

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI
UMCS w Lublinie

WARUNKI UNOWOCZESNIANIA KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Wprowadzenie

Na ogół zarzuca się uniwersytetom, iż przygotowują nie tyle nauczycieli odpowiedzialnych za organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, ile przede wszystkim specjalistów w zakresie obranego przez studentów kierunku studiów, a więc polonistów, matematyków, fizyków, historyków - pozbawionych wiedzy i umiejętności pedagogicznych niezbędnych do uprawiania zawodu nauczycielskiego. Natomiast przeciwko wyższym szkołom pedagogicznym podnosi się zarzut, że nie spełniają pokładanych w nich nadziei nie tylko pod względem kształcenia specjalistycznego /kierunkowego/, lecz także pedagogicznego¹. Z tego rodzaju słabych stron systemu kształcenia nauczycieli zdają sobie sprawę zarówno przedstawiciele władz oświatowych i szkolnych, jak również pracownicy naukowo-dydaktyczni uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych oraz studenci kierunków nauczycielskich.

Zasadność wysuwanych wątpliwości pod adresem kształcenia pedagogicznego w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych przyjmowana jest raczej na mocy oczywistości, niż w wyniku odpowiednio pogłębionych badań naukowych. Stanowi to niewątpliwą słabość zgłaszanych opinii i przekonań w tym zakresie. Tymczasem badania, dotyczące zwłaszcza poziomu i treści kształcenia pedagogicznego nauczycieli, jak również funkcjonalności metod i form zajęć dydaktycznych ze studentami, mogłyby rzucić wiele światła na braki i walory aktualnego kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Istotną usługę dla zobiektywizowania wspomnianych opinii i przekonań miałyby z pewnością m.in. badania nad postawami i oczekiwaniami młodzieży akademickiej wobec kształcenia pedagogicznego i to zarówno w zakresie merytorycznym, jak i metodycznym.

Niemniej jednak zarzuty ciążące na współczesnym systemie kształcenia nauczycieli są tak poważne, iż prowokują do zabrania głosu na ich temat, czy też do przeciwdziałania krytycznej sytuacji poprzez zgłaszanie propozycji ewentualnych zmian lub ulepszeń na poszczególnych kierunkach studiów nauczycielskich. Kilka takich propozycji zawartych jest w niniejszym artykule. Dotyczą one istotnych - jak sądzę - warunków unowocześnienia kształcenia pedagogicznego zwłaszcza w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Do warunków tych zalicza się głównie: 1/ świadome i celowe kształtowanie u studentów postawy wzorowego nauczyciela, 2/ troskę o naukową rangę przedmiotów pedagogicznych, 3/ nieukrywanie przed studentami kontrowersji wokół niektórych twierdzeń pedagogicznych, 4/ wiązanie teorii wychowania z praktyką pedagogiczną.

1. Kształtowanie postawy wzorowego nauczyciela

Wśród wymienionych warunków unowocześnienia kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli niewątpliwie na pierwsze miejsce wysuwa się konieczność świadomego i celowego kształtowania u nich postawy wzorowego nauczyciela. Jak dotąd warunek ten bywa rzadko spełniany, a najczęściej nie jest nawet należycie dostrzegany i doceniany przez kadrę naukowo-dydaktyczną zatrudnioną w zakładach kształcenia nauczycieli. Wciąż jeszcze za mało podkreśla się niezaprzeczalny fakt, że późniejsze powodzenie działalności dydaktyczno-wychowawczej dzisiejszych kandydatów do zawodu nauczycielskiego uzależnione jest nie tylko od znajomości przedmiotów, związanych z kształceniem pedagogicznym i kierunkowym, lecz także od całego szeregu innych uwarunkowań. Jednym z najważniejszych wydaje się postawa nauczyciela czyli ogół jego względnie trwałych przekonań o uczniu, dyspozycji do jego oceniania i emocjonalnego nań reagowania oraz względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec niego.

Kształtowanie u studentów kierunków nauczycielskich postawy nauczyciela z prawdziwego zdarzenia jest warunkiem sine qua non efektywności ich przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dlatego też żaden z zakładów kształcenia nauczycieli nie powinien bagatelizować zadań, jakie nakłada na nie konieczność kształtowania tego rodzaju postawy. Aby mogły choć w części wywiązać się z tych zadań, zachodzi pilna potrzeba uświadomienia sobie przez dydaktyków, na

czym polega postawa nauczyciela jaką warto preferować i rozwijać wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego. Pod tym względem nie ma również pełnej zgodności stanowisk. Na ogół jednak przyjmuje się w wielu publikacjach, iż postawa wzorowego nauczyciela znajduje swe odzwierciedlenie zwłaszcza w rozumieniu uczniów i okazywaniu należnego im szacunku. Nauczyciel taki interesuje się nimi w szczególny sposób, obdarza ich zaufaniem i w pełni wyraża wobec nich swą akceptację, a więc uznaje ich za takich, jakimi są naprawdę, tj. nie ma w stosunku do nich uprzedzeń i nie zgłasza wobec nich nieuzasadnionych pretensji. Postawa taka sprzyja powstawaniu wśród uczniów interpersonalnej życzliwości oraz zaspokaja ich naturalną potrzebę miłości i uznania.

