

Jan Łysek

Europejskie tendencje w kształceniu nauczycieli

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (12-13), 9-17

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jan Łysek

Europejskie tendencje w kształceniu nauczycieli

Perspektywa przystąpienia do Unii Europejskiej sprawia, że istnieje konieczność poznania koncepcji, form oraz zasad kształcenia i doskonalenia w krajach Wspólnoty. Porównania w tym zakresie mogą dotyczyć różnych elementów edukacji, czyli idei, modeli, priorytetów kształcenia, reform programowych oraz norm prawnych i ekonomicznych. Deklarując wolę członkostwa w Unii, dany kraj zobowiązuje się do stopniowego dostosowywania swoich norm, zasad i wzorców do tych, które obowiązują w krajach Unii. Interesującym zagadnieniem staje się zatem konieczność opisu tego, co jest aktualne w tym zakresie w kraju kandydackim, jakim jest aktualnie Polska, oraz odniesienie określonych faktów do założeń unijnych.

Integracja europejska zakłada m.in. możliwość swobodnego przepływu wykwalifikowanych kadr pomiędzy państwami Unii Europejskiej. Istotny jest zatem jeden z ważnych priorytetów UE, czyli osiągnięcie przez osoby uczące się w różnych krajach porównywalnego zakresu wiedzy i umiejętności zawodowych, a tym samym zagadnienia dotyczące porównywalności dyplomów, standardów kształcenia oraz systemów doskonalenia i poradnictwa zawodowego. Priorytet ten dotyczy zatem również konieczności wykreowania standardów kształcenia i doskonalenia nauczycieli (por. D. Dziewulak 1997; G. Tadeusiewicz 1997). Odpowiedź na pytanie: Jak kształcić nauczycieli w Polsce?, mając na uwadze założenia unijne, staje się tym samym zagadnieniem niezwykle istotnym.

Jakie zatem były, i jakie są, modele kształcenia nauczycieli w pedagogice europejskiej?

Modele kształcenia nauczycieli określone były poprzez różne dyskursy polityczne i pedagogiczne, reprezentowane głównie przez *Association for Teacher Education in Europe (ATEE)*. Przyjęto się tutaj założenie, że kryterium wyodrębnienia orientacji w kształceniu nauczycieli stanowią uwarunkowania nauczycielskich osiągnięć. Powodzenie działania pedagogicznego można określić opisując pozycję, jaką zajmuje nauczyciel na skali podmiotowość – przedmiotowość, przy czym zadania i sposób ich wykonania to zależność nauczyciela, a przeświadczenie o możliwościach osobistego sprawstwa to podmiotowość nauczyciela (por. E. Putkiewicz 1998).

Uzależnienie skuteczności pracy nauczyciela od jego pozycji na skali podmiotowość – przedmiotowość ma tym samym swoje konsekwencje w metodologicznych założeniach badań nad nauczycielem i jego edukacją. Ontologicznej skali podmiotowość – przedmiotowość odpowiada metodologiczny wymiar podmiotowość – pozapodmiotowość poznania. Do skali podmiotowość – przedmiotowość należy wtedy odnieść skrajne koncepcje człowieka: człowiek autentyczny – człowiek reaktywny, a do metodologicznego wymiaru podmiotowość – pozapodmiotowość poznania przeciwstawne modele metodologiczne, czyli antynaturalizm – naturalizm (por. J. Łysek 1999).

W ostatnich latach skuteczności działań pedagogicznych nauczyciela upatruje się w regulacyjnej funkcji nauki. Osiągnięcia nauczyciela kojarzy się z wykorzystaniem teorii w działaniu oraz z nasyceniem praktyki nauczycielskiej refleksją teoretyczną. Złożoność działań nauczycielskich w wymiarze podmiotowym (dokonywanie zmian w osobowości ucznia) i w wymiarze przedmiotowym – sytuacyjnym (warunki dokonywania zmian) są więc istotnym argumentem, który przemawia za zbliżeniem czynności praktycznych nauczyciela do czynności badawczych (por. J. Łysek 1999; S. Palka 1984).

Przyjmując powyższe założenia, należy stwierdzić, że źródeł nauczycielskich osiągnięć powinno upatrywać się w:

- uwarunkowaniach zewnętrznych, sytuacyjnych (wszystko to, co można empirycznie stwierdzić i wymierzyć),
- uwarunkowaniach i walorach osobowościowych nauczyciela (nauczycielska podmiotowość),
- uobecnianiu nauki w działaniu pedagogicznym.

