

# Jolanta Szempruch

---

## Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji

---

Studia z Teorii Wychowania 7/4 (17), 37-51

---

2016

Artykuł został 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Jolanta Szempruch**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## **Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji**

### **Wprowadzenie**

We wszystkich niemal krajach europejskich stawia się pytanie: jak kształcić nauczycieli, aby umieli sprostać stawianym im dzisiaj i w przyszłości zadaniom? Nauczyciel jest powszechnie uznawany za najważniejszy czynnik zmian oświatowych. Z realizacją jego kształcenia wiążą się zadania edukacji o charakterze globalnym, krajowym i lokalnym, inicjujące warunki i procesy sprzyjające rozwojowi człowieka, lepszemu rozumieniu siebie i otaczającego świata. Świata, w którym zachodzą obecnie głębokie przemiany społeczne, demograficzne, kulturowe i ekonomiczne w skali globalnej, a także rośnie znaczenie wiedzy i jej kreatywnego wykorzystania.

Zmieniający się świat generuje nowe wyzwania pod adresem edukacji i nauczyciela. Nowe zjawiska, takie jak np. tworzenie się społeczeństwa wiedzy, proces informacyjnej eksplozji, rozbudowa środków masowej komunikacji społecznej, wzrost roli nauki i techniki, globalizacja i rosnąca złożoność świata, dalszy rozwój gospodarki, zmiany w świadomości i życiu duchowym społeczeństw, przekładając się na procesy edukacyjne, wymagają specyficznych kwalifikacji i kompetencji ich uczestników. Niezbędna jest refleksja nad tym, jak przygotować nauczyciela do pokonywania barier w rozumieniu otaczającego świata i odpowiedzialnego kształcenia kolejnych pokoleń do projektowania życia jednostkowego i zbiorowego.

### **Strategiczne zadania edukacji**

Szczególne zadania edukacji wynikają z potrzeby przygotowania społeczeństwa na przemiany globalne i nieznaną jeszcze przyszłość. Do strategicznych zadań edukacji związanych z nowymi wyzwaniami stojącymi przed kształceniem nauczycieli można zaliczyć:

- kształcenie na rzecz demokracji, doświadczania samorządności, rozwoju umiejętności dokonywania wyborów;
- kształcenie na rzecz wielokulturowości, kształtowanie wartości, umiejętności i wiedzy w zakresie współdziałania z różnymi odmiennymi kulturami;
- kształcenie do posługiwania się mediami, wyrabianie krytycyzmu wobec treści przekazów medialnych, umiejętności oceny ich wartości;
- kształcenie na rzecz współistnienia, kształtowanie umiejętności życia w harmonii ze środowiskiem naturalnym i nawyków promujących zdrowie, wychowanie dla pokoju;
- kształcenie do współpracy i służenia społeczności lokalnej;
- kształcenie na rzecz piękna i kultury postrzeganych jako społeczne imperatywy;
- kształcenie do pracy nad sobą, kształtowanie gotowości do rozwiązywania problemów globalnych, lokalnych, osobistych, a także poczucia odpowiedzialności;
- kształcenie do ustawicznego zdobywania wiedzy, kształtowanie inteligencji i rozwijanie zmysłu krytycznego, zdolności twórczych i wyobraźni, lepszego poznania samego siebie;
- kształcenie do pomocy innym w przystosowaniu się do zmian;
- wychowanie społeczeństw do przemian, humanistycznego rozwoju i wolności.

Problemy kształcenia nauczycieli są przedmiotem nieustannych dyskusji i badań pedeutologicznych. Prezentowane są różne doktryny, modele, koncepcje i strategie w kształceniu nauczycieli.

