
MOKYTOJO VAIDMENS PROBLEMA PEDEUTOLOGIJOJE

Kazys Poškus

Vilniaus universitetas

Šiandien į mokymąsi kaip pažinimą ir į mokymą – mokytojo veiklą – tenka pažvelgti ne materialistinio sensualizmo požiūriu, tenka atsisakyti sovietinės nuostatos, kad objektyvus pažinimas gali būti tik per pojūčius bei jų receptorius, suvokimą, vaizdinius, abstraktų mąstymą ir praktiką. Todėl reikia pripažinti, kad lemiamas pažinimo vaidmuo priklauso ne tik jutiminėms, empirinėms, praktinėms, bet ir racionalistinėms, intelektualinėms, fenomenologinėms, pagaliau transcendentaliosioms pažinimo formoms. Vadinasi, tenka iš naujo įvertinti ir mokytojo vaidmenį ugdymo procesams bei jo pareigimą šiam vaidmeniui.

Savo vaidmens korekciją mokytojas turėtų atlikti ir dėl kaltinimų, kuriuos jam teisingai ir ne visai dabar kelia Lietuvos švietimo reformos autoriai, būtent, kad „asmenybė kol kas daugiausia suvokiama kaip ugdomosios veiklos objektas, pasyviai akumuliuojantis pedagoginio poveikio padarinius“, kad iki šiol buvo daugiausia dėmesio skiriama mokslo žinių perteikimui, kad buvo ugdoma tik asmenybė, „absoliutinanti ekonominių, gamybinių veiksmų reikšmę“, kad „kitos kultūros šakos – dorovinė, politinė, religinė, teisinė, filosofinė ir iš dalies meninė kultūra – atsidūrė ugdymo turinio poribyje arba išvis buvo ignoruojamos“ (2, 9), kad mokykla buvo atitrūkusiu nuo praktikos, nuo „moksleivių sociokultūrinės patirties, interesų“, kad ji „buvo unifikuota“, „neteikė žmogui pasirinkimo“, kad „mokykla, švietimas apskritai nesiekė nuolatinio (...) atsinaujinimo“ (2, 10), o valdymo sistemoms buvo būdingas centralizmas, vietinės iniciatyvos ignoravimas, priešiškus savarankiškumui bei savivaldai.

Tačiau objektyvumo dėlei tenka pripažinti, kad ir sovietmečiu mokytojas buvo visai (ir teoriškai, ir praktiškai) skatinamas ugdyti aktyvų mokinių mokymąsi, nemažai dėmesio buvo skiriama mokslo žinioms, jų sistemoms, nes teisingai buvo manoma, kad negalima nei mąstyti, nei vertinti tuščia galva. Ekonominiai, gamybiniai veiksniai daro įtaką ugdymo procesams; dorovės, politikos, filosofijos, meno komponentai ugdant atlieka nemažą vaidmenį, nors kita kalba – jų turinio vertė. Apie mokyklos ryšio su praktika, su gyvenimu stiprinimą buvo daug kalbama ir daroma, bet, deja, ne daug kas padaryta. Dabar at-

kreiptas dėmesys ir į galimybę pasirinkti, į inovacinius procesus, į savivaldą, tik tie žingsniai dar labai nedrausūs. Žodžiu, mūsų mokykla, jos mokytojas ir soviet-mečių bandė ieškoti racionalių demokratinio švietimo bei ugdymo idėjų, tik, deja, neturėjo palankių sąlygų joms realizuoti.

Mokytojai yra asmenys, kurie ne spontaniškai, ne pagal atsitiktines situacijas, o organizuotai vykdo ugdomąją veiklą. Informuodami, orientuodami, konsultuodami ir ugdydami mokėjimus bei įgūdžius, padeda mokiniams įgyti žinių sistemas, kūrybinės veiklos pradmenis, vertybines orientacijas bei suprasti elgesio normas.

