

Beata ŁUKASIK

Wiedza osobista nauczyciela – implikacje pedagogiczne

Wiedza, jako teoretyczna podstawa podejmowanych działań, jest jednym z bardziej złożonych problemów dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli. W literaturze przedmiotu odnaleźć można różnego rodzaju typologie i klasyfikacje wiedzy zawodowej nauczycieli, które to przedstawiają liczne jej aspekty i formy. Owa różnorodność determinowana jest formalnymi orientacjami epistemologicznymi, podzielanymi przez badaczy profesji nauczycielskiej. Do współczesnych stanowisk teoriopoznawczych wykorzystywanych w refleksji nad wiedzą nauczycieli należą epistemologie: pozytywistyczna, interpretacyjna i krytyczna (I. Kawecki, 2004).

Zwolennicy pozytywizmu, koncentrujący się na zależnościach typu proces-wynik i ukierunkowani na przewidywanie oraz kontrolę ludzkiego zachowania, ujmują wiedzę profesjonalną jako rzeczywistość rządzoną przez prawa, reguły, wyraźnie skumulowaną i oddzieloną od wartości. Zgodnie z pozytywistyczną optyką, wiedza może być całkowicie obiektywna.

Odmiennej sposób ujmowania wiedzy nauczycielskiej jest związany z tzw. „teorią krytyczną”, której przedstawiciele, są przekonani o niesprawiedliwości współczesnych systemów oświatowych i społecznych. Szczególnie mocno podkreślają oni konieczność wprowadzania reform. Głównym przedmiotem zainteresowania badaczy zorientowanych krytycznie są wartości, które to ukierunkowują działania i przyczyniają się do zmiany otaczającej nas społecznej rzeczywistości.

Niektórzy badacze profesji nauczycielskiej przyjmują założenie o wzajemnym przenikaniu i przeplataniu się tego co poznawane z poznającym, co oznacza, że wzory kulturowe badacza „stają się sondą bądź narzędziem, odkrywającym różnicę pomiędzy jego kulturą, a kulturą badaną” (I. Kawecki, 2004, s. 50). Podejście takie nazywane interpretacyjnym wiąże się z potrzebą empatycznego rozumienia znaczeń.

Zasygnalizowane tu orientacje epistemologiczne nie pozwalają jednak na rozstrzygnięcie problemu istoty wiedzy nauczycielskiej. Wiedza ta nie jest monolitem, a raczej rozbudowanym systemem, w którym trudno wyodrębnić poszczególne części. Liczne próby podejmowane w celu ustalenia składników

konstytuujących wiedzę nauczyciela prowadziły zwykle do omówienia tylko pewnej grupy komponentów.

W swoich rozważaniach chciałabym odwołać się do typologii B. Jeansa (za: I. Kawecki, 2004), według którego wiedza profesjonalna nauczyciela składa się z:

- wiedzy paradygmatycznej,
- wiedzy pedagogicznej,
- wiedzy pragmatycznej (osobistej).

Wiedza paradygmatyczna jest wstępnym warunkiem nauczania. Jest to wiedza stanowiąca przygotowanie do nauczania określonego przedmiotu.

Wiedzę, która jest domeną nauczycieli w związku z wykonywaną przez nich pracą nazywać będziemy wiedzą pedagogiczną. Możemy mówić o niej jako kompleksie informacji, „który obejmuje wiele z tego, co nie jest wyłącznie nauczaniem” (I. Kawecki, 2004, s. 55). Nauczycielowi potrzebna jest (poza wiedzą związaną z prawidłowościami procesu dydaktycznego) wiedza dotycząca organizacji pracy klasy jako grupy, wiedza o mechanizmach rozwoju dziecka i metodach jego poznawania, wiedza odnosząca się do otoczenia społeczno-kulturowego szkoły itp.

