

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kompetencje współczesnego nauczyciela i ich uwarunkowania (przegląd najważniejszych polskich koncepcji)

Dyskusja nad pożądanymi kompetencjami nauczycielskimi jest tylko fragmentem ożywionego fermentu intelektualnego, trwającego we współczesnej pedagogice, ta zaś charakteryzuje się niezwykle nagromadzeniem – częstokroć przeciwstawnych – trendów rozwojowych, zderzeniem rozmaitych idei, kierunków, prądów. Zdaniem wielu współczesnych pedagogów, tym, co obecnie najważniejsze, jest podważenie doktryny edukacji adaptacyjnej, przystosowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości – na rzecz doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości, nabywania kompetencji do zmiany otaczającego świata. Konsekwencją jest inne ujmowanie celów kształcenia, orientacja na podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzeganie nauczania jako procesu twórczego itp. (Bereźnicki 2004: 472–482).

Warto zwrócić uwagę, że nie są to zjawiska nowe ani charakterystyczne tylko dla przełomu wieku XX i XXI – jak wielu z nas zdaje się sądzić. Dokonując „dydaktycznego bilansu” minionego wieku Czesław Kupisiewicz zwraca uwagę, że było to „stulecie dziecka”, „nowego wychowania” i wielu szczytnych haseł. Następnie: był to wiek szkolnej eksplozji, licznych raportów edukacyjnych oraz nasilonej krytyki szkoły. Był to wreszcie wiek paradoksów oświatowych i kontrowersyjnych dyskusji. Wśród szczególnie brzemiennej w skutki haseł i idei autor przytacza – formułowane w różnych okresach i w różnych krajach – takie między innymi: „szkoła na miarę dziecka”, przekształcanie społeczeństwa w „społeczeństwo wychowujące”, przystosowanie szkoły do potrzeb rewolucji naukowo-technicznej, powszechność, równość szans, ustawiczność, drożność, a wreszcie hasło z końcówki wieku: „uczyć się, aby być” (Kupisiewicz 2005: 220–230).

Wynika z tego, że co najmniej całe poprzednie stulecie dostarczało licznych impulsów do nieustannego definiowania na nowo wszystkich obszarów rzeczywistości edukacyjnej, w tym również katalogu powinności zawodowych nauczycieli. Faktem jest jednak, że to nieustanne redefiniowanie przybrało na intensywności w ostatnich kilkunastu latach. Warto pod-

dać analizie najważniejsze obecnie, zewnętrzne wobec edukacji przyczyny i uwarunkowania jej przemian.

Wybitny polski pedeutolog Czesław Banach wymienia następujące czynniki i uwarunkowania wpływające współcześnie na pracę polskiego (szerzej: środkowoeuropejskiego) nauczyciela:

- zmienność świata, a także konieczność uczestniczenia nauczycieli w jego zmienianiu,
- europejskie procesy integracyjne, globalizacja,
- rozwój nauki, techniki, rewolucja informatyczna, „społeczeństwo wiedzy”,
- rosnący udział mediów masowych w kreowaniu współczesnej wizji świata, a także aspiracji młodzieży i dorosłych,
- procesy transformacji ustrojowej oraz jej konsekwencje dla edukacji,
- przemiany w systemach wartości, zwłaszcza relatywizm i konsumpcjonizm,
- konieczność wspomagania młodych ludzi w kształtowaniu ich orientacji życiowych ukierunkowanych na przyszłość,
- potrzeba koncentracji w edukacji na kulturze ogólnej oraz realizacji „wspólnych wartości cywilizacji europejskiej” (prawa człowieka, prawomocność demokratyczna, „kultura pokoju”, poszanowanie innych, respektowanie mniejszości, ochrona ekosystemu itp.) (Banach 2004: 551).

