

THEORY OR PRACTICE? CONTROVERSY AROUND TRAINING TEACHERS OF PRE-SCHOOL AND EARLY SCHOOL EDUCATION

TEORIA CZY PRAKTYKA? KONTROWERSJE NA TEMAT KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

ABSTRACT

The article presents divagations on the issue of modern approaches to training teachers of young learners, i.e. tutors working in nurseries and the first grades of primary schools. The main thesis advanced by the author is to present the position of theory and practice in the education system aimed at this group of teachers. According to the author, nowadays there is a great need for the revision of binding strategies and assumptions, which are the foundations of the teacher training process, and for the redefinition of their professional functions and roles. The author supports the concept of tight interaction between theory and practice, and between the place where practical training takes place and the educational institution. This is the only approach that renders it possible for students to correct their personal theories of operation and it also allows for a real alternative to the traditional technical and rational approach to teacher training to be developed. Practical training of future teachers should then be perceived as a source of hands-on professional knowledge and not as the application of remembered rules and principles. When developing her own concept of training teachers of early school education, the author mainly applies the conception of reflective practice by Donald A. Schön and the concept offered by J.E. Russell. The article concludes in the presentation of the project of a new major called *Childhood Education*, prepared by the Department of Nursery and Early-School Education at the University of Lodz.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia rozważania na temat współczesnych koncepcji kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji, czyli nauczycieli przedszkoli oraz nauczycieli wczesnoszkolnych. Główną tezą autorki jest pokazanie miejsca teorii i praktyki w systemie kształcenia tej grupy nauczycieli. Według niej niezbędna jest dzisiaj rewizja obowiązujących strategii oraz założeń leżących u podstaw edukacji współczesnych nauczycieli, redefinicja pełnionych przez nich funkcji i ról zawodowych.

Autorka opowiada się za koncepcją ścisłej interakcji między teorią i praktyką oraz między miejscem odbywania praktyki i instytucją kształcąca. Tylko to może zapewnić studentom korygowanie ich osobistych teorii działania i stworzy realną alternatywę wobec tradycyjnego, techniczno-racjonalnego podejścia do kształcenia nauczycieli. Praktykowanie przyszłych nauczycieli powinno zatem być traktowane jako źródło wiedzy zawodowej, a nie stosowanie zapamiętanych reguł. W budowaniu własnej koncepcji kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej autorka wykorzystuje głównie koncepcję refleksyjnej praktyki D.A. Schona oraz koncepcję J.E. Russella.

Konkluzją artykułu jest prezentacja podstawowych założeń nowego kierunku studiów, przygotowywanego w Katedrze Pedagogiki Wieku Dziecięcego Uniwersytetu Łódzkiego, o nazwie Pedagogika wieku dziecięcego.

KEYWORDS: *early-childhood education, preschool teacher, early-school teacher, training of teachers*

SŁOWA KLUCZOWE: *edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel przedszkolny, nauczyciel wczesnoszkolny, kształcenie nauczycieli*

WPROWADZENIE

Troska o nauczycieli, a szczególnie o specjalistów edukacji wczesnoszkolnej, o ich tożsamość i profesjonalizację jest w rzeczywistości edukacyjnej sprawą kluczową, głównie z racji dynamicznych przemian cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych oraz dokonującej się w kraju modernizacji edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja jest niezbędna, przede wszystkim ze względu na intensywność oraz jakość zmian zachodzących w psychice współczesnych dzieci, w ich sytuacji egzystencjalnej, w funkcjonowaniu, a także na skutek pojawiających się nowych potrzeb edukacyjnych młodego pokolenia.

Złożoność i rozległość zadań, jakie stawia przed nauczycielami współczesność, wymaga poszukiwania oraz wdrażania do praktyki zmodernizowanych, niekonwencjonalnych, oryginalnych i coraz skuteczniejszych strategii, podnoszących efektywność ich preparacji zawodowej.

Główną tezę artykułu jest zatem pokazanie miejsca teorii i praktyki w systemie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, czyli nauczycieli przedszkoli i klas początkowych. Według autorki niezbędna jest dzisiaj rewizja obowiązujących strategii oraz założeń leżących u podstaw edukacji współczesnych nauczycieli, redefinicja pełnionych przez nich funkcji i ról zawodowych.

Systematyczny namysł oraz refleksja nad kondycją zawodową nauczycielskiej profesji są niepodważalną koniecznością. Nauczyciele muszą umieć sprostać coraz to trudniejszym wyzwaniom cywilizacyjnym i edukacyjnym wykraczającym poza ramy tradycyjnie pojmowanego zawodu. Nie wystarcza już przygotowanie wyłącznie do transmitowania gotowej wiedzy, do realizowania wąsko rozumianych funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Niezbędne jest opanowanie kompetencji twórczych, a także umiejętności interpersonalnych i kooperatywnych umożliwiających współdziałanie ze środowiskiem społecznym. W zmieniającej się rzeczywistości potrzebny jest nauczyciel refleksyjny, krytyczny, bacznie obserwujący otoczenie, otwarty na zmiany i elastyczny w działaniu.