Można powiedzieć, że wymienione dwa typy wiedzy stanowią wiedzę profesjonalną, czyli taką, która jest fundamentem efektywnego działania w zawodzie. Nauczyciele należą do grupy zawodowej, na której ciąży obowiązek pogłębiania swojej wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej. Powinność ta jest uświadamiana przez pedagogów, którzy deklarują konieczność śledzenia nowości wydawniczych, udziału w konferencjach metodycznych, pracy w zespołach samokształceniowych związanych z daną specjalnością. W moim przekonaniu jednak, niezmiernie ważna w zawodzie nauczyciela jest tzw. wiedza osobista czyli pragmatyczna. Stanowi ona swoistą mieszankę wiedzy profesjonalnej i praktycznego doświadczenia, które jest odmienne dla poszczególnych jednostek. Wiedzę osobistą buduje sam nauczyciel, na niej też opiera się pragnąc zrozumieć otaczającą rzeczywistość edukacyjną obfitującą w niejasne zdarzenia i sytuacje. Niezbędny jest mu zatem namysł, krytyczna refleksja nad własną działalnością, która pozwala unicestwić wiarę w niezachwiany porządek świata i poczucie racji (L. Witkowski, 1998), pozwala odkryć, iż posiadane edukacyjne schematy (wyuczone w zakładach kształcenia sposoby postępowania) stają się bezużyteczne w nowych odmiennych sytuacjach. Refleksja jest narzędziem burzenia pewności nauczycielskiego osądu wydarzeń w jakie jest uwikłany, ponadto daje mu szansę na ponowne „dostrojenie się” do aktualnych „częstotliwości” (K. Polak, 1999), naprawienie tego, co zostało zniszczone działaniem pochopnym i bezrefleksyjnym. Nikogo w tym gronie nie trzeba przekonywać, że działalność zawodowa nauczyciela jest specyficzna i nigdy do końca określona. Do rozwiązywania licznych problemów dydaktycznych nie wystarcza znajo-

mość twierdzeń i umiejętność posługiwania się tradycyjnymi procedurami, które bardzo często nie pasują do dynamicznej rzeczywistości edukacyjnej. Pojawia się zatem potrzeba podjęcia intelektualnego wysiłku dla ustalenia znaczeń edukacyjnych, interpretacji kulturowych „tekstów” pedagogicznych, co w konsekwencji pozwala budować z nich „to co własne” (A. Pluta, 1997, 1998). Owa własność, czyli wiedza osobista nauczyciela, winna w moim odczuciu oznaczać m.in.:

- świadomość roli własnych doświadczeń postrzegania rzeczywistości edukacyjnej,
- unaocznienie zawodności myślenia według zasady: jedna przyczyna – jeden skutek,
- demistyfikację edukacyjnych schematów.

Pedagog poprzez autentyczne, prawdziwe uczestnictwo w zdarzeniach edukacyjnych ma szansę budować własną, osobistą wiedzę o edukacji. Receptywne uczestnictwo w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej pozwala nie tylko zrekonstruować doświadczenie, ale także formułować wnioski i abstrakcje wykraczające poza horyzont konkretności (wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej), a zatem stanowi fundament jednego z aspektów wiedzy nauczyciela – wiedzy pragmatycznej, osobistej, „własnej prawdy” o edukacji.

Wiedza osobista nauczyciela, dzięki uruchamianej refleksji, staje się czymś na podobieństwo funkcjonalnej mapy edukacyjnego świata, pozwalającej mu w tym świecie działać i odnaleźć swoje miejsce. Wydaje się ona zawierać zarówno aspekty o charakterze kognitywnym (pozwalając dzięki uruchomionemu namysłowi poznawać świat), jak i wartościująco-afektywnym (sprzyjając ocenie wartości świata edukacji). Mając na uwadze strukturę wiedzy osobistej pedagoga można wskazać na takie jej elementy jak:

- a) koncepcja rzeczywistości pedagogicznej,
- b) system wartości (normy zachowań),
- c) orientacja na działanie (przekonanie o własnych możliwościach) (K. Polak, 1999).