### **Wybrane nurty kształcenia nauczycieli**

W bogatym dorobku teoretycznym i rozmaitych dokonaniach praktycznych polskiej pedeutologii można wyodrębnić podstawowe nurty edukacji nauczycielskiej. Zalicza się do nich następujące doktryny (zwane także modelami, koncepcjami):

1. ogólnokształcąca, gwarantującą solidne wykształcenie ogólne, dużą erudycję i wszechstronną wiedzę zapewniające nauczycielowi powodzenie w pracy zawodowej;
2. personalistyczną, kształtującą pożądane w zawodzie nauczycielskim postawy, pomocną w rozwijaniu zainteresowań, zdolności, motywacji, która za podstawowy cel edukacji uznaje ukształtowanie osobowości i indywidualności nauczyciela;

3. pragmatyczną (kompetencyjną), eksponującą zdobywanie różnorodnych sprawności przydatnych w codziennej pracy zawodowej wyznaczających szanse powodzenia zawodowego;
4. specjalistyczną, dążącą do wąskiego wykształcenia ogólnego (dającego pogłębioną wiedzę) ze względu na postępującą specjalizację nauki i konieczność wyboru obszarów wiedzy poznawanej i przekazywanej;
5. progresywną, przygotowującą nauczycieli do rozwiązywania problemów dzięki wywoływaniu sytuacji problemowych i prowokowaniu do ich rozwiązywania w procesie przygotowania zawodowego<sup>1</sup>;
6. wielostronną, eksponującą różne elementy typów kształcenia omówionych wcześniej, najbardziej zbliżoną do założonego modelu wykształcenia idealnego, ale też chyba najtrudniejszą do zrealizowania;
7. samorozwoju i samokształcenia nauczyciela, podkreślającą tworzenie przez niego własnych modeli i dróg edukacji oraz poszukiwanie nowych idei i propozycji praktyk edukacyjnych;
8. edukacji permanentnej, zakładającą opanowanie nowych koncepcji i metod funkcjonowania zawodowego w systemie doskonalenia i kursów;
9. krytycznej diagnozy własnej wiedzy i wypełnianiu stwierdzonych bądź uświadamianych luk w tej wiedzy<sup>2</sup>.

W rozważaniach pedeutologów pojawiają się też inne nazwy poszczególnych doktryn albo ich połączenia. Na przykład Henryka Kwiatkowska wyodrębnia trzy orientacje edukacji nauczycielskiej – technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną<sup>3</sup>, które w znacznym stopniu można powiązać z przedstawioną uprzednio typologią. Wincenty Okoń pisze o niektórych treściowych (programowych) koncepcjach tej edukacji, takich jak: kompetencyjna, personalistyczna i progresywna<sup>4</sup>. Niekiedy w literaturze przedmiotu wyróżnia się osobowościowe, kompetencyjne i osiągnięciowe koncepcje

---

<sup>1</sup> Por.: W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, WSiP, Warszawa 1975; C. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*, PWN, Warszawa 1965; J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1969.

<sup>2</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2007, s. 48-51.

<sup>3</sup> H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1988; tenże *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s.48-63.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy* (Raport tematyczny KEEN, nr 4), Warszawa – Kraków 1988.

kształcenia nauczycieli, które również są w dużym stopniu zbieżne z omówionymi wcześniej<sup>5</sup>.

Zmienny charakter pracy współczesnego człowieka stał się podstawą opracowania koncepcji refleksyjnego praktyka, która kwestionuje techniczną racjonalność jako podstawę przygotowania zawodowego nauczyciela. Jej autor, Donald Schön, zaproponował zmianę orientacji epistemologicznej w kształceniu profesjonalnym, kierując uwagę na świat wewnętrzny osoby i potrzebę zrozumienia jej systemu wartości<sup>6</sup>. Koncepcja ta uwzględnia dwa rodzaje refleksji: w działaniu i nad działaniem. Eksponuje wartość edukacyjną praktyki. Warunkiem skuteczności tej praktyki jest zdobycie wiedzy proceduralnej oraz wzbogacenie wiedzy osobistej.

Na podłożu epistemologii praktyki Donalda Schöna powstała koncepcja profesjonalnego arcyzmu Delli Fish, która przyjmuje założenie wielości teorii (teoria osobista i formalna) oraz wzajemnego przenikania się teorii i praktyki. Proponuje rozpoczęcie edukacji nauczycielskiej od działania, które pozwala ujawnić wiedzę studentów podejmujących studia pedagogiczne wynikającą z restrukturyzacji ich uprzednich i aktualnych doświadczeń związanych z edukacją i pozwalającą zarysować scenariusz kolejnych kroków edukacyjnych. Istotnymi cechami praktycznego uczenia się są: tworzenie atmosfery sprzyjającej podejmowaniu ryzyka, zróżnicowanie sposobów uczenia przez poszczególnych nauczycieli, ukazywanie błędów jako nieodłącznego procesu doskonalenia się oraz dokonywanie refleksji nad działaniem połączone ze sporządzaniem projektów działania i raportów, element emocji<sup>7</sup>.