Dokonujące się na naszych oczach i przy naszym udziale przemiany społeczne, gospodarcze, polityczne i kulturowe stanowią poważne wyzwanie dla edukacji, a zatem dla nauczycieli. Idąc dalej, relacje między jakością edukacji a jakością nauczycieli stanowią warunek podstawowy wszelkich zmian. Wszyscy wiemy, że naprawianie rzeczywistości społecznej to proces trwały, a także to, że każda zmiana rodzi nowe trudne problemy.

Przyjmijmy zatem stanowisko, że nadzieja leży w nauczycielach odważnych, z otwartymi umysłami, otwartych na innowacje, wyposażonych w umiejętności dokonywania zmian, w nauczycielach, którzy są zdolni stworzyć kulturę, nie tylko pedagogiczną. Kształtowanie umysłów i postaw otwartych na świat i społeczeństwo jest podstawowym zadaniem dla wychowania perspektywicznego, skierowanego ku przyszłości. Człowieka otwartego cechuje bowiem zdolność szybkiej, twórczej adaptacji do coraz bardziej różnorodnych, nowych sytuacji w zmieniającym się świecie. Człowiek otwarty cechuje się też korzystaniem ze swej wiedzy w sposób twórczy, oryginalny.

W pracy z małym dzieckiem i uczniem poszukujemy zatem nauczyciela otwartego, autentycznego, spontanicznego i twórczego, chcemy także, aby był on sprawny i rozumny w działaniu.

Oczekując zatem od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej tak ważnych cech, należy rozważyć jego status społeczny i jego możliwości rozwoju zawodowego. Coraz bardziej rozszerzany zakres wymagań wobec nauczycieli nie do końca bowiem jest zsynchronizowany z systemem ich kształcenia.

KONTROWERSJE NA TEMAT KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI Wczesnoszkolnej Edukacji

Współczesna edukacja wyznacza nauczycielowi nową rolę – autonomicznego współrealizatora procesu kształcenia. Przyznając nauczycielowi status podmiotowy, uznajemy jego autonomię i sprawstwo, a zatem i odpowiedzialność za przebieg procesów wychowawczych, których jest zarówno uczestnikiem, jak i autorem. W związku z tym przyjmujemy, że każdy nauczyciel jest w pewien sposób wolny i autonomiczny w swoim działaniu dzięki wolności poznania i wolności wyboru stylu bycia nauczycielem. Nadal jednak pozostaje swoistym narzędziem, uzależnionym od nacisków politycznego i społecznego otoczenia oraz od wzorów i norm konsumpcyjnej kultury.

Pedagodzy nieustannie debatują nad tożsamością i profesjonalizacją specjalistów edukacji wczesnoszkolnej. Wielokrotnie stawiają pytania o to, jakie i jak zaawansowane w rozwoju są kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Na czym polega swoistość tego zawodu i tych kompetencji? Jak określić logikę rozwoju tych kompetencji? Jak wspomagać nauczyciela w jego rozwoju zawodowym? (Kwaśnica, 2003, s. 294–295).

Nasza dzisiejsza wiedza o byciu nauczycielem skłania do stawiania nowych pytań, a nie nowych odpowiedzi na stare pytania.

Pracę każdego nauczyciela charakteryzuje niepowtarzalność, dlatego kompetencje, których ona wymaga, nigdy nie są zamknięte, wciąż są niewystarczające i wymagają zmian, zwłaszcza dostosowania do nowych warunków i nowych potrzeb. Nauczyciel w relacjach z uczniami za każdym razem wchodzi w sytuację nową, nieznaną ze wcześniejszych doświadczeń. Wymaga to otwartości na nowość i elastyczności w działaniu.

Nauczyciel w procesie edukacyjnym wywiera wpływ na uczniów nie tylko za pomocą wyuczonych technik działania, ale także całą swoją osobą, gestem, słowem, zachowaniem, tym, kim jest. Przygotowanie nauczyciela do zawodu musi być zatem całościowe. Musi rozwijać nie tylko umiejętności zawodo-

we, ale także bycie osobą. Fakt, że nauczyciele w swojej pracy „używają siebie”, pozwala ich odbierać jako autentycznych, zaangażowanych i interesujących (Leżańska, 2011, s. 42). Niestety w polskiej rzeczywistości edukacyjnej z tym jest największy problem. Koncepcje kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odwołują się do pewnego wzorca, jakim ten nauczyciel ma być, nie zaś do tego, jakim się staje w procesie rozwoju. Stąd szczególnie rola kształcenia nie tylko przygotowującego do zawodu, ale także wspomagającego rozwój w zawodzie. Przechodzenia od pedagogicznej odtwórczości do twórczości. Dochodzenia do profesjonalnego mistrzostwa. Z tego powodu w dyskursie pedagogicznym, obok kwalifikacji nauczycieli małych dzieci, coraz więcej miejsca zajmuje problem kompetencji nauczycieli.