Dar sakoma, kad mokytojas yra specialistas, kuris moko, lavina ir auklėja bendrojo lavinimo mokykloje. Mokytojo profesija traktuojama ne tik kaip socialinių vaidmenų teorijos koncepcija, bet ir kaip tam tikrų konfliktinių situacijų išraiška. Konfliktinės situacijos atsiranda todėl, kad mokytojo interesai ne visada sutampa su pačių mokinių, jų tėvų, mokyklos vadovų, administracijos, kolegų interesais, interesais tų, kurie nekreipia dėmesio į mokytojo buitį ir kelia jam tik poliarinius juridinius, profesinius pedagoginius, socialinius pilietinius uždavinius.

Visuotinio mokymo institucijose mokytojas savo profesinę pareigą atlieka kaip socialinį užsakymą¹, kuris ne visada sutampa su jo asmeniniu noru ar pritarimu tam, ką jis kaip mokytojas kasdien turi daryti. Ši situacija sukelia tam tikrų sunkumų: mokytojas turi suderinti tai, kas visuotina, su tuo, kas būtina, nes jis turi mokiniui ne tik padėti prisitaikyti prie mokymo sąlygų, bet ir žadinti jo mokymosi motyvus. Dažnai būna taip, kad mokytojas turi sekti paskui auklėtinių latentinę, potencialinę mokymosi interesų raišką, turi tuos interesus pripažinti, iširti, įsisąmoninti ir stimuliuoti, nes reikia savarankišką mokymąsi ugdyti svetimomis sąlygomis, svetimus mokymo proceso komponentus padaryti savastimi.

Įgyvendindamas šį uždavinį, mokytojas privalo būti tam tikros kompetencijos, jausti pilietinę teisinę priedermę, valstybinį atsakingumą. Tas reikalavimas yra centrinė profesinė mokytojo kasdienybės problema.

Mokytojo profesinės koncepcijos pragmatiniame kontekste keliami uždaviniai: mokyti, lavinti, auklėti, kontroliuoti, vertinti, patarti, orientuoti, kurti. Bet šie pagrindiniai procesai nepašalina pavojaus ir rizikos, kad mokytojas gali nukrypti į tik profesinę pedagoginę specifiką.

¹ Socialinis užsakymas mokyklai čia suprantamas ne kaip valdžios arba kokios nors partijos, o kaip tėvų – mokesčių mokėtojų – užsakymas savo vaikus tinkamai išmokyti, išlavinti, išauklėti.

Pastaraisiais dešimtmečiais Vakarų pedagogikoje kilusi diskusija dėl mokyklos darbo socializacijos², taip pat dėl *curriculum*³ reformos bei mokytojų tobulinimo problemos nustelbė principinius klausimus ne tik apie mokymo ir auklėjimo vieningumą, bet ir apie tokių mokytojo veiklos pedagoginių procesų kaip patarimas, koregavimas, kontroliavimas, orientavimas, vertinimas ir kūryba.

Kiekvieno mokytojo pagrindinė profesinė veikla yra mokymas, kuriam kartu su mokinių darbų koregavimu vidutiniškai skiriama apie 80 proc. viso savaitinio mokytojo darbo krūvio, sudarančio daugiau kaip 50 savaitinių valandų. Be to, tas 50-ties valandų krūvis mokytojo veiklai pačioje mokykloje mažai diverguojamas.

Daug reikšmės mokytojo profesijos statusui turi tokie mokyklos organizaciniai faktoriai, kaip mokymo laiko ir pamokų planavimas, mokomųjų (klasių) gausumas, mokymo priemonių ir patalpų įrengimas, orientuojančios ir nukreipiančios frontalaus mokymo tradicijos klasėje, taip pat siekimas modeliuoti ir stiprinti pedagoginę veiklą. Visa tai apunkina mokymo situacijų struktūrą ir patį organizavimą, kuri mokymo planai ir siekia sujungti į vientisą probleminių darinių su mokinių mokymosi interesais. Tad būtina atkreipti dėmesį į didaktinės mokytojo veiklos reikalavimus, kai konkrečioje situacijoje sprendžiami mokytojo dalyko, mokinių amžiaus bei profesinės veiklos trukmės probleminiai uždaviniai.

