

TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

WSP w Bydgoszczy

CZYM MOŻE BYĆ I CZYM POWINNA BYĆ PEDAGOGIKA OGÓLNA W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI NA POZIOMIE WYŻSZYM

1. Wprowadzenie

Przyjmując, że zasadniczym czynnikiem zmian innowacyjnych w zakresie różnych dziedzin w tym także w dydaktyce jest świadomość sensu tych działań, które się podejmuje, bądź już realizuje. Wynika stąd konieczność stałej refleksji nad warunkami i skutkami swych działań. Refleksja prowadzącego określony przedmiot nauczania w uczelni kształcącej nauczycieli powinna umożliwić nauczycielowi akademickiemu indywidualne określenie miejsca tego przedmiotu w systemie przygotowania zawodowego studentów, indywidualne określenie celów i zadań realizowanego programu oraz dobór adekwatnych do tego sposobów ich osiągnięcia. Do zajęcia takiego stanowiska w działalności dydaktycznej upoważnia mnie fakt, iż prowadzący przedmiot, mimo jednakowości programów nauczania, ma zagwarantowaną pewną swobodę w układzie treści, proporcji między poszczególnymi zagadnieniami, doborze literatury i sposobach realizacji poszczególnych haseł programowych.

Powyższy fragment stanowi uzasadnienie dla wprowadzenia w tytule artykułu kategorii "może". W definicji tej kategorii pojęciowej czytamy, że jest to "partykuła nadająca całej wypowiedzi lub jej części odciętą przypuszczenia, ewentualności w wyborze, wahania, wątpliwości, osłabienia kategoryczności. /.../ Partykuła występująca z formami czasu przeszłego lub z formami trybu rozkazującego /niekiedy przypuszczającego/ oznacza uprzejmą zachętę do czegoś, zaproszenie, prośbę ..."¹. Zaś funktor "powinna" wskazuje na wyraźny normatywny charakter tego artykułu oraz na fakt, że mam świadomość wszystkich wynikających z tego konsekwencji².

Należy zatem dalszą część artykułu traktować jako autorską propozycję, wynikającą z wyżej ujawnionych przesłanek i wyników prostych badań empirycznych. Podstawą do sformułowania wniosków dotyczących rea-

lizacji pedagogiki ogólnej w systemie kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym będzie przedstawienie i rozważenie następujących problemów:

1. Jakie relacje zachodzą między pedagogiką ogólną jako przedmiotem nauczania na studiach pedagogicznych a odpowiadającą temu przedmiotowi dyscypliną naukową ?
2. Jaki jest stan przygotowania studentów do poznawania i studiowania pedagogiki?
3. Jakie zmiany w świadomości studentów dokonywane są pod wpływem studiowania pedagogiki ogólnej?

2. Relacje zachodzące między pedagogiką ogólną jako dyscypliną naukową a przedmiotem nauczania o tej samej nazwie

Przyjmuję, że przedmiot nauczania nie jest i nie musi być tożsamy z dyscypliną naukową. Wspólne dla przedmiotu nauczania i dyscypliny naukowej są pewne treści, czyli podstawowe pojęcia, twierdzenia i teorie naukowe. Różnica natomiast wyraża się w randze problemów zweryfikowanych, nie zweryfikowanych lub zweryfikowanych niewystarczająco. Druga różnica dotyczy sposobu uzasadniania. W przedmiocie nauczania dostateczną racją dla uznania czegoś za prawdziwe jest fakt, że powiedział to jakiś autorytet w tej dziedzinie, jest to napisane w podręczniku lub tak stwierdził nauczyciel. W nauce są to racje nie mające żadnego znaczenia. Jedyną racją w nauce jest logiczny i merytoryczny związek z kontekstem teoretycznym i poprawność metodologiczna.

Świadomość różnic między dyscypliną naukową a przedmiotem nauczania stawia przed prowadzącym przedmiot następujące pytania: Czy w realizacji przedmiotu ograniczyć się tylko do tych problemów, których rozwiązanie nie budzi wątpliwości na tym etapie rozwoju historycznego i rozwoju dyscypliny naukowej ? Czy podawać studentom alternatywne rozwiązania problemów, ujawniając ich związek z przyjętym przez badacza stanowiskiem teoretycznym i metodologicznym ? Czy w przypadku rozwiązań alternatywnych nauczyciel powinien ujawniać własną ocenę i stanowisko ? Czy dać studentom do ręki /wytworzyć w świadomości kryteria/ narzędzia oceny krytycznej prac naukowych i ćwiczyć posługiwanie się nimi na tekstach autorytetów naukowych ? Na te pytania program nie daje odpowiedzi. Odpowiedzi na te pytania musi udzielić sobie prowadzący przedmiot i z tego właśnie faktu wynika także subiektywizm

w realizacji obowiązującego ministerialnego programu nauczania każdego z przedmiotów. Subiektywizm ten jest zależny od osobowości i kompetencji nauczyciela akademickiego jako twórcy wnoszącego swój udział w rozwój dyscypliny naukowej i jednocześnie nauczyciela organizującego studiowanie w zakresie przedmiotu będącego odpowiednikiem określonej dyscypliny naukowej.

