

*Bartłomiej Gołek*

## MIEJSCE WIEDZY OGÓLNEJ I WIEDZY Z PEDAGOGIKI OGÓLNEJ W SYSTEMIE WIEDZY NAUCZYCIELA

Rozważając związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną, warto zapytać o miejsce wiedzy z pedagogiki ogólnej w systemie wiedzy pedagogicznej nauczycieli, a więc osób zajmujących się na co dzień praktyką dydaktyczno-wychowawczą. Czy **filozofia wychowania**, czy też – używając innej nazwy – **pedagogika teoretyczna** może być pomocna nauczycielom w procesie wychowywania i kształcenia uczniów? Jaką rolę w systemie nauczycielskiej wiedzy mogą odgrywać treści związane z pedagogiką ogólną? Czy pedagogika ogólna, która pozostaje domeną pedagogów teoretyków, może zainteresować praktyków pedagogicznych? Poszukiwanie odpowiedzi na te i inne pytania rozpocznę od podkreślenia znaczenia wiedzy ogólnej (wiedzy teoretycznej) dla jakości życia i funkcjonowania człowieka w społeczeństwie informacyjnym, w szczególności dla efektywnej pracy nauczyciela – refleksyjnego praktyka. Ważnym elementem wiedzy teoretycznej nauczyciela jest wiedza z dziedziny pedagogiki. Analizując zagadnienie pedagogicznej wiedzy nauczyciela, nawiążę krótko do przeprowadzonych przez siebie badań, by ukazać opinie samych nauczycieli na temat przydatności wiedzy pedagogicznej, w szczególności zaś wiadomości z zakresu pedagogiki ogólnej w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Następnie przedmiotem rozważań uczynię wiedzę metodologiczną, jako ten obszar ogólnej wiedzy pedagogicznej, z którym winien się zaznajamiać każdy nauczyciel, pragnący rozwiązywać dostrzegane przez siebie problemy wychowawcze i twórczo ulepszać prowadzoną praktykę dydaktyczną.

### Wiedza ogólna jako warunek wiedzy profesjonalnej nauczyciela

Rezultatem postępującej od kilku dziesięcioleci rewolucji technicznej i informatycznej jest cywilizacja wysokich technologii, której towarzyszą nadmiar danych, chaos informacyjny, relatywizm poznawczy i etyczny oraz nasilające się procesy dehumanizacji. Widocznym przejawem tych ostatnich jest – zdaniem Wandy Dróżki –

tendencja do redukcji problematyki człowieka do wymiarów bardziej biologiczno-materialistycznych, techniczno-sprawnościowych czy ekonomiczno-konsumpcyjnych. W znacznej mierze jest to wynikiem pogłębiającego się rozdźwięku pomiędzy wyposażeniem ludzkości w możliwości technologiczne, informatyczne, manipulacji genetycznych, wirtualizacji itp. a intelektualno-moralnymi dyspozycjami przeciętnego człowieka do rozumienia tego wszystkiego, panowania nad tym<sup>1</sup>.

Wiele osób nie radzi sobie z nowymi regułami cywilizacyjnego „postępu”, który jednym daje nieograniczone i rosnące wciąż możliwości, innych spycha natomiast na margines, pozbawiając nadziei i szans na odmianę życia. Jak zauważył Richard M. Weaver, dzisiejszy człowiek, masowy i „odhumanizowany”, często nie potrafi powiązać swojej cząstkowej wiedzy w całość, by ujrzeć prawdę, nie umie się posługiwać własnym rozumem, ma duże trudności w rozumowaniu abstrakcyjnym i dlatego nie rozumie wielu podstawowych pojęć<sup>2</sup>. W świecie zdominowanym przez pragmatyczną technikę i wartości utylitarne pożądanym jest więc zdobywanie i rozwijanie przez człowieka umiejętności myślenia na wysokim poziomie abstrakcji, myślenia oderwanego od faktów dotyczących konkretnego miejsca i czasu, od danej egzemplifikacji. Chodzi o myślenie w kategoriach teoretycznych, które pozwoli nam funkcjonować z większą świadomością i pracować z większym samokrytycyzmem oraz odpowiedzialnością<sup>3</sup>.

Gwałtowne tempo zachodzących przemian społecznych, rosnące problemy ludzkiego życia oraz pojawiające się raz po raz nowe zadania i wyzwania stwarzają zapotrzebowanie na wiedzę ogólną, dającą człowiekowi umiejętność zdobywania wiedzy szczegółowej, zawodowej. Wiedza ogólna to warunek myślenia, a myślenie – to warunek przetrwania. Jak pisze Maria Janion:

To sprawa nader istotna w naszych czasach, kiedy postęp wiedzy i zarazem ciągły proces dezaktualizacji wiedzy dawnej, już zdobytej, następują tak szybko, jak nigdy w historii. A równocześnie wiedza ogólna decyduje o poziomie intelektualnym społeczeństwa, o jego zdolności myślenia. (...) Chodzi zatem o człowieka, który nauczył się myśleć, dla którego myślenie jest funkcją życia. Być we współczesnym świecie to znaczy myśleć. Myśleć w nowej sytuacji i umieć sobie tę nowość przyswoić intelektualnie. Nie po amatorsku trawić nowinki i ciekawostki z wielkiego świata, lecz ogarnąć te myślowe całości, które nowoczesność ma do zaoferowania. I umieć dokonać w nich wyboru<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> W. Dróżka, *Współczesne konteksty dehumanizacji szkoły na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004*. W: *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 98.

<sup>2</sup> R. Weaver, *Idee mają konsekwencje*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996, s. 9–11.

<sup>3</sup> Według antropologów pierwszym krokiem w myśleniu teoretycznym jest świadomość własnej heurystyki, czyli uświadomienie sobie teorii heurystycznej, pod której wpływem pozostajemy. Wreszcie myślenie w kategoriach teoretycznych oznacza zastosowanie teorii we własnym myśleniu i prezentacjach. Zob. P.C. Salzman, P. Rice, *Myśleć jak antropolog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 73–91.