Pedeutologijos tikslas – ne taisyklių apie mokytoją mokymasis, o mokymasis mokslo pagrindų, kuriais remiasi šios taisyklės. Atliekant tai, būtina:

- 1) apibendrinti visą informaciją apie mokytoją, jo veiklą, elgesį;
- 2) siekti, kad būsimasis mokytojas įsisavintų pedagogiką kaip mokslą apie asmenybės ir individualybės ugdymą;
- 3) ugdyti mažiausią mokėjimą ir įgūdžius;
- 4) tiksliai nustatyti, kokio tipo mokyklai, kuriam ugdymo etapui mokytojas rengiamas;
- 5) rengiant mokytoją, taikyti įvairesnes formas – ne tik paskaitas, bet ir spec. kursus, seminarus, praktikumus, laboratorinius darbus, pedagoginę praktiką ir kt.;
- 6) formuoti būsimų mokytojų asmenybės pedagoginį kryptingumą.

Mokytojas, kaip visuomenės narys, turi sukaupęs trejopo pobūdžio bruožus: antropologinius, psichologinius, socialinius etinius ir profesinius pedagoginius.

² Socializacija – kultūros plačiąja prasme socialiniai komponentai ir jų taikymas visuomenėje. Terminą pirmą kartą XX a. pradžioje pavartojo vokiečių pedagogas Emilis Durkheimas.

³ Angl. curriculum – mokymo planas, mokymo programa.

Mokytojo profesiograma apima asmenybės profesinius bruožus bei savybes; jo žinias, mokėjimą bei įgūdžius; mokytojo vaidmenį visuomenėje ir pedagoginiuose sociologiniuose procesuose.

Firmajai bruožų bei savybių grupei tektų įvairios visuomeninės politinės savybės ir profesinis pedagoginis kryptingumas, interesas, meilė mokiniams, pedagoginis taktas, sąžiningumas, teisingumas, principingumas, kuklumas, santūrumas ir kt.

Labai platus ir mokytojo žinių, mokėjimo bei įgūdžių spektras. Tai – ir dalykinis, ir metodinis, ir pedagoginis psichologinis pasirengimas. Pastarajame ypač ryškūs mokytojo konstrukciniai, organizaciniai, komunikaciniai, gnostiniai mokėjimai.

Ir trečia, profesiogramoje svarbią vietą turėtų užimti mokytojo filosofiniai, psichologiniai bei sociologiniai gebėjimai.

Pedagoginė filosofinė kryptis iš mokytojo reikalauja vaidmens, kurio pagrindą sudaro Herberto Spenserio (Spencer) „pedagoginis pozityvizmas“, Džono Duiji (Dewey) „pragmatizmo pedagogika“ bei „instrumentinė pedagogika“, pagaliau egzistencializmas ir neotomizmas.

Pagal egzistencializmą vieningi reikalavimai dažniausiai suteikia mokytojo darbui „prievartos pobūdį“ ir trukdo „individui laisvai tobulėti“, mokykla turi tik sudaryti sąlygas individo „saviraiškai ir savireguliacijai“, asmenybei svarbiausia esą „sąmonės srautas“, pačios asmenybės pojūčiai bei išgyvenimai. Todėl mokytojas turįs daugiausia remtis emocijomis, ugdyti mokinių sugebėjimą suvokti savo egzistenciją ir atsakyti už savo poelgius, nesiteisinant jokiais aplinkybėmis.

Neotomizmas žmogaus dvasinį auklėjimą laiko tobulinimosi procesu ir artėjimu į Dievo substanciją. Todėl didžiausias mokytojo vaidmuo tenka bendražmogiškųjų dorovės normų diegimui. Tikėjimas ir mokslas, pagal neotomizmą, vienas kito neneigia, o papildo. Tikėjimo šaltinis yra „viršprotinė“, „absoliuti“ tikrovė, transcendentinė Dievo galybė, kurią pažinti galima tik „dieviškuoju apreiškimu“. Mokytojo vaidmuo čia traktuojamas kaip to „dieviškojo apreiškimo“ siekimas, o jo pagalba – tarpininkavimas tarp Dievo substancijos ir mokinio.

