

Współczesny nauczyciel przedszkola i kształcenia zintegrowanego: adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (analiza, krytyka, obrona)

Jolanta Nieborak
nauczyciel Szkoły Podstawowej im. Jana Pawła II
w Kleosinie

WSTĘP

Rozpoczynając rozważania nad „portretem” współczesnego nauczyciela nie sposób pominąć krótkiej charakterystyki obecnej rzeczywistości. Współczesna cywilizacja wciąż się rozwija, i to w zawrotnym tempie. „Procesy globalne funkcjonujące na płaszczyźnie społeczno- ekonomicznej, informacyjnej i duchowej, ewoluowanie człowieka od świata rzeczy do świata procesów, kryzys systemowy, ogarniający wszystkie sfery życia nie wykluczając edukacji- wszystko to każe inaczej spojrzeć na problematykę pedagogiczną” (Prokopiuk, 2001, s. 372). Pojawiają się nowe rozwiązania techniczne, które nie omijają również szkoły. Zmieniają się systemy polityczne, rządy, poglądy i wymagania. Cała otaczająca nas rzeczywistość podlega ciągłym zmianom i przeobrażeniom. Zmienia się również system wartości, jedne nabierają znaczenia inne je tracą. W takiej to właśnie, na szybko nakreślonej wizji otaczającego nas świata musi funkcjonować współczesny nauczyciel.

Dodatkowo system czy sposób jego pracy uzależniony jest od założeń reformy szkolnictwa, od odgórnie narzuconych wymagań, którym przecież musi sprostać. W związku z powyższym trudno o ustalenie optymalnego wizerunku nauczyciela. To, co dla jednych może stanowić wzór, dla innych może stać się nie do przyjęcia. Jedno jest pewne nauczyciel powinien być kimś wyjątkowym, kimś specyficznym, osobą rozwijającą się wewnątrz i równie dynamiczną jak otaczający go świat. Profesor Maria Szyszkowska opowiada się za tym, by każdy człowiek rozwijał się na swój własny sposób, zgodnie z własnymi możliwościami, właściwościami i wewnętrznymi przekonaniem. Nie ma jednej określonej miary doskonałego człowieka, tak samo i doskonałego nauczyciela. Należy jednak pamiętać, że w związku ze wzrostem społecznej świadomości, a co za tym idzie wymagań społecznych, nauczyciel powinien dążyć do lepszego poznania siebie jako podmiotu procesów pedagogicznych oraz do podniesienia poziomu własnej kultury filozoficznej.

Współczesna edukacja proponuje nauczycielowi trzy rodzaje kwalifikacji: merytoryczne, działaniowo- sprawnościowe oraz etyczne. Jednak jak podaje A. Kotusiewicz w żadnej z tych sfer edukacja nie odnosi zadowalających rezultatów (Kotusiewicz, 1989, s. 41).

Jeżeli chodzi o sferę merytoryczną, jej niedoskonałość polega na tym, że współczesny nauczyciel często nie nadąza ogarnąć myślami wciąż narastającej ilości informacji, a tym samym ma coraz większe trudności w zrozumieniu otaczającej go rzeczywistości. W sferze działaniowej „trudność wyznacza swoista antynomia między bieżącymi potrzebami zadań zawodowych, a ich zmiennością domagającą się elastyczności i szybkiej adaptacji ukształtowanych struktur sprawnościowych do nowych warunków, które zaistnieć mogą dopiero w przyszłości” (Kotusiewicz, 1989, s. 41). Niezmiernie ważne są też kwalifikacje etyczne, ale właśnie one budzą najczęściej kontrowersji.

Jaki więc powinien być współczesny nauczyciel? Czy rzeczywiście edukacja nauczycielska przejawia się najczęściej w jednokierunkowym wykształceniu specjalistycznym połączonym z namiastką wiedzy pedagogicznej, raczej bezkonceptyjnej i wyraźnie niewystarczającej? Współczesny nauczyciel zdaniem A. Kotusiewicza powinien być szczególnie wrażliwy na metodę poznawania i metodę działania. W chwili obecnej model edukacji klasycznej podlega negacji na korzyść edukacji pobudzającej człowieka do wypracowania metody poznania, będącej warunkiem przekształcania rzeczywistości i własnego rozwoju (Kotusiewicz, 1989, s. 88).