Wyrozumiały i przyjazny stosunek nauczyciela wobec uczniów warunkuje w dużej mierze ich osobiste życzliwe ustosunkowanie się do jego osoby. Nauczyciel taki cieszy się ich sympatią i zaufaniem szczególnie wtedy, gdy przejawia cechy prawdziwie ludzkie, w tym zwłaszcza - zgodnie z wyrażeniem T.Kotarbińskiego² - cechy człowieka "spolegliwego", na którym można polegać i który nie zawodzi nawet w sprawach dla niego przykrych. Nauczyciel o takich cechach zachowuje się z godnością, jest uczciwy i sprawiedliwy, zwalcza u siebie przejawy dwulicowości i zakłamania. Nie wynosi się ponad swoich uczniów i nie chce uchodzić w ich oczach za jednostkę "wszechwiedzącą" lub "wszechpotężną". Nauczyciel taki staje się niebawem dla uczniów jednostką znaczącą, z którą zaczynają się oni identyfikować.

Ewidentnym przejawem scharakteryzowanej w ten sposób postawy nauczyciela jest jego demokratyczny styl kierowania wychowawczego. Polega on - oprócz okazywania uczniom życzliwości i zrozumienia oraz pozyskiwania sobie ich sympatii i zaufania - na liczeniu się z ich własnym zdaniem lub osobistymi celami czy dążeniami. Tak więc nauczyciel o demokratycznym stylu kierowania wychowawczego umożliwia uczniom przedyskutowanie nurtujących ich problemów, podejmowanie wspólnych decyzji i wykonywanie ważnych dla nich zadań. Występuje nierzadko w roli równorzędnego członka zespołu klasowego. Odwołuje się chętnie do inicjatywy i pomysłowości uczniów, przy czym nie waha się prosić ich o radę. Troszczy się też o to, aby poszczególni uczniowie odpowiadali za swe postępowanie nie tyle przed nim, ile przed całą klasą.

Niebagatelny przejawem postawy wzorowego nauczyciela są żywione przez niego oczekiwania w stosunku do uczniów. Chodzi tu głównie o oczekiwania przewidujące wysoki poziom rozwoju intelektualnego dzieci i młodzieży. Oczekiwania takie - używając terminologii L.S.Wygotskiego³ - dotyczą nie tylko poziomu aktualnego rozwoju uczniów, tj. ukształtowanego w wyniku zakończonych już cykli rozwoju, lecz także tzw. strefy najbliższego rozwoju czyli potencjalnych /najbliższych/ możliwości rozwojowych chłopców i dziewcząt. Inaczej wyrażając się, oczekiwania te obejmują dynamiczny stan ich rozwoju, a więc nie tylko, to co zdołali dotychczas osiągnąć i czym mogą się aktualnie wykazać, ale również i to, co dopiero w nich dojrzewa i jest zapowiedzią dalszego ich rozwoju.

Wyniki badań na temat skutków nastawienia nauczycieli na duże możliwości intelektualne uczniów wykazały, że oczekiwania takie wpływają pozytywnie na przyszły poziom ich osiągnięć szkolnych, a niekiedy nawet na wzrost ilorazu inteligencji⁴. Wniosek taki może stanowić - jak sądzę - podstawę przypuszczenia, iż zawyżone nieco oczekiwania nauczycieli także do innych możliwości rozwojowych uczniów mogą wywrzeć na nich równie korzystny wpływ, jak jest to możliwe w przypadku ich rozwoju intelektualnego.

Biorąc pod uwagę choćby tylko te dwa zarysowane powyżej przejawy postawy wzorowego nauczyciela, można łatwo uświadomić sobie ogrom zadań, jakie warto by podjąć w zakładach kształcenia nauczycieli, aby ukształtować pożądaną z pedagogicznego punktu widzenia postawę studentów jako przyszłych pedagogów z prawdziwego zdarzenia. Są to zadania również odpowiedzialne, jak wszystkie pozostałe, wynikające z regulaminu studiów. Niestety niewiele się robi w tym kierunku. Niekiedy zaś ma się wrażenie, że np. wpajany studentom demokratyczny styl kierowania wychowawczego jest raczej pobożnym życzeniem teoretyków wychowania niż realnym postulatem pedagogicznym, bez którego nie można obyć się w działalności dydaktyczno-wychowawczej. Wrażenie takie mogą odnieść studenci, których wykładowcy będąc rzecznikami demokratycznego stylu kierowania wychowawczego, wykazują de facto tendencję do zachowań autokratycznych. Wiele niekonsekwencji popełnia się w toku kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli w związku z kształtowaniem odpowiedniego ich stosunku do powierzonych im w przyszłości uczniów, a tym samym oczekiwań wobec nich. Przede wszystkim studenci kierunków nauczycielskich często zawężają zakres

możliwości rozwojowych dzieci i młodzieży. Wynika to nierzadko z błędnego przeświadczenia tych studentów, iż na cechy "modelowe" ucznia składają się: jego bezwzględne podporządkowanie się regulaminowi szkoły i osiąganie dobrych wyników w nauce. Pomija się tu m.in. takie istotne cechy osobowości uczniów, jak: odpowiedzialność pozwalająca kierować się w swym postępowaniu racjami obiektywnymi /w przeciwieństwie do konformizmu i posłuszeństwa za wszelką cenę/; spontaniczność twórczą czyli zdolność reagowania na różne sytuacje w sposób naturalny i pomysłowy; racjonalną motywację, która sprawia, że uczniowie uczą się nie tyle "dla stopni", co raczej ze świadomością wagi i znaczenia swych poczynań dla własnego rozwoju oraz poprawy życia innych ludzi; rzeczowość będąca przeciwieństwem egotycznego nastawienia, a także dobre samopoczucie uczniów, uwarunkowane w głównej mierze okazywanym im przez nauczycieli rozumieniem i poszanowaniem.