Wyraźna preferencja któregoś z wyżej wymienionych czynników stanowi podstawę do określenia głównych orientacji w kształceniu nauczycieli (por. E. Putkiewicz 1998). Można tu zatem wyróżnić:

- model tradycyjny,
- model kształcenia nauczyciela terapeuty,
- model kształcenia nauczyciela społecznika,
- orientacja racjonalna w kształceniu nauczycieli,
- orientacja praktyczna,
- kształcenie do mistrzostwa,
- orientacja funkcjonalna w kształceniu nauczycieli.

Model tradycyjny Europa odziedziczyła po pedagogice XIX-wiecznej. Nauczyciele do elitarnego szkolnictwa średniego byli przygotowywani na uniwersytetach lub w szkołach o statusie uniwersyteckim. Nauka obejmowała tzw. sztuki wyzwolone, które kreowały tożsamość nauczycieli, ich autorytet i pozycję zawo-

dową. Studia były pozbawione wiedzy o nauczaniu, gdyż odwoływano się do intuicji nauczycielskiej.

Nauczyciele masowych szkół podstawowych i przedszkoli kształcili się w szkołach typu college lub w seminariach nauczycielskich. Znaczna część studiowania polegała na odbywaniu praktyki, czy wręcz na swoistym terminowaniu u mistrza. Szczególny nacisk kładziono zatem na umiejętności praktyczne. Część teoretyczna studiów była ograniczona jedynie do uczenia się subiektywnych twierdzeń, które wynikały ze znajomości procedur nauczania. Wiedza miała zatem charakter lokalny, potoczny i zdroworozsądkowy.

Tradycyjne i liberalne kształcenie uniwersyteckie miało więc na celu ukształtowanie nauczyciela, który potrafi kierować uczniami i przekazywać im określony zakres wiedzy. Natomiast kształcenie w college'ach miało na uwadze, tak naprawdę, opiekuna, którego kompetencje zawodowe nie były precyzyjnie określone, a jego wiedza przedmiotowa nie była istotnie większa od tej, którą zdobył w szkole średniej.

Model kształcenia nauczyciela terapeuty oraz model kształcenia nauczyciela społecznika pojawiły się w drugiej połowie lat sześćdziesiątych XX wieku, w okresie wyraźnego ożywienia w szkolnictwie europejskim i amerykańskim. Powody owego ożywienia były przynajmniej dwa: niepokoje społeczne w szkołach i uczelniach w latach 1967–1968 oraz dokonujące się w tym czasie zmiany paradygmatów myślenia o edukacji (czyli odejście od behawioryzmu i przejście do psychologii humanistycznej i socjologii edukacji). Znaczącą rolę odegrał tutaj Raport Plowden, który ukazał się w 1967 roku. Nauczyciele mieli być osobami zdolnymi do empatii, pomagający swym uczniom i wychowankom w rozwoju osobistym, oraz w osiągnięciu wysokiego poziomu samorealizacji, rozumienia i akceptacji. Szczególnego znaczenia nabierały działania ukierunkowane na nauczanie i uczenie się przez odkrywanie. Nauczyciele – terapeuci, jako przewodnicy uczniów, mieli pracować w tzw. szkołach otwartych, gdzie dominowały szacunek i otwartość we wszelkich relacjach nauczyciel – uczeń, samodzielność uczniów w różnego rodzaju doświadczeniach oraz dobrze ustrukturyzowany materiał nauczania. Nie zajmowano się zatem wiedzą i umiejętnościami przyszłych nauczycieli oraz ich uczniów i wychowanków, ale warunkami jakie należy stworzyć dziecku, aby wykorzystać jego wrodzoną ciekawość w poznawaniu otaczającego świata. Podkreślano, że rola nauczyciela sprowadza się do podejmowania czynności, które ułatwiają uczenie się. A stanie się to możliwe, gdy nauczyciel będzie szczerzy, do bry i uczciwy wobec uczniów. Takich właśnie nauczycieli starano się kształcić.

W tym samym czasie zaczęto odwoływać się coraz częściej w kształceniu nauczycieli do socjologii edukacji, której cechą charakterystyczną jest wspólnota podejścia do problemów społecznych. Powstała wtedy koncepcja kształcenia

nauczyciela krucjatora, czy nawet misjonarza, który walczy o nową rzeczywistość szkoły i radykalne przekształcenie jej otoczenia, a zatem jest zaangażowany w procesy zmian społecznych. W programach kształcenia nauczycieli pojawiły się wtedy liczne teksty, które dotyczyły kryzysu szkoły, programów ukrytych, kultury szkoły i domu rodzinnego oraz władzy jako takiej.