Poszukiwanie wizji współczesnego nauczyciela skłania do wyróżnienia za R. Leppertem trzech sposobów myślenia o nauczycielu oraz pełnionej przez niego roli. Leppert ukazuje nauczyciela w trzech kategoriach, jako **adaptacyjnego technika, refleksyjnego praktyka i transformatywnego intelektualistę**. W niniejszej pracy postaram się na podstawie zgromadzonej literatury nakreślić krótkie charakterystyki nauczyciela w każdej z podanych kategorii. Spróbuję również na podstawie własnego doświadczenia i osobistych przemyśleń, poddać je krytyce lub obronie.

Nauczyciel jako adaptacyjny technik

Pierwszą z przedstawionych w tytule niniejszej pracy kategorią nauczyciela jest **adaptacyjny technik**. Jest to osoba, która „produkuje” zawartość umysłów swoich podopiecznych, według wzorów nie przez siebie zdefiniowanych. Tak pojmowany nauczyciel przekazuje uczniom gotową, odpowiednio usystematyzowaną wiedzę. Nauczanie traktuje jako rodzaj stosowanej nauki, a siebie spostrzega jako „wykonawcę” praw i zasad efektywnego nauczania (Leppert, 1998, s. 219). Jednak działanie pedagogiczne nauczyciela nie spełnia się poprzez zastosowanie określonych reguł teoretycznych w działaniu praktycznym. Dzieje się tak, dlatego ponieważ teoria na usługach działania nauczyciela nie jest zbiorem twierdzeń jednoznacznie wyznaczających działania praktycznego nauczyciela (Kwiatkowska, 1997, s. 144). Z drugiej strony, trudno do końca określić działanie nauczyciela, plan tego działania powstaje i urzeczywistnia się w toku jego trwania.

Adaptacyjny technik stosuje w swojej pracy tylko sprawdzone reguły i zasady postępowania. Jego wiedza jest standaryzowana, a co za tym idzie przydatna tylko w wypadku rozwiązywania problemów tego samego typu. Według niego raz sprawdzony sposób reagowania zyskuje miano sposobu uniwersalnego dla problemów podobnych. Jest to swoiście pojmowana racjonalność techniczna, opierająca się na zasadach kontroli i pewności. W swoim działaniu nauczyciel nie spotyka jednak problemów tego samego typu. Wspomniana racjonalność techniczna, charakterystyczna dla adaptacyjnego technika, w specyficzny sposób pojmuje również wiedzę jako wyspecjalizowaną i przypisaną do danej dyscypliny.

Tak rozumianą wiedzę opisywany przez nas nauczyciel dosłownie „wbija” uczniom do głowy bez powiązania jej z autentycznym przeżyciem, przez co nie ma to żadnego wpływu na działanie dzieci. Jest ona podawana z pozycji eksperta, pełna niezrozumiałych dla dzieci pojęć i sformułowań. Zdobyta w ten sposób wiedza jest zamknięta „jak gdyby w oddzielnej szufladce, otwieranej tylko na wyraźne życzenie nauczyciela, następnie odtworzona i stopniowo zapomniana” (Taraszkiewicz, 1996, s. 11). Nauczyciel nie ma w tym wypadku bliskiego kontaktu z dziećmi, egzekwuje jedynie zdobytą przez nie wiedzę. W związku z tym obniża się stopniowo aktywność poznawcza dzieci a także ich zaufanie do własnych możliwości i kompetencji. Zanika spontaniczna aktywność poznawcza, bo dodatkowe pytania są niepożądane i wzmocnione przez nauczyciela negatywnie. Ma to również wpływ na tworzenie się u dzieci postawy reaktywnej, polegającej na gotowości do

udzielania właściwej odpowiedzi, to znaczy zgodnej z oczekiwaniami nauczyciela, w odpowiednio reglamentowanym przez niego czasie (Taraszkiewicz, 1996, s. 13).