Pojawiają się również inne propozycje kształcenia nauczyciela, np. nauczyciela badacza, prowadzącego badania edukacyjne nad własnymi działaniami praktycznymi (*action research*), stającego się jednocześnie uczestnikiem zdarzeń edukacyjnych, ich twórcą i kompetentnym obserwatorem<sup>8</sup>. Nauczyciel badacz staje się ważnym podmiotem szkoły, autonomicznym i zaangażowanym w jej rozwój. W procesie podejmowanego badania dokonuje on autodiagnozy, autorefleksji, autoewaluacji i korekty praktycznych

---

<sup>5</sup> Por.: *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, WSP, Zielona Góra 1993, s. 42–44.

<sup>6</sup> D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books 1983.

<sup>7</sup> Por.: B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń – Poznań 1998, s.132–140.

<sup>8</sup> R.N. Rapoport, *Three dilemmas of action research*, "Human Relations" 1970, nr 23, s. 499.

działań. Znana jest także koncepcja nauczyciela wyemancypowanego, odrzucającego stereotypy i mity<sup>9</sup>.

W kształceniu nauczycieli funkcjonuje również koncepcja nauczyciela transformatywnego intelektualisty powstała na gruncie pedagogiki krytycznej. Jej twórca – Henry Giroux uważa, że szkoła w czasach demokracji powinna aktywnie włączyć się do budowy lepszego niż obecnie społeczeństwa. Działanie takie wymaga zmiany modelu kształcenia nauczyciela w kierunku przygotowania go do otwarcia się na potrzeby kulturowe środowiska, wykazywania chęci i umiejętności dyskursu oraz obrony swych racji. Nauczyciel postrzegany jest jako rzecznik demokracji i postępu, który powinien angażować się w proces demokratycznych przeobrażeń, umieć odczytywać zjawiska społeczne i działać stosownie do potrzeb<sup>10</sup>.

Wyzwaniom czasu współczesnych przemian społecznych i edukacyjnych odpowiada wizerunek nauczyciela postpozytywistycznego praktyka (*post-formal practitioner*)<sup>11</sup>. Obejmuje on cechy nauczyciela działającego w czasach pomieszania modernistycznego sposobu życia z elementami postmodernizmu. Według tej koncepcji nauczyciela powinno cechować dziesięć niezbędnych cech: (1) refleksyjność oparta na badaniu własnej praktyki, (2) wiązanie myślenia z kontekstem społecznym, (3) aktywny udział w tworzeniu przez uczniów własnego obrazu świata, (4) umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu, (5) umiejętność kształtowania kultury aktywności uczniów, dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw, (6) umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej dopuszczającej dialog z innymi, (7) zaangażowanie w tworzenie demokracji szkolnej, (8) znajomość różnic kulturowych w środowisku, respektowanie praw mniejszości, pluralizmu kulturowego, (9) nastawienie na działanie, związek poznania z działaniem, (10) wyczulenie na emocjonalną stronę kontaktów z uczniem.

Pod koniec ubiegłego wieku Allan Feldman przedstawił wartą uwagi koncepcję mądrego nauczania. W opracowanym przez niego modelu nauczania można znaleźć odniesienia do trzech konceptów mądrości konstruowanej w postpozytywistycznych dyskursach edukacji nauczycielskiej:

(1) mądrości praktycznej (*wisdom of practice*), będącej podstawowym konstruktem orientacji pedeutologicznej określanej jako praktykalizm.

<sup>9</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 193.

<sup>10</sup> H. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin and Garvey, Westport, Conn. 1988.

<sup>11</sup> J. L. Kincheloe, *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Post-modern*, Bergin and Garvey, Westport, Conn. 1993.