W przypadku pedagogiki ogólnej sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej z powodu braku adekwatności między zakresem treści przedmiotu nauczania, który został wyznaczony ministerialnym programem nauczania, a problematyką badawczą pedagogiki ogólnej w jej stanie dzisiejszym, wynikającym ze specyficznego rozwoju pedagogiki w Polsce Ludowej. Program pedagogiki ogólnej jako przedmiotu nauczania obejmuje następujące działy: 1) pojęcia konstytutywne w pedagogice, 2) wychowanie /kształcenie/ umysłowe, 3) główne instytucje wychowawcze, 4) nauczyciel, 5) ważniejsze stanowiska /koncepcje, kierunki/ a podstawowe zagadnienia /antynomie/ w pedagogice współczesnej.

Ten zakres merytoryczny odpowiada zakresowi pedagogiki ogólnej w ujęciu K. Sośnickiego, według którego jest ona najbardziej ogólną teorią wychowania, "nauką opisującą, w odróżnieniu od normatywnego charakteru poszczególnych systemów"³. Przedmiotem tak rozumianej pedagogiki są naukowe systemy wychowania⁴, zaś "rozważanie nad poszczególnymi systemami nie jest jedynie ich rejestracją i przedstawieniem ich treści. Traktuje ono p o r ó w n a w c z o i stara się zestawić ze sobą ich właściwości i charakter, ich sens"⁵. K. Sośnicki mówiąc o strukturze pedagogiki⁶, proponuje, by raczej mówić o kompleksie nauk pedagogicznych, nie zaś o systemie nauk pedagogicznych. Akcentuje przez to, że granice między poszczególnymi działami pedagogicznymi nie są ostre, a rezultaty badań pedagogicznych w jednej dziedzinie powinny mieć wpływ na rozwiązywanie problemów w innych dziedzinach badań pedagogicznych. W związku z tym postuluje /żąda/ "aby w systemie nauk pedagogicznych rozwiązania zagadnień omawianych w poszczególnych działach były jednolite i ze sobą zgodne, aby istniały pewne zasadnicze pojęcia i tezy jako dyrektywy i założenia dla treści tych różnych działań /.../ w tych różnych działach nauk pedagogicznych zawierają się, prócz specjalnych dla nich zagadnień także problemy ogólne, poniekąd wspólne tym wszystkim działom. Stanowią one przedmiot badań "ogólnych podstaw pedagogiki"⁷.

Rozwój pedagogiki nie poszedł jednak w tym kierunku. W latach 60 - tych zaczęła wyodrębniać się teoria wychowania jako samodzielny

dział pedagogiki, a nieco później także metodologia pedagogiki. Nastąpił też w związku z tym radykalny podział problematyki pedagogicznej na tzw. teorię nauczania i teorię wychowania. Temu dualizmowi przeciwstawiał się, między innymi, B. Suchodolski, pisząc: "Tego rodzaju podział nie ma usprawiedliwienia w samej rzeczywistości wychowawczej, powoduje wiele nieporozumień, utrudnia właściwe oświetlenie wzajemnych stosunków między kształceniem umysłowym a kształceniem moralnym i społecznym, uniemożliwia analizę podstawowo ważnych problemów osobowości, poglądu na świat, problemów, które nie mieszczą się ani w jednej, ani w drugiej grupie...⁸".

Tak więc w wyniku specyficznego rozwoju pedagogiki w Polsce Ludowej pedagogika ogólna w zasadzie przestała istnieć, tzn. rozwijać się jako dział pedagogiki. Problemy zaś dotąd podejmowane przez pedagogikę ogólną, które nie stały się przedmiotem badań teorii wychowania ani dydaktyki są podejmowane przez inne dyscypliny naukowe, np. filozofię, socjologię, psychologię lub też poddawane są badaniom interdyscyplinarnym.

Nieadekwatność treści przedmiotu, zwanego pedagogiką ogólną, do aktualnego stanu tego działu nauk pedagogicznych każe postawić pytanie o miejsce pedagogiki ogólnej w systemie kształcenia nauczycieli oraz relacje tego przedmiotu z takimi przedmiotami jak: teoria wychowania, dydaktyka, pedagogika porównawcza i metodologia pedagogiki. Odpowiedź na to pytanie przekracza jednak przyjęte ramy artykułu, chociaż z całą pewnością stanowi problem wart rozważenia.

3. Poziom przygotowania młodzieży do studiowania pedagogiki

Przyjmuję, że wybór pedagogiki jako kierunku studiów jest wyborem świadomym i umotywowanym. Ze względu na charakter wybranej uczelni, można sądzić, że jest to przede wszystkim wybór określonego zawodu, którego istotną funkcją jest wychowywanie. Jeżeli przyjęte założenia uznamy za uzasadnione, to można mniemać, że młodzież wybierająca kierunki pedagogiczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej ma jakąś wizję swojej przyszłej pracy zawodowej, pewne oczekiwania wobec uczelni i pewną wiedzę o tym, co ma być przedmiotem studiowania, a później także pracy zawodowej. Poznanie owej wizji, oczekiwań i stanu wiedzy powinno być ważnym czynnikiem w planowaniu pracy dydaktycznej w zakresie przedmiotów kierunkowych, a szczególnie w zakresie pedagogiki ogólnej, która z racji swego miejsca w planie studiów rozpoczyna blok przedmiotów

pedagogicznych i w założeniach ma dawać bazę dla realizacji innych przedmiotów pedagogicznych. Należy także liczyć się z tym, że stan wymienionych uwarunkowań poznawczo-motywacyjnych będzie w poważnej mierze rzutował na osiągnięte przez studentów efekty w studiowaniu pedagogiki ogólnej, a być może postawi przed prowadzącym ten przedmiot nowe zadania, które zostały pominięte w programie nauczania.