Tam tikrą vaidmenį mokytojui skiria taip pat Skinnerio (Skinner) operacionalizmo filosofinė teorija, pragmatizmo filosofinė kryptis ir kt.

Filosofinę pedagogikos kryptį veikia pakeičia psichologinė kryptis. Imta neigti apriorines teorines filosofijos prielaidas ir bandyta pereiti į Augusto Lajaus (A. Lay) instrumentinę pedagogiką, kurios metodai perimami iš eksperimentinės psichologijos. Tarp psichologinės krypties teorijų reikšmingos, pavyzdžiui, Edvardo Torndaiko (E. Thorndike) biheviorizmas (eigiesio teorija), Zigmundo Froido (S. Freud) froidizmas, neofroidizmas, Džeromo Brunerio (J. Bruner) mokymo proceso teorija.

Antai biheivorizmas atmeta sąmonę kaip realią funkciją, daug dėmesio skiria stimulams ir reakcijoms, ignoruoją nervinių procesų dinamiką ir ypač daug dėmesio skiria mokėjimo bei įgūdžių ugdymui, ir taip nukreipia mokytoją į tai, kad didžiausia jo pastangų dalis tektų elgesiu, nes visa tai, kas yra svarbu psichologijoje, kuri glaudžiai siejasi su pedagogika, gali būti tirinama kaip elgesio teorinė ir eksperimentinė analizė. Remiantis froidizmo teorija auklėjant mokinio asmenybę, iš mokytojo reikalaujama sustiprinti dėmesį mokinio individualybei, jo biologiniams instinktams, individo psichologiniams kompleksams, psichoanalizei.

Mokymo psichologija ir Dž. Brunerio mokymo proceso teorija iš mokytojo reikalauja sudaryti mokiniams tam tikrą žinių struktūrą ir mokyti koncentrinu "spirales" metodu, kas dabar ir bandoma daryti mūsų mokyklose.

Daug uždavinių mokytojo socialiniam vaidmeniui skiria sociologinės krypties teorijos: ekonominė teorija, socialinės partnerystės, vieningos industrinės visuomenės, technokratinio bei techninio ekonominio požiūrio į ugdymą, konvergencijos, deideologizavimo, asmenybės sociologizavimo teorijos, socialinė kritinė pedagogika, emancipacinio auklėjimo teorija, įvairios radikalizmo, anarchizmo, netgi mokyklos likvidavimo ir kt. teorijos.

Mokyklinės sociologijos teorija apima daugelį mokytojo profesiogramos klausimų: socializaciją ir enkultūrizaciją¹, socializaciją ir *curriculum*, kaip kompleksinį planavimą, socializaciją ir veiklą, motyvus, aplinką, pažinimo džiaugsmą, apsisprendimo bei pasirinkimo problemą ir kt.

Pagal filosofines, psichologines bei sociologines pedagogikos teorijas mokytojui visuomenėje skiriama įvairių vaidmenų. Yra žinomos tokios pagrindinės mokytojo ugdomosios veiklos kryptys: ugdymas kaip auginimas, kaip vadovavimas, kaip valdymas ir drausminimas, kaip tobulėjimas, kaip prisitaikymas ir kaip pagalba bei orientavimas.

Vakarų šalyse mokytojo vaidmeniui darė įtakos įvairios didaktikos kryptys. Pagal vokiečių pedagogą V. Memertą (W. Memmert) nuo šio šimtmečio pradžios didaktika plėtojosi tokia chronologija: anksčiau pradžioje buvo viena – filosofinės pedagogikos kryptis, iki 30-tųjų metų – eksperimentinės didaktikos ir humanitarinės pedagogikos kryptis, nuo 30-tųjų metų iki šiol – empirinių mokymo tyrimų ir humanitarinės didaktikos (švietimo didaktikos) kryptis, nuo 60-tųjų metų – dar ir mokymo teorinės didaktikos, informacinės, kibernetinės bei sisteminės didaktikos kryptis, o nuo 7-tojo dešimtmečio – *curriculum* suaktyvėjimas. Tad dabar ir reikia skirti bene didžiausią dėmesį šiai kryptiai.