Na początku lat siedemdziesiątych zaczęła kształtować się racjonalna koncepcja kształcenia nauczycieli. Zwolennicy racjonalizmu pedagogicznego zakładali, że istnieje pewien systematyczny i obiektywny zakres wiedzy o procesie nauczania–uczenia się, którego podstawy można odnaleźć w psychologii, socjologii i filozofii. Ich poglądy w tym zakresie charakteryzowała spójność, pozorna prostota zasad, a przede wszystkim obietnica metody, która umożliwiała odejście od przesądów i intuicji na temat edukacji. Obiecywano zatem nauczycielom uniwersalną metodę kształcenia kompetencji, które miały charakter procedur praktycznych. Zaliczono nawet do niej umiejętności komunikacyjne oraz rozwiązywanie problemów. Tym samym przyjmowano założenie, że kryteria racjonalności stosowane bezwarunkowo kreują praktykę, która jest dynamiczna, różnorodna i stylująca.

Mniej więcej dziesięć lat później, czyli na początku lat osiemdziesiątych, pojawiła się grupa badaczy, która uważała, że poznanie licznych i złożonych kontekstów procesów edukacyjnych, formułowanie pytań i poszukiwanie odpowiedzi jest możliwe wyłącznie poprzez analizę praktyki. Zostało więc zanegowane stanowisko o budowie pedagogiki jako dyscypliny, która rygorystycznie reguluje wszystko to, co ma miejsce w szkole. Tym samym — powstała orientacja praktyczna w kształceniu nauczycieli, zwana z czasem *refleksyjną orientacją praktyczną*, której podstawy zaczerpnięto z klasyki filozofii, a przede wszystkim z myśli J. Deweya, który refleksyjność w działaniu zdecydowanie przeciwstawił działaniu rutynowemu. Przyjmowano zatem założenie, że w kształceniu nauczycieli należy wyróżnić wiedzę deklaratywną oraz wiedzę proceduralną. *Wiedza deklaratywna* to sieć powiązań między informacjami, a powiązania te umożliwiają rozumienie praktyki. *Wiedza proceduralna* to znajomość przepisów, które umożliwiają rozwiązywanie problemów edukacyjnych. Wiedzę tę posiadamy, gdy jesteśmy w stanie znaleźć model, który ją wyjaśnia, a szukanie tych modeli to właśnie działalność refleksyjnego praktyka. Kształcenie nauczyciela praktyka możliwe jest zatem, niemal wyłącznie, poprzez włączanie go w różnego rodzaju projekty badawcze typu action research, których celem głównym jest zrozumienie pedagogiki potocznej.

Kolejnym modelem kształcenia nauczycieli jest *kształcenie do mistrzostwa*. Model ten zaistniał w latach osiemdziesiątych w Anglii, Danii i Szwecji. Należy jednak podkreślić, że nie było to kształcenie do mistrzostwa pedagogiczne-

go, ale kształcenie do mistrzostwa w poznawaniu programu szkolnego. Jeszcze dzisiaj można spotkać w tych krajach ośrodki kształcenia nauczycieli, gdzie preferowany jest ów model. Nauczyciele uczą się więc nadal sposobów nauczania konkretnych treści programowych, a prowadzone praktyki pedagogiczne sprowadzają się do terminowania u mistrza.

Ostatnią z wymienionych powyżej orientacją w kształceniu nauczycieli jest orientacja funkcjonalna. Orientacja ta nabiera coraz większego znaczenia w kształceniu nauczycieli. Jej istota wyraża się w uobecnianiu nauki w działaniu pedagogicznym. Kształcenie wyznaczone jest tutaj przez informowanie, a wartość wiedzy tkwi w jej użyciu, a zatem kształcenie nauczycieli wymaga udziału trzech rodzajów struktur (zgodnie z zasadami psychologii poznawczej):

- struktury orientacyjnej, którą tworzą informacje o świecie zewnętrznym i o sobie,
- systemu wartości, który wyznacza kierunek działań,
- systemu programów działania, które umożliwiają realizację założonych celów.

Podwyższanie jakości studiów zawodowych, czyli w tym przypadku studiów nauczycielskich, uzależnione jest zatem od zwiększenia wykorzystania w praktyce teorii, czyli zwiększenia skutków realizacyjnych. Nie wystarczy jednak mieć wiedzę i ją reprodukować, ale należy ją przede wszystkim stosować i tworzyć. Nie tyle istotne jest więc kształcenie stereotypowych elementów umiejętności, co sprawność regulowania zachowania stosownie do zmian sytuacji. Ważne są zatem nie tylko wyniki poznania, ale i procedury ich osiągania. Opanowanie procedur dojścia do wyniku jest nawet ważniejsze niż przyswojenie wyniku.