Mądrość praktyczna oznacza całościowy kształt wiedzy o nauczaniu rozwijanej przez nauczycieli w trakcie prowadzenia przez nich praktyki edukacyjnej. Wiedza ta składa się na ich osobiste teorie edukacyjne;

(2) mądrości deliberatywnej (*deliberative wisdom*), która jest centralną kategorią koncepcji profesjonalnego arcyzmu (m.in. D. Fish) przyjmującej, że działanie edukacyjne jest wyznaczone bardziej przez refleksję czy deliberację niż akumulację praktycznego doświadczenia. Mądrość deliberatywna oznacza zdolność jednostki do zdystansowanego wglądu w różne obszary własnej praktyki (podobnie jak koncepcja refleksji nad działaniem D. Schöna);

(3) mądrości w praktyce (*wisdom of practice*), występującej w analizach czynności nauczania z perspektywy społeczno-kulturowej, rozwijanej dzięki interakcjom z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnych<sup>12</sup>.

Wskazane rodzaje mądrości powinny być nabywane – według Feldmana – w toku kształcenia zawodowego i ujęte w programach kształcenia nauczycieli. Oznacza to możliwość prowadzenia własnej praktyki szkolnej, obserwowania jej i dzielenia się krytyczną refleksją na jej temat, uczestnictwa w zbiorowej deliberacji związanej z realizacją projektów edukacyjnych oraz prowadzenia badań narracyjnych z doświadczonymi nauczycielami.

W literaturze pedeutologicznej funkcjonuje również opis ról nauczyciela określonych za pomocą metafor *przewodnika* i *tłumacza*. Główne zadania nauczyciela – przewodnika sprowadzają się do budowania mostów w ramach komunikacji interpersonalnej, umożliwiania innym uczenia się, otwierania na nowe informacje i autokreację, wskazywania drogi rozwojowej. Zna on cel wędrówki, zna drogi prowadzące do celu, reguły marszu, umie radzić sobie z ambiwalencją. Z kolei nauczyciel – tłumacz pośredniczy między osobą uczącą się a światem społecznym i światem kultury tłumacząc i objaśniając jego złożoność, ukazując różne możliwości wyboru na indywidualnej drodze rozwoju podmiotowego i w zmaganiach ze światem<sup>13</sup>. Niezbędna jest mu wiedza komunikacyjna, kompetencja językowa i poczucie odpowiedzialności za tłumaczenie rzeczywistości.

W edukacji nauczycieli współwystępują różne modele i odmiany kształcenia odwołujące się do omawianych wcześniej koncepcji. Obok nich pojawiają się również modele nowe, uwzględniające aspekty wychowawcze, znaczenie podmiotowości w relacji między uczestnikami procesu

---

<sup>12</sup> A. Feldman, *Varieties of Wisdom in Practice of Teachers*, "Teaching and Teacher Education" 1997 nr 13 (7).

<sup>13</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.

edukacyjnego, kwestii aksjologicznych, empatii, a także postaw prospołecznych<sup>14</sup>. W kształceniu nauczycieli odżywa również wątek przygotowania do pracy w środowisku społecznym, do nabywania kompetencji komunikacyjnych i do pomocy socjalnej w szczególnych warunkach środowiskowych<sup>15</sup>. Kształtowanie się nurtów pedagogiki krytycznej czy antypedagogiki jest związane z troską o prawa, potrzeby i dążenia dzieci.

### **Humanistyczna orientacja w kształceniu nauczycieli**

Przedstawione wizje nauczyciela ukazują nowe oczekiwania wobec tego zawodu i postulaty dotyczące kształcenia, profesjonalnego funkcjonowania, stosunku do zawodu i otoczenia społecznego. Znajomość tych postulatów ma istotne znaczenie dla modernizacji systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz zmiany praktyki działania nauczycielskiego. Wydaje się, że wybory orientacji mają związek ze swoistymi modami. Pojawia się pytanie o orientację w kształceniu nauczycieli, która będzie uwzględniać ciągłość i niepowtarzalność rozwoju nauczyciela, a także podkreśli aspekt wspomagania nauczyciela w jego doskonaleniu zawodowym. Z takim pojmowaniem osoby nauczyciela koresponduje orientacja humanistyczna kształcenia nauczycieli, która powstała i została spopularyzowana dzięki teorii osobowości i koncepcji edukacji Carla Rogersa<sup>16</sup> jeszcze w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Według Rogersa podstawową tendencją człowieka jest dążenie do samourzeczywistnienia i samorozwoju. Eksponuje on społeczne doświadczenie związane z przebywaniem w atmosferze bezwarunkowej akceptacji, związane z empatią oraz autentycznością osób z którymi obcujemy. Szczególny nacisk kładzie on na życie wewnętrzne jednostki, własne doświadczenia, jej uczucia i wartości. Zdaniem Rogersa kształcenie nauczycieli winno się odbywać w atmosferze odpowiedzialnej wolności, kształtowania umiejętności posługiwania się różnymi metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz rozległą wiedzą w wybranej dziedzinie. Uważa on, że nauczyciel powinien posiadać umiejętności tworzenia klimatu psychologicznego w klasie szkolnej w wyniku organizacji jego