Uznałam, że wskaźnikiem stanu przygotowania /poznawczo-motywacyjnego/ młodzieży do studiowania pedagogiki ogólnej może być: stopień konkretyzacji wizji przyszłej roli zawodowej oraz poziom myślenia o wychowaniu /potoczny, naukowy/. Aby uzyskać dane empiryczne, które będą odpowiadały wymienionym wyżej wskaźnikom, zadałam studentom na pierwszym wykładzie dla I roku różnych kierunków pedagogicznych, następujące pytania:

1. Co chcesz robić w przyszłości, po ukończeniu studiów ?
2. Co to jest wychowanie /jako proces i jako rezultat/ ?
3. Z jaką pracą pedagogiczną /książką lub czasopismem/ miał/aś/eś kontakt, a którą z nich przeczytał/aś/eś ?

Badania te przeprowadziłam w roku akademickim 1982/1983. Odpowiedzi na zadane pytania były anonimowe. Klasyfikować je zatem mogłam tylko według kierunków studiów. Ogółem uzyskałam 207 odpowiedzi. Bezpośrednią przyczyną przeprowadzenia tych badań były wysoce mnie nie zadowalające wyniki uzyskane przez studentów w zakresie pedagogiki ogólnej w roku akademickim 1981/1982, a także i w poprzednich latach. Rozrzut wypowiedzi studentów ilustruje Tabela 1.

Tabela 1. Stopień konkretyzacji planów dotyczących działalności zawodowej studentów I roku kierunków pedagogicznych

| Kierunki pedagogiczne | N-P | W-P | P-O-W | K-O | P-P | Res. | Razem |
|-----------------------------------------------------------|-----|-----|-------|-----|-----|------|-------|
| Stopień konkretyzacji planów zawod. | | | | | | | |
| brak planów zawodowych | - | - | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 |
| plany dotyczą innych dziedzin działalności niż wychowanie | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 17 |
| plany zawodowe zgodne z kierunkiem studiów | 86 | 25 | 28 | 11 | 7 | 23 | 180 |
| Razem: | 90 | 27 | 34 | 16 | 11 | 29 | 207 |

Objaśnienia: N-P - Nauczanie Początkowe, W-P - Wychowanie Przed-
szkolne, P-O-W - Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza,
P-P - Pedagogika Pracy, Res.-Resocjalizacja

Z tabeli wynika, że zdecydowana większość studentów w momen-
cie rozpoczęcia studiów osiągnęła pewien stopień konkretyzacji ocze-
kiwań i planów odnoszących się do przyszłej działalności zawodowej.
Przy zastosowaniu tego kryterium szczególnie korzystnie wyróżniają
się studenci nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego,
natomiast najbardziej niekorzystnie przedstawiają się studenci peda-
gogiki kulturalno-oświatowej i pedagogiki pracy. Około 50 % nie ma
skonkretyzowanych planów zawodowych lub plany te dotyczą innych dzie-
dzin działalności niż te, do których przygotowuje wybrany kierunek
studiów. Można zatem podejrzewać, że wybór kierunku studiów jest dość
przypadkowy, a motywacje nie najbardziej pożądane. Należy się więc
liczyć z tym, że na tych kierunkach wielu studentów nie ma także spre-
cyzowanych oczekiwań związanych z przedmiotami obowiązującymi w pla-
nie studiów. Jest to zarazem bariera i szansa: szansa, ponieważ nie
będzie rozczarowań z powodu nie spełnionych oczekiwań; bariera, po-
nieważ jedynym oczekiwaniem może być uzyskanie zaliczenia przedmio-
tu możliwie najmniejszym nakładem sił własnych.

Nieco inaczej przedstawia się sprawa ze studentami nauczania po-
czątkowego i wychowania przedszkolnego. Osiągnęli oni najwyższy po-
ziom konkretyzacji planów i oczekiwań co do przyszłej działalności za-
wodowej. Należy tu zaznaczyć, że mają oni wysoki poziom świadomości
przyszłych czynności zawodowych, podmiotu i przedmiotu tych czynnoś-
ci, instytucji, w której będą je realizować oraz środowiska pracy.
Stąd też ich oczekiwania wobec przedmiotów dydaktycznych, będących
przedmiotem studiów, są bardzo konkretne. Koncentrują się na tym, co
służy bezpośrednio praktyce, tzn. daje wiedzę o praktyce oświatowej
i wychowawczej oraz służy nabywaniu umiejętności rozwiązywania prak-
tycznych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Problem polega na tym, że te oczekiwania nie mogą być spełnione
przez pedagogikę ogólną, która nie jest nauką normatywną. Jest ona
natomiast podstawą tzw. "pedagogiki rozumiejącej", a studiowanie jej
pozwala na lepsze rozumienie praktyki, tzn. jej opis i wyjaśnianie.
Wynika stąd określone zadanie dla prowadzącego zajęcia z pedagogiki
ogólnej - przekonanie studentów, że pedagogika ogólna, chociaż nie

służy bezpośrednio praktyce dydaktyczno-wychowawczej, to pozwala ją jednak lepiej rozumieć. A jest to konieczne, ponieważ większość zadań podejmowanych przez nauczycieli ma charakter heurystyczny. Sprowadzenie ich do zadań algorytmicznych prowadzi do rutyny, którą w zawodzie nauczycielskim uznaje się za cechę ograniczającą skuteczność podejmowanych działań wychowawczych.