Prowadzący od wielu lat badania i wnikliwe analizy nad teorią innowacji, w tym także innowacji w edukacji, Roman Schulz już kilkanaście lat temu pisał następująco: „[...] w zaawansowanych stadiach modernizacji, na fali zachodzących zmian społeczno-kulturowych dokonują się pewne istotne przeobrażenia w uniwersum pracy ludzkiej. Ogólny kierunek tych zmian zaczyna być coraz lepiej widoczny. Wydaje się, że można go ująć w zwięzłym haśle: od pracy odtwórczej (replikacyjnej) do pracy twórczej (innowacyjnej). W warunkach nowoczesnego społeczeństwa stopniowo maleje znaczenie (oraz – *de facto* – obecność) prac o charakterze odtwórczym, replikacyjnym, coraz bardziej zyskują natomiast na znaczeniu (i coraz bardziej się rozpowszechniają) prace o charakterze innowacyjnym, twórczym” (Schulz 1989: 106). Autor nie ogranicza się do zarejestrowania tendencji zmian, lecz stara się również podać analizie ich uwarunkowania. Jako przyczyny tych tendencji R. Schulz wymienia dwie ich grupy. Po pierwsze są to zmiany w otoczeniu społeczno-kulturowym. Implikują one przede wszystkim konieczność modyfikacji zadań edukacyjnych. Zmiany te są następujące: 1. Rewolucja informacyjna. 2. Przemiany systemu wytwórczego. 3. Zmiany w strukturze społecznej i we wzorach życia zbiorowego. 4. Rozkwit i upowszechnienie kultury symbolicznej. Po drugie

– są to zmiany wewnętrzne, implikujące konieczność modyfikacji warunków, w których zachodzą procesy edukacyjne: 1. Nowy uczeń. 2. Nowy nauczyciel. 3. Nowa wiedza o wychowaniu. 4. Nowa filozofia wychowania (ibidem: 109–117).

Literatura dostarcza oczywiście wielu innych podobnych katalogów zestawiających najważniejsze tendencje przemian współczesnego świata, warto wspomnieć chociażby o tak zwanych megatrendach, sformułowanych przez Johna Naisbitta (1997) i mocno ostatnio spopularyzowanych przez różnych autorów. Dodatkowo należy w tym kontekście wspomnieć o swoistym nowym (choć chyba już nieco tracącym na znaczeniu) klimacie intelektualnym epoki, który bywa określany jako postmodernizm. Na temat jego charakterystyki wypowiada się wielu autorów, warto przywołać tylko niektóre głosy.

Teresa Hejnicka-Bezwińska pisze: „[...] coraz wyraźniej kształtuje się i ujawnia inny kontekst intelektualny epoki, którą nazywa się epoką ponowoczesną. Najogólniej mówiąc ten nowy kontekst intelektualny jest związany z rehabilitacją osoby ludzkiej, różnych form poznawczego osvajania świata i różnych rodzajów wiedzy, kategorii mądrości, uznaniem ludzkiej świadomości jako samoistnej rzeczywistości przyczynowej, konfliktu i kryzysu jako czynników postępu, różnicy jako immanentnie wpisanej w ludzką rzeczywistość itd. Zmiany te nie są spostrzegane przez przeciętnego człowieka, ale używając metafory o nasycaniu atmosfery, można powiedzieć, że te nowe wyobrażenia o człowieku i świecie sprzyjają zakwestionowaniu powszechnie akceptowanych przekonań, które wcześniej uznawane były za pewne i niepodważalne. Między innymi okazało się, że: (a) destrukcji uległo dotychczasowe pojmowanie prawdy, (b) pojawiła się dyskwalifikacja pewności wiedzy naukowej, (c) coraz powszechniejsze staje się przekonanie o kryzysie racjonalności modernistycznej, (d) bardzo interesujące badawczo stało się pogranicze tradycyjnej epistemologii i nauk szczegółowych, (e) wielce inspirujące badawczo wydaje się to, co określa się pojęciem potoczności” (Hejnicka-Bezwińska 1995: 44–45).