Źródeł wiedzy osobistej należałoby natomiast poszukiwać w:

- a) dotychczasowym doświadczeniu nauczyciela, będącym rezultatem realizacji zadań zawodowych we wszystkich obszarach jego pracy,
- b) bieżącej praktyce oświatowej, działalności kolegów z zespołu pedagogicznego, oferty ośrodków doskonalenia zawodowego,
- c) wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej zdobywanej przez nauczyciela w toku kształcenia zawodowego (por. S. Palka, 1998).

Przedstawiany typ wiedzy nauczyciela, wykazuje podobieństwo z tym co D. Schön nazwał „refleksyjną praktyką”. Nauczyciel refleksyjny postawiony wobec problemowej sytuacji, umie się z nią uporać przez uruchomienie swej wiedzy (przedmiotowej i pedagogicznej) oraz doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu. W rezultacie poglądy i działania nauczyciela stają się podatne na

modyfikację. Nauczyciel dzięki refleksji w, nad i o działaniu generuje nową, osobistą wiedzę, która przyczynia się do rozwoju osobowego, do rozwoju umiejętności kierowania sobą, do kształtowania zawodowej tożsamości.

Wiedza osobista nauczyciela a stadia rozwoju zawodowego

Nauczyciel podejmując pracę, początkowo nie odczuwa dystansu w zakresie poznawczym i sposobów działania. Nie ma więc powodu do niepokoju (przedkonwencjonalne stadium rozwoju zawodowego) i powieła to, do czego był przygotowany w procesie kształcenia do zawodu. Rzeczywistość edukacyjna nie jest konstruowana, lecz dana, a nauczyciel oswajając ją i akceptując jednocześnie w nią wrasta. W tej fazie rozwoju nauczyciel wykonuje czynności zawodowe przez kopiowanie, naśladowanie wzorów działania. Cały jego wysiłek jest skierowany na dokładność imitacji czynności. Odtwórczym działaniom praktycznym nauczyciela nie towarzyszy refleksja nad zasadnością powielanego wzoru czynności praktycznych. Istotą pracy nie jest świadome działanie, lecz zbliżenie własnych działań do przyjętych schematów, które nie wymagają modyfikacji. Nie można tu mówić o budowaniu tego co „własne”, o osobistej (praktycznej) wiedzy nauczyciela. Działanie jego zorientowane jest bowiem na adaptację do jedynie możliwego świata edukacji, uporządkowanego, w zamian za poczucie bezpieczeństwa (i uznania).

Następnie w rozwoju zawodowym nauczyciela dochodzi do głosu konwencja, której to nienaruszalny kanon reguluje podejmowane czynności. Na tym etapie rozwoju nauczyciel rozumie wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz uświadamia sobie ich uzasadnienia, ale uzasadnienia te nie „należą” do niego, są bowiem narzucone z zewnątrz. Nauczyciel wywiązuje się ze zobowiązań wobec innych, nie wchodzi w konflikt ze światem edukacji, który traktuje jako rzeczywistość zastaną, miejsce realizacji przypisanej mu roli. Jest to faza sprawnego posługiwania się wiedzą i umiejętnościami, lecz pedagog wydaje się nie dostrzegać potrzeby dyskusji z zasadnością pełnionych zadań, potrzeby działania we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność (H. Kwiatkowska, 2005).