Zadania, związane z kształtowaniem u studentów postawy wzorowego nauczyciela, nabierają jeszcze większego znaczenia, gdy uprzytomnimy sobie jeszcze inne przejawy takiej postawy, jak np.:

- dawanie uczniom dobrego przykładu własnym postępowaniem, będącym logiczną konsekwencją przeświadczenia, iż własne postępowanie jest ważniejsze niż słowa;

- wykazywanie się kompetencją merytoryczną, tj. na ile uczniowie mogą traktować nauczyciela jako człowieka rozumnego i mądrego;
- postępowanie z uczniami zgodnie z zasadą sprawiedliwości, zwłaszcza przy ocenie ich zachowania i osiągnięć w nauce szkolnej;
- oryginalność lub pewnego rodzaju niepowtarzalność zachowania, czyli na ile nauczyciel jest wyraźnie "zarysowany" jako osobowość, a przez to interesujący i atrakcyjny dla uczniów⁵.

Oczywiście, kształtowanie u kandydatów do zawodu nauczycielskiego postawy wzorowego nauczyciela odbywać się może i powinno także za pomocą przekazu werbalnego podczas zajęć dydaktycznych z przedmiotów pedagogicznych. Ale ważniejszym od tamtego sposobem jej kształtowania jest niewątpliwie osobisty przykład takiej postawy wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych przyjmowanej wobec poszczególnych studentów. Wypadkową takiej postawy jest w dużej mierze ogólna atmosfera wychowawcza uczelni czyli jej klimat psychiczny. Ma on również niewątpliwą wpływ na właściwą postawę studentów wobec uczniów, z którymi wypadnie im pracować po ukończonych studiach.

2. Troska o naukową rangę przedmiotów pedagogicznych

Niebagatelnym warunkiem unowocześnienia kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest wykazywanie przez dydaktyków szczególnej dbałości o przekazywanie studentom treści w ramach przedmiotów pedagogicznych i reprezentowanie wysokiej rangi naukowej. Chodzi tu zwłaszcza o to, aby wśród treści tych preferowano z jednej strony twierdzenia wystarczająco uzasadnione i sprawdzone, a z drugiej nie pozbawione odpowiedniej konkretyzacji.

Dawanie pierwszeństwa twierdzeniom uzasadnionym i sprawdzonym jest godnym uwagi postulatem zwłaszcza w odniesieniu do zagadnień wychowawczych sensu stricto. Na temat wychowania bowiem zabierają głos niemal wszyscy. Toteż mówiąc o wychowaniu, trudno niekiedy rozgraniczyć twierdzenia mające podstawy naukowe od uznawanych powszechnie twierdzeń zdroworozsądkowych. Te ostatnie wprawdzie mogą czasami okazać się trafniejsze niż twierdzenia naukowe uzasadnione i sprawdzone, niemniej ustąpić muszą pierwszeństwu tym drugim. W przeciwnym razie omawianym i analizowanym ze studentami problemom wychowawczym groziłoby niebezpieczeństwo zdominowania przez uogólnienie nie mające nic wspólnego z nauką.

Preferowanie twierdzeń uzasadnionych i sprawdzonych w toku nauczania przedmiotów pedagogicznych zakłada konieczność korzystania z dorobku innych dyscyplin naukowych, a zwłaszcza dyscyplin pokrewnych pedagogice. Rzecz jasna, błędem byłoby - i chyba jest także niepotrzebną stratą czasu, dosłowne powtarzanie prawidłowości wypracowanych na gruncie tych dyscyplin. Zachodzi konieczność właściwego ich wkomponowania w system wiedzy o wychowaniu w szerokim tego słowa znaczeniu.

Wyjaśnieniem tendencji do uwzględniania w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych dyscyplin pomocniczych jest w szczególności interdyscyplinarny charakter pedagogiki jako nauki o wychowaniu. Charakter taki przysługuje jej szczególnie w zakresie twierdzeń dotyczących rozwijania lub kształtowania sfery emocjonalno-motywacyjnej osobowości człowieka. Oczywiście, rozwój osobowości ludzkiej w każdym jej wymiarze wymaga oddziaływań wielopłaszczyznowych i rozpatrywania ich w różnych aspektach. Dlatego też żadna z dys-

cyplin nie może prawidłowo funkcjonować w pełnej izolacji od innych dyscyplin naukowych. Tak np. lekceważąc dorobek psychologii i socjologii, a także biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania trudno byłoby zrozumieć różne prawidłowości i mechanizmy, leżące u podstaw procesu socjalizacji, kształcenia i wychowania. Podobnie nie sposób pojąć głębszego sensu proponowanych celów wychowania bez sięgania do dorobku filozofii, zwłaszcza takich jej działów, jak etyka, estetyka i filozofia człowieka /czyli antropologia filozoficzna/. Szczególne znaczenie dla uprzystępnienia studentom wiedzy pedagogicznej i głębszego nią ich zainteresowania ma umożliwienie im przynajmniej elementarnego zaznajomienia się z psychologią rozwojową, wychowawczą i społeczną oraz psychologią osobowości.