Zbyszko Melosik natomiast zastanawia się, w jaki sposób akceptacja podejścia postmodernistycznego może wpłynąć na codzienność edukacji, zwłaszcza na działania podejmowane przez nauczyciela. Wymienia trzy zasadnicze konsekwencje. Po pierwsze, następuje utrata „instytucjonalnego autorytetu” nauczyciela na rzecz autorytetu o charakterze osobowym – wynikającym z umiejętności wchodzenia w partnerski dialog z uczniami. Po drugie, ma miejsce uprawomocnienie kategorii „różnicy”, z czego wynika między innymi, że nauczyciel utracił prawo do narzucania uczniom jednej perspektywy postrzegania rzeczywistości. Otwiera się więc przestrzeń do dialogu międzykulturowego, a także do dyskursów rozmaicie rozumianego równouprawnienia. Po trzecie, następuje przywrócenie znaczenia tego, co co-

dzienne i popularne, konsekwencją czego jest konieczność otwarcia się szkoły i nauczyciela na wartości i style życia przynoszone do szkoły przez uczniów (Melosik 2004: 461).

Zbigniew Kwieciński nieco sceptycznie odnosi się do optymizmu związanego z „rewolucją informacyjną” czy „społeczeństwem wiedzy”. Za brytyjskim socjologiem Anthonym Giddensem przyjmuje, że dwudziestowieczny proces modernizacji przechodził (przechodzi) przez trzy fazy: (1) ewolucyjną, charakteryzującą się wiarą w naukę, postęp techniczny, oświatę powszechną itp., (2) technokratyczną, w której nastąpił zwrot ku szerszemu stosowaniu metod nauk ścisłych, rozwój masowej komunikacji i informacji itp., (3) refleksyjną, wymagającą nowego typu organizacji jako formy zbiorowego uczenia się i nowego typu człowieka: myślącego krytycznie i twórczo ale zdolnego do współdziałania. Problem tkwi w tym, że cywilizacje zaawansowane uporały się już z pierwszymi dwoma etapami modernizacji i pokonaniem związanych z nimi kryzysów, obecnie borykają się z trzecim, Polska natomiast (jak i większość krajów środkowoeuropejskich) ma przed sobą wszystkie trzy – zarówno etapy modernizacji, jak i nieuchronnie związane z nimi kryzysy (Kwieciński 1999: 6–7). W konsekwencji autor następująco zakreśla najważniejsze współcześnie obszary zadań edukacyjnych: 1) kształcenie na rzecz demokracji i dla wielokulturowości; 2) kształtowanie umiejętności krytycznego korzystania z mediów; 3) wychowanie do przetrwania (ekologizm, pacyfizm, prozdrowotność i walka z ubóstwem przez równość szans); 4) ustanowienie na nowo relacji szkolnictwa wobec świata pracy; 5) kształcenie gustów estetycznych i rozwój zdolności; 6) kształcenie do pracy nad sobą w dobrych relacjach z innymi i przyrodą w poczuciu odpowiedzialności za świat bliski i globalny (ibidem: 14).

W jednym ze swoich wcześniejszych tekstów ten sam autor pisze następująco: „W opozycji do pedagogii operującej kategoriami wpływu, przekazu i przystosowania ukształtowały się warianty paradygmatów, które jako swoje centralne kategorie stanowią: wzrost, rozwój, postęp, zmiana, wymiana. Realizowaną dotychczas u nas i narzucaną instytucjonalnie pedagogię można by nazwać [...] azjatyckim paradygmatem podstępu i represji, w którym obowiązuje powszechny przekaz, transmisja powszechnie odrzuconego projektu społecznego, gwarantującego cykliczny regres i stopniową kumulację globalnych niedoborów (według koncepcji J. Habermasa): bezpieczeństwa przetrwania, technik obrony własnej niepodległości, produkcji i dystrybucji dóbr oraz niedoborów sensu.” (Kwieciński 1995: 165). Dalej pisze, że koniecznym warunkiem przetrwania człowieka jest upowszechnienie wzoru racjonalności emancypacyjnej i stworzenie warunków do jej przewagi nad – dominującą obecnie – racjonalnością adaptacyjną (instrumentalną) (ibidem: 186).