¹ Enkultūrizacija – įvadas į kultūros pasaulį. Kultūros įsisavinimas religijos, mokslo, meno, technikos, sporto, šeimos bei ugdymo priemonėmis. Tai kultūrantropologinis terminas, kurį 1947 m. pirmą kartą pavartojo amerikietis mokslininkas M. H. Herskovits.

Iš šių krypčių vokiečių pedagogas V. H. Petersenas (W. H. Peterssen) išveda keleriopo pobūdžio didaktikos teorijas, egzistavusias nuo 6 iki 8 dešimtmečio. Tai švietimo teorinė didaktika, kuri 8-tą dešimtmetį tapo kritinę konstruktyviaja didaktika, mokymo teorinė didaktika beveik nepakito, informacinė teorinė didaktika peraugo į informacinę teorinę kibernetinę didaktiką, komunikacinė didaktika – į kritinę komunikacinę didaktiką, o *curriculum* išliko iš esmės nepakitęs.

Kiekviena šių teorijų atskleidžia ir tam tikrą mokytojo vaidmenį, išskeldama įvairius mokymo proceso komponentus: emancipaciją, tikslo prioritetą, kliūčių sumažinimo modelį, mokymo planavimą, mokymo ir mokymosi veiklą, komunikaciją, simbolių interakciją, orientavimą mokymo procesuose ir kt.

Svarbiausia švietimo didaktikos sąvoka yra švietimas, kuris artimai siejasi su kita sąvoka – mokymu. O mokymo svarbiausia prielaida – turinys, be kurio nėra ir paties mokymo. Tad, pagal šią teoriją, daugiausia dėmesio mokytojas turi skirti švietimo, mokymo turiniui.

Mokymo teorinė didaktika svarbiausiomis sąvokomis laiko mokimą ir mokymąsi, jų principus, metodus, formas ir empirinį analitinį pobūdį, mokymą kaip socialinį reiškinį su ryškiu auklėjamoju pobūdžiu. Todėl didžiausias vaidmuo čia tenka mokymo kokybės struktūroms.

Informacinės teorijos didaktika į visus objektus (daiktus, reiškinius, procesus, normas, dėsningumus ir kt.) žiūri kaip į informacijos šaltinį. Vadinasi, mokytojas yra tam tikras subjektas, atliekantis didelį darbą racionaliai taikant visus objektus kaip būtiną mokymo informaciją.

Komunikacinė didaktika skiria mokytojui didžiausią vaidmenį orientuojant ir tinkamai bendraujant su mokiniais, jų tėvais, kolegomis, visuomenės atstovais. Tas vaidmuo reikalauja iš mokytojo ypač didelės asmenybės emancipacijos.

Pagaliau *curriculum* – kompleksinio planavimo – judėjimas atsirado kartu su ugdymo reformomis ir pareikalavo iš mokytojo, kad jis atliktų inovatoriaus vaidmenį.

Beje, pastaruoju metu *curriculum* judėjimas įvairiai mokinius orientuoja: praktiškai, direktyviniais dokumentais, planais, vaizdinėmis ir technikos priemonėmis, buitines sąlygomis ir kt. Svarbiausias vaidmuo orientuojant mokinius tenka mokytojui, bet į mokinius čia žiūrima ne kaip į mokymo objektą, o kaip į mokyklinio darbo subjektą.

Curriculum didaktinis metodas bei forma remiasi:

- 1) mokymu pagal kompleksinius planus, temas bei programas, priklausomai nuo mokinių interesų bei sugebėjimų;

- 2) savarankišku mokinių darbu, ieškant informacijos individualioms užduotims atlikti;

3) dramatiniam, t.y. situaciniams žaidimams per pamokas;

4) mokytojų brigados vykdomu mokymu pagal Loido Trampo planą.