Ostatnim etapem jest poziom postkonwencjonalny, dla którego charakterystyczne jest konstruowanie świata edukacji (a zatem i budowanie wiedzy osobistej nauczyciela). Jest to świat otwarty na akceptację i dezaprobatę, świat alternatywny, występujący w wielu wersjach. Nauczyciel dzięki namysłowi, jest w stanie akceptować sprzeciw, otworzyć się na krytykę. To z kolei stwarza możliwości rozwoju, kreowania tożsamości autonomicznej, rozumienia własnej osoby jako integralnej całości. Postkonwencjonalny świat edukacji nie daje gotowych recept, jest bowiem światem zadaniem do stwarzania. Wejście w konflikt z zastanymi uregulowaniami edukacji, umożliwia nauczycielowi bycie sobą, pozwala mu budować w sobie (obok lub wbrew różnym stereotypom) gmach

wiedzy „własnej”, generatywnej, o dużej użyteczności zarówno osobistej jak i zawodowej. Jest to rodzaj wiedzy w działaniu i o działaniu uobecniającej równocześnie aspekty poznawcze i oceniająco-wartościujące. Wiedzę tworzoną przez nauczycieli jako rezultat ich profesjonalnych doświadczeń oraz refleksji nad tymi doświadczeniami cechuje m.in. to, iż:

- jest ona w pewnym stopniu niepowtarzalna (dotyczy indywidualnych doświadczeń),
- jest wiedzą kontekstową,
- jest oparta na doświadczeniu,
- ukierunkowuje praktykę nauczania,
- często jest wiedzą niewypowiedaną przez nauczycieli (I. Kawecki, 2004).

Wiedza osobista a styl działania nauczyciela

Osobista wiedza nauczyciela wydaje się uzewnętrzniać poprzez styl jego działania praktycznego i poznawczego. W toku podjętej refleksji nauczyciel zdobywa określony poziom samowiedzy, ale także samoświadomości, która to z kolei stanowi najwyższą instancję ową refleksję uruchamiającą. A zatem samowiedza umożliwia przejście nauczyciela z fazy działań intuicyjnych, spontanicznych, do działań zaplanowanych, uświadomionych. Dzięki samowiedzy i samoświadomości, nauczyciel uzyskuje zdolność indywidualnego stylu działania (i poczucia własnej odrębności tj. tożsamości).

Co zatem charakteryzuje styl pracy nauczyciela, który w swym działaniu odwołuje się do wiedzy osobistej, tworzonej dzięki podejmowanym aktom refleksji? Nie istnieje – jak sądzę – pojedyncza cecha, która precyzyjnie określałaby taki styl. Należałoby raczej ujmować go jako zbiór cech (por. D. Riesman, 1950). Jedną z nich, jak można przypuszczać, jest otwarcie na zmianę (podejmowanie aktywności twórczej i gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje), które pozwala nauczycielowi zarówno skutecznie na zmiany reagować, jak i tworzyć je, gdyż nie stanowią one osobistego zagrożenia. Przeciwnie, kategoria zmiany zostaje przez niego wprowadzona (świadomie) w sferę indywidualnego doświadczenia, a pojawiające się pod jej wpływem nowe sytuacje może uznać za „własne”, nie zaś zewnętrznie narzucane. Wobec powyższego nowa sytuacja staje się możliwą, a nie konieczną – co sprzyja pojawieniu się pozytywnej motywacji działania. Jeśli nawet wprowadzona zmiana nie przyniesie oczekiwanego rezultatu, wówczas własna refleksja pozwala nauczycielowi uznać napotkane niepowodzenie za coś naturalnego, wpisanego w proces kreowania (poszukiwania) nowej, osobistej wiedzy, którą nieustannie pogłębia, starając się możliwie szeroko wykorzystywać ją w swojej pracy. Pedagog otwarty na zmiany posiada świadomość, iż zdobyta w instytucji kształcenia nauczycieli wiedza nie gwarantuje dostatecznej jakości pracy w ciągu całej ka-

riery zawodowej. Zmienia się bowiem charakter samego procesu dydaktyczno-wychowawczego, zmienia się także zakres jego pracy, w końcu dokonuje się ewolucja systemu społecznego, wewnątrz którego funkcjonuje szkoła. Zdaje sobie on zatem sprawę z istniejącej potrzeby samodoskonalenia, które to wydaje się być kolejną z cech stylu pracy nauczyciela, traktującego wiedzę osobistą jako drogowskaz na rozstajnych drogach edukacji.