Do zasygnalizowanej w powyższych przytoczeniach dychotomii: między pedagogiką adaptacyjną, technologiczną, scjentyistyczną z jednej strony, a pedagogiką ponowoczesną, emancypacyjną, humanistycznie zorientowaną z drugiej (z oczywistym zastrzeżeniem, że zakresy znaczeniowe wymienionych określeń nie do końca pokrywają się ze sobą), nawiązuje Stanisław Palka. Mówi o wyraźnym wyodrębnianiu się dwóch orientacji w uprawianiu pedagogiki (i jej metodologii badań): (1) orientacja związana z uprawianiem pedagogiki jako nauki empiryczno-analitycznej wzorowanej na naukach przyrodniczych i społecznych, (2) orientacja, zgodnie z którą pedagogika uprawiana jest jako nauka humanistyczna. Dalej pisze: „Mają powyższe orientacje znaczenie także dla dydaktyki ogólnej, przede wszystkim mogą być impulsem do zrywania z dominującym modelem dydaktyki jako nauki empiryczno-analitycznej, prakseologicznej (czy wręcz technologicznej) i rozwijania jej także jako nauki humanistycznej; daje to nowe możliwości poznawcze i badawcze” (Palka 2001: 2).

Pedeutologia, jako subdyscyplina pedagogiki zajmująca się nauczycielem, swoimi głównymi zadaniami badawczymi czyni analizę roli zawodowej nauczyciela oraz konstruowanie jego pożądanego modelu osobowego. Przemiany otoczenia społeczno-kulturowego, a w ślad za tym przemiany pedagogiki ogólnej mają tu znaczące konsekwencje, bowiem chociażby tylko nowe rozumienie celów edukacji wymaga odczytania na nowo roli nauczycielskiej, wykonywanych przez nauczyciela czynności i wypełnianych zadań. Szczególnie istotne w tym aspekcie wydają się postulaty odchodzenia od orientacji behawiorystyczno-technologicznej i dążenia ku paradygmatowi humanistycznemu, emancypacyjnemu, wielopodmiotowemu itp. Liczni teoretycy i badacze poddają więc wnikliwej analizie rolę nauczyciela spełniane w dotychczasowych uwarunkowaniach oraz rejestrują tendencje ich przemian.

Bolesław Niemierko zestawia funkcjonujące najczęściej modele nauczyciela, ze względu na dominujący sposób motywowania uczniów do pracy: (1) rodem z epoki „średniowieczno-totalitarnej”: (a) surowy brygadzysta, (b) bezlitosny krytyk; (2) rodem z epoki romantyczno-wyzwoleniczej: (a) czuły terapeuta, (b) bezkrytyczny entuzjasta; (3) rodem z epoki menedżersko-rynkowej: (a) zdolny trener, (b) sprytny przedsiębiorca (Niemierko 1997: 50–51). Dalej autor stwierdza: „Żaden z tych sześciu modeli w pojedynkę nie wystarcza, by rozwinąć trwałą motywację uczenia się u wszystkich uczniów, a wręcz przeciwnie – każdy z nich, gdy jest nadużyty, może zahamować rozwój” (ibidem: 52).

Małgorzata Feiner analizując trendy przemian różnych obszarów edukacji następująco spostrzega dotychczasowe funkcje nauczyciela: (a) informatora – przekazującego wiedzę, (b) kontrolera – określającego i egzekwującego wymagania, (c) instruktora – pouczającego i wskazującego drogi postępowania, (d) przewodnika – prowadzącego swoim śladem. Wszyst-

kie te funkcje, zdaniem autorki, są przesiąknięte autorytaryzmem nauczyciela i jego zwierzchnią pozycją w relacjach z uczniami. Według paradygmatów nowej pedagogiki autorka za najważniejszą powinność nauczycieli uznaje wspieranie, wspomaganie rozwoju uczniów, polegające przede wszystkim na stwarzaniu jak najkorzystniejszych warunków do ich samorealizacji i samodoskonalenia. Nauczyciel powinien być dla ucznia nie tyle autorytetem, ile przyjacielem, doradcą, empatycznym, otwartym, akceptującym, umiejącym słuchać i rozumieć, partnerem działającym wspólnie z uczniem w dążeniu do wspólnego celu. (Feiner 1995: 10–12).