Powoływanie się na wyniki i doświadczenia innych dyscyplin naukowych nie umniejsza bynajmniej zasług pedagogiki jako dyscypliny naukowej od dawna uznawanej za autonomiczną. Żadna przecież z wymienionych pokrewnych jej dyscyplin nie zajmuje się bezpośrednio daniem odpowiedzi na pytanie, jakie cele obowiązywać powinny w nauczaniu i wychowaniu oraz z pomocą jakich oddziaływań pedagogicznych i w jakich warunkach można najskuteczniej wychowywać, tj. rozwijać dyspozycje sprawnościowe /instrumentalne/ i kierunkowe u dzieci, młodzieży i dorosłych. Odpowiedzi na tak postawione pytanie stanowią główny cel pedagogiki, która w tym zakresie jest niezastąpiona. Jednak nie oznacza to, iż może ona rezygnować z pomocy innych nauk. Wydaje się, iż właśnie taki jej cel jest dodatkowym uzasadnieniem odwoływania się przez nią do dyscyplin pokrewnych, dzięki którym przekazywanie studentom wiedzy pedagogicznej może:

- wzbogacić się o dodatkowe twierdzenia odpowiednio uzasadnione i sprawdzone;
- uczulić pracowników naukowo-dydaktycznych na większą ostrożność w formułowaniu uogólnień lub dezyderatów pedagogicznych;
- pokonać lęk tych pracowników przed ujawnianiem pewnych braków i niedociągnięć w dotychczasowych badaniach z zakresu pedagogiki.

W przypadku braku przekonujących dowodów naukowych, warto przedstawić studentom różne stanowiska w określonej kwestii, a nawet niekiedy odwołać się do wiedzy zdroworozsądkowej w poszuki-



waniu problemów otwartych lub hipotez roboczych, wymagających weryfikacji naukowej. Studenci bowiem mają prawo wiedzieć, jaka jest wartość naukowa przekazywanych im twierdzeń. Podawane jedynie do zawierzenia lub mechanicznego przyswojenia, mogą wydawać się banalne i niepotrzebne. Tak więc głoszenie niezasadnych i niesprawdzonych twierdzeń pedagogicznych przynosi z reguły więcej zła niż pożytku. Przede wszystkim stwarza u kandydatów do zawodu nauczycielskiego pewien stereotyp myślenia i co za tym idzie mało twórcze i wręcz bezmyślne zastosowanie wiedzy w późniejszej praktyce pedagogicznej, tj. bez względu na osobliwość sytuacji wychowawczych, wiek, płeć lub cechy osobowości uczniów, z którymi wypadnie im pracować.

Jak już wspomniano zasadność i sprawdzalność twierdzeń z zakresu pedagogiki nie stanowią jedynych ich cech postulowanych w związku z nauczaniem przedmiotów pedagogicznych. Istotną właściwością tych twierdzeń powinno być również to, by poddawały się one odpowiedniej konkretyzacji, to znaczy by można ukazać ich zasadność na tle konkretnych przykładów z codziennej praktyki pedagogicznej. Konkretyzacja taka jest swoistą egzemplifikacją uogólnień teoretycznych. Stosowanie jej znacznie uprzystępnia studentom wiedzę pedagogiczną, czyni ją bardziej zrozumiałą i bliższą ich zainteresowaniom, a tym samym staje się ważnym narzędziem ich przyszłej pracy w roli nauczycieli.

Tak rozumiana konkretyzacja nie jest na pewno zadaniem łatwym. Jest ona tym trudniejsza, im większy dystans dzieli pracowników naukowo-dydaktycznych od szeroko podjętej działalności pedagogicznej. Tym bardziej więc musi zadziwiać fakt, iż kształccie nie nauczycieli powierza się niejednokrotnie osobom, które znają szkołę jedynie z lat swego dzieciństwa i młodości, kiedy same były uczniami, lub też z dorywczych odwiedzin jej ze studentami w ramach prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych w uczelni, nigdy natomiast w szkole nie pracowały oraz nie ponosiły indywidualnej odpowiedzialności za nauczanie i wychowanie dzieci czy młodzieży. Dla pracowników naukowo-dydaktycznych, należących do wspomnianej grupy postulat konkretyzacji głoszonych twierdzeń pedagogicznych może okazać się zadaniem niewykonalnym, a w wielu przypadkach ogromnie trudnym. Pomimo to wydaje się wart realizacji, o czym jest mowa w dalszych fragmentach niniejszego artykułu.

Troszczyć się o naukową rangę przedmiotów pedagogicznych to znaczy - wystrzegać się nadużywania twierdzeń w kategoriach powinności. Łączy się z tym zbyt pochopne nadawanie twierdzeniom pedagogicznym charakteru sądów wartościujących /normatywnych/. Oczywiście pedagogika zwłaszcza w swej warstwie aksjologicznej lub teleologicznej /związanej z celami wychowania i nauczania/ oraz prakseologicznej /dotyczącej sposobów postępowania pedagogicznego/ nie może obyć się bez sądów normatywnych. Trudno jednak zgodzić się z sugerowaniem powinności nauczycieli w sytuacji, gdzie istnieje co najmniej wyjście alternatywne lub zarysowuje się ono w stopniu tylko prawdopodobnym. W ten sposób nie tylko nadużywałoby się pewnych uogólnień, lecz także krępowało i ograniczałoby się pomysłowość studentów w zakresie nowatorstwa pedagogicznego, z którym z pewnością spotkają się już w niedalekiej przyszłości.