Pojęcie kompetencji wywodzi się z tradycji behawiorystycznych i w naturalny sposób jest bliskie praktyce życia społecznego, dążeniom człowieka do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie. W interpretacji tego pojęcia odnajdujemy różne ujęcia: w znaczeniu węższym, w znaczeniu szerszym bądź w rozumieniu tego terminu całościowo. W edukacji nauczycielskiej wszystkie one występują jako określone zestawy umiejętności i sprawności bądź jako szeroka, holistyczna sprawność do wykonywania tego zawodu. W pewnym sensie tłumaczy to, iż w opisie kompetencji nauczyciela często spotykamy wyodrębnianie kompetencji: komunikacyjno-interpretacyjnych, kreatywnych, społecznych, pragmatycznych, informatyczno-medialnych itp. (Koć-Seniuch, 2001).

Od wszystkich uczących w szkole wymaga się statusu wykwalifikowanego nauczyciela, co bezpośrednio łączy się z edukacją nauczycielską i poziomem profesjonalizmu, który przejawia się w kompetentnym działaniu pedagogicznym. Podział R. Kwaśnicy na kompetencje interpretacyjne i realizacyjne wydaje się szczególnie słuszny w odniesieniu do zawodu nauczyciela (Kwaśnica, 2003, s. 298–305).

Kompetencje interpretacyjne to doświadczenia (wartości, wiedza, umiejętności), które umożliwiają czynienie świata zrozumiałym. Te kompetencje pozwalają formułować cele i strategie działania, dobierać właściwe metody oraz dostrzegać otoczenie i samych siebie jako czynniki stanowiące ograniczenia i możliwości działania. Kompetencje realizacyjne to zaś wiedza typu technicznego, która warunkuje umiejętności posługiwania się określony-

mi metodami i środkami działania. Można zatem powiedzieć, że efektywność zawodowa jest warunkowana zarówno kompetencjami interpretacyjnymi, jak i realizacyjnymi. W rzeczywistości edukacyjnej termin „kompetencje” staje się więc bardzo użyteczny, uzasadnia bowiem, dlaczego oprócz znajomości zasad, metod i środków działania oraz umiejętności posługiwania się nimi nauczyciel potrzebuje jeszcze umiejętności rozumienia sytuacji edukacyjnych. To niezwykle ważna umiejętność, ale wymaga szerokiej, gruntownej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym. Ułatwia ona nauczycielowi dostrzeganie zadań zawodowych na tle ogólnych problemów nauki, kultury i życia społecznego. Dobrze byłoby, gdyby wiedza ta pochodziła z różnych szkół i źródeł i obejmowała zarówno wiedzę naukową, jak i tzw. zdroworozsądkową.

Powszechną tendencją we współczesnym świecie jest wzrost wymagań wobec jakości nie tylko przygotowania naukowego, ale także zawodowego nauczycieli z silnym akcentem na skuteczność ich działania. Program kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej musi zatem opierać się na zasadzie jedności poznania i działania pedagogicznego. Jest to najlepsza droga umożliwiająca nauczycielowi osiągnięcie tożsamości autonomicznej (Habermas, 1983, s. 17 i in.). Na tym poziomie dokonuje się bowiem zrównanie powinności zawodowych ze zobowiązaniami moralnymi, jakie nauczyciel ma wobec siebie i wobec ucznia. Stąd szczególna rola kształcenia nie tylko przygotowującego do zawodu, ale także wspomagającego rozwój w zawodzie.

Wśród celów europejskiej polityki oświatowej, poza propozycjami zmian w strukturach kształcenia nauczycieli, coraz częściej wymienia się potrzebę głębokich zmian w zakresie organizacji procesu kształcenia. W poszukiwaniu najbardziej efektywnych rozwiązań w tym procesie coraz częściej pojawia się problem: teoria a praktyka. Chodzi o to, jak można lepiej i ściślej połączyć kształcenie specjalistyczne z praktyką pedagogiczną. Nadal bowiem w uniwersytetach i szkołach wyższych praktyka pozostaje tylko dopełnieniem teorii. Czy jest jej za mało, czy jest źle organizowana? Uczelnie niechętnie podejmują działania związane z przygotowaniem praktycznym nauczyciela, co wynika z tradycyjnych funkcji uniwersytetu, czyli większego zaangażowania w badania naukowe.

Wiedza przedmiotowa, wiedza profesjonalna stanowią podstawę dla refleksyjnego doświadczenia praktycznego i dopiero te trzy czynniki decydują o kompetencji w nauczaniu.

Pedagogika postępuje tu podobnie jak medycyna i technika, to znaczy zarówno obserwuje i analizuje rzeczywistość, jak i projektuje jej przekształcenia oraz określa sposoby tych przekształceń. Praktyka jest zatem źródłem problematyki pedagogicznej oraz stanowi jedną z instancji weryfikujących lub doskonalących koncepcje teoretyczne.