<sup>14</sup> Por.: J. Bińczycka, *Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Wyd. UŚ, Katowice 1987; S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej*, Wyd. UW, Warszawa 1990.

<sup>15</sup> Por.: G. Koć-Seniuch, *Dylematy podejścia komunikacyjnego w kształceniu pedagogicznym nauczycieli*, [w:] *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Wyd. UMCS, Lublin 1995; M. Szybisz, *Pedagogiczne kwestie porozumiewania się – zaniedbany obszar ideologii i praktyki edukacyjnej*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.

<sup>16</sup> Por. C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Wyd. PWN, Warszawa 1990, s. 263-287.



kształcenia w takim klimacie. Edukacja nauczycielska jest więc procesem pomagania w osobistym, kierowanym od wewnątrz rozwoju<sup>17</sup>.

Wyznacznikiem humanistycznej orientacji pedeutologicznej jest personalizm. W ujęciu personalistycznym celem edukacji jest ukształtowanie osobowości nauczyciela z zachowaniem jego wolności i indywidualności, która umożliwia kreatywny rozwój własnego potencjału, opowiada się za troską o rozwój ucznia, autonomią i godnością, uznaniem praw i szacunkiem. Personalizm zakłada dialog oparty na intencji rozumienia i zrozumienia, promuje wzajemność brania i dawania.

### **Z badań edukacji nauczycielskiej**

Pomimo wielokrotnego reformowania systemu kształcenia nauczycieli ogólny stan edukacji nauczycielskiej w Polsce jest przedmiotem ciągłej i uzasadnionej krytyki. Badacze krytykują między innymi dominację podających metod kształcenia, nadmiar wiedzy zakotwiczonej w przeszłości, a w związku z tym szybką dezaktualizację tej wiedzy i nieprzystosowanie do zmieniających się warunków życia. To wymusza poszukiwanie nowych orientacji i rozwiązań. W kształceniu nauczycieli obserwuje się zbyt mało przygotowania praktycznego i słabe powiązanie teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną. Analiza istniejących koncepcji kształcenia nauczycieli wskazuje, że w systemie ich edukacji prowadzonej na różnych kierunkach studiów i w różnych typach uczelni w Polsce marginalizuje się znaczenie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Nowym zjawiskiem jest komercjalizacja szkół wyższych, która sprowadza je do instytucji usługowych, mających zwiększać liczbę absolwentów zgodnie z narzuconym modelem wykwalifikowanego pracownika. Pracownik ten ma być plastyczny, wносить wkład w rynkowe produkty i adaptować się do rzeczywistości.

W debatach na temat kształcenia nauczycieli podkreśla się, iż kształcenie w zakresie kanonu wiedzy pedagogicznej opiera się w większości uczelni na starych koncepcjach. Unika się nowych koncepcji, teorii czy dyskursów, które wymagają wysiłku poznawczego i krytycznego podejścia. Dominuje zatem w edukacji pedagogów orientacja na unikanie podejścia autorskiego

---

<sup>17</sup> H. Mizerek, *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów* [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Wyd. IBE Warszawa 2000, s. 332; S. Palka, *Pedeutologia w perspektywie badawczej pedagogiki* [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Wyd. UŚ, Katowice 2003, s. 74.

i powielanie starych treści przedmiotowych<sup>18</sup>. Ponadto obserwowana separacja badań naukowych i kształcenia niekorzystnie wpływa na twórcze myślenie studentów i ich dociekliwość badawczą<sup>19</sup>.

