

Urszula Nowacka (Częstochowa)

Przygotowanie zawodowe nauczycieli w świetle współczesnych orientacji edukacyjnych

Zmieniające się oblicze edukacji wymaga nowych umiejętności pedagogicznych, innego myślenia o procesach kształcenia i wychowania, a przede wszystkim innego spojrzenia na człowieka i jego bytowanie. Współczesnej szkole jest potrzebny nauczyciel–przewodnik, dobrze znający drogę aksjologicznego istnienia, jasnowidzący cel, traktujący ucznia podmiotowo, umiejący pobudzać aktywność poznawczą dzieci i młodzieży, kształtować zainteresowania, formować nawyk uczenia się samodzielnego i ustawicznego, ale równocześnie stawiający uczniom wysokie wymagania w celu zwalczania przeciętności w dążeniu do pełnego rozwoju i doskonałości.

Nauczyciela postrzega się w innych niż dotąd kategoriach i znacznie rozszerza się zakres jego zadań, a zarazem wymaganych kompetencji i umiejętności.

Model edukacji nauczycielskiej powinien zawierać w sobie treści (w tym również czynności), metody, środki i formy przekazywania i przyswajania wiedzy. Dotychczasowe modele kształcenia nauczycieli, idee i sposoby ich realizacji zależne były od przyjętych założeń teoretycznych, wynikających w znacznym stopniu ze współczesnych kierunków psychologiczno-pedagogicznych. Tak powstały trzy główne orientacje w edukacji nauczycielskiej określone przez H. Kwiatkowską¹, a mianowicie: orientacja technologiczna, orientacja humanistyczna oraz funkcjonalna. Podstawą do tego podziału jest przyjęcie któregoś z następujących czynników: uwarunkowań zewnętrznych i instytucjonalnych, uwarunkowań osobowościowych nauczyciela lub „nasyceń” teorią jego czynności praktycznych.

Fundamentem psychologicznym orientacji technologicznej kształcenia nauczycieli są założenia behawioryzmu. Orientacja ta przesadnie eksponuje technologiczny wymiar kwalifikacji nauczycielskich, przy niedowartościowaniu ich wymiaru humanistycznego. Na gruncie tej orientacji wyrosły pewne koncepcje kwalifikacji nauczycielskich, np. koncepcja nauczyciela fachowca–technologa stosującego skuteczne metody i środki działania. Orientacja technologiczna, mimo iż docenia wykształcenie, nie inspirowało poznawczo i nie gwarantuje głębszego wniknięcia w procesy i mechanizmy pracy nauczyciela, a w szczególności w humanistyczne i perso-

¹H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1989, s. 14.

nalistyczne aspekty tej pracy, i w rezultacie zuboża proces kształcenia i ogranicza rozwój poprzez edukację.

Koncepcją przeciwną w stosunku do koncepcji nauczyciela-technologa jest orientacja humanistyczna oparta na założeniach psychologii humanistycznej. Autorzy humanistycznych koncepcji kształcenia twierdzą, że dobry nauczyciel jest przede wszystkim niepowtarzalną osobowością, nie może więc zachowywać się stale w określony, wyuczony sposób. Naukową koncepcję kształcenia zwaną profesjonalną edukacją nauczycielską, opartą na podstawach psychologii humanistycznej opracował A.W. Combs. Głównym celem kształcenia nauczycieli, według tej koncepcji, jest odkrywanie własnej indywidualności. Istotne znaczenie przypisuje się wiedzy specjalistycznej i pedagogiczno-metodycznej oraz odkrywaniu znaczenia teorii poprzez praktyki pedagogiczne².

Trzecia orientacja, zwana funkcjonalną, czerpie źródło z psychologii poznawczej i wyraża postulat „uobecniania nauki” w działaniu pedagogicznym³. Chcąc uobecnić naukę w działaniu praktycznym nauczyciela (tj. kształtować użyteczność wiedzy), należy nadać szczególne znaczenie wiedzy w procesie kształcenia, ale także jej aspektom metodologicznym oraz umiejętnościom praktycznym. Cechą charakterystyczną badań orientacji funkcjonalnej w kształceniu nauczycieli jest szukanie „przekładni” między wynikami badań a praktyką (w odróżnieniu od orientacji technologicznej, która badaniom stawia rygorystyczny wymóg użyteczności praktycznej). Dlatego też dla edukacji funkcjonalnej istotne staje się pytanie: „jak kształtować nauczyciela, by jego wiedza naukowa przenikała jego czynności praktyczne, by regulowała działanie?”⁴ Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta i wynika z prawdy, że efektywne działanie człowieka wyznaczone jest nie tyle przez wyuczenie i doświadczenie pierwotne, ile przez informację naukową, której wartość tkwi nie w fakcie jej przyswojenia, ale w aspekcie jej praktycznego użycia.