Potrzebna jest zatem ścisła interakcja między teorią i praktyką oraz między miejscem odbywania praktyki i instytucją kształcąca. Tak jak doświadczeni lekarze biorą udział w kształceniu przyszłych lekarzy, tak też doświadczeni nauczyciele muszą brać udział w kształceniu przyszłych nauczycieli. Tylko to może zapewnić stałą, naturalną wymianę między teorią i praktyką oraz umożliwi studentom korygowanie ich osobistych teorii działania. Tym samym stworzy realną alternatywę wobec tradycyjnego, techniczno-racjonalnego podejścia do kształcenia nauczycieli (Leżańska, 2016).

Praktykowanie przez studentów, przyszłych nauczycieli, powinno zatem być traktowane jako źródło wiedzy zawodowej, a nie jako stosowanie zapamiętanych reguł (Dylak, 2011, s. 68).

Taka organizacja praktycznego kształcenia nauczycieli nie jest ani nowa, ani szczególnie oryginalna. Podobne rozwiązania są stosowane od wielu lat w krajach europejskich, a także w Stanach Zjednoczonych. „Praktyki pedagogiczne są uznawane za najistotniejszy element kształcenia zawodowego w czasie odbywania studiów. Terminatorstwo staje się najważniejszym składnikiem przygotowania do zawodu” (Pachociński, 1992, s. 42).

Autorem koncepcji refleksyjnej praktyki jest D.A. Schon, amerykański profesor Urban Studies and Education w Massachusetts Institute of Technology. Jego wieloletnie badania dowodzą, że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność zastosowania teorii w praktyce, ile zdolność do prowadzenia, zarówno w trakcie zajmowania się konkretnym przypadkiem, jak i po ukończeniu pewnego etapu pracy, szczególnego rodzaju refleksji, którą nazwał odpowiednio „refleksją w działaniu” i „refleksją nad działaniem”. Analizując liczne przykłady profesjonalnych dokonań, Schon udowodnił, że spontaniczne, ale sprawne i odpowiednie do wymogów chwili działanie wynika z wiedzy, która zawarta jest w nim samym (*knowing-in-action*) (Schon, 1991).

Koncepcja D. Schona jest zatem odpowiedzią na wymogi współczesnego profesjonalizmu. Nie mamy bowiem wątpliwości, że praktyki nie tylko

zmniejszają tzw. szok zawodowy, ale także mobilizują przyszłych nauczycieli do działań twórczych, innowacyjnych. Odgrywają zatem niezwykle ważną rolę w adaptacji zawodowej młodego nauczyciela (Bonar i Buła, 2014, s. 14–16).

Zgodnie z koncepcją Schona refleksja dotycząca działania powinna się pojawić jako reakcja zwrotna na wstrząs, którego doznaje praktyk w nieoczekiwanej sytuacji. Nauczyciel postawiony wobec konieczności ogarnięcia tego, co się dzieje, może zatrzymać się na chwilę, po to żeby pomyśleć, postawić sobie pytania, które posłużą interpretacji zaistniałej sytuacji (refleksja nad działaniem). Może także modyfikować swoje działanie w trakcie prowadzonych czynności (refleksja w działaniu). Jest to niewątpliwie proces trudniejszy, wymaga przede wszystkim rozumienia działania. Według Schona sprawny praktyk jest w stanie zmodyfikować swoje działanie w ciągu kilku sekund od wyboru nowego wariantu. Co zatem można zrobić, aby pomóc początkującemu nauczycielowi? Refleksyjnej praktyki można się nauczyć. Schon proponuje tradycyjne metody coachingu i konwersatorium (Gołębniak, 2003, s. 201–203). Pracę pod okiem nauczyciela – mentora, dyskusje z kolegami, innymi nauczycielami, edukatorami. Metody tradycyjne, ale wciąż skuteczne. Pomocna dłoń starszego kolegi, który niedawno borykał się z tymi samymi problemami, jest wciąż nieoceniona.

Fundamentem nauczycielskich kompetencji jest wiedza: ogólna, psychologiczno-pedagogiczna i przedmiotowa. Sprawne poruszanie się nauczyciela we wszystkich trzech obszarach wiedzy jest niezbędne, ale nie oczywiste. Nauczyciel musi także dysponować umiejętnościami uczenia się i nauczania oraz oddziaływania wychowawczego na dzieci. Z tego punktu widzenia kluczowe są: umiejętności kierownicze, umiejętności komunikacyjne i umiejętności społeczne. Kierownicze wyrażają się w skuteczności sprawnego działania w zakresie: planowania, organizowania, motywowania, koordynowania i oceny procesu dydaktyczno-wychowawczego. Umiejętności komunikacyjne umożliwiają nadawanie i odbieranie komunikatów w zależności od warunków i sytuacji, w których nauczyciel się znajduje. Umiejętność komunikowania się z uczniami sprzyja przede wszystkim zwiększeniu efektywności pracy oraz budowaniu dobrych relacji między podmiotami szkoły. Umiejętności społeczne przejawiają się zaś w sprawności nauczyciela do podejmowania i utrzymywania prawidłowych kontaktów z rodzicami, opiekunami i spo-

łecznością lokalną w celu wyrównywania deficytów rozwojowych i środowiskowych dzieci i młodzieży, tworzenia atmosfery wzajemnego zaufania i bezpieczeństwa w szkole.