Czesław Banach w następujący sposób podsumowuje współczesne tendencje przemian funkcji nauczyciela: (1) indywidualizacja i personalizacja, (2) przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania bądź tworzenia wiedzy, (3) zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany oraz potrzeby innych (Banach 2004: 549). Dalej pisze o potrzebie kształtowania u nauczycieli takich między innymi kompetencji, jak „poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, życiowego doradztwa, praktyczno-moralna, i organizacyjno-techniczna” (ibidem: 551).

Wymieniona powyżej lista kompetencji nauczycielskich, autorstwa wybitnego polskiego pedagoga, od lat prowadzącego między innymi wnikliwe analizy i refleksje nad zawodem nauczyciela, jest tylko jedną z bardzo licznych propozycji, jakie można spotkać w polskiej literaturze przedmiotu. Warto zapoznać się jeszcze z kilkoma zestawieniami.

Stanisław Dylak wyodrębnia trzy – interesująco zestawione – grupy kompetencji zawodowych nauczyciela:

1. Kompetencje bazowe, pozwalające na skuteczne porozumiewanie się, to jest m.in. niezbędny poziom rozwoju intelektualnego i moralnego, wymagany poziom rozwoju społecznego, zdolność do przyswojenia i przestrzegania określonych zasad etycznych, społecznych itp.
2. Kompetencje konieczne, umożliwiające wypełnianie przypisanych zadań edukacyjnych; należą tu kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne, które nabywa się w toku kształcenia zawodowego.
3. Kompetencje pożądane, które mogą, choć nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela, na przykład umiejętność gry na instrumencie, zaangażowanie społeczne itp. (Dylak 2004: 559).

Kompetencje wymienione powyżej w grupie koniecznych wyraźnie odnoszą się do – popularnej w polskiej literaturze – koncepcji kompetencji nauczycielskich autorstwa Roberta

Kwaśnicy. Warto ją tu zaprezentować bliżej. Autor opiera podział kompetencji nauczyciela o koncepcję tak zwanych dwóch racjonalności, dotyczącej tego, że doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Na tej podstawie proponuje następujący podział kompetencji nauczyciela:

1. Kompetencje praktyczno-moralne, do których zalicza:

- kompetencje interpretacyjne – ten rodzaj kompetencji pozwala nam widzieć świat, jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobywania na jaw jej sensu; te kompetencje umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się nie mającym końca zadaniem;
- kompetencje moralne – to zdolność prowadzenia refleksji moralnej, a nie tylko wiedza o normach i nakazach moralnych; te kompetencje są zawarte w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania;
- kompetencje komunikacyjne – to zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą, zdolność do dialogowego sposobu bycia, przy czym dialog nie jest tutaj rozumiany tylko jako zdolność prowadzenia dyskusji, raczej jako rozmowa przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego co nas wspólnie ogarnia.

2. Kompetencje techniczne, w skład których wchodzi:

- kompetencje postulacyjne (normatywne) – rozumiane jako umiejętność opowiadania się za określonymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi; mogą one oznaczać naśladowanie celów osiągniętych przez innych, ale przede wszystkim wybór celów zgodnych z zaakceptowaną rolą, bądź zdolność ustanawiania celów indywidualnych;
- kompetencje metodyczne – to inaczej umiejętność działania według reguł, które określają optymalny porządek pewnych czynności; treścią tych reguł jest przepis działania mówiący, co i w jakiej kolejności trzeba wykonać, aby osiągnąć zamierzony cel;
- kompetencje realizacyjne – rozumiane jako umiejętność doboru odpowiednich środków i tworzenia takich warunków, które sprzyjają osiągnięciu celu; nauczycielowi służą one do opracowania materiału nauczania oraz organizowania czasu, przestrzeni i uczestników procesu dydaktycznego w sposób zapewniający skuteczność działania (Kwaśnica 2004: 300–301).

Autor jest przekonany o konieczności prymatu pierwszej grupy, czyli kompetencji praktyczno-moralnych – nad technicznymi. Głosi przy tym tezę, że podstawową wadą pol-

skich nauczycieli jest właśnie sytuacja przeciwna – prymat kompetencji technicznych, rozumianych zresztą wąsko, jako metodyczno-realizacyjne (ibidem: 309–313).