Świat ukazywany dzieciom przez adaptacyjnego technika staje się dla nich obcy, dziwny a nawet sztuczny, natomiast wiedza zdobyta w szkole pozostaje w izolacji od osobistego doświadczenia.

Nauczyciel jako refleksyjny praktyk

Rozważania na temat charakterystyki nauczyciela jako refleksyjnego praktyka należałoby rozpocząć od wyjaśnienia pojęcia refleksyjnego myślenia i działania. Myślenie refleksyjne wymaga od człowieka pewnego wysiłku, wymaga przewycięzania bezwładu umysłu. Jest to myślenie otwarte, które musi przejść fazę myślowego niepokoju i zakłopotania.

Poza refleksyjnym myśleniem możemy mówić również o refleksyjnym działaniu, które odznacza się specyficznymi cechami. Jedną z nich jest **otwartość**, która jest właściwością zarówno umysłu jak i działania. Można ją określić jako potrzebę słuchania wielu interpretacji tego samego zdarzenia. „Zakłada to krytyczność wobec naszej wiedzy i posiadanych sprawności działania” (Kwiatkowska, 1997, s. 143). Drugą cechą jest **odpowiedzialność** polegająca na przewidywaniu i analizowaniu konsekwencji własnych działań. Trzecią cechą działania refleksyjnego jest **szczerłość**, stanowiąca podstawę poprawnych i naturalnych stosunków nauczyciela z uczniami.

Analizując cechy refleksyjnego myślenia i działania możemy zauważyć, że czynności zawodowe nauczyciela ulegają wyraźnej intelektualizacji, wymagają też wsparcia ze strony twórczego myślenia i oryginalności. W związku z tym pojawia się nowa kategoria nauczyciela - **refleksyjnego praktyka**. R. Leppert charakteryzuje tego typu nauczyciela jako osobę, „ która w pełnionej przez siebie roli myśli o tym, co aktualnie robi. Poddaje również refleksji swoje funkcjonowanie, koncentrując uwagę na strukturze własnych przekonań, określających sposób jego myślenia i działania. Studiuje on swój „warsztat” pracy, przyjmowane założenia i osiągane rezultaty, analizuje doświadczenia, wprowadza zmiany w sposobie bycia nauczycielem” (Leppert, 1998, s.219). Refleksyjny praktyk pracuje poprzez autorefleksję i otrzymywane informacje zwrotne. Stale się uczy, korzystając z nowości teoretycznych, a wiedzę naukową postrzega jako dynamiczną, dającą jedynie punkt oparcia (Taraszkiewicz, 1996, s. 19).

Nauczyciel refleksyjny kieruje uwagę na „świat wewnętrzny”, usiłuje zrozumieć swój wewnętrzny system wartości. Rezultatem refleksji na poziomie teoretycznym powinno być konkretyzowanie struktury działań praktycznych nauczyciela- pedagoga oraz krytycyzm wobec własnej wiedzy i jej założeń realizowanych w trakcie działania. Ten swoisty krytycyzm ułatwia nauczycielowi tworzenie nowych wartości poznawczych. Jest to jednak możliwe tylko wtedy, gdy posiada on odpowiedni poziom kompetencji zawodowych. Wówczas może namyślać się nad swoim działaniem oraz rozważać i osądzać towarzyszące mu własne zachowania i reakcje. Podstawowymi składnikami tej koncepcji są, więc praktyka i refleksja.

Schön autor przedstawionej wyżej koncepcji refleksyjnego praktyka domaga się interdyscyplinarnego oglądu tego, co dzieje się w klasie szkolnej. „Rozpoznanie tych zdarzeń i refleksja nad nimi jest podstawowym warunkiem skuteczności kształcenia profesjonalnego” (Kwiatkowska, 1997, s. 151).