W literaturze pedagogicznej spotyka się także orientację aksjologiczną kształcenia nauczycieli wzbogaconą o nową dziedzinę nauki – aksjologię pedagogiczną, która zajmuje się określaniem miejsca człowieka w systemie wartości historyczno-antropologicznych, jego szans rozwojowych, wskazaniem wartości, które umożliwiają samorealizację, twórczo dynamizują i kształtują jego osobowość, a w procesie wychowania – uzasadniają dobór treści, metod i celów wychowania. Ponieważ „wychowanie jest tu rozumiane jako wyzwalamie ludzkiej energii do poznania oraz kształtowanie aksjologicznych przekonań dotyczących postępowania zgodnego z przyjętym systemem wartości”⁵, za najbardziej odpowiedni model wychowania przeszłych nauczycieli należy uznać wychowanie stymulująco-kreatywne.

²H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*, s. 29–50.

³W.P. Zaczyński, *Sposoby rozumienia „obecności nauki” w działaniu pedagogicznym*, „Ruch Pedagogiczny” 1982, nr 4.

⁴H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*, s. 63.

⁵A. Rumiński, *Aksjologia pedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Akademicka edukacja nauczycieli. Z problemów metodologii, teorii i praktyki*, red. K. Duraj-Nowakowa, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1993, s. 133

Wyodrębnione przez H. Kwiatkowską orientacje edukacyjne nauczycieli są w znacznym stopniu spójne z typologią koncepcji zaproponowaną przez T. Lewowickiego, który za podstawę przyjął cele edukacji, wyodrębniając następujące typowe koncepcje występujące w kształceniu nauczycieli⁶:

- edukację nauczycielską opartą na wyposażeniu kształconych w możliwie bogatą wiedzę ogólną (wiedzę wielostronną). Wykształcenie ogólne jest tutaj podstawowym czynnikiem powodzenia w pracy zawodowej. Koncepcję tę określa się jako ogólnokształcącą;
- edukację nauczycielską mającą ukształtować niepowtarzalną osobowość, pomóc w rozwijaniu zainteresowań, zdolności, motywacji, stać się indywidualnością godną naśladownictwa. Jest to edukacja o charakterze personalistycznym, skierowana na osobę przyszłego nauczyciela;
- edukację nauczycielską zapewniającą zdobycie sprawności i umiejętności pedagogicznych wyznaczających szansę powodzenia zawodowego. Takie sprawnościowe ujęcie edukacji nauczycielskiej określa się jako pragmatyczne (kompetencyjne);
- edukację nauczycieli dążącą do specjalistycznego kształcenia (wąskiego, lecz dającego wiedzę pogłębianą). Edukacja taka zostaje całkowicie podporządkowana koncepcji kształcenia specjalistycznego;
- edukację nauczycielską przygotowującą do rozwiązywania różnorodnych problemów, trudności i przeszkód, przygotowującą do przyszłości zawodowej. Jest ona spójna z koncepcją edukacji problemowej (nazywanej też edukacją progresywną);
- edukację nauczycielską zmierzającą w kierunku osiągnięcia modelu wykształcenia idealnego poprzez koncepcję wielostronnej edukacji nauczycielskiej (obejmującej także elementy wyżej wymienionych koncepcji kształcenia nauczycieli).

T. Lewowicki zaznacza jednak, że określone przez niego ogólne koncepcje kształcenia nauczycieli tylko w niewielkim stopniu brane są pod uwagę w formowaniu empirycznych modeli edukacji, które ukształtowały się głównie pod wpływem tradycyjnie wyróżnianych bloków treści – ogólnokształcących, kierunkowych i pedagogicznych⁷.

Obecnie w Polsce funkcjonują dwa modele kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym:

- kształcenia akademickiego (tzw. model uniwersytecki), realizowany głównie w uniwersytetach, politechnikach, uczelniach rolniczych i artystycznych;
- kształcenia zawodowego (ogólnozawodowo-pedagogiczny), występujący przede wszystkim w wyższych szkołach pedagogicznych.

⁶T. Lewowicki, *Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje, realizowane modele – przewidywane przemiany*, [w:] *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994, s. 7–19.

⁷T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wyd. ŻAK, Warszawa 1997, s. 106–119.

Zasadnicza różnica występująca między nimi polega na zachowaniu odmiennych proporcji pomiędzy przygotowaniem kierunkowym i pedagogicznym, a także teoretycznym i praktycznym⁸, co zostało przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Różnice w przygotowaniu nauczycieli do pracy zawodowej w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych⁹

Wyższe szkoły pedagogiczne	Uniwersytety
Dążność do organizacji procesu kształcenia przewidującej obligatoryjny kontakt z praktyką dydaktyczną szkoły (praktyki śródroczne i praktyki ciągłe).	Dążność do oddzielania studiów od fakultatywnego etapu praktycznego przysposobienia do zawodu (osobne studium pedagogiczne, studia konsekwtywne, staże szkolne po studiach zamykane egzaminem kwalifikacyjnym).
Dbłość o formację zawodową w toku studiów (budowanie motywacji, rozwijanie świadomości roli nauczyciela, nastawienie na kontakt z uczniem, przygotowanie teoretyczne do pracy dydaktycznej).	Zawierzenie osobistym motywacjom studenta w podejmowaniu decyzji wyboru zawodu (wraz z ryzykiem decyzji wymuszanych sytuacją załamania się innych projektów osobistych roli zawodowej).
Tworzenie planu studiów (dobór treści kształcenia) w perspektywie przyszłych zadań absolwenta.	Dobór i układ treści kształcenia określony dominantą struktur dyscypliny wiedzy.
Równoprawna pozycja przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych wobec kierunkowych treści kształcenia i uznanie dydaktyki przedmiotowej za ważną specjalizację naukową dyscypliny kierunkowej.	Peryferyjna pozycja przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych i dydaktyk przedmiotowych.