Bogusława D. Gołębiak jako najważniejsze wymiary praktyki nauczycielskiej wymienia: nastawienie na działanie, refleksyjność, romantyczność i pragmatyzm. Uważa je za silnie powiązane ze sobą, proponując nawet określenia w stylu: „refleksyjna praktyka” i „romantyczny pragmatyzm”. Za nadrzędne dla warsztatu nauczyciela profesjonalisty autorka uznaje m.in. następujące umiejętności:

- diagnozowania i monitorowania rozwoju ucznia, mierzenia indywidualnego progresu,
- rozpoznawania szczególnych uzdolnień i potrzeb edukacyjnych, formułowania wobec uczniów oczekiwań odpowiednich do ich wieku, zdolności, poziomu rozwoju,
- budowania, ewaluowania i poprawiania programów,
- planowania zajęć,
- stosowania różnorodnych strategii edukacyjnych, tworzenia materiałów edukacyjnych,
- kreowania środowiska uczenia się,
- porozumiewania się (używanie jasnego, klarownego języka oraz korzystanie z innych kodów komunikacyjnych),
- selekcjonowania i odpowiedniego korzystania z różnorodnych źródeł, włącznie z technologią informacyjną (Gołębiak 1998: 160–161).

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w 1997 roku przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych nauczycieli. Tworzą go następujące grupy kompetencji: (1) prakseologiczne: skuteczność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych, (2) komunikacyjne: skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych, (3) współdziałania: skuteczność zachowań prospołecznych i sprawność działań integracyjnych, (4) kreatywne: innowacyjność i niestandardowość działań, (5) informacyjne: sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji, (6) moralne: m.in. zdolność pogłębionej refleksji przy ocenie dowolnego czynu.

Jednak już rok później, w 1998 roku, dostrzeżono potrzebę sformułowania nowego projektu. Został on opracowany przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli w Ministerstwie Edukacji Narodowej. W tym projekcie zrezygnowano z kompetencji moralnych (co wydaje się co najmniej dyskusyjne), rozszerzono informatyczne o medialne oraz komunikacyjne o interpretacyjne. Kompetencje prakseologiczne przemianowano na pragmatyczne. Poprawiony standard kompetencji przedstawia się więc następująco: interpretacyjno-

komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne. Oto szczegółowa charakterystyka poszczególnych grup kompetencji.

Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, wyrażające się przez:

- wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętność spożytkowania jej dla celów edukacyjnych,
- umiejętność interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem,
- umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych,
- zrozumienie dialogowego charakteru relacji nauczyciel – uczeń i umiejętność właściwego formułowania przekazów edukacyjnych,
- umiejętność posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu (komunikacja niewerbalna),
- doskonalenie poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych: umiejętność kształtowania wrażliwości językowej wychowanków, odsłaniania wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się.

Kompetencje kreatywne, wyrażające się przez:

- rozumienie i znajomość swoistości działania pedagogicznego jako działania twórczego i niestandardowego,
- znajomość możliwości i bezpiecznych granic w dokonywaniu twórczych zmian w pracy nauczyciela i szkoły,
- umiejętność tworzenia i przekształcania elementów własnego warsztatu pracy (np. umiejętność opracowania autorskiego programu własnego przedmiotu z uwzględnieniem tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych),
- zrozumienie i umiejętność działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych,
- umiejętność myślenia krytycznego oraz stymulowania rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia swoich wychowanków, a także ich samokształcenia i pracy nad sobą,
- umiejętność planowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego,
- umiejętność badania własnej praktyki, dokonywania nad nią refleksji i tworzenia na tej podstawie własnej wiedzy zawodowej.

Kompetencje współdziałania, wyrażające się przez:

- posiadanie wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów oraz umiejętność jej odpowiedniego wykorzystania do tworzenia z grupy uczniowskiej środowiska wychowawczego,
- rozumienie związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej,
- umiejętność modyfikowania własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej,
- umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenie u wychowanków tej umiejętności,
- rozumienie potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętność współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za końcowy ich efekt.