W celu realizacji sformułowanego wyżej zadania postanowiłam dokonać pewnych modyfikacji w kolejności realizacji poszczególnych zagadnień objętych programem pedagogiki ogólnej. Zaplanowałam rozpoczęcie realizacji pedagogiki ogólnej od działu zatytułowanego "nauczyciel". Przesunięcie to miało na celu stworzenie możliwości uzgodnienia ze studentami treści ich oczekiwań w zakresie wspólnie realizowanego przedmiotu. Dokładniej mówiąc, chodziło o przekonanie ich, poprzez analizę czynności nauczycielskich i różnych koncepcji kształcenia nauczycieli, że to co stanowi przedmiot pedagogiki ogólnej, chociaż nie służy bezpośrednio praktyce, jednak pozwala ją lepiej rozumieć. Rozumienie zaś praktyki pedagogicznej jest niezbędne, ponieważ większość działań realizowanych w jej zakresie ma charakter heurystyczny a nie algorytmiczny. Rozumienie rzeczywistości wychowawczej daje też narzędzia do krytycznej oceny proponowanych rozwiązań oświatowo-wychowawczych oraz przesłanki do krytycznej analizy własnych działań dydaktyczno-wychowawczych. W systemie kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym studiowanie problemów zawartych w programie pedagogiki ogólnej jest więc uzasadnione i sensowne.

Innych przesłanek do planowania pracy dydaktycznej w zakresie pedagogiki ogólnej dostarczyła mi analiza odpowiedzi na pytanie trzecie: Z jaką pracą pedagogiczną /książką lub czasopismem/ miał/aś/eś kontakt, a którą z nich przeczytał/aś/eś? Znajomość literatury pedagogicznej wśród studentów podejmujących studia na kierunkach pedagogicznych ilustruje Tabela 2.

Z Tabeli 2. wynika, że tylko 16 % studentów rozpoznaje prace pedagogiczne, zetknęło się z nimi i zapamiętało ich autorów i tytuły. Trudno jednak mówić, że ci studenci sprawdzili swoją umiejętność czytania tekstów naukowych, ponieważ najczęściej wymieniają podręczniki, które mogły już zostać wcześniej podane na ćwiczeniach czy zajęciach fakultetu pedagogicznego w szkole średniej. Zdarza się też, że wymieniają, jako jedyne znane im prace, prace magisterskie swoich rodziców. Często powtarza się "Poemat pedagogiczny" Makarenki, który

Tabela 2. Znajomość literatury pedagogicznej wśród studentów

| Kierunki pedagogiczne | N-P | W-P | P-O-W | K-O | P-P | Res. | Razem |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|-----|-------|-----|-----|------|-------|
| Jakość kontaktu z literaturą pedagogiczną | | | | | | | |
| nigdy z nią się nie zetknęli | 58 | 18 | 24 | 6 | 6 | 17 | 129 |
| nie potrafią podać poprawnie autora i tytułu pracy | 14 | 2 | 6 | 3 | 3 | 7 | 35 |
| jako prace pedagogiczne wymieniają inne rodzaje dzieł, np. literackie | 2 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 15 |
| poprawnie podają co najmniej jeden tytuł | 16 | 6 | 4 | 3 | 3 | 3 | 35 |
| Razem: | 90 | 27 | 38 | 16 | 11 | 29 | 214 |

trudno uznać za pracę naukową sensu stricto. Wszystkie te przypadki mieszczą się w wymienionych 16 % studentów zaliczonych do czwartej kategorii w Tabeli 2. Znamienna jest też wypowiedź studentki, która pisze, że zetknęła się z pracą H. Muszyńskiego - "Idealizm i cele wychowania", ale "... po kilku minutach lektury zrezygnowałam. Niestety nie rozumiałam czytanej treści".

Potwierdzeniem braku kontaktu studentów z literaturą pedagogiczną są odpowiedzi na pytanie drugie: Co to jest wychowanie /jako proces i jako rezultat/? W ani jednej wypowiedzi nie było wyrażonej wątpliwości, iż nie jest to kategoria jednoznaczna, że ta podstawowa kategoria w naukach pedagogicznych może być różnie pojmowana. W ani jednym przypadku nie wystąpiło powołanie się na któregokolwiek z pedagogów czy też jakąkolwiek pracę pedagogiczną. Formułowane zaś przez studentów definicje zawierały dużo ideologicznych deklaracji formułowanych potocznie lub w "manierze gazetowej".