Model uniwersytecki ma wiele cech koncepcji ogólnokształcącej (określanej przez T. Lewowickiego), natomiast model ogólnozawodowo-pedagogiczny wsparty jest koncepcją pragmatyczną. Od wielu lat obserwuje się jednak przybliżenie tego modelu do koncepcji ogólnokształcącej, co przynosi raczej wątpliwe korzyści, ponieważ przyczynia się do zagubienia wartości profesjonalnego, sprawnościowego przygotowania nauczycieli. Wyżej wymienione modele występują w szkołach wyższych, ale należy pamiętać, że kształcenie nauczycieli w Polsce odbywa się także w innych zakładach edukacji nauczycielskiej, takich jak kolegia pedagogiczne, które są studiami pierwszego stopnia (nie dają absolwentom tytułu magistra). W kolegiach pedagogicznych występuje głównie kształcenie specjalistyczno-pragmatyczne. Tak krótkie – dwu-, trzyletnie – formy przygotowania zawodowego nie przynoszą z reguły zamierzonych efektów i dlatego kompetencyjne środowiska pedagogiczne opowiadają się od dawna za studiami wyższymi jako właściwą formą przygotowania nauczycieli.

Jak słusznie zauważa T. Lewowicki, „modele koncepcyjne uwzględniają (i uwzględniać powinny) przede wszystkim kwestie teleologiczne i aksjologiczne oraz sprawy treści. Modele empiryczne świadczą o dominacji spraw organizacyj-

⁸ E. Łuszczak, *Przygotowanie zawodowe nauczycieli w świetle współczesnych orientacji edukacyjnych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1990, nr 3–4.

⁹ Z. Uryga, *Miejsce WSP w systemie oświaty i nauki*, [w:] *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994, s. 22–23.

nych i towarzyszących im problemów finansowych, etatowych itp.”¹⁰. Jest to niewątpliwie niepokojąca i drastyczna rozbieżność.

W literaturze pedagogicznej nie ma zgodności co do tego, który model kształcenia należy przyjąć. Jedni opowiadają się za kształceniem uniwersyteckim, inni za profesjonalnym, prowadzonym w wyższych szkołach pedagogicznych. Jeszcze inni nie formułują jednoznacznie opinii z tego względu, że trudno obecnie określić dokładne wzorce kulturowe i kwalifikacje zawodowe, które będą obowiązywały w przyszłości. Widoczny jest natomiast silny wpływ koncepcji uniwersyteckiego modelu kształcenia nauczycieli.

W nielicznych opracowaniach pedagogicznych spotyka się także podział na następujące koncepcje kształcenia nauczycieli¹¹:

- osobowościową (personality based teacher education),
- kompetencyjną (competency based teacher education),
- osiągnięciową (performance based teacher education).

Ich realizacja przebiega w różnych uczelniach kształcących nauczycieli (uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych, kolegiach pedagogicznych itp.).

Koncepcja osobowościowa zakłada, iż nauczyciel musi być pożądaną, twórczą, niepowtarzalną osobowością, skoro ma kształtować osobowość swoich uczniów. Zbliżona jest ona do humanistycznej orientacji w kształceniu nauczycieli.

Koncepcja kompetencyjna podkreśla przede wszystkim znaczenie wiedzy, umiejętności i sprawności merytorycznych odpowiadających kierunkowi kształcenia. Zbliżona jest do orientacji funkcjonalnej, której istotą jest „uobecnianie nauki” w przyszłościowym działaniu praktycznym nauczyciela.

Koncepcja osiągnięciowa opiera się na założeniu, że osiągnięcia szkolne ucznia są zasadniczym kryterium oceny pracy nauczyciela. Wywodzi się ona z teorii psychologicznej głoszącej, że głównym rodzajem motywacji w zachowaniu człowieka jest pragnienie osiągnięć (dążenie do sukcesu). Stąd nauczyciel powinien przyczyniać się do perfekcyjnego opanowania wiadomości przez uczniów. Kształcenie nauczycieli według tej koncepcji przygotowuje ich do intensywnej pracy, której wyrazem są najlepsze wyniki nauczania. Osiągnięciowa koncepcja kształcenia nauczycieli jest w dużym stopniu zbliżona do orientacji technologicznej w takich obszarach, jak: niedowartościowanie wykształcenia teoretycznego, oderwanie się od problematyki aksjologicznej oraz daleko posunięta sterowalność kształcenia nauczycieli.