W rozwijaniu nauczycielskich kompetencji niezastąpione jest doświadczenie. Doświadczenie zawodowe jest bowiem ściśle związane z krytyczną refleksją nad realizowanymi dotąd funkcjami, działaniami i zadaniami oraz nad rozwojem zawodowym i moralnym nauczyciela. Czynności zawodowe nauczyciela sprowadzają się przede wszystkim do nauczania, ale należy je rozpatrywać w kilku układach, tj. pracy z uczniem na lekcji, zajęć pozalekcyjnych, organizacji czasu wolnego, współpracy z dorosłymi, czyli rodzicami, nauczycielami i nadzorem pedagogicznym.

U podłoża wielu współczesnych sporów leżą dwie kontrastujące ze sobą koncepcje nauczania. Według pierwszej – nauczanie to rodzaj rzemiosła na podbudowie wiedzy naukowej. Ma się ono składać z działań zasadniczo prostych, które można wyczerpująco opisać, podzielić na części składowe i kolejno opanować. Nazywa się tę koncepcję techniczno-racjonalną. Zakłada ona, że u podłoża działalności dydaktycznej pozostaje zamknięty zbiór nabytych umiejętności. Nauczanie ma się zatem składać z serii uchwytnych kompetencji ustalanych przez badaczy.

Według drugiej koncepcji nauczanie jest sztuką – działalnością, której nie da się rozłożyć na elementarne składniki i ćwiczyć jeden po drugim. Jest to koncepcja „profesjonalnego mistrzostwa” (Fish i Broekman, 1992). Traktuje ona uczących się i nauczających jako wiecznych poszukiwaczy, zaś proces nauczania jako otwartą zdolność, której z definicji nie można wyćwiczyć. Zwolennicy tej koncepcji (D. Fish, S. Twinn, R. Purr, J. Kilpatrick, D.A. Schon) podkreślają, że działania można się uczyć tylko przez angażowanie się w działanie i refleksję nad nim. Improwizacja, intuicja, wnikanie w swoje czynności to najważniejsze czynniki wiedzytwórcze.

Niestety w dzisiejszym kształceniu nauczycieli wciąż dominuje troska o przekazywanie wiedzy naukowej, mniej zaś cenione są formy zajęć przygotowujące studentów w zakresie instrumentalnych umiejętności dydaktycznych.

Praktyka kształcenia nauczycieli wykazuje współcześnie duże zróżnicowanie. Za kryterium wyodrębniania głównych jej orientacji przyjąć można to, w czym obecnie upatruje się źródeł i uwarunkowań nauczycielskich osią-

gnięć. Główne orientacje w edukacji nauczycielskiej: technologiczna, humanistyczna i funkcjonalna mają swą podstawę teoretyczną w głównych kierunkach psychologii współczesnej. Pierwsza wynika z założeń behawioryzmu, druga z psychologii humanistycznej, a trzecia z psychologii poznawczej.

Na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej koncepcję kształcenia nauczycieli najlepiej byłoby wyprowadzić z orientacji humanistycznej i funkcjonalnej (prakseologiczno-aksjologicznej).

W edukacji nauczycieli małych dzieci ta fuzja byłaby najbardziej właściwa. Wciąż w edukacji nauczycielskiej nie uwzględnia się bowiem w sposób zadowalający problematyki kształtowania osobowości przyszłego nauczyciela oraz metod jego samokształcenia i motywowania do rozwoju zawodowego. Dlatego orientacja humanistyczna, która daje priorytet kształtowania postaw i świata wartości przed umiejętnościami i wiadomościami, wydaje się najwłaściwsza (Leżańska, 1998, s. 196–197). Orientacja humanistyczna podkreśla znaczenie sposobu porozumiewania się dorosłego z dzieckiem, formy interakcji zarówno dorosłego z dzieckiem, jak i dzieci między sobą. Pedagogika wieku dziecięcego inspirowana psychologią humanistyczną proponuje interakcje dorosłego z dzieckiem jako współpracę, wspomaganie; uczenie się od siebie nawzajem, z informacją zwrotną zamiast oceny jako bezwzględnego osądzania.

Programy kształcenia nauczycieli muszą zatem koncentrować się na osobach kandydatów do zawodu, na studentach. Jednym słowem wymagana jest indywidualizacja tych programów, a także właściwa selekcja rekrutacyjna, której dzisiaj w ogóle nie ma.