3. Informowanie o kontrowersjach wokół niektórych twierdzeń pedagogicznych

Innym warunkiem usprawnienia i zmodernizowania kształcenia nauczycieli, pozostającym w ścisłym związku z zarysowaną poprzednio troską o naukową rangę przedmiotów pedagogicznych, jest informowanie studentów o występujących kontrowersjach wokół niektórych twierdzeń głoszonych przez pedagogikę. Byłoby wręcz niedorzecznością i zwykłym rozmijaniem się z prawdą, gdyby świadomie przemilczano owe kontrowersje podczas prowadzonych ze studentami zajęć dydaktycznych. Oznaczałoby to, iż traktuje się ich niemal po sztubacku, a co za tym idzie usiłowano by nie tyle wyrabiać u nich umiejętność myślenia pedagogicznego i rozbudzać pragnienie samodzielnego szukania rozwiązań nurtujących ich problemów z dziedziny nauczania i wychowania, ile przekazywać wiedzę pedagogiczną w formie twierdzeń ostatecznych czyli ustalonych niejako "raz na zawsze".

Przy przekazywaniu studentom wiedzy w sposób bezkrytyczny zapomina się, iż pedagogika jako nauka - w porównaniu np. z fizyką, matematyką, biologią, a nawet psychologią - jest dziedziną stale jeszcze in statu nascendi, która od niedawna wkroczyła na drogę dociekań i badań naukowych. Toteż chociaż w niespełna wiekowym swym dorobku może poszczycić się wieloma osiągnięciami /zwłaszcza w

dziedzinie dydaktyki/, niemniej nadal dużo pozostaje w niej zagadnień dotąd "nietkniętych" lub pobieżnie tylko opracowanych. Nic dziwnego więc, że ma ona do czynienia z niejedną kontrowersją, np. w zakresie rozumienia pojęcia wychowania lub różnicy zdań na temat metod i celów oddziaływań wychowawczych.

Pojęcie wychowania zamyka się najczęściej w ciasnej definicji lub w całym zestawie przeróżnych określeń, z których niewiele wynika dla konkretnej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Często zapomina się, iż wychowanie wybiega poza zwykły bezpośredni stosunek: "wychowawca-wychowanek", że wyraża się w interakcjach pomiędzy dorosłym a dzieckiem, tj. oddziaływaniom podlega nie tylko dziecko, lecz także osoba dorosła. Nie zawsze też jest ono równoznaczne z kształtowaniem osobowości, rozumianym w sensie urabiania jej za pomocą ingerencji z zewnątrz. Nie pamięta się też, iż rola wychowania ogranicza się niejednokrotnie do przysłowiowego "kibicowania" rozwojowi i samowychowaniu dziecka. W tym ostatnim znaczeniu właściwie przebiegający proces wychowania zakłada dyskretne wycofywanie się z zajmowania w nim roli kierowniczej w miarę usamodzielnienia się i dojrzewania społecznego wychowanków. Wychowawca zajmuje się dzieckiem, po to, aby w końcu stać się niepotrzebnym.

"Wychowanie" określa się często w sposób nader enigmatyczny, np. jako "przygotowywanie do życia", "adaptację do społeczeństwa i kultury", "dorastanie do zadań", "oddziaływanie na wszechstronny rozwój osobowości", "system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych" lub "zamierzone wywoływanie określonych zmian w osobowości człowieka". Istnieją oczywiście także próby bardziej precyzyjnego zdefiniowania wychowania, np. w ujęciu R. Miller⁶ i H. Muszyńskiego⁷. Stanowią one wyraźny postęp w stosunku do różnych innych definicji wychowania, z których - wyrażając się słowami G. Maliareta - "jedna przeczy drugiej, jedna kładzie nacisk tylko na pewien aspekt, uznając go za ważny, podczas gdy inna ogłasza go za mało istotny"⁸.

We wszystkich definicjach wychowania pomija się na ogół fakt, iż dla rozwoju dziecka nie zawsze najistotniejsze jest to, co stanowi bezpośredni wynik wychowania jako oddziaływania zamierzonego lub jako interwencji w socjalizację. Istotnym czynnikiem rozwoju jest niekiedy zwłaszcza to, co dzieje się wokół procesu wychowa-

nia, czyli całokształt stosunków społecznych, gospodarczych, politycznych, w jakich żyje dziecko. Toteż trudno będzie rozumieć istotę wychowania, jeśli nie określi się bliżej jego powiązań z procesem socjalizacji.

Innym przykładem kontrowersji w pedagogice są różnice zdań na temat metod wychowania. Nie ma zgodności zarówno w rozumieniu owych metod i ich klasyfikacji, jak i warunków, jakie powinny być spełnione, aby były one skuteczne. Najbardziej niepokoi preferowanie metod wychowania opartych na przekonaniu o słuszności behawiorystycznej formuły S-R, określającej zgoła mechaniczny związek między metodą oddziaływań /S/ a sposobem zachowania wychowanka /R/. Zapomina się tu, iż wychowanie jest procesem bardziej złożonym, niż zakłada to teoria behawiorystyczna zwłaszcza w jej wersji klasycznej. Przede wszystkim nie docenia się roli wychowanka jako podmiotu działania, a nie jedynie jako przedmiotu oddziaływań ze strony wychowawcy. W niewystarczającym stopniu uwzględnia się także procesy socjalizacji, w które uwikłany jest - niezależnie od intencji wychowawcy - każdy z wychowanków.