Ze względu na sposób łączenia teorii z praktyką pedagogiczną W. Okoń wyróżnia dwa modele kształcenia nauczycieli¹²:

- model synchroniczny, który oparty jest na jednoczesnym kształceniu specjalistyczno-pedagogicznym. W Polsce był on popularny w studiach nauczycielskich, obecnie występuje w wyższych szkołach pedagogicznych

¹⁰T. Lewowicki, *Przemiany oświaty...*, s. 114.

¹¹A. Tchórzewski, *Kierunki zmian w systemie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994, s. 42.

¹²W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991, s. 39–40.

i na uniwersytetach (gdzie jednak coraz częściej przeplata się z modelem diachronicznym),

- model diachroniczny, w którym kształcenie specjalistyczne i pedagogiczne nie występują jednocześnie (zwykle kształcenie pedagogiczne występuje po kształceniu specjalistycznym).

Model diachroniczny spotyka się z ogromną krytyką ze strony pedagogów, zarówno w krajach wschodnich, gdzie podkreśla się jedność teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli, jak i w krajach zachodnich, w których pedagogikę traktuje się jako teorię w działaniu.

W rzeczywistości edukacyjnej przedstawione orientacje (konceptcje) kształcenia w czystej postaci nie występują, mieszają się ze sobą w sposób mało precyzyjny i niespójny. Wynika to między innymi z nieopracowania, jak dotąd, nowoczesnej jednolitej koncepcji kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach. Niewątpliwie, konceptcje te mogą stanowić podstawę do opracowania spójnego modelu kształcenia nauczycieli wynikającego z potrzeb systemu edukacji.

Dotychczasowy model kształcenia nauczycieli w Polsce oparty był na orientacji technologicznej, w której nauczyciel był sterowany – najpierw w procesie edukacji nauczycielskiej, później poprzez gotowe programy kształcenia, dyrektywy i szczegółowo opracowane instrukcje działania oraz gotowe propozycje rozwiązań metodycznych. Nauczyciel był więc odtwórcą cudzych rozwiązań, natomiast uczeń był jedynie przedmiotem działalności nauczycielskiej. Model ten wypływał niezaprzeczalnie z ówczesnej polityki oświatowej państwa¹³.

Konieczność reform obecnego systemu kształcenia nauczycieli w Polsce wynika z wielu czynników, między innymi transformacji ustrojowej, przejścia do gospodarki rynkowej, procesów integracyjnych w Europie, przemian w świadomości społecznej i postawach społeczeństwa. Funkcjonujący system wymaga reform strukturalnych, programowych i organizacyjnych. Nauczyciel współczesny musi stać się twórcą, mistrzem, a nie – choćby najlepszym – technologiem. Orientacja technologiczna powinna być zastąpiona modelem profesjonalnego nauczyciela tworzącego własny, samodzielny i indywidualny styl nauczania. Droga do urzeczywistnienia tej koncepcji wiedzie poprzez stawanie się w procesie przygotowania zawodowego nauczycielem refleksyjnym, a więc zdolnym do budowania w sobie (i przebudowywania) własnej, osobistej teorii (konceptcji) edukacyjnej. W takim ujęciu nauczyciel, jako „autonomiczny profesjonalista, kreuje szkołę jako miejsce, w którym nauczanie i wychowanie to ożywione interakcje z ludźmi, z których każdy jest swoistą indywidualnością”¹⁴.

J. Mrhac uważa, że system przygotowania nauczycieli powinien przebiegać w czterech etapach i musi być długotrwały. Etap propedeutyczny jest etapem przy-

¹³G. Miłkowska-Olejniczak, *Kwalifikacje nauczycieli a potrzeby edukacyjne współczesności*, [w:] *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994, s. 96.

¹⁴A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994, s. 46.

gotowania do studiów nauczycielskich i miałyby przebiegać już w szkołach podstawowych, poprzez kreowanie właściwego stosunku do tego zawodu, a następnie w szkołach średnich, gdzie etap ten miałby także wysoką wartość motywującą. Etap drugi polega na przyjmowaniu (i selekcji) kandydatów na uczelnie kształcące nauczycieli. Najbardziej złożony jest natomiast trzeci etap, za który należy uznać proces kształcenia na uczelni pedagogicznej. W przygotowaniu nauczyciela ważne miejsce zajmuje także etap czwarty będący początkową praktyką nauczycielską¹⁵.

W polskiej literaturze i praktyce pedagogicznej widoczne są próby rozwiązania podstawowych problemów dotyczących kształcenia nauczycieli. W. Okoń uważa, że przewodnią ideą, której respektowanie mogłoby korzystnie wpłynąć na stworzenie nowego systemu kształcenia nauczycieli, podobnie zresztą jak całego systemu edukacji, jest idea wielostronności (zwana też teorią kształcenia wielostronnego). Wprowadzenie tej idei do procesu kształcenia nauczycieli powinno zawierać w sobie następujące elementy:

- strukturę procesu kształcenia, którą przyszli nauczyciele powinni gruntownie poznać, poprzez docenianie wagi wszystkich czynników występujących w procesie kształcenia, a więc: roli nauczyciela i ucznia, programów nauczania, warunków, w których odbywa się zintegrowany proces kształcenia;
- respektowanie w procesach kształcenia trzech stron osobowości ucznia: intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej, wynikające z idei wielostronności, która „powiązana jest z obecnością w procesie edukacji nauczycielskiej, trzech stron aktywności ludzkiej, obejmujących poznanie świata i siebie, przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości oraz działanie praktyczne przeobrażające świat”¹⁶;
- organizację kształcenia, w której idea wielostronności oznaczać ma harmonię w posługiwaniu się różnymi formami pracy w procesie nauczania – uczenia się.