<sup>4</sup> M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, s. 109.

Jakże doniosła staje się wymowa tych słów, kiedy myślimy o współczesnym nauczycielu i zadaniach, jakie przed nim się stawia. Intelktualne przyswojenie sobie złożoności świata, myślowe ogarnięcie zachodzących zmian, ich uporządkowanie i zrozumienie oraz umiejętne dokonywanie wyboru ze zróżnicowanej oferty nowoczesności – to wyzwania, jakim podołać dziś musi każdy nauczyciel. Osoba kształcąca i wychowująca innych powinna być jednostką o szerokich horyzontach intelektualnych, twórczym, innowacyjnym umyśle.

Parafrazując powyższe słowa Marii Janion, można stwierdzić, że chodzi dziś o takiego nauczyciela, dla którego myślenie jest funkcją życia. Warunkiem koniecznym zdaje się tu posiadanie stosownej wiedzy teoretycznej, bez której niemożliwy jest namysł nad praktyką, funkcjonowaniem świata i ludzi oraz nad własnym życiem. O wartości i przydatności wiedzy teoretycznej tak pisze Teresa Hejnicka-Bezwińska:

Teorie naukowe są wytwarzane przez różne dyscypliny naukowe opisujące człowieka i świat oraz relacje pomiędzy człowiekiem a światem. Teorie opisujące i wyjaśniające procesy edukacyjne, ich uwarunkowania i skutki tworzy i wykorzystuje nie tylko pedagogika, ale także inne dyscypliny naukowe, szczególnie takie, jak: psychologia, socjologia, kulturoznawstwo, politologia i inne. Wiedza zawarta w postaci twierdzeń w poszczególnych teoriach jest najlepiej uzasadniona i z tego powodu najbardziej wiarygodna. Opisuje i wyjaśnia najbardziej wiarygodnie poszczególne fragmenty rzeczywistości, ale nie wyręcza człowieka w podejmowaniu decyzji dotyczących jego postępowania. (...) świat *oglądany* przez teorie jest światem innym niż ten, który jest postrzegany przez pryzmat indywidualnego doświadczenia konkretnego człowieka<sup>5</sup>.

Prócz wiedzy teoretycznej z poszczególnych dyscyplin naukowych cenna jest też znajomość wiedzy filozoficznej, albowiem – jak pisze autorka –

Filozofia powstała po to, aby wspomagać myślenie człowieka, które poprzedza czyn oraz to myślenie, które towarzyszy czynowi i jego wartościowaniu. Wiedza i praktyki poznawcze wytwarzane przez filozofów nie mówią, co człowiek powinien czynić, ale uwrażliwiają na to, że może być **mądrym**, a jego czyny mogą być bardziej racjonalne nie tylko w sensie pragmatycznej skuteczności, ale także zasad epistemologii, etyki i estetyki, czyli trzech podstawowych wartości: prawdy – dobra – piękna<sup>6</sup>.

Z powyższych rozważań wynika, że potrzebna jest nauczycielom szeroka wiedza ogólna, wiedza teoretyczna, która jest warunkiem podejmowania refleksji nad sobą i swoją pracą z uczniem-wychowankiem. Solidna wiedza pozwoli nauczycielowi orientować się w znaczeniu zachodzących współcześnie przeobrażeń. Zdaniem Allena T. Pearsona:

Wiedza ogólna to wiedza, jaką człowiek ma na temat świata w ogóle. Jest to wiedza, jaką ma się w wyniku życia w świecie; w jej skład wchodzi informacje i umiejętności, których nabyło się, by żyć w społeczeństwie w charakterze osoby w miarę kompetentnej i poinformowanej. Zaliczymy tu takie elementy, jak: wiedza o bieżących sprawach dziejących się w społeczeństwie, znajomość systemu ekonomicznego i umiejętność funkcjonowania w nim, orientacja w opowieściach, mitach, literaturze i artystycznych tradycjach społeczeństwa.

<sup>5</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 38–39.

<sup>6</sup> Tamże, s. 39.

czeństwa. Jest to zespół wiadomości posiadanych przez jednostkę nie ograniczony do żadnej jej szczególnej roli czy funkcji. Jest to raczej taka wiedza człowieka, co do której spodziewamy się, że w znacznym stopniu będzie podzielana przez innych, z którymi żyje się w społeczeństwie. Wszyscy posiadamy pewną ogólną wiedzę – dzielimy ją z tymi, którzy żyją wokół nas, i to pozwala nam wchodzić wzajemnie w interakcje. Bez żadnej wiedzy ogólnej nie bylibyśmy w stanie porozumiewać się ze współtowarzyszami. Aby się porozumiewać, jest potrzebna pewna wiedza podzielana z innymi – musimy wiedzieć, na jaki temat się porozumiemy<sup>7</sup>.

Wiedza ogólna odgrywa więc – jak zauważył cytowany tu autor – ważną rolę w praktyce pedagogicznej, gdyż przecież sytuacja nauczania jest sytuacją interpersonalną, wymagającą wzajemnego porozumienia między nauczycielem a uczniami.

Aby nastąpiło porozumienie się między ludźmi, musi istnieć pewna wspólna wiedza podzielana przez wszystkich. Tak więc nauczyciele muszą dzielić wspólną wiedzę z uczniami. Ponieważ nauczyciel inicjuje zamierzoną sytuację, zdaje się, że to on powinien być odpowiedzialny za posiadanie wiedzy ogólnej umożliwiającej porozumienie z uczniami. Zgodnie z tym poglądem nauczyciele powinni sami sobie uświadomić, jakiej wiedzy ogólnej potrzeba, aby zapewnić możliwość porozumiewania się w interpersonalnej sytuacji nauczania. Co ma w skład tej ogólnej wiedzy wchodzić, oczywiście będzie zależało od zmiennych okoliczności. Nauczyciele pracujący z bardzo młodymi uczniami będą potrzebowali mniej wiedzy niż nauczyciele pracujący z dorosłymi – młodsze dzieci zwykle mają mniejszy zasób wiedzy ogólnej niż dorośli<sup>8</sup>.