Potwierdzają to wyniki badań procesu kształcenia w szkołach wyższych prowadzonych przez Teresę Bauman, która analizuje je w perspektywie potrzeb, oczekiwań i ocen 486 studentów różnych kierunków, w tym także nauk społecznych. Okazuje się, że na ćwiczeniach nauczyciele akademicki nie stosują (w ogóle, bądź stosują nieliczni) różnorodnych metod pracy z studentami (60,7%), nie mają ciekawych pomysłów na zajęcia (58,0%), nie inspirują do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań (45,7%), nie zachęcają do stawiania pytań (39,5%), nie starają się, by ich zajęcia miały także wartość praktyczną (39,3%), nie uczą krytycznego myślenia (38,5%), nie cenią oryginalnych pomysłów studentów (36,4%)<sup>20</sup>. Okazało się, że nieznanomość języka pedagogicznego, a równocześnie nierozpoznawalność zasadniczych zagadnień nie pozwala uczącym się i nauczycielom akademickim na właściwe nazwanie swoich oczekiwań i pojawiających się trudności. Ponadto nauczyciele akademicki nie zdają sobie sprawy z istnienia wiedzy i umiejętności, które mogłyby im pomóc w pracy ze studentami; nie wiedzą, co mogliby umieć. Nie odbierają sygnałów skłaniających do przemyślenia własnej roli w procesie uczenia się studenta. Stąd też ważne jest wprowadzenie nauczycieli akademickich w język podstawowych pojęć w celu ukształtowania umiejętności nazywania i dostrzegania zjawisk dydaktycznych.

### Oczekiwania i postulaty kierowane pod adresem edukacji nauczycielskiej

Analiza teoretyczna koncepcji kształcenia nauczycieli i praktycznych rozwiązań realizacji tego procesu umożliwiła określenie wielu zaleceń kierowanych pod adresem ich edukacji. Związane są one z koniecznością radzenia sobie w twórczy sposób ze zmiennymi, niepewnymi i różnorodnymi sytuacjami dydaktycznymi, a także przygotowania do wielostronnego rozwoju, pełnienia niezbędnych funkcji i zadań w szkole oraz świadomego

<sup>18</sup> B. Śliwowski, *Debata na temat stanu rozwoju polskiej pedagogiki (część 1)*, „Elektroniczny Biuletyn Zespołu Teorii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN Warszawa – Zielona Góra”, 2011, nr 12 (28).

<sup>19</sup> K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011, s. 235.

<sup>20</sup> T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*. Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2011.

i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym. Wśród zaleceń dotyczących edukacji nauczycieli warto wyeksponować np.:

- stosowanie twórczych form jej realizacji ze względu na konieczność reprezentowania przez nauczyciela aktywnej i twórczej postawy;
- respektowanie współczesnej orientacji teleologicznej i nastawienie na kształtowanie osobowości, postaw i kompetencji obok przekazywania wiadomości i rozwoju kompetencji samodzielnego tworzenia wiedzy;
- wykorzystanie zdobyczy nowoczesnej techniki i technologii oraz nowoczesnych rozwiązań metodycznych;
- akcentowanie w toku pedagogicznego przygotowania nauczycieli rozwoju umiejętności pełnienia funkcji wychowawczych i kształtowania kapitału społecznego uczniów;
- przygotowanie nauczycieli do współdziałania z instytucjami edukacji równoległej, a także do współpracy z rodzicami i innymi nauczycielami;
- wyeksponowanie w programach kształcenia zagadnień związanych z szeroko rozumianą tolerancją wobec postaw narodowych, społecznych, ideowych, religijnych;
- eksponowanie prognostycznych przewidywań obok tradycyjno-historycznych doświadczeń rozwoju życia społecznego i cywilizacyjno-kulturowego;
- położenie większego nacisku na całościowe zorientowanie nauczyciela w problematyce edukacyjnej i podejmowanie działań mających na celu wyrównywanie szans rozwojowych uczniów, a także działań opiekuńczych, wychowawczych, socjalnych, zdrowotnych i kulturalnych szkoły;
- kształtowanie umiejętności radzenia sobie z niepewnością i złożonością posługiwania się nowymi technologiami informacji i komunikacji;
- ukazanie nauczycielom nowych orientacji metodologicznych, filozoficznych i światopoglądowych, dowartościowanie problematyki kultury pedagogicznej i organizacyjnej oraz etyki czasów transformacji i wyzwań cywilizacyjnych;
- przykładanie większej wagi do dobrej organizacji praktyk nauczycielskich, kompetentnie realizowanych pod opieką doświadczonych nauczycieli akademickich i szkolnych;

- przygotowanie studentów – przyszłych nauczycieli – do do-kształcenia i doskonalenia w myśl zasady edukacji ustawicznej<sup>21</sup>.