Konsekwentne stosowanie idei wielostronności w kształceniu nauczycieli pozwala na rozbudzenie intelektualne studentów, rozwinięcie myślenia innowacyjnego i twórczych postaw oraz przygotowanie studentów do kształcenia ustawicznego.

Względna wielostronność w kształceniu nauczycieli występuje również w niektórych amerykańskich koncepcjach kształcenia nauczycieli, w których, oprócz danego składnika głównego, uwzględnia się także inne, traktowane jako drugoplanowe, między innymi¹⁷:

- koncepcja progresywna, która wychodzi z założenia, że zadaniem nauczyciela jest udzielanie pomocy dzieciom w znajdowaniu i rozwiązywaniu problemów, a więc uczenie się tworzenia wiedzy;

¹⁵J. Mrhac, *Atmosfera współczesnej szkoły czeskiej i postulaty odnośnie przygotowania nauczyciela*, [w:] red. E. Holon, E. Nycz, *Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, Wyd. Uniwersytet Opolski, Opole 1995, s. 383–389.

¹⁶W. Okoń, *Rzecz o edukacji...*, s. 39.

¹⁷W. Okoń, *Rzecz o edukacji...*

- koncepcja akademicka, która przyjmuje, że celem edukacji nauczycielskiej jest przysposobienie studentów do myślenia w taki sam sposób, w jaki rozumują uczeni, a następnie do uprawiania dyscyplin naukowych razem z dziećmi;
- koncepcja personalistyczna, która opiera się na odrębności i godności jednostki;
- koncepcja kompetencyjna, która kładzie nacisk na zastosowanie technologii dydaktycznej i na kształtowanie kompetencji nauczyciela.

Niektóre koncepcje kształcenia nauczycieli, powstałe wiele lat temu, na przykład koncepcja Edwarda Sprangera, zakładająca, że kształcić powinien tylko ten, kto sam jest człowiekiem w pełni wykształconym. Swój model kształcenia nauczycieli oparł on na trzech zakresach kształcenia: naukowym, techniczno-artystycznym oraz praktyczno-pedagogicznym. Wszystkie zakresy kształcenia traktował jako ukierunkowane na ideał człowieka otwartego na życie i twórczość. Podstawowe myśli zawarte w pracach E. Sprangera są do dziś w pełni słuszne¹⁸.

Postulowane przez raport Klubu Rzymskiego oraz inne opracowania projektujące reformy edukacyjne zmiany, oparte na założeniach zorientowanych na przyszłość, wymuszają konieczność wcielania w kształcenie nauczycieli takich idei, jak: uczyć się, aby być, uczyć się dla przyszłości, uczyć się – bez granic, kształcić się dla rozwoju itp. Zagadnienia wyzwań edukacyjnych, które są jednym z uwarunkowań edukacji nauczycielskiej, zawiera również praca Komitetu Prognoz *Polska w XXI wieku*¹⁹ usytuowanego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, a także raporty edukacyjne: *Edukacja narodowym priorytetem*²⁰, *Uczyć się, aby być*²¹ oraz *Uczyć się – bez granic*²². Opracowania te stanowią podstawę budowania nowoczesnego systemu kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, w którym problematyka przyszłości powinna występować we wszystkich formach kwalifikacji nauczycielskich, takich jak: postawy, wiedza, umiejętności i etyka zawodowa.

Aby nauczyciele mogli lepiej przygotować uczniów do spotkania z przyszłością, potrzebna jest im również wiedza o niej i jej wartościach, przejawiająca się w lepszym zrozumieniu świata. Jak stwierdza Raport Klubu Rzymskiego *Uczyć się – bez granic*, „mamy skłonność do widzenia przyszłości przez pryzmat teraźniejszości, nie zaś odwrotnie – teraźniejszości przez pryzmat przyszłości”²³.

Z opracowań tych zrodziła się koncepcja szerokoprofilowego kształcenia kandydatów na nauczycieli, której podstawy wyznacza kilka ogólnych założeń, a mianowicie:

¹⁸W. Okoń, *Rzecz o edukacji...*

¹⁹*Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Wyd. PAN, Warszawa 1991.

²⁰*Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Wyd. PWN, Warszawa – Kraków 1989.

²¹E. Faure i inni, *Uczyć się, aby być*, Raport UNESCO, Wyd. PWN, Warszawa 1975.

²²*Uczyć się – bez granic, Raport Klubu Rzymskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 1982.

²³*Uczyć się – bez granic...*, s. 5.