Tak więc można przyjąć, że stopień zetknięcia się studentów kierunków pedagogicznych z literaturą pedagogiczną jest prawie zerowy i nie może stanowić żadnego oparcia dla realizacji zadań dydaktycznych o charakterze merytorycznym z zakresu pedagogiki ogólnej. Można sobie postawić w związku z tym pytanie, jakie konsekwencje wynikają z tego dla oceny stanu przygotowania studentów ?

Odpowiedź nasuwa się następująca:

1. Jedyną strategią refleksji o wychowaniu u studentów na tym etapie kształcenia jest strategia potoczna bądź literacka. Nie mają oni także świadomości, że istnieje inna wiedza o wychowaniu, zwana wiedzą naukową, która konstytuuje się w innej formacji myślowej i językowej. Nie znając tej drugiej, nie potrafią też odróżnić jednej i drugiej i będą usiłowali w trakcie zajęć, szczególnie ćwiczeń, narzucić konwencję im znaną, a ponadto będą opierać się przyjęciu innej konwencji, która nie jest im znana i z tego względu nie wydaje się też potrzebna.
2. Studenci nie są przygotowani do czytania prac naukowych z zakresu pedagogiki, a zatem będą usiłowali je czytać i analizować według znanej im konwencji literackiej, a jeżeli ta metoda okaże się nieskuteczna, to przestaną czytać w ogóle i będą próbowali radzić sobie w inny sposób.

Co zatem należy uczynić? Planując pracę dydaktyczną sformułowałam dwa zadania:

1. Jak najszybciej uświadomić studentom, że potoczny i literacki sposób myślenia i mówienia o rzeczywistości wychowawczej nie jest jedyny, a ponadto jest to sposób zawodny, a zatem przy przejściu na poziom naukowych rozważań o wychowaniu nie jest on wystarczający.
2. Nauczyć studentów czytać teksty naukowe.

W celu realizacji pierwszego z tych zadań zdecydowałam się na następne przesunięcie w programie nauczania. Natychmiast po realizacji problematyki związanej z hasłem "nauczyciel" przystąpiłam do realizacji zagadnień metodologicznych w aspekcie naukoznawczym. Zdawałam sobie sprawę ze wszystkich niedogodności takiego przesunięcia, a przede wszystkim z faktu, że ten dział nie wzbudzi zainteresowania studentów, chociażby dlatego, że jest to dział najtrudniejszy, a poza tym właśnie ten dział w najmniejszym stopniu spełnia oczekiwania studentów dotyczące praktycznego przygotowania do przyszłej działalności oświatowo-wychowawczej.

Jeszcze trudniejszą sprawą była realizacja drugiego zadania. Istotą tego zadania jest kształcenie pewnych sprawności i umiejętności, co - jak wiadomo - wymaga dużej ilości ćwiczeń rozłożonych w czasie i kontrolowanych. Jak to zrobić w ciągu 30 godzin ćwiczeń /bądź też 45 - zależnie od kierunku/ ?

4. Rola pedagogiki ogólnej w opinii studentów

Rolę pedagogiki ogólnej jak również zmiany w jej ocenie, jakie zaszły w świadomości studentów przedstawię na podstawie wypowiedzi studentów, które zostały sformułowane przez nich na ostatnich zajęciach z pedagogiki ogólnej. Na tych zajęciach zadałam im również trzy pytania, a były one następujące:

1. Na ile pedagogika ogólna spełniła Twoje oczekiwania ?
2. O czym przekonały Ciebie zajęcia z pedagogiki ogólnej ?
3. Co zmienił/a/byś w zakresie treści i sposobu realizacji przedmiotu ?

Odpowiedzi na te pytania były anonimowe, nawet bez podania kierunku studiów, aby anonimowość była jeszcze bardziej wiarygodna.

Około 60 % studentów już ex post stwierdza, że miało sprecyzowane oczekiwania wobec przedmiotów pedagogicznych, w tym także pedagogiki ogólnej. Piszą o nich tak: "Oczekiwałam, że przedmiot ten dostarczy mi gotowych recept postępowania, że da mi przepis na doskonałego pedagoga", "... prawideł, dzięki którym można regulować proces wychowania". Oczekiwania te mają charakter pragmatyczny, a świadczą o technicyzycznym pojmowaniu procesu wychowania. Około 30% studentów nie miało żadnych oczekiwań. Jedna ze studentek pisze: "...nie wiedziałam jeszcze czego mam oczekiwać od przedmiotu", "część tego, co chciałam poznać, zrozumieć wypłynęło podczas zajęć z tego przedmiotu". Tylko około 10% studentów miało oczekiwania, które można nazwać w pewnym stopniu adekwatnymi do celów i problematyki pedagogiki ogólnej. Oczekiwania te dotyczą zrozumienia pewnych zjawisk w rzeczywistości wychowawczej, uporządkowania pojęć i związków wychowania z rzeczywistością społeczną. Nie jest jednak wykluczone, że ta grupa studentów tak właśnie sformułowała swoje oczekiwania dlatego, że była po kursie pedagogiki ogólnej. Nic więc dziwnego, że - jak pisze jedna ze studentek - "... kilka początkowych wykładów, a zwłaszcza pierwszy z nich, było dla mnie dość dużym szokiem". Inna stara się wytłumaczyć to tak: "Stało się tak chyba dlatego, że na początku każdy jakoś nastawił się do tej nauki i już z własnym subiektywnym nastawieniem przystąpił do niej. Był to więc właściwie tylko nasz błąd, tak przynajmniej to widzę".