Cechą charakterystyczną stylu pracy pedagoga, kreatora wiedzy osobistej jest również – w moim przekonaniu – respektowanie zasady indywidualizacji w nauczaniu, która traktowana winna być przez nauczyciela nie tylko jako możliwa do realizacji, ale jako swoiste *modus operandi* w codziennych sytuacjach szkolnych.

Implikacje dla kształcenia nauczycieli

Wobec zmienności wiedzy i zawodności wyćwiczonych sprawności zawodowych, nadziei na dobre wykonywanie zawodu nauczycielskiego można upatrywać w kształceniu i doskonaleniu pedagogów. Wydaje się, że najwyższa pora już, aby zmienić doktrynę kształcenia nauczycieli z adaptacyjnej na krytyczno-kreatywną (por. T. Lewowicki, 1991).

Pierwszym krokiem owej zmiany winno być zwrócenie uwagi na kwestię naboru kandydatów do zawodu. Należy postarać się o bardziej staranną niż dotychczas selekcję intelektualną. Na studia o specjalnościach nauczycielskich powinny być przyjmowane osoby świadome swego wyboru, kreatywne o dojrzałej osobowości. Zamiast badać jedynie poziom wiadomości, powinno oceniać się – jak uważa H. Moroz (H. Moroz, 1996) – zainteresowania kandydata, umiejętność dostrzegania, określania i rozwiązywania problemów, czy też poziom świadomości relacji między własnym „ja” a otaczającą rzeczywistością. Tak zorganizowanym procesem rekrutacyjnym mogłyby zająć się wyspecjalizowane ośrodki funkcjonujące w poszczególnych uczelniach. Selekcja do zawodu nie powinna być widziana jedynie przez pryzmat aktualnych cech osobowościowych kandydata do zawodu nauczycielskiego, ale również jego potencjalnych, rozwojowych możliwości (Z. Węgierski, 1991).

Wobec potrzeb zmieniającego się świata i nowego obszaru edukacyjnych problemów, szczególnie ważne (sprzyjające budowaniu „własnej” wiedzy nauczyciela) jest kształcenie kompetencji praktyczno-moralnych, do których zalicza się kompetencje: interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Ponieważ powszechnie uważa się, iż należą one do sfery doświadczenia prywatnego, większy nacisk w procesie kształcenia zawodowego zostaje położony na kompetencje techniczne – jako typowo zawodowe. Tymczasem z praktyczno-moralnego namysłu nad rzeczywistością edukacyjną nauczyciel nie może być i nie jest zwolniony. Zdaniem R. Kwaśnicy, „rozumienie sytuacji edukacyjnej (...), to nie

tylko empatia (rozumienie ucznia), ale także samorefleksja, bezustanna obserwacja siebie, stałe pogłębianie rozumienia swojej roli, a także wciąż ponawiany namysł nad istotą wychowania i bezustanne zapytywanie siebie: czy wartości i wiedza, za którymi się opowiadam, i sposób, w jaki je udostępniam uczniom, sprzyjają ich rozwojowi, rozwojowi każdego z nich z osobna, czy też rozwój ten ograniczają?” (2003, s. 303). Kompetencje praktyczno-moralne można uznać za narzędzie w rękach nauczyciela służące budowaniu wiedzy osobistej (indywidualnej i niepowtarzalnej).