- założenie o elastyczności kształcenia podkreślające wielodyscyplinarność i interdyscyplinarność treści programowych;
- kompleksowość w organizacji kształcenia polegająca na łączeniu przygotowania ogólnego z kierunkowym i pedagogicznym;
- szerokoprofilowane przygotowanie kierunkowe w zakresie dwóch i więcej specjalizacji;
- rozszerzenie i koordynacja wiedzy z zakresu nauk społecznych;
- stosowanie nowoczesnej technologii nauczania;
- zwiększenie roli metodyk szczegółowych i praktyk pedagogicznych.

W polskim systemie kształcenia nauczycieli wymienione założenia są znane, lecz nie tworzą spójnego systemu, funkcjonują w pewnej izolacji. Zwolennicy koncepcji kształcenia szerokoprofilowego wyrażają przekonanie, że program kształcenia nauczycieli powinien zawierać więcej przedmiotów teoretycznych, ogólno-kształcących, pozwalających lepiej zrozumieć zjawiska i procesy współczesnego świata stanowiących dobrą podbudowę studiów specjalistycznych oraz dobrze zorganizowaną i rozbudowaną praktyką pedagogiczną wraz z metodyką nauczania²⁴.

Model kształcenia nauczycieli wynika z celów edukacji nauczycielskiej, a te z kolei są dialektycznie zależne od koncepcji oświaty powszechnej, która uwarunkowana jest wcześniej wymienionymi ideami. Oznacza to, iż model ten nie może być tworzony bez uwzględnienia wymagań, jakie współczesność stawia człowiekowi, zarówno w wymiarze jego życia indywidualnego, społecznego, jak i zawodowego. H. Kwiatkowska uważa, że opracowanie takiego modelu jest możliwe wówczas, gdy udzielimy konkretnych odpowiedzi na dwa pytania: „jakiego człowieka chcemy wychować i jaki charakter powinno mieć działanie pedagogiczne, aby było adekwatne względem przyjętego celu?”²⁵.

Cele kształcenia nauczycieli według H. Kwiatkowskiej można sprowadzić do trzech zasadniczych grup, a mianowicie²⁶:

- cele, które realizują przygotowanie zawodowe („bycie” w sensie zawodowym);
- cele, które są ukierunkowane na rozwój i zaspokojenie indywidualnych potrzeb i oczekiwań („bycie” w sensie egzystencjalnym);
- cele, które stanowią podstawę ujmowania własnych ról zawodowych i egzystencjalnych w kontekście spraw globalnych.

Wyżej wymienione grupy celów kształcenia nauczycieli są wyraźnie zorientowane na przyszłość (człowieka i świata) oraz korespondują z szeroko pojętym kształceniem humanistycznym.

²⁴B. Żechowska, *Integracja różnych form przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, [w:] red. Z. Ziola, *Problemy studiów nauczycielskich*, Zeszyt 4, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1990, s. 48.

²⁵H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*, s. 118.

²⁶H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*

W. Okoń także uważa, iż model systemu kształcenia nauczycieli powinien wypływać ze szczegółowych zadań (celów), które stoją przed tym systemem. Określa on cele bardziej szczegółowo, za najważniejsze uznając²⁷:

- udzielanie pomocy uczniom w nabywaniu wiedzy i sprawności poznawczych (nauczyciel jako animator, inspirator samodzielnej pracy uczniów);
- rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych uczniów oraz zainteresowań i zamiłowań do samodzielnej działalności poznawczej, artystycznej i technicznej;
- organizowanie działalności praktycznej uczniów przede wszystkim w procesie przekształcania rzeczywistości, stosownie do wymagań kultury i potrzeb ludzkich;
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia;
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów;
- przygotowywanie uczniów do uczenia się ustawicznego.

Dotychczasowe kształcenie nauczycieli w Polsce charakteryzowało się następującymi własnościami²⁸:

- założono różne stopnie kwalifikacji nauczycielskich w poszczególnych zakładach kształcących nauczycieli, a co za tym idzie, nauczycielem może być zarówno absolwent wyższej uczelni akademickiej mający przygotowanie pedagogiczne i posiadający tytuł magistra, jak również absolwent kolegium nauczycielskiego lub innej uczelni mający tytuł licencjata;
- na uczelni pedagogiczne trafia często młodzież, która nie dostała się na inne uczelnie, niemająca pozytywnej motywacji co do wyboru zawodu nauczyciela. Brak motywacji powoduje ograniczenie potencjału kompetencji zawodowych oraz stwarza bariery w kształtowaniu osobowości nauczyciela, która stanowi „narzędzie” pracy nad osobowościami uczniów;
- brak na wielu uczelniach pedagogicznych odpowiedniej liczby kadry profesorów, doktorów habilitowanych, co ogranicza uzyskiwanie wysokich kwalifikacji zawodowych;
- stosowanie metod i środków w kształceniu nauczycieli, które nie odpowiadają współczesnym wymaganiom pedagogicznym, w tym, przede wszystkim brak podmiotowego podejścia do studentów, tłumienie inicjatywy, twórczości, samodzielności studentów oraz nauczanie pedagogiki i psychologii jako wiedzy instrumentalnej, oderwanej od kontekstu społecznego i kulturowego.