Według Wincentego Okonia, od nauczyciela wymaga się,

aby posiadał możliwie rozległą i trwałą wiedzę o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, a zarazem wyrobił sobie własny do tej wiedzy stosunek. Co więcej, jest pożądane, aby wiedza ta była przepojona mądrością i troską o prawdę wśród ludzi, aby się wiązała z przekonaniami nauczyciela, stając się podstawą jego poglądu na świat i jego postępowania<sup>9</sup>.

Wiedza ogólna umożliwia sprawne zdobywanie i aktualizowanie wiedzy szczegółowej, nie tylko z zakresu nauczanego przedmiotu, ale także z zakresu najróżniejszych obszarów i płaszczyzn dydaktyczno-wychowawczych sytuacji. Zdaniem Jana Legowicza,

nauczyciel, nawet wysoko kwalifikowany w zakresie któregoś z przedmiotów nauczania, nigdy nie jest tylko i wyłącznie specjalistą od tego jedyne go przedmiotu, nie jest także wąskim w swych znajomościach ekspertem, choć może wykonywać nader złożone oraz subtelne ekspertyzy pedagogiczne i dydaktyczne. (...) Oto, dlaczego specjalność nauczycielska jest zarazem współspecjalnością wymagającą wielopredmiotowo-jakościowego przysposobienia do nauczycielstwa (...) <sup>10</sup>.

<sup>7</sup> A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 118.

<sup>8</sup> Tamże, s. 119.

<sup>9</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 407.

<sup>10</sup> J. Legowicz, *O nauczycielu mistrzu samego siebie*. W: *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, red. A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 17.

Nauczycielowi potrzebna jest wiedza ogólna – obiektywna, naukowa wiedza teoretyczna, będąca podstawą myślenia i szansą na osiągnięcie mądrości. Idzie więc nie tylko o specjalistyczną wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, ale także o ogólną wiedzę z nauk społecznych, przyrodniczych, humanistycznych – z tych wszystkich obszarów, których podstawowa znajomość jest niezbędna do prawidłowego kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym. Poza tym nauczyciele poszczególnych przedmiotów winni widzieć swoją dziedzinę nauczania w kontekście dyscyplin pokrewnych. „Uważa się, że integracja różnych rodzajów wiedzy sprzyja lepszemu rozumieniu świata i samego siebie”<sup>11</sup>. Szerzona jest dziś w naszych szkołach idea integrowania treści z różnych przedmiotów nauczania, czego wyrazem jest między innymi prowadzone w pierwszych klasach szkoły podstawowej kształcenie zintegrowane. Idea integracji w wielu wymiarach i na wielu płaszczyznach edukacyjno-kulturowych wymaga od nauczyciela – oprócz wiedzy przedmiotowej –

wiedzy interdyscyplinarnej z zakresu kierunku oraz filozofii rozwoju świata i społeczeństwa; idea integracji wymaga mądrości, otwartego, badawczego i krytycznego umysłu, skorego do współpracy i współdziałania; idea integracji wymaga wiedzy, umiejętności pozyskiwania i integracji środowiska pozaszkolnego ze szkołą, w tym także szeroko pojętego środowiska kulturowego i medialnego; idea integracji wymaga odpowiednich kompetencji w zakresie komunikowania społecznego i dialogu<sup>12</sup>.

Postuluje się dziś model nauczyciela humanisty niezależnie od profilu wykształcenia i nauczanego przedmiotu<sup>13</sup>. Profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego nie może być – jak zauważył Stefan Wołoszyn – odhumanizowana, zawsze musi jej towarzyszyć „jako składnik nieodzowny współczynnik humanistyczny: nieustanne budowanie kultury duchowej i moralnej nauczyciela, bo zawód nauczycielski jest zawsze terenem promieniowania nauczycielskiej kultury”<sup>14</sup>. Nauczyciel humanista wnika w wielorakie problemy współczesnego świata, rozmyśla o życiu, przyrodzie i kulturze, jest otwarty na drugiego człowieka i jego złożony świat. Według opinii Zygmunta Łomnego, ustawiczne upowszechnianie i potwierdzanie ideałów humanizmu – ideałów prawdy, wolności, sprawiedliwości, tolerancji, demokracji, szacunku dla godności człowieka – jest zadaniem europejskiego nauczyciela. Autor ten pisze:

Współczesne instrumenty technologiczne i osiągnięte poziomy poznania muszą być podporządkowane kryteriom służby dla człowieka i umacniania ziemskiej obecności jego gatunku. Jeżeli obrony humanistycznych wartości pragniemy dziś wymagać od wszystkich zawodów, to uznania tej zasady należy szczególnie domagać się od zawodu nauczycielskiego. (...) Za anachronizm należy uznać pogląd, że liczne specjalności nauczycielskie, związane z edukacją zawodową mogą być wyłączone z realizacji programów humani-

---

<sup>11</sup> B. Jodłowska, *Problemy współczesnego wychowania a idea integracji*. W: *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, red. B. Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice–Kra-ków 2004, s. 36.

<sup>12</sup> Tamże, s. 47.

<sup>13</sup> Zob. *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.

<sup>14</sup> S. Wołoszyn, *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego Filia w Białymstoku, Białystok 1994, s. 27.

stycznych, a ich jedynymi orędownikami powinni być tylko filologowie, historycy, nauczyciele sztuki. Humanizm w sensie ideałów, wartości, postaw, światopoglądu należy do wszystkich nauczycieli i całej edukacji<sup>15</sup>.