Istotnym wyznacznikiem skuteczności metod wychowania, również nie mającym dostatecznej podbudowy teoretycznej ani wystarczającego wsparcia od strony badań naukowych, jest określona postawa lub styl postępowania pedagoga w toku zastosowania określonej metody. Zwracali na to uwagę różni znakomici pedagodzy, jak C.Freinet, J.Korczak, O.Neill czy W.Suchomliński. Chodzi tu o postawę przepojoną życzliwym i przyjaznym stosunkiem do wychowanków i to niezależnie od tego, czy są to metody wpływu osobistego, sytuacyjnego czy organizowania środowiska społecznego⁹ albo też metody nagradzania, karania czy modelowania¹⁰. Prawdopodobnie dzięki poszanowaniu swojej godności i indywidualności wychowanek odnosi większą korzyść dla swego prawidłowego rozwoju, niż ta, jaką jest w stanie dać mu wychowawca uzbrojony w arsenał wypróbowanych metod wychowawczych.

W ocenianiu skuteczności tego rodzaju metod zastosowanych na użytek szkoły zapomina się też nierzadko, iż żadna instytucja kształcenia powszechnego nie ma monopolu na oddziaływania wychowawcze. Gros zadań w tym zakresie spoczywa na rodzicach lub najbliższych opiekunach uczniów. Toteż oceniając rezultaty wychowawcze szkoły w wyniku zastosowania określonych metod oddziaływań,

nie sposób nie uświadomić sobie, iż obok szkoły rodzina stanowi nadal jedno z podstawowych środowisk wychowawczych.

Wiele kontrowersji w pedagogice istnieje wokół celów wychowania. Wydaje się, iż większy, niż dotąd nacisk w kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego należałoby położyć na wartości trwałe i wspólne w różnych kulturach i epokach, formułowane różnym językiem filozofów, mitów, religii, nauki i sztuki. Brak wyeksponowania w celach wychowania wartości ogólnoludzkich, ponadczasowych, rdzennie humanistycznych stwarza niejednokrotnie psychologiczną barierę dla głębszego wnikania w ich istotę i dla solidaryzowania się z nimi. Osiągnięcie tego rodzaju wartości powinno być z pewnością nadrzędnym celem wychowania w naszym kraju. Nie można bowiem być dobrym patriotą i rzecznikiem ustroju sprawiedliwości społecznej, jeśli się nie jest człowiekiem ludzkim - jak mawiał Karol Marks - tj. człowiekiem uczciwym i rzetelnym, odpowiedzialnym i wrażliwym na krzywdę ludzką, przyczyniającym się do szczęścia i doskonałości innych ludzi¹¹.

Szerszego potraktowania podczas zajęć dydaktycznych ze studentami wymagają m.in. kontrowersje wokół: manipulacji lub indoktrynacji w procesie nauczania i wychowania; granic autorytaryzmu i postawy demokratycznej w działalności dydaktyczno-wychowawczej; roli współzawodnictwa i współdziałania jako form aktywizacji dzieci i młodzieży; partnerstwa w kontaktach pedagoga z wychowankami i kierowniczej jego roli w procesie wychowania; możliwości stosowania psychoterapii w pracy wychowawczej, czy też wokół specjalnego korzystania z niektórych nauk zwłaszcza dyscyplin pokrewnych pedagogice, celem lepszego rozumienia i pogłębienia głoszonych przez nią twierdzeń.

4. Wiązanie teorii o wychowaniu z praktyką pedagogiczną

Warunkiem, który ma wręcz kapitalne znaczenie dla unowocześnienia kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli, jest umiejętność ciągłego niemal łączenia teorii i praktyki. Tak więc wbrew twierdzeniu, iż "nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorię" warto i trzeba szukać dróg modernizacji systemu kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego także poprzez odwoływanie się do praktyki pedagogicznej. Wiązanie teoretycznych rozwa-

zań na temat wychowania z konkretnymi jego przykładami z codziennego życia nauczycieli i wychowawców jest nieodzownym wymogiem, jaki obowiązywać powinien pracowników naukowo-dydaktycznych, prowadzących zajęcia z pedagogiki i dyscyplin jej pokrewnych. Była już o tym mowa w związku z zasygnalizowaniem konieczności pewnej przynajmniej konkretyzacji ogólnej wiedzy pedagogicznej, z którą studenci zapoznają się podczas wykładów, konwersatoriów lub ćwiczeń. Sprawa ta nie podlega chyba żadnej dyskusji. Nie wyczerpuje jednak wszystkich możliwości wiązania teorii o wychowaniu z codzienną praktyką pedagogiczną w toku przygotowywania studentów do zawodu nauczycielskiego. Wymownym przykładem takiego działania są również należycie zorganizowane praktyki pedagogiczne studentów, wzmożony ich współdziałanie w organizowaniu zajęć dydaktycznych, podejmowane przez nich indywidualne kontakty z dziećmi i młodzieżą oraz spotkania z przodującymi nauczycielami lub innymi pracownikami oświaty i wychowania.