Z charakterystyki tej widać potrzebę zmian w obecnej doktrynie kształcenia nauczycieli. Najbardziej wszechstronnie zmiany te określił W. Okoń. Powinny one przebiegać w następujących zakresach²⁹:

1. struktury systemu kształcenia nauczycieli w kierunku:

²⁷W. Okoń, *Rzecz o edukacji...*

²⁸W. Okoń, *Rzecz o edukacji...*

²⁹W. Okoń, *Rzecz o edukacji...*

- doboru możliwie świątłych nauczycieli akademickich, a także mistrzów fachu nauczycielskiego,
- właściwego prowadzenia rekrutacji kandydatów na nauczycieli, gwarantującej pozytywny dobór studentów, powiązany z podniesieniem materialnej atrakcyjności zawodu nauczycielskiego,
- oparcia edukacji przyszłych nauczycieli na nowoczesnych programach uwzględniających potrzeby zreformowanej szkoły, w połączeniu z zasadą wyższego wykształcenia dla ogółu nauczycieli,
- stworzenia właściwej bazy lokalowej wraz z wyposażeniem w nowoczesne środki kształcenia,
- zapewnienia każdej uczelni kształcącej nauczycieli odpowiednich szkół ćwiczeń, szkół współpracujących oraz instytucji oświatowo-kulturalnych związanych z uczelnią w systemie kształcenia nauczycieli,

2. wewnętrznej przebudowy systemu kształcenia nauczycieli odnośnie do:

- ukierunkowania ich kształcenia na przyszły zawód studentów poprzez kształcenie i rozwój ogólny, specjalistyczne przygotowanie do nauczania dwu pokrewnych przedmiotów, kształcenie świadomego i odpowiedzialnego wychowawcy,
- stworzenia kandydatom na nauczycieli warunków i szans wielostronnego rozwijania własnej osobowości – jej sfery poznawczej, emocjonalnej i pragmatycznej, stawania się nauczycielem samodzielnym, twórczym, oddanym dzieciom i szkole,
- respektowania w programach edukacji treści wymagających naukowego poznania oraz działania praktycznego, ukierunkowanego na zmienianie rzeczywistości zarówno w kształceniu ogólnym, jak również w specjalistycznym i pedagogicznym,
- stosowania metod, środków oraz form organizacyjnych w kształceniu nauczycieli wspartym na wielostronnym studiowaniu, umożliwiającym studentom uczenie się przez przyswajanie samodzielnie gromadzonych informacji, przez rozwiązywanie zagadnień, przez przeżywanie wartości oraz przez wykonywanie zadań praktycznych.

Wobec istniejących antynomii celów i założeń w kształceniu nauczycieli, należy opracować taką nową koncepcję kształcenia, która zmierzałaby do powiązania zadań uczelni pedagogicznych z rozwojem edukacji, a także łączyłaby kształcenie uniwersyteckie, ogólnozawodowo-pedagogiczne, kierunkowe i pedagogiczne, a także teoretyczne i praktyczne.

Rozważania o modelu kształcenia nauczycieli powinny przede wszystkim wynikać z odpowiedzi na pytanie: jaka ma być przyszła szkoła? Na podstawie odpowiedzi na to pytanie można sformułować kilka założeń dotyczących nowego systemu kształcenia nauczycieli³⁰:

³⁰B. Czeredrecka, R. Pęczkowski, *Problem kształcenia nauczycieli w warunkach transformacji systemowych*, [w:] *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994.

- zapewnienie wszystkim kandydatom do zawodu nauczyciela wykształcenia na poziomie wyższym (postulat ten jest powszechnie akceptowany);
- zapewnienie uczelniom kształcącym nauczycieli pełnej autonomii w zakresie planów i programów kształcenia w celu konstruowania planów i programów uwzględniających potrzeby oraz specyfikę regionu, w którym działa uczelnia, jak również dostosowywania planów i programów kształcenia do zmieniających się wymagań rynku pracy nauczyciela;
- dokonanie zmian w świadomości nauczycieli akademickich, stanowiących czynnik warunkujący przeobrażenia w sposobie kształcenia nauczycieli;
- konieczność zmiany kategorii myślenia o systemie kształcenia nauczycieli – zastąpienie kształcenia na dziś, a nawet na wczoraj kategorią myślenia w czasie przyszłym;
- doprowadzenie do zmian dotychczasowego systemu kształcenia, a więc nabywania przez kandydatów wiedzy merytorycznej i metodycznej, bez pobudzania do zachowań twórczych.

Realizacja tych założeń nie jest możliwa przy aktualnym sposobie prowadzenia zajęć dydaktycznych w uczelniach. Wydaje się, że jedną z form umożliwiających osiągnięcie powyższych celów jest zaadaptowanie i wprowadzenie do polskich uczelni pedagogicznych systemu wykładowo-tutorialnego, polegającego na tym, iż podstawą pracy studenta jest wykład, zajęcia seminaryjne (w grupach od 6 do 8 osób), a przede wszystkim samodzielna praca studenta oparta na programie wspólnie opracowanym z tutorem (opiekunem). Podstawową rolę w przygotowaniu zawodowym spełniać powinny praktyki realizowane według schematu³¹:

- proste kontakty studenta z uczniem – wychowankiem;
- student jako asystent nauczyciela;
- student jako nauczyciel towarzyszący;
- student jako samodzielny nauczyciel przez np. jeden semestr.