Zdaniem Z. Łomnego, spośród wszystkich zawodów to właśnie nauczyciel jest najbardziej powołany do upowszechniania i obrony humanistycznych ideałów i wartości. W realizacji tego powołania niewątpliwie pomagać mu może posiadanie wszechstronnej wiedzy ogólnej.

Stanisław Palka podkreśla, że:

Opanowywanie przez nauczycieli wiedzy ogólnej powinno iść w parze z opanowywaniem umiejętności docierania do źródeł informacji, krytycznej analizy informacji oraz przetwarzania teoretycznej wiedzy na konstrukty użyteczne w praktyce dydaktyczno-wychowawczej (...)<sup>16</sup>.

Zdaniem tego autora nauczyciel powinien umieć się samokształcić i w wyniku tego samokształcenia weryfikować swą „subiektywną” wiedzę (tworzoną na podstawie doświadczeń praktycznych) z „obiektywną” wiedzą teoretyczną (uzyskiwaną w toku studiów, zdobywaną za pośrednictwem literatury i innych nośników informacji naukowej).

Oba rodzaje wiedzy mogą się dopełniać albo być w opozycji, rzecz w tym, by **obiektywna** wiedza teoretyczna torowała sobie drogę do świadomości nauczycieli oraz by ta wiedza wypierała nauczycielskie **subiektywne**, uproszczone, nierzadko fałszywe modele opisu i wyjaśniania rzeczywistości<sup>17</sup>.

W skład nauczycielskiej wiedzy ogólnej winny wchodzić – zdaniem Stanisława Palki – zorganizowane systemy informacji z następujących dziedzin:

- filozofii (przede wszystkim aksjologii, antropologii filozoficznej, etyki);
- psychologii (psychologii ogólnej, rozwojowej, wychowawczej, psychologii uczenia się, psychologii społecznej);
- biomedycznych podstaw wychowania i ekologii;
- socjologii (przede wszystkim socjologii wychowania i socjologii małych grup);
- wiedzy o kulturze;
- pedagogiki.

Ten rozległy zakres wiedzy ogólnej może stanowić dobrą ogólną podstawę do realizowania specyficznie nauczycielskich działań praktycznych i może być tworzywem użytecznym do kształtowania pożądanej formacji intelektualnej kadry nauczającej<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Z. Łomny, *O europejski wymiar edukacji i nauczycielskiej osobowości*. W: *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, red. Z. Jasiński, Instytut Nauk Pedagogicznych WSP w Opolu, Opole 1994, s. 22.

<sup>16</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 146.

<sup>17</sup> Tamże, s. 146, 147.

<sup>18</sup> Tamże, s. 147.

## Pedagogiczna wiedza nauczyciela

Z powyższych rozważań wynika, że elementem teoretycznej wiedzy nauczyciela powinny być zorganizowane systemy informacji z podstawowej dla tej profesji dyscypliny naukowej – z dziedziny pedagogiki. Nauczyciel, przed którym stawia się zadania dydaktyczno-wychowawcze, opiekuńcze, profilaktyczne, musi posiadać stosowne kompetencje pedagoga, określane przez ustawodawcę jako tak zwane przygotowanie pedagogiczne. Potrzebna jest mu wiedza profesjonalna – usystematyzowana wiedza na temat nauczania i wychowywania. W systematycznej wiedzy o nauczaniu wyróżnione są, w ujęciu Allena T. Pearsona, dwa aspekty:

po pierwsze, wymaga się wiedzy o prawach przyczynowych, regularnościach czy stosunkach, których efektem może być uczenie się; po drugie, wymaga się wiedzy o nauczaniu, to znaczy o miejscu nauczania w naszych problemach społecznych i oświatowych<sup>19</sup>.

W ramach swego rozwoju zawodowego nauczyciel powinien między innymi zgłębiać wiedzę o samej edukacji, o tym, co z edukacją robią inni (nadzór, administracja, sejm, senat)<sup>20</sup>. Ważne jest, by nauczyciele nie tylko opanowali niezbędne elementy teoretycznej wiedzy pedagogicznej, ale także zdobyli umiejętność przetwarzania tych elementów wiedzy na konstrukty użyteczne w praktyce szkolnej.

Jednym ze składników nauczycielskiej wiedzy o nauczaniu, a więc wiedzy dydaktycznej, winna być wiedza o tym, jakie działania wywołują uczenie się, albowiem aby nauczyciele mieli poczucie sukcesu w swym działaniu praktycznym, muszą znać związek przyczynowy między ich czynnościami a uczeniem się uczniów. Niektórzy autorzy umieszczają wiedzę i umiejętności metodyczne w ramach pedagogicznych kompetencji nauczyciela, inni wydzielają je jako odrębny rodzaj kompetencji. W nowoczesnym kształceniu rzeczą ważną jest wiązanie podejścia prakseologicznego (technologicznego, instrumentalnego) z podejściem humanistycznym. Jak pisze Stanisław Palka, metodyki obu rodzajów działań są niezbędne w pracy nauczyciela:

W nowoczesnej metodyce nie powinno się rezygnować z elementów prakseologicznych, lecz znacznie więcej miejsca trzeba zostawić dla elementów podejścia humanistycznego. Obie kategorie działań metodycznych powinny się uzupełniać, być z sobą związane, co nie jest zabiegiem łatwym, ale wielce pożądanym<sup>21</sup>.

Dlatego też współczesny nauczyciel powinien opanować wiedzę niezbędną do realizacji obu orientacji metodycznych. Do realizacji podejścia prakseologicznego potrzebna jest mu m.in. znajomość zasad dotyczących: formułowania i operacjonalizacji celów kształcenia, doboru i układu treści kształcenia, wyboru stosownych metod, technik i strategii nauczania, doboru form organizacji pracy uczniów i form organizacyjnych procesu kształcenia oraz zasad odnoszących się do kontroli i oceny rezultatów kształcenia. Do tego dochodzi jeszcze wiedza na temat uwarunkowań przebiegu

<sup>19</sup> A.T. Pearson, *Nauczyciel...*, s. 154.