Visur mokytojui tenka sumanaus vadovo, valdytojo, sąlygų sudarinėtojo, orientatoriaus, auklėtinius prisitaikyti mokančio pedagogo ir pagalbininko vaidmuo. Pagal šią metodiką mokytojas privalo:

– orientuoti mokinius ir padėti jiems įsisavinti žinias, mokėjimą bei įgūdžius;

– ugdyti mokinių savarankiškumą, kritiškumą, atsakomybę už savo elgesį;

– ugdyti toleranciją, pagarbą, dėmesingumą kitam žmogui, jo įsitikinimams;

– auklėti mokinius laisvės ir demokratiškumo dvasia;

– žadinti taikos dvasią ir savitarpio supratimą;

– diegti etikos normas, ugdyti kultūrinių bei religinių vertybių sampratą;

– žadinti visuomeninį bei politinį atsakingumą;

– ugdyti visuomeninio teisinio pareiškimo patirtį;

– orientuoti darbinei veiklai.

Tam tikras vaidmuo mokytojui tenka taikant žinomas Vakarų pedagogikos meistriško išmokimo bei asmenišką mokymo sistemas.

Meistriško išmokimo sistema kai kuriuos mokymosi veiksmus apibrėžia laiko aspektu, pavyzdžiui, mokinio mokslumas, motyvacija, užduoties sudėtingumas atitinkamai apibrėžiami laiku, skirtu išmokimui, mokymuisi, užduoties atlikimui ir t. t.

Žinoma, mokiniui laiku neatlikus užduoties, neišmokus, jo bausti nepatartina. Mokytojas turi jam padėti, konsultuoti, skirti papildomą laiką užduočiai atlikti, kol mokinys išmoks „meistriškai“. Be to, mokinys turi mokytis jam prieinamu tempu, nuosekliai eidamas nuo vienos išmokimo detalės prie kitos. Ir tik įsisavinęs vieną detalę, jis gali sėkmingai toliau mokytis kitos. Todėl mokytojui tenka individualiai dirbti su mokiniais.

Taikant asmenišką mokymo sistemą, mokytojui tenka sukurti nestandartinius apklausos testus, siekti, kad mokiniai taikytųsi ne prie savo, o prie mokytojo diktuojamo tempo, nuosekliai sunkinti mokymosi medžiagą, siekti, kad po apklausos būtų stiprus grįžtamasis ryšys, dažnai tikrinti ir mokytį mokinius papildomai, organizuoti diferencijuotą bei programuotą mokymą klasėje ir nustatyti asmeninius kontaktus su mokiniais.

Mokytojas, taikydamas tiek meistriško išmokimo, tiek ir asmenišką mokymo sistemą, susiduria ir su negatyvia tų sistemų įtaka, pavyzdžiui, su tuo, kad čia nyksta mokinio savarankiškumas ir atsakomybė už mokymąsi, ima irti žinių sistemos, nepakankamai dėmesio ir laiko skiriama pažangiausiems, gambiausiems mokiniams ir t. t. Žinodamas visa tai, jis gali pasistengti sumažinti neigiamą minėtų sistemų poveikį, būti ne tik mokinių repetitorius, bet ir kūrybiškas mokymosi proceso organizatorius.

Mokymosi procesui visada darė, daro ir tikriausiai darys tam tikrą įtaką repetitorius, prie kurio veiklos turi derintis ir mokytojas. Deja, lietuvių pedagogikoje neturime nei teorinių, nei empirinių tyrimų apie repetitorių darbą, to darbo komponentus, efektyvumą.