W postulowanych zmianach kształcenia nauczycielskiego eksponuje się obecnie zdolności autokreacyjne. Zdolności te sprzyjają szybkiemu rozwojowi i umożliwiają budowanie samowiedzy, co jest szczególnie istotne ze względu na fakt, że kształcenie nauczycieli nie może polegać tylko na uczeniu się określonego kanonu wiedzy i metody naukowej, ale powinno być ciągłym przekraczaniem poznania i drogą do samodzielnego rozumienia świata w drodze do mądrości i etyczności.

Niepokojące zjawiska w jakości kształcenia nauczycieli były przedmiotem obrad Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. W ich efekcie podjęta została uchwała Prezydium KRASP z 3 marca 2016 r. w sprawie postulowanych zmian w systemie kształcenia nauczycieli, skierowana do Władz Rzeczypospolitej Polskiej. Prezydium KRASP zwróciło się do Władz Rzeczypospolitej Polskiej z postulatami:

- ograniczenia liczby instytucji kształcących nauczycieli wyłącznie do tych placówek, które prowadzą badania naukowe w zakresie objętym programem studiów nauczycielskich i uzyskały specjalistyczną akredytację w zakresie kształcenia w zawodzie nauczyciela;
- uzgodnienia przepisów prawnych regulujących kształcenie i określających kwalifikacje zawodowe nauczycieli (niezbędne przepisy wydane przez MEN i MNiSW);
- przywrócenia jednolitych nauczycielskich studiów magisterskich lub wprowadzenia wymogu zachowania kontynuacji ukończonego kierunku studiów licencjackich na studiach drugiego stopnia;
- wprowadzenia wymogu przedkładania przez kandydata do zawodu nauczyciela opinii lekarskiej i psychologicznej;
- wprowadzenia państwowego egzaminu nauczycielskiego (w składzie komisji nauczyciel akademicki) po rocznym stażu odbywanym, pod okiem tutora, przez absolwenta studiów nauczycielskich w placówce oświatowej;
- zmiany systemu awansu nauczycielskiego, m.in. w kierunku ściślejszego związku z praktyką i wydatnego odbiurokratyzowania;

---

<sup>21</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 53-54.

- uznania dydaktyki szczegółowej (przedmiotowej) za odrębną dyscyplinę naukową”;
- przywrócenia (czy też ustanowienia zbliżonego) systemu szkół ćwiczeń, umożliwiającego ścisły, a niezbędny w kształceniu nauczycieli, kontakt studenta i nauczyciela akademickiego z praktyką oraz zapewnienia odpowiedniego finansowania praktyk studenckich.

### **Podsumowanie**

Budowaniu repertuaru wiedzy nauczycieli, ich zdolności i umiejętności, organizowaniu struktur, pojęć, zasad i modeli sprzyja tworzenie warunków do rozwiązywania problemów, prowadzenia badań weryfikujących znane teorie w odniesieniu do praktycznych problemów, pochodzących zarówno z własnej jak i cudzej praktyki. Kształcenie powinno więc w większym stopniu mieć charakter innowacyjny, prospektywny i praktyczny. Istnieje potrzeba nauczania zorientowanego nie tylko na zdobywanie wiedzy i jej reprodukcję, ale przede wszystkim na jej tworzenie i twórcze wykorzystanie. Takie możliwości stwarzają praktyki zawodowe, które całościowo powinny angażować kandydata do zawodu w proces dydaktyczno-wychowawczy. Realizowanie praktyk jest istotne dla budowania indywidualnej tożsamości nauczyciela. Niezbędną podstawę praktycznego działania powinna stanowić jak najlepiej ugruntowana teoria pedagogiczna, która pomaga w zrozumieniu definiowaniu i interpretacji rzeczywistości pedagogicznej<sup>22</sup>, stanowiąc jednocześnie fundament nauczycielskiego profesjonalizmu. Priorytetem staje się kształtowanie postawy otwartości na świat, nauka operowania wiedzą oraz harmonijne przygotowanie do wszystkich funkcji i zadań związanych z nauczycielską profesją.