<sup>20</sup> W. Kojs, *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*. W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 147.

<sup>21</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, s. 148.

i efektywności procesu dydaktycznego, związanych z psychofizycznymi cechami uczniów, z cechami środowiska rodzinnego, szkolnego, lokalnego. Z kolei pragnąc realizować pożądane dziś podejście humanistyczne, nauczyciel musi opanować wiedzę i umiejętności związane z prowadzeniem dialogu z uczniami, z podmiotowym i partnerskim traktowaniem uczniów, poszanowaniem ich autonomii, z tak zwanym byciem „na równi” z wychowankami, empatią, wczuwaniem się w stany psychiczne uczniów, z tolerancją dla ich odmienności religijnej, etnicznej, kulturowej, z demokratycznym organizowaniem środowiska społecznego klasy szkolnej, a także środowiska wychowawczego szkolnego i domowego. „Takie podejście, współcześnie jeszcze słabo występujące, powinno być wyraźniejsze w przyszłości”<sup>22</sup>.

Drugim zasadniczym elementem pedagogicznej wiedzy nauczyciela jest wiedza dotycząca wychowywania. Szkoła ma uczyć i wychowywać, przekazywać wiadomości, rozwijać umiejętności, ale i motywować uczniów do pracy nad sobą, kształtować ich postawy i hierarchię wartości, tłumaczyć ludzki świat i pomagać w jego interpretacji. W okresie narastających problemów wychowawczych, w czasach rozchwianego ładu aksjonormatywnego ten drugi aspekt działalności szkoły wydaje się szczególnie pożądany. Dlatego też wzmocnienie wychowawczej funkcji szkoły jest jednym z priorytetowych zadań realizowanej od kilku lat reformy edukacji. Praca nauczyciela ma zmierzać do rozwoju osobowości ucznia, kształtowania jego postaw, opinii, przekonań. Niebezpieczeństwem i świadectwem braku zawodowych kompetencji jest redukcja teŝ pracy jedynie do nauczania. Według Jerzego Pajaka:

Postępująca specjalizacja wykonywanych czynności we wszystkich niemal dziedzinach życia (...) doprowadza do pojawienia się grup wysokiej klasy ekspertów – profesjonalistów, mistrzów w swej specjalności, ludzi o wiedzy teoretycznej i umiejętnościach praktycznych na bardzo wysokim poziomie. W odniesieniu do nauczania i wychowania moŝe się okazać, ŝe będziemy nagle mieli do dyspozycji sztab wspaniałych nauczycieli-przedmiotowców, świetnych merytorycznie i metodycznie, przy znikomej liczbie pedagogów. I to oni właŝnie, ci fachowcy: matematycy, poloniści, biolodzy itd. będą dysponowali większym komfortem psychicznym w zakresie swej identyfikacji zawodowej niŝ ci, którzy z całej **duŝy nauczycielstwa** nadmiernie ukochali jej część pedagogiczną<sup>23</sup>.

Dochodzi więc do swoistego przewartościowania w postrzeganiu przez nauczycieli własnego profesjonalizmu. Pragmatyzm i ciasny utylitaryzm zdają się przeważać nad głębką humanistyką, co jest ogólną tendencją w wielu dziedzinach współczesnego życia.

Juŝ w 1973 roku w raporcie UNESCO *Uczyć się, aby być* stwierdzono, co następuje:

Podstawowe zadania nauczyciela polegają na tym, aby funkcje wychowawcze oraz funkcje inspirujące uczniów przeważały coraz bardziej nad funkcjami nauczającymi. Zasadnicza zmiana, która musi zajść w kształceniu nauczycieli, wynika z faktu, iŝ podstawowym

---

<sup>22</sup> Tamŝe, s. 149.

<sup>23</sup> J. Pajak, *Aktualne problemy identyfikacji zawodowej nauczycieli szkół średnich*. W: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, s. 262.



ich zadaniem będzie odąd kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata<sup>24</sup>.

Autorzy raportu postulowali więc zmianę stylu kształcenia nauczycieli pod względem prymatu wychowania nad nauczaniem. Po trzydziestu latach postulat ten nie stracił na aktualności, co więcej, wydaje się ważnym głosem w dzisiejszym sporze między zwolennikami pragmatycznej i humanistycznej edukacji. Nie wystarczy bowiem metodyczne mistrzostwo, nie wystarczy bycie fachowcem w swej dziedzinie nauczania, chodzi o coś znacznie więcej. Cytowany raport wskazuje, iż podstawowa rola nauczyciela sprowadza się do funkcji wychowawczych. Takie ujęcie ma swe źródło w tradycji zawodu nauczycielskiego.

Powrót do tej tradycji byłby zatem pewną oznaką swoistego renesansu wychowawczej roli nauczyciela, co staje się coraz bardziej zrozumiałe w świetle kryzysu wychowawczego we współczesnym świecie i pewnego deficytu wychowania humanistycznego<sup>25</sup>.

Nauczyciele poszczególnych przedmiotów powinni być nie tylko ekspertami w swej specjalności, ale także, a może przede wszystkim wychowawcami młodzieży. Oprócz funkcji dydaktycznej zobowiązani są odważnie i z pełnym zaangażowaniem pełnić funkcję wychowawczą, wyznaczając uczniom nowe, trudniejsze zadania, stymulując ich twórczy niepokój (intelektualny i moralny), stwarzając warunki do dalszego ich rozwoju, motywując do ciągłej nauki i poszukiwania wiedzy, wdrażając do samokształcenia i ustawicznej pracy nad sobą. Potrzebna jest im do tego stosowna wiedza z teorii wychowania, orientacja we współczesnych kierunkach i nurtach myśli pedagogicznej.