W niektórych uczelniach w Polsce prowadzone są prace nad upowszechnieniem takiego systemu kształcenia nauczycieli (np. w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie).

Rozważając wszystkie uwarunkowania występujące w systemie kształcenia nauczycieli w Polsce, T. Lewowicki przewiduje, iż w przyszłych przemianach w kształceniu nauczycieli powinny dominować następujące tendencje³²:

- nasilać się będą poczynania na rzecz uprządkowania, pragmatyzacji kształcenia nauczycieli;
- współwystępować będą i rozwijać się równolegle różne modele edukacji, np. koncepcja ogólnokształcąca, progresywna i wielostronna;
- powstawać będą nowe modele kształcenia nauczycieli, uwzględniające w większym zakresie kwestie wychowawcze, relacje między uczestnikami procesów edukacyjnych, postawy prospołeczne itp.;

³¹B. Czeredreka, R. Pęczkowski, *Problem kształcenia...*, s. 89.

³²T. Lewowicki, *Kształcenie nauczycieli...*, s. 7–19.

- pojawiać się mogą dążenia do eksponowania kwestii aksjologicznych i teologicznych;
- powstawać będą załączki modelu edukacji nauczycielskiej nastawionego na sprawy dzieci, a nie głównie na nauczyciela (w tym w szczególności wspomaganie ich rozwoju, respektowanie ich potrzeb, pragnień i praw);
- odżyć powinien w kształceniu nauczycieli – w zmodyfikowanej postaci – wątek przygotowania do pracy w środowisku społecznym, do pomocy społecznej itp.;
- wystąpi potrzeba przygotowania nauczycieli do dostrzegania i rozwiązywania problemów, konfliktów, rozładowywania stresów, prowadzenia negocjacji, podejmowania samodzielnych decyzji;
- wystąpi konieczność zachowania przez edukację nauczycielską samoświadomości i tożsamości (edukacja nie powinna się poddawać ani anarchizacji, ani centralizacji i uzależnieniu od administracji państwowej).

Obecnie w kształceniu nauczycieli występują procesy chaotyczne, charakteryzujące się rozproszaniem form, metod i treści tego kształcenia w poszczególnych uczelniach. Brak jest jednolitej, spójnej koncepcji kształcenia nauczycieli. Bogactwo modeli edukacji nauczycielskiej jest w pewnym sensie zjawiskiem korzystnym, gdyż pozwala na poszukiwania różnorodnych rozwiązań dla przyszłości, konfrontację ich przydatności społecznej oraz komplementarność rozmaitych modeli³³.

Bibliografia

- Czeredrecka B., Pęczkowski R., *Problem kształcenia nauczycieli w warunkach transformacji systemowych*, [W:] *Kształcenie i doszkaltanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994.
- Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej*, Wyd. PWN, Warszawa–Kraków 1989.
- Faure E. i inni, *Uczyć się, aby być*, Raport UNESCO, Wyd. PWN, Warszawa 1975.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1989.
- Lewowicki T., *Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje, realizowane modele – przewidywane przemiany*, [w:] *Kształcenie i doszkaltanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994.
- Lewowicki T., *Modele edukacji nauczycielskiej a proces kształcenia*, [w:] *Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Wyd. Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wyd. ŻAK, Warszawa 1997.
- Łuszczak E., *Przygotowanie zawodowe nauczycieli w świetle współczesnych orientacji edukacyjnych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” nr 3–4, 1990.

³³T. Lewowicki, *Modele edukacji nauczycielskiej a proces kształcenia*, [w:] *Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Wyd. Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991, s. 9–16.

- Miłkowska-Olejniczak G., *Kwalifikacje nauczycieli a potrzeby edukacyjne współczesności*, [w:] *Kształcenie i doszktałanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994.
- Mrhac J., *Atmosfera współczesnej szkoły czeskiej i postulaty odnośnie przygotowania nauczyciela*, [w:] red. E. Holon, E. Nycz, *Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, Wyd. Uniwersytet Opolski, Opole 1995.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991.
- Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994.
- Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Wyd. PAN, Warszawa 1991.
- Rumiński A., *Aksjologia pedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Akademicka edukacja nauczycieli. Z problemów metodologii, teorii i praktyki*, red. K. Duraj-Nowakowa, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1993.
- Tchórzewski A., *Kierunki zmian w systemie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Kształcenie i doszktałanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994.
- Uczyć się – bez granic, Raport Klubu Rzymskiego, Wyd. PWN, Warszawa 1982.
- Uryga Z., *Miejsce WSP w systemie oświaty i nauki*, [w:] *Kształcenie i doszktałanie nauczycieli*, red. B. Ratuś, Wyd. WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1994.
- Zaczyński W.P., *Sposoby rozumienia „obecności nauki” w działaniu pedagogicznym*, „Ruch Pedagogiczny” 1982, nr 4.
- Żechowska B., *Integracja różnych form przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, [w:] red. Z. Ziola, *Problemy studiów nauczycielskich*, Zeszyt 4, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1990.