Około 30 % studentów do końca nie zmienia swoich oczekiwań. Nie przekonuje się, iż nauczycielowi może być przydatne rozumienie pro-

cesu wychowania czy też posiadanie narzędzi do krytycznej oceny teorii i praktyki pedagogicznej. Ilustracją poglądów tej grupy jest następująca wypowiedź studentki: "Jednak wydaje się, że wiedza, jaką zdobyliśmy przez ten rok akademicki, to wiedza w przeważającej mierze teoretyczna. Ja natomiast uważam, że lepiej by było, gdyby ta teoria miała odzwierciedlenie w otaczającej rzeczywistości. Uważam za niepotrzebne uczenie się czegoś, czego nigdy nie będzie można wprowadzić w życie, ponieważ nie ma na to warunków". Jest to nastawienie skrajnie pragmatyczne /praktycystyczne, techniczne/. Wskazuje też na niezrozumienie celów i problematyki pedagogiki ogólnej, która przecież nie jest normatywnym działem pedagogiki i starałam się o to, aby "w moim wydaniu" taką nie była.

Około 20 % nie ma określonej opinii na temat stopnia realizacji swoich oczekiwań co do studiów poprzez zajęcia z pedagogiki ogólnej. Ci mówią o tym, czego się nauczyli czy też co zrozumieli, wskazują też na tematy, które szczególnie im się podobały. Dostrzegają wagę uporządkowania pojęć, a ilustruje to następująca wypowiedź: "System pojęć, a właściwie "pseudopojęć" pedagogicznych, którym do tej pory operowałam okazał się zupełnie fałszywy. Wydawało mi się, że wiem dużo o pedagogice. Tymczasem okazało się, że nie wiem prawie nic, a sposób mojego rozumowania pozostawia wiele do życzenia". Wśród problemów, które wzbudziły szczególne zainteresowanie wymieniają studenci: problemy reform oświatowych, relacje między wychowaniem - społeczeństwem - państwem, związek filozoficznych i psychologicznych koncepcji człowieka z analizą procesu i rezultatów wychowania.

W świadomości około 50 % studentów przemiany dokonane pod wpływem studiowania pedagogiki ogólnej są znacznie głębsze. Czas ich dokonywania się był jednak bardzo różny. Na ogół jednak, jeżeli te przemiany się dokonały, to miało to miejsce w pierwszym etapie realizowanego kursu pedagogiki ogólnej.

Tak o tym piszą studenci: "... już na początku roku dowiedziałam się, że tymi sprawami /praktyką wychowawczą - przyp.aut./ zajmują się inne działy pedagogiki", "... nie mogłam długo - jak to się mówi - zaskoczyć", "Wiem na pewno, że drugi semestr był dla mnie cudowny, był tym czego oczekiwałam. Natomiast w pierwszym semestrze, tak jak pisałam na początku, nie mogłam się odnaleźć na tych zajęciach, lecz teraz - patrząc z perspektywy czasu - trochę mi żal tych godzin, na których po prostu przesiedziałam".

Studenci ci mają świadomość, że jest to przedmiot trudny i tak o tym piszą: "Wielu z nas myślało na pewno, że spotka się z materiałem o wiele łatwiejszym, łatwiej przyswajalnym. Jednak ta konfrontacja wyobrażeń z rzeczywistością była konieczna", "... okazała się jednak mniej "encyklopedyczna" niż przypuszczałem" "... zaskoczyła mnie pedagogika swoją złożonością i bogactwem treści".

Właśnie w tej grupie studentów pojawia się też opinia, że związek pedagogiki ogólnej z praktyką jest bardzo ścisły i oczywisty. Jeden ze studentów tak o tym pisze: "Tymczasem muszę przyznać, że przedstawiane problemy znakomicie nakładały się na sytuacje z codziennego życia szkolnego, a szukanie związków codzienności z ujęciem bardziej naukowym było przyjemną zabawą".

Studenci, którzy zaakceptowali pedagogikę ogólną, widzą jej znaczenie w różnych płaszczyznach i wymiarach, a ilustrują to następujące wypowiedzi: "Najbardziej zadowolona jestem z tego, iż pedagogika ogólna pozwoliła mi spojrzeć inaczej niż dotychczas na pewne procesy i zjawiska dotyczące oświaty", "Nauczyła mnie krytycznego i szerszego spojrzenia na zagadnienia i treści współczesnego wychowania i kształcenia", "Dzięki pedagogice ogólnej zrozumiałem pewne zagadnienia i teraz patrzę na nie inaczej", "Daje ona zupełnie inne spojrzenie na otaczającą rzeczywistość", "Daje podstawy do własnej, indywidualnej analizy problemów, z którymi boryka się człowiek", "Jest to moje pierwsze zetknięcie z naukami społecznymi. Bardzo je sobie cenię /.../. Jest to również moje pierwsze autentyczne zetknięcie z naukami teoretycznymi. Czuję, że jest to bardzo ważny etap mojego intelektualnego rozwoju", "Zyskuje się pełniejszy pogląd na świat /.../ relacje - ja - społeczeństwo /.../. Moim zdaniem pedagogika ogólna uważnemu, wrażliwemu, "niezdegenerowanemu" słuchaczowi wydatnie pomaga w uświadomieniu sobie rangi spraw, o których mówiłem wyżej i roli jaką każde pokolenie spełnia".