Kandydaci do zawodu od początku kształcenia powinni być traktowani jako osoby dojrzałe, zdolne do podejmowania samodzielnych decyzji i odpowiedzialne za ich konsekwencje. Istnieje zatem potrzeba stwarzania w konwencjonalnych strukturach edukacyjnych atmosfery i miejsca bez nacisku, w którym student jest postawiony, tak jak przyszły nauczyciel, w roli poszukującego, kreatywnego badacza. Konieczne jest zatem w kształceniu tychże nauczycieli przełamywanie tradycyjnych schematów organizacyjnych. Konieczna jest też naukowość, integracyjność, interdyscyplinarność i elastyczność. Wszystkie te założenia nabierają szczególnej mocy, kiedy mówimy o kształceniu nauczycieli małych dzieci – tych, które dopiero rozpoczynają swoją drogę edukacyjną.

W literaturze pedeutologicznej wciąż czytamy, że potrzeba nam dziś nauczyciela twórczego, mającego swobodę wyboru celów, trwającego w ciągłym rozwoju, wyposażonego w komplementarny system wartości kształtujący jego postawy, a także zdobyte kompetencje i kwalifikacje zawodowe, dzięki czemu będzie on skutecznie wykonywał postawione przed nim zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Mamy jednakże świadomość, że ten poziom może osiągnąć tylko nauczyciel rozumiejący potrzeby takiego działania dzięki własnemu zaangażowaniu. Możemy powiedzieć, że recepta jest prosta – trzeba tak konstruować programy, aby umożliwiały i ułatwiały nauczycielom poszukiwanie własnych dróg rozwojowych.

Konkluzją rozważań na temat miejsca teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest prezentacja podstawowych założeń nowego kierunku studiów, przygotowywanego w Katedrze Pedagogiki Wieku Dziecięcego UŁ, o nazwie Pedagogika wieku dziecięcego.

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA NOWEGO KIERUNKU STUDIÓW PEDAGOGIKA WIEKU DZIECIĘCEGO

Podstawowym założeniem zmodernizowanej koncepcji pracy wychowawczo-dydaktycznej z małym dzieckiem oraz uczniem jest integracja wychowania przedszkolnego z nauczaniem początkowym. Traktowanie ich jako wspólnego etapu edukacji wczesnoszkolnej. Zewnętrznym wskaźnikiem tejże integracji jest likwidacja sztucznych granic i zachowanie ciągłości programowej, metodycznej, organizacyjnej itp. między wychowaniem przedszkolnym a nauczaniem początkowym. Poznanie konkretnej pracy w całym obszarze edukacji wczesnoszkolnej pozwala lepiej rozumieć proces rozwojowy dziecka.

Dlatego w kształceniu pedagogów wieku dziecięcego (ta nazwa, przyjęta na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, wydaje się dzisiaj najbardziej adekwatna) konieczna jest ścisła interakcja między teorią i praktyką oraz między środowiskiem praktyki i uczelnią kształcąca. Wymaga to oczywiście wypracowania nowego systemu relacji między uczelniami kształcącymi nauczycieli a szkołami i innymi instytucjami oświatowymi, które stają się ich miejscem pracy. System kształcenia pedagogów wieku dziecięcego wymaga takiej struktury, w której wzajemne przenikanie się teorii i praktyki powinno być realizowane już od pierwszych semestrów, co oczywiście wymaga

ściślej współpracy z instytucjami wychowania przedszkolnego i szkołami. Trójstronna współpraca studenta, nauczyciela w szkole bądź przedszkolu oraz wykładowcy w szkole wyższej tworzy specyfikę tego kształcenia. Taka organizacja, oparta na wzajemnym przenikaniu się teorii i praktyki, oznacza nie tylko długofalowość kształcenia teoretyczno-praktycznego, różnorodność kontaktu studenta z praktyką, ale także właściwe zachowanie proporcji między zajęciami teoretycznymi i praktycznymi. Nie da się tego zrealizować bez elastyczności kształcenia, odejścia od sztywnych struktur programowo-organizacyjnych i wprowadzenia w ich miejsce szerokiego wachlarza przedmiotów i form zajęć fakultatywnych. Ważne jest także, aby nauczyciele akademicy – kształcący przyszłych nauczycieli – stawali się refleksyjnymi, twórczymi profesjonalistami. Bez twórczego mistrza nie ma bowiem twórczego adepta zawodu nauczycielskiego.

PODSUMOWANIE

Rozwój badań w danej dyscyplinie oraz w zakresie konkretnej dydaktyki szczegółowej zmusza do ciągłego rewidowania procesu kształcenia nauczycieli. Wciąż pojawiają się pytania: po co nauczycielowi małych dzieci wykształcenie naukowe, a jeśli tak, to w jakim zakresie i na jakim poziomie? Jaką rolę odgrywa składnik naukowego kształcenia w pracy tego nauczyciela?