Refleksja jest jednocześnie próbą samooceny własnych działań zawodowych. W swej koncepcji Schön mówi o dwóch rodzajach refleksji: **refleksji w działaniu** i **refleksji nad działaniem**. Pierwsza z nich dotyczy działania i równoczesnego namysłu nad nim z ewentualną jego modyfikacją. Refleksja ta zapewnia szybkość i ma natychmiastowy wpływ

na działanie. Zupełnie inne znaczenie ma refleksja nad działaniem, dzięki której nauczyciel dokonuje namysłu z pewnej perspektywy czasowej nad tym, co już zaistniało.

Współczesny profesjonalista powinien umieć radzić sobie w różnych sytuacjach zawodowego funkcjonowania, takich jak niepewność, niestabilność, unikatowość. Dochodzenie do mistrzostwa w pracy z ludźmi wymaga od niego ciągłego uczenia się, doskonalenia i pracy nad sobą. „Osiąganie wysokiego poziomu kompetencji profesjonalnej to umiejętność radzenia sobie z sytuacją nową, poprzez wychodzenie od niej samej, od jej definicji i zmierzanie nie tyle do wytworzenia skutecznego sposobu postępowania, co raczej zrozumienia wyjątkowości zdarzenia i zareagowania na miarę jego nowości” (Kwiatkowska, 1997, s. 148).

Powyższa koncepcja jest próbą tworzenia interakcji między praktyką, a teorią. Jest ona niezwykle cenna w wypadku nauczycieli przedszkola i kształcenia zintegrowanego. Właśnie dzięki tworzeniu wiedzy osobistej, opartej na bezpośrednim używaniu teorii w praktyce oraz na refleksji nad własnym działaniem nauczyciel może łatwiej modyfikować swoje zachowania w klasie. Nie sprawia mu wówczas trudności dopasowywanie odpowiednich działań czy metod do pojawiających się różnorodnych sytuacji i potrzeb dzieci. W pracy nauczyciela sprawdzają się tylko te metody, w które nauczyciel inwestuje swoją osobowość. Każdy jest inny, więc pracuje inaczej, preferując swój określony i niepowtarzalny styl. „Jeśli działania nauczyciela są zrozumiałe dla uczniów i ich rodziców, realizowane konsekwentnie oraz ekologicznie- można przyjąć, że jest to skuteczne i właściwe” (Taraszkiewicz, 1996, s. 20). Zmienność sytuacji zmusza jednak pedagoga do tworzenia nowych własności intelektualnych i instrumentalnych, które są mu potrzebne zarówno do zinterpretowania sytuacji, jak również do działania na miarę jej złożoności. Czyni to pracę nauczyciela bardziej efektywną.

Mankamentem tej teorii jest to, że nauczyciel w różny sposób może rozpoznać pojawiającą się sytuację, a po jej przeanalizowaniu dojść do wniosku, że rozwiązanie nie mieści się w znanych sposobach reagowania. Inny nauczyciel w obliczu nowej sytuacji może nie dostrzec jej problematyczności i dostosować ją do siebie, przetwarzając na postać dostępną dla własnych zasobów pojęciowych. Trzeba pamiętać, że zdolność do refleksji nie jest cechą ogólną, zależy ona od poziomu posiadanej wiedzy. Refleksja oparta jest na grze pojęć. Im bogatszy świat pojęć danego człowieka, tym większa staje się możliwość dostrzegania przez niego różnych aspektów konkretnej sytuacji.

Nie można pominąć również walorów koncepcji Schöna, a mianowicie zwrócenia uwagi na kwestię skuteczności przygotowania zawodowego, a co za tym idzie na zmianę koncepcji kształcenia oraz jej bezpośredni związek z charakterem działania pedagogicznego. W koncepcji tej doceniono też rolę praktyki i jej wkład w zdobywanie wiedzy osobistej. Założenia dotyczące refleksyjnej praktyki napotykają jednak w trakcie realizacji na liczne opory. Dotyczy to zarówno barier wynikających z panującej ideologii, jak i z jednostronnego podejścia do kształcenia nauczycieli. Mimo wszystko, wciąż stosunkowo niewiele wiemy na temat takiego sposobu pełnienia roli zawodowej, który określa się mianem „profesjonalnego mistrzostwa”.