Kompetencje pragmatyczne, wyrażające się przez:

- podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym,
- umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego (np. dokonanie diagnozy stanu wiedzy ucznia, zaburzeń jego rozwoju, szczególnych uzdolnień, zainteresowań czy potrzeb edukacyjnych),
- rozumienie potrzeby i umiejętność różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz, od podmiotowych możliwości ucznia oraz materialnych i kulturowych warunków działania,
- umiejętność realizowania założeń edukacji skorelowanej i integracyjnej,
- umiejętność posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy nauczyciela w kształceniu i wychowaniu (metodami, zasadami dydaktycznymi, formami organizacyjnymi, umiejętność operacjonalizacji celów kształcenia),
- umiejętność opracowywania własnego programu realizacji przedmiotu na podstawie podstaw programowych i innych programów nauczania,
- rozumienie procesów ewaluacji szkolnej oraz umiejętność opracowania i posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów,
- umiejętność badania i dokumentowania własnych działań, oceny skuteczności tych działań i dokonania stosownych ich korekt,
- znajomość polskiego systemu edukacji, prawodawstwa zawodowego oraz umiejętność prowadzenia dokumentacji wymaganej przez szkołę.

Kompetencje informatyczno-medialne, wyrażające się przez:

- znajomość języka (języków) obcych,
- znajomość obsługi komputera, wideo i innego sprzętu technicznego (np. umiejętność korzystania z baz danych, sieci komputerowych, w tym Internetu, poczty elektronicznej),
- umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii do wspomagania własnych i uczniowskich procesów nauczania i uczenia się,
- umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci (za: Perzycka, Nowotniak 2001: 6–11).

Dla polskich pedagogów zajmujących się nauczycielem zaprezentowany projekt – mający niejako „urzędowy” charakter – stał się przez kilka ostatnich lat punktem odniesienia do licznych analiz teoretycznych i badań empirycznych. Wielu autorów zwraca uwagę, że jest on swego rodzaju litanią pobożnych życzeń, że stawia wygórowane wymagania, że żaden realnie funkcjonujący nauczyciel nie jest w stanie spełnić jednocześnie wszystkich zapisów tego standardu. To zastrzeżenie można wszakże odnieść do każdego zestawienia. Faktem jest jednak, że powyższy projekt stanowi owoc mądrości zbiorowej w dwojakim znaczeniu – został opracowany przez zespół ekspertów, a po drugie w jego treści bez trudu można odnaleźć ślady rozpowszechnionych w literaturze koncepcji innych autorów. Ten fakt wydaje się być zaletą tego zestawienia, różne rodzaje kompetencji nawzajem się równoważą, uniknięto skrajności zarówno „scjentyistycznego technologizmu”, jak i „romantycznego pajdocentryzmu”.

Sprawa nie jest oczywiście zamknięta – żaden katalog kompetencji, choćby najlepiej przemyślany, ani nie zadowoli wszystkich, ani nie wytrzyma próby czasu przez zbyt długi okres.

Bibliografia

- Banach Cz. (2004), Nauczyciel [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 548–553.
- Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak S. (2004), Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 553–567.

- Feiner M. (1995), *Ku nowym sposobom myślenia i praktykowania pedagogicznego*, „Edukacja. Studia – badania – innowacje”, nr 3, s. 10–19.
- Gołębniak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1995), *Edukacja, kształcenie, pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz Cz. (2005), *Podstawy dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 291–319.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński Z. (1999), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, „Edukacja. Studia – badania – innowacje”, nr 1, s. 5–19.
- Melosik Z. (2004), *Pedagogika postmodernizmu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 452–464.
- Naisbitt J. (1997), *Megatrendy: dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, tłum. P. Kwiatkowski, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Niemierko B. (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką: bliżej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Palka S. (2001), *Impulsy i kierunki rozwoju dydaktyki ogólnej*, „Edukacyjne Dyskursy”, 15 stycznia [online] (<http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>).
- Perzycka E., Nowotniak J. (2001), *O standardach kompetencji zawodowych nauczycieli*, „Edukacyjne Dyskursy”, 15 marca [online] (<http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>).
- Schulz R. (1989), *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.