppert, a którymi są: model

nauczyciela jako adaptacyjnego technika, model nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, model nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty. Każdy z tych modeli opiera się na innych założeniach, co znajduje swoje odzwierciedlenie w przygotowaniu do bycia nauczycielem (Leppert, 1998, s. 219–225). Współczesne badania odsłaniają szereg jeszcze innych modeli nauczyciela, ale to temat na inne rozważania. Niemniej jednak, warto bliżej przyjrzeć się istocie kompetencji moralnych nauczycieli, ale już w odniesieniu do określonego modelu nauczyciela i jego pracy, mając jednocześnie świadomość tego, że wachlarz tych kompetencji nie będzie miał charakteru zamkniętego, ale zawsze będzie ewaluował, tak jak ewaluuje sam nauczyciel i zawód przez niego uprawiany. Może warto również, na miarę możliwości, pokusić się o ustalenie takiego repertuaru kompetencji moralnych nauczyciela, który będzie wspólny dla różnych modeli nauczyciela i jego pracy. Taki integracyjny zestaw nauczycielskich kompetencji moralnych mógłby przyczynić się do wypracowania ich wzorca. Uczynienie przedstawionych kwestii przedmiotem istotnych naukowych eksploracji, podniosłoby z pewnością wagę problemu, pogłębiłoby refleksję na temat kompetentnego moralnie nauczyciela i jego zawodu.

References

- Aksman, J., Nieciński, S. (2012). Pojęcie kompetencji. Problemy definicyjne. W: J. Aksman, S. Nieciński (red.), *Proces uczenia się przez całe życie. Aspekty kształtowania kompetencji nauczycielskich* (s. 13–51). Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Brezinka, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. W: M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 47–64). Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001). Kompetencje emancypacyjne nauczyciela akademickiego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 16, 47–59.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Drzeżdżon, W. (2007). Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, nr 4, 21–35.
- Gołębiak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń; Poznań: Wydawnictwo EDYTOR s.c.

- Gołębiak, B. D. (2001). Etyczny wymiar edukacji nauczycieli. W: U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych* (s. 167–177). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Goźlińska, E., Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Hendryk, C. (2010). O zagubionych kompetencjach. Kompetencje moralne. Lost competences. Moral competences. *General and Professional Education*, nr 1, 121–142.
- Horowski, J. (2012). Sprawności czy kompetencje moralne?, *Paedagogia Christiana*, nr 1 (29), 191–208.
- Kędzierska, J. (2008). Profesjonalne kompetencje nauczyciela. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 190–200). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kiciński, K. (1989). *Orientacje moralne. Próba typologii*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kubów, A. (1995). Warunki pracy nauczyciela. Zagrożenia etyki zawodu. W: K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.), *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki* (s. 51–58). Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.
- Leppert, R. (1998). Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego). W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (s. 219–226). Białystok: Trans Humana.
- Madalińska-Michalak, J. (2013). Emocje i praca nauczycieli. Rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli a jakość szkoły. *Studia Dydaktyczne*, nr 24–25, 235–252.
- Madalińska-Michalak, J. (2019). Kompetencje nauczyciela: między działaniem zgodnie z możliwościami a koniecznością rozwoju zawodowego. W: I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz (red.), *Dziecko w kształceniu instytucjonalnym. Idee – refleksje – badania* (s. 87–98). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Magda, M. (2002). Kompetencje moralne nauczyciela. W: E. Koziół, E. Kobylecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku* (s. 185–195). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Marody, M. (1976). *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mądrzycki, T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Meirieu, P. (2003). *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, tłum. T. Grzegorzczak. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Męczkowska, A. (2003). Kompetencja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 693–696). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Nowak, S. (1973). Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 17–87). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak, Z. (2006). *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (1995). Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela-wychowawcy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 3, 3–7.
- Průcha, J. (2006). Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (t. 2, s. 293–316). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Rabczuk, W. (2008). O potrzebie kształtowania kompetencji międzykulturowych (nauczycieli, uczniów). W: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela* (s. 31–38). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela, Dz.U. poz. 1450.
- Stech, K. (2002). Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem. W: K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy* (s. 11–20). Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, nr 27/28, 15–28.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztumski, J. (1997). *Opiniowanie pracowników*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Tchorzewski de, A. M. (1999). Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości. W: F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności* (s. 33–37). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku ze zmianami – Karta Nauczyciela. Pobrane z <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2> (otwarte 15.03.2021 r.).
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Zajac, D. (2007). Wiedza etyczna jako składnik kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela. W: A. J. Sowiński (red.), *Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej* (s. 261–272). Szczecin: ZAPOL.
- Zajac, D. (2018). *Etyczność pracy zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.