Nauczyciel jako transformatywny intelektualista

Trzecią koncepcją dotyczącą współczesnego nauczyciela jest postrzeganie go jako **transformatywnego intelektualistę**. Ma się wrażenie, że takie spojrzenie na nauczyciela nie wyszło jeszcze w Polsce poza ramy dyskusji naukowych. Kim jest transformatywny intelektualista? Według R. Lepperta jest on rzetelnie wykształconym i samodzielnie myślącym człowiekiem, zaangażowanym na rzecz budowania w innych ludziach mądrości i kompetencji zmiany świata społecznego (Leppert, 1998, s. 219). W związku z tym konieczne

jest zupełnie inne spojrzenie na samokształcenie nauczyciela, a co za tym idzie na jego nieustanne doskonalenie się. Samokształcenie nauczyciela jest, więc „komponentem jednego złożonego, wielokierunkowego i dynamicznego procesu kształtowania jego osobowości i kompetencji jako człowieka- pedagoga- specjalisty określonej dyscypliny, realizowanego na etapie preorientacji i selekcji zawodowej, w okresie kształcenia wstępnego oraz rozwoju zawodowego i osobistego” (Prokopiuk, 1998, s. 250).

Założenia dotyczące samokształcenia nauczycieli są głęboko zakorzenione w humanistycznej filozofii człowieka. Zgodnie z jej poglądami człowiek jest unikatową, autonomiczną i niepowtarzalną jednostką, dążącą do samorealizacji i aktualizacji własnych potencjalnych szans (Kozielecki, 1995, s. 267). Jego autentyczna i niepowtarzalna natura realizuje się przede wszystkim poprzez komunikowanie się, porozumiewanie, poprzez bycie człowiekiem w związku z innymi ludźmi (Prokopiuk, 1992, s. 19). Nauczyciel funkcjonuje zarówno w świecie wewnętrznym jak i zewnętrznym. Kształtuje nie tylko własną osobowość, ale również osobowość drugiego człowieka. Musi, zatem rozumieć i szanować odrębność każdej jednostki oraz respektować prawo jednostki i zbiorowości do tworzenia własnej tożsamości. W tym miejscu należy wspomnieć o tożsamości autonomicznej, w której mieszczą się wszystkie cechy nauczyciela twórczego, działającego we własnym imieniu i odpowiedzialnego. Nauczyciel ten myśli krytycznie, jest dociekliwy poznawczo a także potrafi uczciwie zweryfikować swoje działanie i postawy.

Rozwój nauczyciela wg; tej kategorii to również dążenie do bycia kompetentnym specjalistą, rozumiejącym problemy kultury, będącym jej odbiorcą, a także aktywnym współtwórcą jej wartości. Nauczyciel podobnie jak pisarz czy aktor, pracuje na rzecz kultury, ponieważ w przekazywaniu wartości i znaczeń posługuje się symbolem i znakiem (Prokopiuk, 1992, s. 87). Jest na swój sposób artystą, twórcą, rzeźbiarzem rzeczywistości, a zarazem filozofem poszukującym sensu własnego istnienia. To czy odnajdzie ten sens zależy od głębi jego osobistych poszukiwań, od jego wewnętrznej pracy, związanej bezpośrednio z pojęciem duchowości. „Pojęcie duchowości związane jest niekiedy z momentem twórczej aktywności, wewnętrznego trudu człowieka, z jego zdolnością do samopoznania (Kołakowski, 1965, s. 12).

Transformatywny intelektualista powinien być, więc samodzielnie myślącym człowiekiem, który pragnie się rozwijać, otwartym na zdobywanie szeroko pojętej wiedzy. Jego działania powinny być nastawione również na drugiego człowieka, na poznawanie jego wnętrza oraz systemu wartości. Nie jest to jednak proste, ponieważ otaczająca nas rzeczywistość ulega ciągłym przemianom, budząc niejednokrotnie w człowieku liczne lęki, uprzedzenia, agresję. W związku z tym konieczne jest wytworzenie w nauczycielu zdolności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i twórczego na nie reagowania. Niezmiernie ważne jest też uruchomienie jego wewnętrznej aktywności, dzięki której może on kształtować swoją tożsamość podmiotową, odkrywać i realizować samego siebie.