Orientacja funkcjonalna stanowi więc zaprzeczenie praktykowania opartego na kumulowaniu doświadczeń i zapewnia obecność nauki w działaniu pedagogicznym. Stanowi tym samym szansę na praktykowanie, które jest zgodne z modelem działań według nauki i zgodnie z nauką. Dzięki temu w sferze poznawczej nauczyciela możliwe staje się dochodzenie do nowych stwierdzeń, a w sferze wykonawczej — pojawienie się nowych form umiejętności. Nauczyciel może więc stać się samodzielnym podmiotem, który przyjmuje postawę badawczą wobec rzeczywistości. Możliwe stają się: obserwacja świata, przewidywanie, formułowanie hipotez, planowanie, eksperymentowanie, wnioskowanie oraz przystosowanie się do świata i jego kształtowanie. W kształceniu zakłada się zatem łączenie w sobie poznania z jednoczesnym zmienianiem poznawanej rzeczywistości, a ponadto nie rozgranicza się celów poznawczych od celów praktycznych.

Wyznacznikami orientacji funkcjonalnej w kształceniu nauczycieli są więc:

- kształcenie działaniowe (zadanie jako wytwarzanie celu do osiągnięcia i programu do wykonania),

- nadmiarowość kwalifikacji (pozorna nadmiarowość wiedzy),
- świadomość źródeł wiedzy oraz świadomość sposobów jej odkrywania,
- wzrost znaczenia wiedzy nauczyciela o sobie, jako podmiocie działania (struktura ja i poziom akceptacji; ja-realne i ja-idealne),
- uwzględnianie problematyki aksjologicznej w programie kształcenia (uwzględnianie problematyki wartości, wrażliwość na wartość i teoretyczna wiedza o wartościach).

Działalność nauczyciela dotyczy zatem trzech sfer:

- sfery faktów (badanie zastanej rzeczywistości),
- sfery powinności (poznawanie systemu wartości i norm),
- sfery operacji (które urzeczywistniają założone cele).

Sfery te wyznaczają trzy różnorodne płaszczyzny badań pedagogicznych w tym zakresie, czyli:

- poznanie faktów (rzeczywistości),
- system wartości,
- pedagogiczna prakseologia (działania).

Szczególnego znaczenia nabierają tutaj kompetencje autokreacyjne nauczycieli, rozumiane jako „struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można, w danym kontekście sytuacji własnej, inicjować i realizować skuteczne zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami” (M. Dudzikowa 1994, s. 206). Przekonania te są przekonaniem normatywnymi oraz dyrektywnymi. Przekonania normatywne wyznaczają odpowiednie wartości, a tym samym cele autokreacji, a przekonania dyrektywne wskazują sposób realizacji przyjętych wartości i celów procesu autokreacji, w którym można wyróżnić cztery zasadnicze fazy (por. J. Łysek 1999, s. 222):

- poznawczo-oceniającą,
- konceptualizacyjną,
- realizacyjną,
- sprawdzająco-oceniającą.

Faza poznawczo-oceniająca obejmuje procesy psychiczne i czynności człowieka, dzięki którym uświadomi on sobie zależność między własną sytuacją a posiadaniem (lub brakiem) właściwości intelektualno-sprawnościowych oraz emocjonalno-dążeńiowych i dojdzie do wniosku, że potrzeba mu (lub nie potrzeba) wprowadzenia zmian do własnej osobowości i zachowań. Jeżeli człowiek uzna, że wprowadzenie zmian jest niezbędne – następuje przejście do następnej fazy.

Faza druga, konceptualizacyjna, obejmuje procesy psychiczne i czynności człowieka, w wyniku których następuje stopniowe konkretyzowanie standardów własnego ja. Możliwe stają się wtedy opis pożądaných właściwości własnej osoby oraz orientacja dotycząca możliwości ich osiągnięcia w danych warunkach. Jeżeli człowiek uzna, że to, co jest pożądané, jest możliwe do osiągnięcia, wzrasta wtedy motywacja do dokonania zmian i następuje podjęcie decyzji w tym zakresie. Tym samym zaczyna się faza trzecia.

Na fazę realizacyjną składają się sformułowane przez człowieka zadania, program wprowadzania zmian do własnej osobowości i zachowań, określenie środków i warunków ich realizacji, podjęcie działalności zadaniowej oraz sprawdzanie wyników własnych działań, z uwzględnieniem ewentualnej ich korekty, w celu podniesienia skuteczności działań. Możliwe staje się wtedy przejście do fazy czwartej.