Problem edukacji nauczycielskiej i związanego z nią profilu zawodowego nauczyciela do niedawna miał wymiar lokalny – edukacja ta służyła potrzebom danego społeczeństwa. Współcześnie obserwujemy swoiste umiędzynarodowienie kształcenia nauczycieli i potrzebę uwzględniania w nim nowej wiedzy pedagogicznej i paradygmatów oświatowych. W kontekście tego kształcenia jako główne elementy analiz przyjmuje się osoby nauczyciela i ucznia, praktykę oświatową, szeroko rozumiany system edukacyjny i kontekst społeczny. Ważne jest poszukiwanie możliwości wszechstronnego

---

<sup>22</sup> J. Szempruch, *Relacje teorii i praktyki pedagogicznej w kształtowaniu wiedzy profesjonalnej nauczyciela* [w:] J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska (red.), *Kultura i edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, Wyd. Libron, Kielce 2011, s. 112.

przygotowania pedagogów do sprostania aktualnym i nowym wyzwaniom czasów wielkiej zmiany społecznej, a także oczekiwaniom społecznym i potrzebom osób uczących się. Istotna staje się przy tym konieczność zapewnienia wysokiej jakości edukacji nauczycielskiej, która polega nie tylko na zapewnieniu regulacji formalnych, ale przede wszystkim na stanie świadomości kadry akademickiej, nastawionej na dostrzeganie problemów pojawiających się w procesie kształcenia i poszukiwaniu ich optymalnych rozwiązań.

### **Bibliografia:**

- Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów*. Raport z badań. Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2011.
- Bińczycka J., *Nauczyciele akademicki i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011.
- Feldman A., *Varieties of Wisdom in Practice of Teachers*, w: "Teaching and Teacher Education" 1997 nr 13 (7).
- Giroux H., *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin and Garvey, Westport, Conn 1988.
- Gołębiak B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń – Poznań 1998.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990.
- Kincheloe J. L., *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*. Bergin and Garvey, Westport, Conn 1993.
- Koć-Seniuch G., *Dylematy podejścia komunikacyjnego w kształceniu pedagogicznym nauczycieli*, w: M. Ochmański (red.) *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Kozielecki, K., *Rozwiązywanie problemów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli*, red. B. Ratus, Zielona Góra 1993.
- Kupisiewicz, C., *O efektywności nauczania problemowego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań-Olsztyn 2000.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2007.
- Mieszalski, S., *Interakcje w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Mizerek H., *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.
- Okoń W., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, w: Raport tematyczny KEEN, nr 4, Warszawa – Kraków 1998.
- Palka S., *Pedeutologia w perspektywie badawczej pedagogiki*, w: D. Ekiert-Oldroyd (red.) *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Raport R.N., *Three dilemmas of action research*, w: „Human Relations” 1970 nr 23.
- Schön D. A., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szempruch J., *Relacje teorii i praktyki pedagogicznej w kształtowaniu wiedzy profesjonalnej nauczyciela* [w:] J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska (red.), *Kultura i edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, Wydawnictwo Libron, Kielce 2011.
- Szybisz, M., *Pedagogiczne kwestie porozumiewania się – zaniedbany obszar ideologii i praktyki edukacyjnej*, w: „Forum Oświatowe” 1994 nr 2.
- Śliwerski B., *Debata na temat stanu rozwoju polskiej pedagogiki (część 1)*, w: „Elektroniczny Biuletyn Zespołu Teorii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN Warszawa – Zielona Góra”, 2011 nr 12 (28).

## **Teacher training models and the tasks of education**

The author analyzes the problems of teacher training through the prism of its functioning models and research results concerning the process of teacher education. These considerations are related to the strategic tasks of education and the need to prepare the society for the global transformation and yet unknown future. It presents visions of the teacher presenting new expectations towards this profession and proposals for education. The knowledge of these postulates is important for the modernization of the teacher education system and changes in the practice.