Praktyki pedagogiczne, będące przygotowaniem studentów do pracy w zawodzie nauczyciela, stanowią istotny składnik procesu kształcenia pedagogicznego i zarazem stwarzają nieograniczone wprost możliwości znajdowania ścisłych powiązań teorii pedagogicznej z konkretną działalnością dydaktyczno-wychowawczą. Dlatego też słuszny wydaje się postulat powierzania kierowania praktykami pedagogicznymi możliwie najlepszym nauczycielom akademickim, specjalizującym się w teorii nauczania i wychowania oraz mającym bogate doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami.

Podczas praktyk pedagogicznych studenci powinni mieć możliwość nie tylko zdobywania umiejętności praktycznych w zakresie prowadzenia lekcji lub rozwiązywania różnych problemów natury wychowawczej, lecz nade wszystko w zakresie dostrzegania różnego rodzaju zjawisk i faktów w świetle zdobytej uprzednio wiedzy o wychowaniu, a także wielostronnego ich wyjaśniania i analizowania.

Nie bez znaczenia dla normalnego przebiegu praktyk pedagogicznych jest miejsce ich odbywania. Dobrze się dzieje, jeśli odbywają się one w szkołach, które na co dzień stosują nowoczesne metody i formy pracy dydaktyczno-wychowawczej. W związku z tym należałoby dążyć do przywrócenia i podniesienia rangi tzw. "szkół ćwiczeń". Szkoły takie stanowią dla studentów rodzaj "poligonu", umożliwiające nabywanie doświadczeń, nie wyłączając z tego odpowiedniego

konfrontowania teorii z praktyką pedagogiczną. Spełniają one w ramach kształcenia pedagogicznego nauczycieli funkcję podobną do tej, którą pełnią kliniki w stosunku do studentów medycyny. Szkoły te funkcjonują tym sprawniej, im bardziej mogą liczyć na pomoc w usprawianieniu procesu nauczania i wychowania zarówno ze strony pracowników naukowo-dydaktycznych, jak i studentów odbywających tam swoje praktyki pedagogiczne.

Wiązaniu teorii o wychowaniu z życiem szkoły /jego codzienną praktyką/ sprzyja w szczególności sposób wzmożony współudział studentów w organizowaniu zajęć dydaktycznych, jakie mają miejsce w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w ramach kształcenia pedagogicznego i kierunkowego. Współudział taki nie jest bynajmniej wyłączeniem pracowników naukowo-dydaktycznych przez studentów w prowadzeniu zajęć. Wymaga zaangażowania zarówno z jednej, jak i z drugiej strony. Polega na wspólnym planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu zajęć¹².

Współudział studentów w organizowaniu zajęć dydaktycznych odbywa się z reguły w ścisłym powiązaniu z nauczaniem problemowym czyli ze stwarzaniem sytuacji problemowych, formułowaniem problemów i z ich rozwiązywaniem za pomocą dyskusji. Pożądana jest tu również zespołowa praca studentów. Ponadto zajęcia organizowane przy współudziale dotyczą z reguły tematów dowolnie przez nich wybranych.

Pomimo że zajęcia te odbywać się mogą tylko sporadycznie, można im przypisać niewątpliwie wartości wychowawcze. Przede wszystkim aktywizują studentów w myśleniu i działaniu, umożliwiają praktyczną realizację idei partnerstwa i demokratyzmu, pozwalają skutecznie kształtować u studentów różne umiejętności pedagogiczne, a także przyczyniają się - jak można sądzić - do pogłębienia wzajemnych przychylnych postaw wśród studentów i wzrostu ogólnej ich aktywności społecznej. Szczególne zalety mają takie zajęcia wówczas, gdy łączy się je z tzw. mikronauczaniem /microteaching/. Polega ona na nagrywaniu fragmentów zajęć na taśmie wideofonicznej, a następnie na ich odtwarzaniu z równoczesnym omawianiem i analizowaniem tych organizowanych wspólnie działań. Mikronauczanie ma tę niewątpliwą zaletę, że budzi ogromne zainteresowanie studentów i pozwala sprawdzić się im w roli "nauczyciela" oraz sprzyja ich wdrażaniu "do systematycznej autokontroli przebiegu i rezultatów pracy dydaktycz-

no-wychowawczej"¹³.

Dobrym sposobem łączenia teorii z praktyką w procesie kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest nawiązywanie przez nich indywidualnych kontaktów z dziećmi lub młodzieżą. Zalecane mogłyby być szczególnie kontakty z dziećmi nieprzystosowanymi społecznie, upośledzonymi umysłowo, niewidomymi, głuchymi lub opóźnionymi w nauce. Podczas nawiązywania z nimi kontaktów studenci mogliby - oprócz organizowania czasu wolnego - pomagać im w odrabianiu lekcji i w rozwiązywaniu różnych problemów natury wychowawczej. Obowiązkiem ich byłoby prowadzenie dziennika obserwacyjnego w związku z podejmowanymi przez nich kontaktami z jednym uczniem. Wydaje się, iż kontakty takie mogłyby dopomóc studentom w lepszym rozumieniu nabywanej przez nich wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii, w znajdowaniu braków w dotychczasowym swym dokształcaniu pedagogicznym, w pogłębianiu umiejętności nawiązywania indywidualnych kontaktów z dziećmi i młodzieżą oraz z pewnością dawałyby pracownikom naukowo-dydaktycznym możliwość bardziej rzetelnego poznania swych wychowanków.