W warunkach współczesnej cywilizacji sam proces wychowania staje się bardziej skomplikowany, z drugiej strony zaś następuje rozwój wiedzy pedagogicznej i nauk z nią współdziałających. Chodzi tu więc o systematyczne zapoznawanie nauczycieli z problematyką celów wychowania (...), z przemianami w postawach, dążeniach i aspiracjach młodzieży<sup>26</sup>.

Według Stanisława Korczyńskiego, nauczyciel powinien być otwarty

na różnorodne orientacje teoretyczne nauk o wychowaniu i na swoisty rodzaj poznawanego doświadczenia, wyrażający się możliwością koegzystencji różnych sposobów pedagogicznego myślenia i wartościowania zjawisk wychowania<sup>27</sup>.

Bogusław Śliwerski dodaje:

Każdy nauczyciel powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu zróżnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> Podaję za: B. Pituła, *Postrzeżenie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 80.

<sup>25</sup> Tamże, s. 81.

<sup>26</sup> S. Krawcewicz, *Nauczyciel i środowisko. Z badań nad sytuacją i funkcją nauczycieli w środowisku wiejskim*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1968, s. 150.

<sup>27</sup> S. Korczyński, *Nauczyciel w procesie przemian*. W: *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 38.

<sup>28</sup> B. Śliwerski, *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3, s. 81.

Zdaniem cytowanego już Stanisława Palki:

Odnośnie do dziedziny pedagogiki niezbędne wydaje się przyswojenie przez nauczycieli wiedzy z zakresu:

- historii wychowania i myśli pedagogicznej (nauczyciel powinien mieć w swojej pracy odniesienia do doświadczeń przeszłości);
- pedagogiki porównawczej (nauczyciel także powinien mieć w swojej pracy odniesienia do dokonań i sposobów działań pedagogicznych w innych krajach zarówno europejskich, jak i pozaeuropejskich);
- pedagogiki ogólnej (nauczyciel powinien posiadać orientację m.in. w stanie i kierunkach rozwoju pedagogiki, w sposobach ujmowania procesów wychowywania, kształcenia i samokształtowania człowieka);
- dydaktyki ogólnej (nauczyciel powinien dysponować orientacją w stanie rozwoju teoretycznej wiedzy dydaktycznej, w tendencjach rozwojowych nowoczesnej dydaktyki oraz kształcenia);
- teorii wychowania (nauczyciel powinien poznać prawidłowości procesu wychowania, systemy wychowawcze współcześnie wyrażnie się wyodrębniające, alternatywne koncepcje wychowania);
- pedagogiki specjalnej (nauczyciel powinien mieć rozeznanie w zjawiskach anomalii rozwojowych dzieci, mikrodeficytów, dysleksji, dysgrafii, niedostosowania społecznego)<sup>29</sup>.

Widzimy więc, że nie tylko dydaktyka i teoria wychowania mają budować system pedagogicznej wiedzy nauczyciela. Potrzebna jest też znajomość dydaktyczno-wychowawczych prawidłowości względnie nieograniczonych czasowo i przestrzennie, wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej oraz wiedza dotycząca podstawowej dla naszych rozważań dyscypliny pedagogicznej – pedagogiki ogólnej.

## Wiedza z pedagogiki ogólnej i wiedza metodologiczna w systemie wiedzy nauczyciela

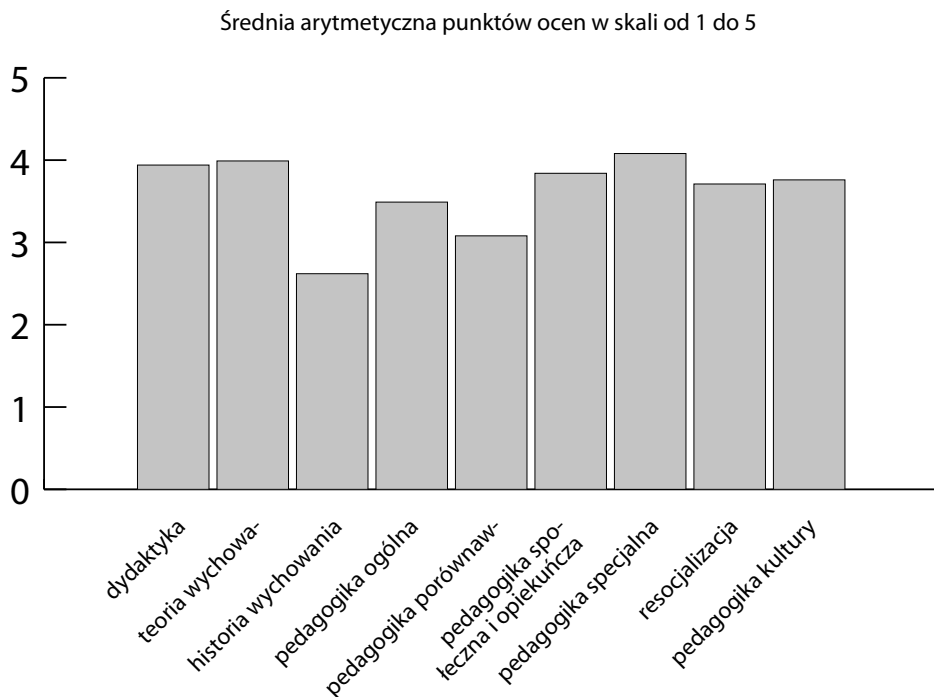
Elementem przeprowadzonych przeze mnie w 2007 roku badań empirycznych na temat poznawczych potrzeb nauczycieli było poznanie opinii respondentów na temat przydatności wiedzy z różnych dyscyplin naukowych, w tym wiedzy z pedagogiki, w pracy dydaktyczno-wychowawczej. W badaniach tych wzięło udział 250 nauczycieli z Małopolski i Śląska, pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, zarówno szkołach wiejskich, jak i miejskich. We fragmencie kwestionariusza ankiety, dotyczącym wiedzy z zakresu pedagogiki, badanym nauczycielom przedstawiono listę wybranych dyscyplin pedagogicznych i poproszono ich o ocenę stopnia przydatności wymienionych obszarów wiedzy w skali od 1 do 5 (zastosowano następujące kontinuum ocen: 1 – bardzo mały stopień przydatności; 2 – raczej mały stopień przydatności; 3 – przeciętny stopień przydatności; 4 – raczej

---

<sup>29</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, s. 147.

duży stopień przydatności; 5 – bardzo duży stopień przydatności). Dokonane przez respondentów oceny prezentuje poniższy wykres nr 1.