Należałoby postawić pytanie: co robić, aby wspomagać ich rozwój w czasie przygotowania zawodowego. Moja propozycja dotyczy wprowadzenia zmian w zakresie sposobu realizacji zajęć akademickich. Niektóre z nich (np. psychologia, pedagogika) mogłyby przyjąć postać warsztatową, pozwalającą m.in. na kształtowanie zdolności do wrażliwego rozumienia innych ludzi, czyli do aktywności typu „sym-patia” oraz „em-patia” (I. Wojnar, 1991). Te swoiste egzystencjalne umiejętności wciąż są niedoceniane w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Równie ważne – jak sądzę – jest kształcenie uzdolnień twórczych. Odpowiednio dobrane zestawy ćwiczeń z zakresu treningu twórczości umożliwiają wzrost poziomu zdolności twórczego myślenia, umiejętności twórczej pracy pedagogicznej, projektowania twórczych działań. Aby zapobiegać wtłaczaniu młodych umysłów w sztywne, kostyczne ramy, można w procesie edukacji nauczycielskiej częściej niż dotychczas odwoływać się do metod aktywizujących. Dzięki nim student jest niejako „zmuszony” do podjęcia refleksji nad sobą i swoim działaniem, nad tym co się wokół niego dzieje i co go dotyczy, do badania tego co „własne” – wiedzy osobistej o edukacyjnej rzeczywistości. Nauczyciele akademicy poprzez podejmowanie odpowiednich zabiegów dydaktycznych, których celem jest „pobudzanie i zdynamizowanie aktywności umysłu, emocji i wyobraźni studentów” (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, s. 7) mogą wprowadzać przyszłych nauczycieli w ambiwalentny, wielowymiarowy świat edukacyjnej rzeczywistości, stwarzając im jednocześnie warunki sprzyjające autentycznemu w nim uczestnictwu, odkrywaniu wartości humanistycznych, autonomicznemu myśleniu oraz działaniu.

W procesie przygotowania zawodowego nauczycieli nie może zabraknąć miejsca na samodzielną pracę studenta. Bierne kształcenie kandydata na nauczyciela, który przyswaja „gotową” wiedzę w czasie wykładów czy ćwiczeń niesie ze sobą implikacje praktyczne. Kształcony w taki sposób pedagog będzie prawdopodobnie skuteczny w sytuacjach powtarzalnych, stereotypowych (przy założeniu, że takie sytuacje są obecne w rzeczywistości szkolnej), nie będzie jednak posiadał zdolności wykraczania poza sens wyznaczony przez określone zdarzenie. Ta postać edukacji jest formą utrwalania wśród przyszłych nauczycieli algorytmizowanych sposobów działania, co rodzi sytuację ich indywidualnego dramatu, ponieważ niweczy szansę odnalezienia przez pedagogów istoty „bezpo-

średniego i intuicyjnego obcowania z wartościami” (por. R. Ingarden, 2001). Dramat ten pogłębia się, kiedy kandydat do zawodu koncentruje się wyłącznie na powielaniu schematów, wąskiej praktyczności, a celem jego działania staje się sprawnościowa doskonałość.

Praca samodzielna studentów, realizowana w toku zajęć dydaktycznych oraz w formie pracy własnej w domu, powinna służyć rozbudzaniu świadomości siebie jako podmiotu działania.