Otóż wykształcenie naukowe daje nauczycielowi metodę pracy naukowej, umiejętność stawiania oraz rozwiązywania problemów. Rozwija aktywność i samodzielność w myśleniu, chroni go przed zbyt pochopnym uogólnianiem i upraszczaniem, a tym samym przed dogmatyzmem i schematyzmem.

„Kształcenie nauczycieli musi być zatem kształceniem naukowym. Rodzaj i zakres tego wykształcenia w danych dyscyplinach powinien odpowiadać stanowi wiedzy naukowej w tych dyscyplinach oraz wymogom stawianym przez rodzaj instytucji edukacyjnej, w jakiej nauczyciel będzie pracować” (Leżańska, 1998, s. 201).

Współczesne widzenie nauczyciela, jego osobowości, zakresu wiedzy i umiejętności jest podstawowym argumentem tworzenia nowych struktur i nowych programów kształcenia nauczycieli. Treści programowe wynikają z charakteru poznania naukowego w pedagogice oraz swoistych właściwości i struktury pedagogicznego działania nauczyciela. Program kształcenia pedagogów wieku

dziecięcego (nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) musi zatem opierać się na zasadzie jedności poznania i działania pedagogicznego. Wzrost wymagań wobec jakości przygotowania naukowego i zawodowego nauczycieli z silnym akcentem na skuteczność ich działania jest we współczesnym świecie tendencją powszechną.

„Im większe przeszkody ma do pokonania uczeń – ubóstwo, trudne środowisko społeczne, ułomności fizyczne, tym więcej wymaga się od nauczyciela. Aby jego działania były skuteczne, powinien dysponować różnorodnymi kompetencjami pedagogicznymi, jak również takimi zaletami, jak autorytet, empatia, cierpliwość i skromność. Jeśli pierwszy nauczyciel, z którym styka się dziecko lub dorosły, jest słabo przygotowany i umotywowany, wówczas same podstawy, na których ma się opierać w przyszłości zdobywanie przez nich wiedzy, będą chwiejne” (Delors, 1998, s. 153).

Nowe widzenie nauczyciela, jego osobowości, zakresu wiedzy i umiejętności jest jednym z zasadniczych argumentów tworzenia nowych struktur i programów kształcenia nauczycieli. Dlatego możemy przyjąć, że już najwyższa pora, aby nauczycieli wczesnego dzieciństwa kształcić nie w ramach specjalności pedagogicznych, ale samodzielnych kierunków kształcenia. Już cztery uczelnie w Polsce przyjęły taką strategię kształcenia: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Warszawski, Gdański i Warmińsko-Mazurski. Przyjmując tę strategię za najbardziej uzasadnioną, Katedra Pedagogiki Wieku Dziecięcego Uniwersytetu Łódzkiego podjęła działania, aby dołączyć do tego przodującego grona. Naszym zamiarem jest powołanie kierunku studiów o nazwie Pedagogika wieku dziecięcego. Będą to studia dwustopniowe, ale zważywszy na ogromną wagę kwalifikacyjnych studiów zawodowych pierwszego stopnia oraz potrzebę spełnienia wszystkich omówionych wyżej wymogów, proponujemy ich wydłużenie do siedmiu semestrów. Wydłużenie tego etapu kształcenia pozwoli na realizację nowego programu, którego treści wynikają z charakteru poznania naukowego w pedagogice oraz swoistych właściwości i struktury pedagogicznego działania nauczyciela.

Nasze myślenie o nowym kształceniu pedagogów wieku dziecięcego sięga koncepcji J.E. Russella – dziekana Teacher College Columbia University, który opracował ponadczasowy model kształcenia nauczycieli. Zawiera on następujące elementy: kulturę ogólną, wiedzę specjalistyczną, profesjonalną

i umiejętności profesjonalne. Nauczyciel wyposażony we wszystkie te elementy to, według Russella, artysta, człowiek twórczy, inteligentny i doskonały organizator. W ciągu niemal stu lat Amerykanie, mimo powstających nowych koncepcji, wielokrotnie wracali do koncepcji Russella, przetrwała ona bowiem próbę czasu i jest wciąż aktualna. Dziś może mieć większe szanse na realizację niż kiedykolwiek.

Przez szeroką kulturę ogólną rozumiemy nie tylko to, co jest powszechnie akceptowane jako dobre ogólne wykształcenie, ale także rodzaj przygotowania, który umożliwi studentowi dostrzeganie związków między różnymi dziedzinami wiedzy a jego własnym przedmiotem studiów. Antropologię pedagogiki, antropologię przyrodniczą, grupę przedmiotów filozoficznych (do wyboru przez studenta), historię kultury i wychowania, socjologię i socjologię wychowania, etykę, logikę z metodologią nauk (nauka o demokracji, ekonomia i nauka o polityce – jeden z trzech kierunków do wyboru przez studenta na drugim stopniu kształcenia) oraz języki obce.