W fazie sprawdzająco-oceniającej człowiek podejmuje działania w celu sprawdzenia stopnia zgodności standardów własnego ja ze standardami osiągniętymi w wyniku własnego działania i dokonuje bilansu zysków i strat w procesie wprowadzania zmian do własnej osobowości i zachowań. Dzięki rozumowaniu analityczno-normatywnemu możliwa staje się ocena tego procesu, a tym samym zostaje podjęta decyzja o zakończeniu procesu lub o jego ewentualnym przedłużeniu i powrocie, w zależności od potrzeby, do fazy trzeciej, drugiej lub pierwszej.

Zakończenie procesu autokreacji, czyli samokształtowania następuje więc wtedy, gdy człowiek „uzyskuje równowagę w strukturze ja i dystans między wejściowym taki jestem a taki chcę być maleje do stopnia” (M. Dudzikowa 1994, s. 207), który tolerowany jest przez tego człowieka. Mamy wtedy do czynienia z tak zwaną względną równowagą w strukturze ja.

Dzięki kompetencjom autokreacyjnym możliwy staje się więc rozwój nauczyciela, a on sam jest jednocześnie w stanie stworzyć warunki do rozwoju dla swoich uczniów. Nauczyciel tym samym staje się nauczycielem refleksyjnym, tak bardzo potrzebnym w dzisiejszej rzeczywistości. Refleksja pomaga bowiem zrozumieć nauczycielowi dynamikę procesu kształcenia oraz oceniania (por. S.G. Paris, L.R. Ayres 1997), a zastanawianie się nad swoją pracą oraz ocena własnej wiedzy i umiejętności sprzyja tym samym zainteresowaniu nauką.

Realizując założenia orientacji funkcjonalnej w kształceniu nauczycieli należy również uwzględnić obowiązującą koncepcję powszechnej oświaty. Nie bez znaczenia są zatem wymagania, jakie stawia się aktualnie nauczycielom w wymiarach ich życia zawodowego, społecznego i indywidualnego. Istotne staje się więc uwzględnianie kontekstu realizacji założonych celów, gdyż kategorię sytuacji należy traktować jako sprawczy warunek działania nauczyciela. Pojęcie celu powinno

więc uwzględniać jego stronę zewnętrzną (stan rzeczy, do którego się dąży) oraz stronę wewnętrzną (podmiotową), którą jest zmiana dokonująca się w człowieku, w jego systemie poznawczym (wiadomości), działaniowym (umiejętności) oraz w systemie wartości. Tym samym możliwe staje się określenie trzech grup celów kształcenia zawodowego nauczycieli:

- cele dotyczące przygotowania zawodowego (sens zawodowy),
- cele dotyczące rozwoju i zaspokojenia indywidualnych potrzeb i oczekiwań (sens egzystencjalny),
- cele dotyczące ujmowania własnych ról zawodowych i egzystencjalnych w kontekście spraw globalnych.

Należy pamiętać również o tym, że w zawodzie nauczyciela jakość jego funkcjonowania zależy nie tyle od wykształcenia sprawnościowego, co od ukształtowania harmonijnej całości, którą tworzą: wiedza, umiejętność działania oraz system wartości. Proces kształcenia zawodowego nauczycieli wymaga zatem równoległości operacji teoretycznych oraz operacji praktycznych. Konieczna jest więc równowaga między stopniem jego złożoności, a stopniem skomplikowania założonych celów.

Wymienione trzy grupy celów kształcenia zawodowego nauczycieli przyjmują aktualnie postać współczesnych tendencji edukacyjnych, których możliwości realizacji w sensie potencjalnym wyznaczają wartości, cele, materiał kształcenia oraz wymagania programowe, a w sensie operacyjnym (realizacyjnym) — stosowane metody kształcenia.

A zatem, gdy mówimy dzisiaj o kształceniu nauczycieli w Polsce, pamiętajmy o powyższych faktach.

Bibliografia:

- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.
- Dziewulak D., *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997.
- Łysek J., *Kompetencje autokreacyjne nauczycieli w zreformowanej szkole podstawowej* [w:] P. Kowolik (red.), *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*, Kraków 1999.
- Łysek J., *Orientacja funkcjonalna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli klas początkowych* [w:] H. Moroz (red.), *Kształcenie nauczycieli klas początkowych. Materiały dydaktyczne*, Warszawa 1999.

-
- Palka S., *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*, Kraków 1984.
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.
- Putkiewicz E., *Kształcenie nauczycieli w Europie — przegląd koncepcji* [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998.
- Tadeusiewicz G., *Edukacja w Europie*, Warszawa – Łódź 1997.