W tej właśnie grupie studentów występuje też duży krytycyzm wobec siebie i swoich osiągnięć. Świadczą o tym wypowiedzi tego typu: "Mam świadomość, jak mało wiedziałam /i wiem nadal/ z zakresu podejmowanej problematyki", "Zrozumiałam również, że moja wiedza jest znikoma w obliczu tego, co powinienem i co mógłbym wiedzieć. Czuję po prostu dysonans poznawczy". "Przez dwa semestry studiowania pedagogiki ogólnej nie czyni mnie ona jeszcze pedagogiem, nadal z przykrością muszę siebie nazwać dyletantem". W związku z tym niektórzy studenci wyrażają żal z powodu zakończenia zajęć z pedago-

giki ogólnej, a uzasadniają to tak: "Jak zazwyczaj bywa, gdy coś zaczynamy dobrze rozumieć i mieć jako taki punkt spojrzenia na sprawę, sprawa zaczyna się zamykać, po prostu się kończy. Tak jest z pedagogiką ogólną - wielka szkoda!", "Właśnie dopiero teraz mam wiele pytań i wątpliwości. Szkoda tylko, że teraz, gdy zaczynają mi się otwierać oczy, gdy krytycznie ustosunkowuję się do wielu spraw, gdy poznałam już niezbędne minimum, to przedmiot się kończy jako nasz obowiązkowy".

Uwagi dotyczące zmian w prowadzeniu przedmiotu są bardzo różne, a nawet ze sobą sprzeczne. Jednym z problemów jest sprawa ujawniania czy nawet narzucania swego stanowiska przez prowadzącego przedmiot. Zdecydowana większość opowiada się za tym, by uczciwie przekazywać poglądy innych, aby samym studentom pozostawić możliwość krytycznej ich interpretacji i oceny. Tak o tym piszą: Pobudzał /wykład - przyp.aut./ do myślenia, gdyż nie zawsze treści przekazywane były jednoznacznie", "Bogata treść nie była tu tylko treścią, ale czymś więcej, a jednocześnie w swojej naukowej precyzji nie zniszczyła krytycyzmu - a wręcz przeciwnie - problemy przedstawiane z różnych punktów widzenia, rozbudziły go". Podoba się studentom - jak piszą - "... możliwość polemizowania z utrwalonymi już poglądami". Niektórzy jednak wyrażają i pewien niedosyt: "... wydaje mi się, że wielu problemów pedagogika nie podejmuje, ignoruje, bądź przemilcza", "uważam - i nadal tak twierdzę - że jest wiele rzeczy, które można pominąć. Uczymy się i zapoznajemy z poglądami autorów, których ostro krytykujemy i odrzucamy przyjmowane przez nich założenia, a zbyt mało jest treści nowych, zbyt wiele jest faktów niewiadomych, pytań, na które nie ma odpowiedzi lub celowo uchyla się od ich sformułowania".

W sprawie organizacji ćwiczeń studenci negatywnie oceniają rolę referatów: "Nie da się ukryć, że w treści referatów orientowali się ci, którzy je przygotowywali /.../ i dyskusje po referatach nie zawsze były ciekawe. Większą rolę przypisują ćwiczeniom, gdzie wszyscy musieli się przygotować /a przynajmniej powinni/. Wydają się one bardziej skuteczne i lepiej się sprawdzają, szczególnie gdy na horyzoncie egzamin. Najbardziej cenię w nich to, że dawały możliwość własnych interpretacji i indywidualnego podejścia do sprawy".