Treści kształcenia pedagogicznego chcemy tak konstruować, aby pozwalały studentom dostrzec integralny charakter zjawisk pedagogicznych oraz stanowiły rzeczywistą podstawę umiejętności pedagogicznych i podmiotowych uwarunkowań działalności nauczycielskiej. A zatem treści te będą korelowane z dydaktykami szczegółowymi i praktykami, aby zapewnić jakość procesu kształcenia w sferach: aksjologicznej, poznawczej, emocjonalnej i metodyczno-praktycznej. Przedmioty pedagogiczne muszą bowiem przygotować nauczyciela do krytycznego spojrzenia na różne próby zmian proponowane przez politykę oświatową oraz różnorodne nurty nauk o edukacji (pedagogika dialogu, emancypacyjna, globalna, hermeneutyczna, międzykulturowa, krytyczna, personalistyczna i inne). W warunkach przesycenia informacyjnego muszą uczyć wyboru tego, co najważniejsze w danym momencie i w danej sytuacji pedagogicznej i społecznej.

Z naszych doświadczeń wynika, że dotychczasowa realizacja modułu psychologicznego budzi wiele zastrzeżeń i wymaga gruntownej modernizacji. Zmiany te powinny pójść w kierunku wykorzystania psychologii jako podstawy kształtowania kwalifikacji zawodowych nauczycieli we wszystkich trzech zakresach: wiedzy o uczniu, jego rozwoju i działalności oraz ich uwarunkowaniach; wiedzy o sobie samym jako człowieku i nauczycielu; umiejęt-

ności oddziaływania na ucznia i udzielania mu pomocy w rozwijaniu własnej osobowości; wreszcie umiejętności doskonalenia samego siebie jako człowieka i nauczyciela oraz podmiotowych cech nauczyciela, głównie zaś szacunku dla ucznia i jego podmiotowości oraz akceptacji siebie w roli nauczyciela.

Programy psychologii i pedagogiki nie mogą być ukierunkowane tylko na studiowanie dyscyplin, dawanie wiedzy o nich, ale przede wszystkim na psychologiczne i pedagogiczne podstawy, mechanizmy i praktyczne umiejętności, ważne we wspieraniu wychowanków w ich rozwoju. Truizmem byłoby podkreślanie, jak wielką rolę w kształceniu nauczycieli małych dzieci odgrywa wiedza psychologiczna. Jednakże z całą mocą chcemy podkreślić, że specyfika tego właśnie kierunku wymaga szczególnie rozbudowanych programów psychologii rozwojowej i wychowawczej.

Bardzo ważną grupę przedmiotów w programie kształcenia pedagogów wieku dziecięcego, które poza określoną wiedzą specjalistyczną wyposażają studenta w konieczne umiejętności zawodowe, stanowi moduł umownie nazwany „profesjonalnym”. Na bazie szerokiej wiedzy dwóch pierwszych modułów przedmiotowych nauczyciel powinien dysponować układami umiejętności zawodowych, rozumianych jako gotowość do skutecznego i sprawnego działania, a także posiadać zdolność prakseologiczną. Dlatego celem tego modułu jest wyposażenie przyszłych nauczycieli w układy umiejętności potrzebnych dla rozpoznania, konstruowania i rozwiązywania określonych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych (np. układy umiejętności diagnozowania pedagogicznego, planowania działań własnych i wychowanków, kontroli i oceny realizacji założonych planów). Są to sytuacje potencjalne, zawsze jednak otwarte i twórcze, niezawierające skończonej ilości i kolejności czynności. Nauczyciel nie działa w sytuacjach powtarzalnych, dlatego chcemy go wyposażać w umiejętności dostosowywania własnych czynności do zmieniających się sytuacji wychowawczych i dydaktycznych, umiejętności doboru metod i środków działania pedagogicznego do indywidualnych możliwości wychowanków oraz umiejętności podejmowania właściwych decyzji pedagogicznych.

Literatura

Bonar, J., Buła, A. (2014). *Praktyczne kształcenie nauczyciela wczesnej edukacji*. W: J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać, Zrozumieć, Doświadczyć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Delors, J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwo UNESCO. ISBN 8388008005.

Dylak, S. (2011). *Kształcenie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. ISBN 9788375870305.

Fish, D., Broekman, H.G. (1992). *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1, suplement.

Gołębnik, B.D. (2006). *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Warszawa: PIW. ISBN 8306009169.

Koć-Seniuch, G. (2001). *Kompetencje nauczyciela trzeciego tysiąclecia*. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania*, t. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. ISBN 8373080007.

Kwaśnica, R. (1990). *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 3.

Kwaśnica, R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Leżańska, W. (1998). *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. ISBN 8371711840.

Leżańska, W. (2011). *Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*. W: J. Bonar, A. Buła, *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Leżańska, W. (2016). *Staż zawodowy nauczyciela wczesnoszkolnego przestrzeni rozwijania kompetencji*. W: W. Leżańska, A. Feliniak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec wyzwań społecznych i kulturowych*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Pachociński, R. (1992). *Kształcenie nauczycieli za granicą*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Schon, D. (1991) (red.). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York College Teachers Press.