Innym jeszcze sposobem wiązania teorii o wychowaniu z praktyką pedagogiczną - a jednocześnie mało docenianym w toku kształcenia pedagogicznego studentów - są spotkania z przodującymi nauczycielami lub innymi pracownikami oświaty i wychowania. Spotkania takie mają oczywiście sens zwłaszcza wtedy, gdy przedstawiciel szkoły lub instytucji pozaszkolnej odwołuje się do konkretnych faktów lub przykładów, związanych ze znaną mu z własnego doświadczenia działalnością pedagogiczną, odpowiada na pytania studentów i wspólnie z nimi uczestniczy w dyskusji na frapujące ich tematy. Spotkania tego typu można organizować także poza uczelnią, np. w interesujących studentów szkołach lub zakładach opiekuńczo-wychowawczych.

Wszelkie jednak próby łączenia teorii z praktyką podczas kształcenia pedagogicznego kandydatów do zawodu nauczycielskiego byłyby niejako zawieszane w próżni, gdyby nie towarzyszyły im bezpośrednie kontakty pracowników naukowo-dydaktycznych z konkretnymi doświadczeniami pedagogicznymi. Mogą być to mniej lub bardziej dorywcze kontakty z określonymi szkołami lub innymi instytucjami oświaty i wychowania, a zwłaszcza badania naukowe oparte na systematycznej obserwacji lub eksperymencie pedagogicznym. Wyobcowanie

pracownika naukowo-dydaktycznego z wszelkiej codziennej praktyki nauczania i wychowania jest największym niebezpieczeństwem "prze-teoretyzowania" przedmiotu pedagogiki na studiach nauczycielskich, a tym samym przekazywania go w sposób mało interesujący i wręcz szkodliwy dla końcowego efektu kształcenia pedagogicznego.

Przedstawione w artykule warunki unowocześnienia systemu kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie pedagogiki zostały zaledwie zasygnalizowane i są to jedynie niektóre z całości uwarunkowań. Istnieje cały szereg innych uwarunkowań, jak np.:

- zorganizowanie w uczelni specjalistycznego laboratorium w dziedzinach: diagnozy psychologicznej i pedagogicznej, reedukacji i rewalidacji, poradnictwa i preorientacji zawodowej czy psychoterapii, gdzie studenci mogliby nabywać różnorakie umiejętności praktyczne;
- stworzenie pracowni dydaktycznej wyposażonej m.in. w techniczne środki nauczania, jak magnetofon, projektor filmowy, magnetowid, z których można by bez trudności korzystać podczas zajęć ze studentami;
- wprowadzenie właściwych proporcji między blokiem przedmiotów kierunkowych a blokiem przedmiotów pedagogicznych /ale pod warunkiem że spotkają się one z ogólnym uznaniem studentów/;
- wprowadzenie różnych innowacji w ramach kształcenia pedagogicznego, przy jednoczesnym niezapominaniu, iż nawet najbardziej atrakcyjny pomysł może okazać się nieskuteczny - podobnie jak dzieje się to w przypadku nadużywania antybiotyków, zmniejszających z czasem odporność na nie organizmu.

Spośród zarysowanych i zasygnalizowanych uwarunkowań kształcenia pedagogicznego nauczycieli najbardziej istotnym wydaje się kadra akademicka w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Wszelkie bowiem innowacje, zmiany lub usprawnienia w procesie dydaktyczno-wychowawczym niewiele znaczą bez ludzi, którzy poczuwaliby się w pełni do odpowiedzialności za należyte przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego i to zarówno pod względem pedagogicznym, jak specjalistycznym /kierunkowym/.

PRZYPISY

- ¹Cz.Kupisiewicz, kontrowersyjne problemy kształcenia nauczycieli, Nowa Szkoła 1982 nr 4 s.163
- ²T.Kotarbiński, Medytacje o życiu godziwym, Warszawa 1967
- ³L.S.Wygotski, Wybrane prace psychologiczne, Warszawa 1971 s.541 i nast.
- ⁴R.Rosenthal, L.Jacobson, Pygmalion in the Classroom, New York 1968
- ⁵M.Łobocki, Warunki efektywności pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, W: Prawidłowe i zaburzone funkcjonowanie dzieci i młodzieży w procesie rozwoju i wychowania /red./ St. Popka, Lublin 1983
- ⁶R.Miller: Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia, Warszawa 1981 s.122
- ⁷H.Muszyński; Zarys teorii wychowania, Warszawa 1976 s.25
- ⁸G.Maliaret, Wstęp do pedagogiki, Warszawa 1968 s.13
- ⁹H.Muszyński, Zarys... op.cit.
- ¹⁰K.Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych Warszawa 1982
- ¹¹M.Fritzhand, Człowiek, humanizm-moralność. Ze studiów nad Marksem, wyd. 1 Warszawa 1966
- ¹²M.Łobocki, Współudział uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, Warszawa 1975
- ¹³Cz.Kupisiewicz, Kontrowersyjne... op.cit. s.161
- ¹⁴M.Maciaszek, Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela, wyd.2 Warszawa 1965

УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Статья рассматривает несколько предложений, касающихся возможных изменений и улучшений системы образования кандидатов для учительской профессии. Особое внимание обращается на все более современные условия педагогического образования на учительских отделениях в университетах и пединститутах. К этим условиям принадлежат: 1/ сознательное и целенаправленное формирование у студентов облика отличного учителя, 2/ забота о научном ранге педагогических предметов, 3/ забота не скрывать перед студентами разногласий вокруг некоторых педагогических правых, 4/ связь теории о воспитании с педагогической практикой.