W procesie kształcenia pedagogów, oprócz właściwie organizowanej pracy samodzielnej, należałoby zwrócić baczniejszą uwagę na możliwość doświadczania przez przyszłych nauczycieli konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Mam tu na myśli praktyki pedagogiczne, których wymiar czasu jest niewspółmiernie niski do zadań jakie mają być realizowane podczas ich trwania (K. Denek, 1996). Praktyki pozwalając studentom na konfrontację nabytej wiedzy teoretycznej z praktycznym zastosowaniem jej w rzeczywistości edukacyjnej, stają się źródłem, z którego może czerpać wiedza osobista przyszłych pedagogów. Mają one pomóc studentom w śmiałości wyrażania własnych myśli, zdobywania wiedzy sprawdzającej się w sytuacjach o dużym współczynniku zmienności i niepewności. Wiedza w ten sposób zdobyta, będąc rezultatem indywidualnego, intencjonalnego wysiłku studentów (por. K. Obuchowski, 1993) obejmuje „wiadomości o tym, czego jeszcze nie ma, ale może być” (T. Tomaszewski, 1972). Kandydat do zawodu nauczycielskiego, dzięki czynieniu użytku z własnego namysłu, tworzy nowe wartości poznawcze z wiedzy już posiadanej i praktycznego doświadczenia, co jak można się spodziewać, będzie służyć rozwojowi jego zawodowej tożsamości. Zachodzi zatem potrzeba intensyfikacji praktyk, a także organizacyjnego powiązania uczelni ze szkołą. Mam tu na myśli sieć różnego typu szkół, placówek oświatowo-wychowawczych zgodnie z kierunkami i specjalnościami kształcenia w uczelni, co – jak sądzę – mogłoby zapewnić dobre, naturalne podstawy łączenia teorii z praktyką pedagogiczną, dając tym samym szansę przyszłym nauczycielom na odnalezienie „własnego” sposobu radzenia sobie w rzeczywistości szkolnej.

Zasygnalizowane przeze mnie zmiany w procesie kształcenia nauczycieli, które miałyby sprzyjać wdrażaniu do „myślenia o edukacji” i autentycznego uczestnictwa w niej, nawiązują do humanistycznej wersji edukacji pedagogów, która to przenosi punkt ciężkości z dążenia do ukształtowania nauczyciela – skutecznego „technologa”, na jego autokreację i autonomiczną tożsamość. Humanistyczna orientacja kształcenia skłania przyszłego nauczyciela do podjęcia odpowiedzialności za budowanie wiedzy osobistej, niepowtarzalnej, uwikłanej w dramaturgię własnych wyborów, która staje się zarówno narzędziem jak i rezultatem wciąż ponawianego wysiłku odkrywania edukacyjnych sensów.

Bibliografia

- Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B. (2007), *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Impuls, Kraków.
- Denek K. (1996), *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*, [w:] Juszczak S. (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Impuls, Kraków.
- Ingarden R. (2001), *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kawecki I. (2004), *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Impuls, Kraków.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Kwieciński Z., Śliwowski B. (red.), *Pedagogika 2 – podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli*, GWP, Gdańsk.
- Lewowicki T. (1991), *Przemiany filozofii edukacyjnej, a kształcenie nauczycieli*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.
- Moroz H. (1996), *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] Juszczak S. (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Impuls, Kraków.
- Obuchowski K. (2000), *Człowiek intencjonalny*, Rebis, Poznań.
- Palka S. (1998), *Teoretyczna wiedza pedagogiczna a przemiany praktyki oświatowej*, [w:] Lewowicki T., Zajac A. (red.), *O przemianach w edukacji*, materiały sympozjalne, t.1, Rzeszów.
- Pluta A. (1997), *Od pedagogiki kultury przez kulturoznawczą teorię edukacji do tzw. Pedagogiki pogranicza*, [w:] Zamiara K. (red.), *Szkice o partycypacji kulturowej*, Poznań.
- Pluta A. (1998), *Interpretacja innowacją w diagnostyce dydaktyczno-pedagogicznej i w pracy nauczyciela*, [w:] Pluta A., Zdański J. (red.), *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych. Aspekty diagnostyczne*, Częstochowa.
- Polak K. (1999), *Indywidualne teorie nauczycieli*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Riesman D. (1971), *Samotny tłum*, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1972), *Proces zdobywania wiedzy*, „Nowa Szkoła”, nr 1.
- Węgiński Z. (1991), *Refleksje na temat edukacji nauczycielskiej w świetle potrzeb dzisiejszych i perspektywicznych*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.
- Witkowski L. (1998), *Edukacja wobec sporów o po (nowoczesność)*, IBE, Warszawa.
- Wojnar I. (1991), *Nauczyciel – potrzebny inaczej*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.