5. Uwagi dotyczące roli pedagogiki ogólnej w systemie kształcenia nauczycieli

1. Ze względu na złożone i nieadekwatne relacje, jakie istnieją między treścią programu pedagogiki ogólnej a stanem i rozwojem tego działu w strukturze pedagogiki współczesnej, należy zmienić nazwę tego przedmiotu. Najbardziej adekwatną do celów i treści tego przedmiotu wydaje się nazwa "Wprowadzenie do pedagogiki".
2. W związku z dominującymi u studentów oczekiwaniami praktycyistycznymi w zakresie poznawania pedagogiki, ważne wydaje mi się rozpoznanie tego przedmiotu od analizy profesjonalnych zadań nauczyciela-wychowawcy, ze szczególnym zwróceniem uwagi na elementy algorytmiczne i heurystyczne. Analizę tę należy powiązać z różnymi współcześnie uznawanymi koncepcjami kształcenia nauczycieli.
3. Studenci kierunków pedagogicznych w zasadzie nie mieli kontaktu z literaturą sensu stricto pedagogiczną. Fakt ten narzuca prowadzącemu pedagogikę ogólną nowe zadanie, mianowicie przygotowanie studentów do czytania ze zrozumieniem tekstów naukowych, podejmujących szeroko rozumianą problematykę wychowania.
4. Wiedza i myślenie studentów o wychowaniu mieści się w konwencji literacko-potocznej. Jest to zasadnicza trudność w autentycznym studiowaniu problemów pedagogicznych. Przełamanie tego stereotypu myślowego nie jest łatwe. Z kolei wiadomo, że im szybciej ten proces się dokona, tym lepsze będą rezultaty studiowania pedagogiki ogólnej, a później także innych przedmiotów kierunkowych. Przekonaniu studentów, iż poznawanie problemów wychowania na poziomie akademickim wymaga jednak myślenia naukowego, najlepiej służy problematyka naukoznawcza, stanowiąca dział programu pedagogiki ogólnej. Stąd też wydaje się sensowna realizacja tej problematyki bezpośrednio po problemach mieszczących się w dziale zatytułowanym "Nauczyciel". Należy się jednak liczyć z tym, że przełamywanie owego stereotypu myślowego powoduje reakcje niechęci a nawet oporu studentów, co jest psychologicznie uzasadnione, a tempo przyswajania treści merytorycznych jest bardzo wolne.
5. Realizacja zadań przedstawionych w punktach 3 i 4 może dokonywać się w ramach pedagogiki ogólnej. Jeżeli jednak istotnie, oprócz przekazania pewnych treści merytorycznych, mają być kształ-

towane pewne umiejętności /czytanie ze zrozumieniem tekstów pedagogicznych i kształtowanie nowej strategii myślenia/, to zrealizowanie tych zadań w ciągu 30 godzin /na niektórych kierunkach 45 godzin/ ćwiczeń może być skuteczne w stosunku do niewielkiej grupy studentów. W mojej ocenie zadowalający poziom wiedzy i umiejętności osiągnęło około 50 % studentów. Pojawia się pytanie, czy zwiększenie liczby godzin ćwiczeniowych powiększyłoby tę grupę studentów? Sądzę, że tak.

6. Wyraźne jest u studentów zainteresowanie treściami, które można by było określić mianem "Współczesne problemy pedagogiki i oświaty". Realizację jednak tych zagadnień na pierwszym roku studiów uważam za przedwczesną. Natomiast powinien się taki przedmiot pojawić po zrealizowaniu zasadniczych przedmiotów kierunkowych, takich jak: dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika społeczna i pedagogika porównawcza, a zatem na IV roku studiów. Przedmiot ten, moim zdaniem, powinien syntetyzować wiedzę studentów o problemach wychowania i oświaty, wskazywać tendencje zmian i problemy badawcze. Najbardziej odpowiednią formą realizacji tego przedmiotu byłoby konwersatoria.

PRZYPISY

¹ Słownik języka polskiego, T.2 Warszawa 1979 s.220

² Takich, jakie wynikają z rozważań: S.Wołoszyn, Analiza funktora "powinien" w pedagogicznych zdaniach normatywnych, Kwartalnik Pedagogiczny 1961 nr 3; Tenże, O uzasadnianiu norm pedagogicznych, Przegląd Filozoficzny 1949 zeszyt 3-4

³ K.Sośnicki, Pedagogika ogólna, Toruń 1949 s.6

⁴ Za: S.Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Łódź 1981 s.90-95 przyjmujemy, że "system wychowania" jest to zespół idei i celów wychowania, zasad i norm postępowania wychowawczego, regulujących funkcjonowanie systemu oświatowego. Przedmiotem pedagogiki ogólnej, zgodnie z intencją K.Sośnickiego, są systemy wychowania, które mają na ogół charakter teoretyczno-praktyczny, a dadzą wyodrębnić się w tych systemach następujące elementy: a/ układ ideowy - tworzą go ideały i cele wychowania, a także zasady polityki oświatowej; b/ układ teoretyczny - tworzony przez pedagogikę, której zada-

niem jest badanie i opisywanie systemu wychowania jako całości strukturalnej i funkcjonalnej, kontrolowanie tego systemu oraz konstruowanie programów jego przetwarzania zależnie od stwierdzonych prawidłowości procesu wychowania; c/ system oświaty - jako faktycznie funkcjonująca praktyka wychowawcza.

⁵K.Sośnicki, Pedagogika ogólna, op.cit., s.6

⁶K.Sośnicki, Dydaktyka ogólna, Wrocław 1959 s.27-30

⁷Tamże, s.28

⁸B.Suchodolski, Przedmowa do wydania pierwszego, W: Zarys pedagogiki, red. B.Suchodolski T.1 Warszawa 1962 s.7

**ЧЕМ МОЖЕТ БЫТЬ И ЧЕМ ДОЛЖНА БЫТЬ ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ
ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НА ВЫСШЕМ УРОВНЕ**

Резюме

Основным фактором нововведений в области дидактической деятельности являются наблюдения вытекающие из исследований условий и результатов этой деятельности. В статье содержатся итоги исследований: а/ уровня подготовки студентов педагогических факультетов к изучению педагогических предметов, б/ ожидания студентов по отношению к общей педагогике, в/ субъективные мнения о роле этого предмета после окончания цикла занятий по этому предмету. Итоги этих исследований позволяют определить более точно и глубоко цели и задачи общей педагогики и сформулировать предложения модификации относительно способа преподавания этого предмета.