Wykres 1. Oceny nauczycieli na temat przydatności poszczególnych obszarów wiedzy pedagogicznej w pracy dydaktyczno-wychowawczej



Źródło: opracowanie własne.

Za najbardziej przydatną w wykonywaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych uznali nauczyciele wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, dotyczącą dysleksji, dysgrafii oraz pracy z uczniami z różnymi rodzajami niepełnosprawności (średnia arytmetyczna dokonanych ocen: 4,1). Na drugim miejscu wskazano teorię wychowania (4,0) oraz wiedzę z zakresu teorii kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień metodycznych (4,0). Kolejne miejsca – pod względem punktów ocen – przypadły wiedzy z zakresu pedagogiki społecznej i opiekuńczej (3,8), wiedzy z pedagogiki kultury, dotyczącej m.in. wychowania estetycznego (3,7) oraz wiedzy z zakresu resocjalizacji i profilaktyki społecznej (3,7). Za najmniej przydatny element wiedzy pedagogicznej uznali respondenci wiedzę z historii wychowania (2,6) oraz wiedzę z pedagogiki porównawczej (3,1). Oceny te napawać mogą niepokojem, kiedy weźmiemy pod uwagę doniosłość problematyki tych dwóch ostatnich subdyscyplin – znajomość odkrywanych prawidłowości pedagogicznych, względnie nieograniczonych czasowo (badania historyczne) i przestrzennie (badania porównawcze) wydaje się niezbędnym elementem wiedzy dobrego nauczyciela.

Nieco niższa w relacji do pozostałych kategorii była też ocena przydatności wiedzy z zakresu pedagogiki ogólnej, w tym wiedzy metodologicznej (średnia arytmetyczna ze skalowania: 3,5), co skłania do refleksji nad stanem świadomości pedagogicznej współczesnych nauczycieli. Postawić można pytanie, czy wiedza na temat pedagogiki jako dyscypliny naukowej, jej rozwoju i aktualnego stanu, znajomość różnorodnych sposobów uprawiania tej dyscypliny, rozumienie podstawowych dla pedagogiki kategorii pojęciowych, wreszcie orientacja w metodologii pedagogiki, w tym w metodologii badań pedagogicznych jest rzeczywiście mniej ważna niż bardziej praktyczna wiedza, dotycząca konkretnych rozwiązań dydaktycznych, metodycznych, wychowawczych. Czy znajomość i krytyczna analiza teoretycznych doktryn, kierunków i prądów występujących w pedagogice, ogólna orientacja w ich różnorodności oraz umiejętność patrzenia na problemy pedagogiczne w szerszej perspektywie filozoficzno-antropologicznej to mniej ważne obszary nauczycielskich kompetencji? Te retoryczne rzecz jasna pytania odnoszą się do znanego nam rozdzwieku między teorią a praktyką pedagogiczną oraz różnych zapatrywań pedagogów praktyków i pedagogów teoretyków na dylemat: „ciasny utylitaryzm i pragmatyzm czy rozmyty teoretyczny humanizm drogą dla nauczyciela?”<sup>30</sup>.

Szczególnie przydatnym dla nauczyciela XXI wieku elementem poznania i refleksji pedagogiki ogólnej jest wiedza metodologiczna. Wielokierunkowe przeobrażenia obecnej rzeczywistości dotyczą także szkoły i zachodzące w niej zjawiska. Skłaniać to powinno nauczycieli do różnego rodzaju badawczych poszukiwań w obszarze ich pedagogicznej praktyki, a więc do podejmowania badań pedagogicznych. „Nauczyciel twórczy to także nauczyciel eksperymentator, badacz, twórca, a zarazem użytkownik nowej wiedzy”<sup>31</sup>. Do nowych i coraz trudniejszych zadań nauczyciela zaliczyć należy jego spełnianie się w roli badacza własnej działalności edukacyjnej (*teacher as researcher*)<sup>32</sup>. Badania to czynności stosowane w nauce zmierzające do dokładnego poznania rzeczywistości, wykorzystujące specjalnie dobrane metody i narzędzia badawcze. Badania pedagogiczne realizowane przez nauczyciela, świadomie wchodzącego w rolę badacza, mogą mieć na celu poznanie faktów, zjawisk i procesów z dziedziny wychowania i kształcenia, zwłaszcza z zakresu bezpośredniej jego pracy z uczniami. Do przeprowadzania tak rozumianych badań potrzebna jest nauczycielowi – prócz umiejętności prowadzenia badań – podstawowa wiedza z zakresu metodologii, w tym metodologii badań pedagogicznych. Zdaniem Stanisława Palki, wiedza metodologiczna umożliwia nauczycielowi poznanie następujących obszarów rzeczywistości:

<sup>30</sup> Zob. E. Wysoka, A. Roter, *Ciasny utylitaryzm i pragmatyzm czy rozmyty teoretyczny humanizm – rozdzwieku czy wspólnota w postrzeganiu profesjonalizmu nauczyciela*. W: *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2004.

<sup>31</sup> S. Korczyński, *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Opole 1992, s. 55.

<sup>32</sup> U. Ostrowska, *Nauczyciel jako badacz – między ideą a realnością*, „Edukacja” 1999, nr 2, s. 50. Zob. także: R. Walker, *Doing research. A handbook for teachers*, Routledge, London 1990.