Zastanawiając się nad rozwojem nauczyciela powinniśmy zwrócić uwagę na to, że funkcjonuje on w dwóch wymiarach: zawodowym i pozazawodowym. Proces jego rozwoju i samokształcenia powinniśmy, więc rozpatrywać nie tylko ogólnie, czyli w powiązaniu z teorią uczenia się ludzi dorosłych, ale również jednostkowo - jako proces stawania się nauczycielem - profesjonalistą i indywidualną osobowością. Koncepcję kształcenia współczesnych nauczycieli należy, zatem traktować wieloaspektowo, wielowymiarowo i wielopoziomowo. Ma to swoje odbicie w zasadzie wszechstronności, ciągłości i otwartości (Prokopiuk, 1998, s. 258). Edukacja nauczycielska ma w tym wypadku swój wymiar humanistyczny, pomaga ona nauczycielowi kierować swoim rozwojem od wewnątrz i jest postrzegana jako proces „stawania się” profesjonalnym mistrzem.

Moim zdaniem koncepcja nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty jest pożądanym ideałem. Jednak ten ideał jest nie do zrealizowania we współczesnej

rzeczywistości edukacyjnej. Wynika to przede wszystkim z preferowanych do tej pory stereotypowych funkcji, które powinien pełnić nauczyciel. Niestety konformizm w tym wypadku zwycięża. Nauczyciel poszukujący, postrzegany jest jako zagrożenie lub osoba „nietyпова”. Jednak właśnie taki nauczyciel swoją postawą może zachęcić dzieci do prowadzenia własnych poszukiwań. Nawet w grupie przedszkolnej, czy w klasach kształcenia zintegrowanego właśnie transformatywny intelektualista mógłby uczynić wiele dobrego. Trzeba pamiętać, że dzieci w wieku 3-10 lat najbardziej poszukują, najwięcej chłoną, spragnione są nie tylko wiedzy, ale i pozytywnych ideałów, które mogłyby stać się dla nich wzorem. Są najbardziej krytyczne wobec otaczającego świata, ich myślenie odznacza się specyficzną filozofią. Wskazane wyżej cechy dzieci pokrywają się z cechami omawianej kategorii nauczyciela, co moim zdaniem znacznie ułatwiłoby porozumienie między nauczycielem i uczniami. Nie jest to jednak możliwe, a przynajmniej wymaga wielu zmian dotyczących nie tylko kształcenia nauczycieli, ale również zmian w ich myśleniu i mentalności. Współczesny nauczyciel ma szansę stać się transformatywnym intelektualistą tylko wtedy, kiedy spróbuje mówiąc językiem symbolicznym „narodzić się na nowo”.

Bibliografia

1. Kołakowski L.: *Filozofia egzystencjalna*. PWN, Warszawa 1965
2. Kotusiewicz A. A.: *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*. PWN, Warszawa 1989
3. Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo „ŻAK”, Warszawa 1995
4. Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*. IBE, Warszawa 1997
5. Kwieciński Z.: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. IBE
6. Leppert R.: *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista*. W: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Red. W. Prokopiuk. TRANS HUMANA, Białystok 1998
7. Melosik Z.: *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. IBE, Warszawa 1993
8. Prokopiuk W.: *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli w poszukiwaniu jego nowego sensu*. Dom Wydawniczy „TOTUS”, Białystok 1992
9. Prokopiuk W.: *O potrzebie i możliwościach przechodzenia nauczycieli - pedagogów do filozoficznego systemu „bycia”*. W: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Red. A. Bogaj. Akademia Świętokrzyska, Warszawa - Kielce 2001
10. Prokopiuk W.: *Wyznaczniki nowego sensu samokształcenia nauczycieli*. W: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Red. W. Prokopiuk. TRANS HUMANA, Białystok 1998