- uczniów, ich indywidualnych możliwości, zdolności, zainteresowań, aspiracji, postaw i nastawień (wiedza na ten temat sprzyja indywidualizowaniu procesu kształcenia)
- rezultatów procesu kształcenia: bieżących (na poszczególnych lekcjach), etapowych (po realizacji działu tematycznego), końcowych (na koniec roku szkolnego), dzięki czemu nauczyciel może oceniać wyniki swojej pracy i ewentualnie wprowadzać do niej modyfikacje
- uwarunkowań przebiegu procesu kształcenia oraz rezultatów tego procesu, związanych z cechami środowiska szkolnego, rodzinnego, z cechami psychofizycznymi uczniów, z oddziaływaniami treści przekazów kultury masowej (poznanie tych i innych uwarunkowań może służyć takiej organizacji pracy dydaktycznej, w której w większym stopniu wykorzystywane są pozytywne elementy uwarunkowań, a neutralizowane lub likwidowane są elementy negatywne)<sup>33</sup>.

Nauczyciel może się angażować w swojej pracy zarówno w badania o charakterze ilościowym, zmierzające do zdiagnozowania, opisu i wyjaśniania dydaktyczno-wychowawczej rzeczywistości, jak i w rozwijane coraz odważniej badania o charakterze jakościowym, których celem jest rozumienie i interpretacja niepowtarzalnych faktów, zjawisk, procesów, fenomenów pedagogicznych. Potrzebna jest mu więc stosowna wiedza o tych dwóch rodzajach badań, o wykorzystywanych w nich metodach i narzędziach badawczych<sup>34</sup>.

Według Wojciecha Kojsa:

Wiedza i umiejętności metodologiczne są potrzebne do prowadzenia badań nad procesem kształcenia, a w jego obrębie do przeprowadzania działań kontrolnych i oceniających. (...) Samodzielne pozyskiwanie wiedzy o edukacji prowadzi do jej personalizacji, przeżywania i ciągłego rozwoju. Istotne przy tym jest jednak doskonalenie samych działań poznawczo-badawczych, gdyż to od nich zależy wartość tworzonej wiedzy<sup>35</sup>.

Podkreśla się szczególnie mocno wymóg posiadania przez nauczyciela stosownych kompetencji diagnostycznych<sup>36</sup>. Dobry nauczyciel stale diagnozuje poznawcze i motywacyjne możliwości swoich uczniów i dostosowuje do nich swoje dydaktyczno-wychowawcze oddziaływania. W literaturze przedmiotu upowszechniana jest coraz bardziej koncepcja nauczycielskich „badań w działaniu” (*action research*)<sup>37</sup>. Jest to taki rodzaj badań pedagogicznych, który wiąże teorię z praktyką i polega na współpracy pedagogów teoretyków z nauczycielami, występującymi w roli badaczy własnej działalności praktycznej w klasie i szkole. Jak pisze Stanisław Palka:

---

<sup>33</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, s. 149, 150.

<sup>34</sup> Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 122–128.

<sup>35</sup> W. Kojs, *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*, s. 148.

<sup>36</sup> Zob. R. Sarnecki, *Kompetencje nauczyciela w diagnozowaniu i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 2, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.

<sup>37</sup> M. Dadds, *Thinking and Being in Teacher Action Research*. W: *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, red. J. Elliott, The Falmer Press, London 1993, s. 229–233.

Nauczyciele przygotowani do badań pedagogicznych od strony merytorycznej i od strony metodologicznej mogą być cennymi partnerami profesjonalnych badaczy, mogą realizować nie tylko badania opisowe i diagnostyczne w skali swojego środowiska szkolnego, ale i w szerszym wymiarze przestrzennym, a także badania eksperymentalne. Dane uzyskiwane z tych badań stanowić mogą wartościowe nowe składniki teoretycznej wiedzy pedagogicznej<sup>38</sup>.

Badania w działaniu mają na celu korzystne zmienianie procesu kształcenia, ulepszanie konkretnej praktyki nauczycielskiej, a także kształtowanie badawczych i twórczych postaw nauczycieli<sup>39</sup>. Nauczyciele innowatorzy mogą wprowadzać do procesu dydaktyczno-wychowawczego potrzebne zmiany metodyczne, treściowe, organizacyjne i inne.

Dydaktyczna praktyka nauczycieli, typowa dla praktyki pedagogicznej jest – jak zauważył w artykule zamieszczonym w niniejszym zbiorze Stanisław Palka – źródłem badawczych problemów pedagogicznych i jednocześnie sferą weryfikacji hipotez oraz koncepcji teoretycznych. Doświadczenia z praktyki dydaktycznej stają się doświadczeniami ogólnopedagogicznymi, praktyka staje się bowiem inspiracją do tworzenia systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej<sup>40</sup>. Nauczyciele mogą wzbogacać teorię pedagogiczną, zwłaszcza teorię dydaktyczną, w toku poszukiwań badawczych w obszarze własnej działalności edukacyjnej. Potrzebna jest im do tego twórcza postawa oraz wiedza z metodologii pedagogiki, w tym z metodologii badań pedagogicznych. W obliczu pluralizmu współczesnych teorii wychowania, w sytuacji wielości paradygmatów i uprawiania pedagogiki oraz edukacji na różnorakie, nieraz sprzeczne z sobą sposoby, pożądana jest wspólna – zarówno dla teoretyków, jak i praktyków – podstawa refleksji pedagogicznej. Szukać jej należy w obszarze pedagogiki ogólnej, dlatego elementy wiedzy z tej ważnej dyscypliny powinny być włączane w treści kształcenia i samodoskonalenia nauczycieli.

---

<sup>38</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 132.

<sup>39</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, s. 76.

<sup>40</sup> S. Palka, *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną*, s. 11–25 w tym tomie.