Kaip žinia, 6-tojo dešimtmečio viduryje atsirado programuoto mokymo metodas, kuris buvo ir sovietinės pedagogikos plačiai analizuotas. Tačiau mažai turime medžiagos apie mokytojo vaidmenį kompiuteriniame mokyme, kuris teikia programuotam mokymui tam tikrų privalumų: padeda išlaikyti kompiuterinėje atmintyje mokomąją medžiagą bei mokymosi rezultatus, diferencijuoti mokinius pagal jų sugebėjimus, pagreitinant surinkti informaciją, naudotis mokymo procese ne tik verbaliniais metodais ir kt.

Aptariant didaktikos kryptis, teorijas bei ugdymo sistemas, iškyla ir mokytojo modelio klausimas, kaip iki šiol buvo sakoma, – mokytojo profesionalumo klausimas.

Mokytojo istorinės socialinės sąlygos bei struktūros, pavyzdžiui, organizaciniai komponentai, įgyja reikšmės profesinei veiklai per mokytojo modelio specialią suvokimą bei analizę, modelio, kuris pats yra to suvokimo bei analizės subjektas.

Mokytojo institucija pirmiausia reikalauja pasirengimo mokyti, išmokyti, pasirengimo kelti ir aiškinti profesinės veiklos, didaktinio turinio bei problemų tikslus, sąlygas ir eigą, bei to, žinoti savo interesą, sensibulumą įvairiems trikdymams, psichiniam krūviui ir vidinių pedagoginių procesų pavojams, tam tikrai rizikai šiuose procesuose.

Pavojai, rizika ir grėsmė pedagoginės veiklos procesuose reiškiasi esant nesimetriškai komunikatyvinei struktūrai, atsirandčiai dėl to, kad vidinės pedagoginės veiklos definicijas mokytojas suvokia vienpusiškai, kad jo vertybinės orientacijos nėra objektyvios. Kita vertus, kiekvienas mokytojas patiria tam tikrą specifinį silpnumą, kurį galima būtų pavadinti įžeidžiamumu, galbūt net baime prieš savo mokinius.

Mokytojo profesijos tradicijos nuo menkai vertinamo vergo, atsiskyrėlio vienuolio, smulkaus buržua, paklusnaus valdininko iki mūsų dienų pedagogas leidžia daryti išvadą, kad vienas svarbiausių mokytojo, kaip civilizacijos puoselėtojo, bruožų yra pasitikėjimas savo jėgomis ir savarankiškumas.

Pokario metais Vakarų pedagoginė literatūra daug kalbėjo apie vadinajamą mokytojo „laisvąją pedagoginę erdvę“. Buvo manoma, kad pedagoginės „laisvosios erdvės“ dėka mokytojas turi daugiau progų ir galimybių savarankiškai planuoti mokomąjį darbą, intensyvinti jį, kelti savo kvalifikaciją, geriau suprasti savo profesijos uždavinius ir įgyti teigiamą darbo patirtį.

O dabar (pradedant 7-tuoju dešimtmečiu) imta daug diskutuoti apie tai, ar nebūtų verta kaip sakoma, „supančioti“ mokytoja įvairiomis direkty-

vornis, įvesti kompleksinį programuotą planavimą ir taikyti jį ne tik aukštosioms, bet ir vidurinėms mokykloms.

Toks ketinimas sukėlė nemažai problemų, daugiausia – organizacinių. Ir pirmiausia tai palietė mokytoją, jo pašaukimą, jo profesioqramą, jo statusą kaip visuomeninę problemą.

Kokios problemos mokytojui tada iškyla?

Pirmiausia tai, kad įvairios direktyvos ir apskritai gyvenimas iš mokytojo reikalauja kaskart vis daugiau. Tai susiję su sparčia mokslo, technikos bei kultūros plėtra, būties komplikacijomis.

Antra, mokytoją varžo ir apsunkina tai, kad įvairiausi ugdymo administravimo, juridiniai nuostatai, įstatai bei įstatymai griežtai reglamentuoja mokymo tikslą, uždavinius, mokinių mokymosi pažangumą.

Trečia, vis daugėja tėvų ir vaikus globojančių institucijų bei visuomenės reikalavimų mokytojui kokybiškiau ugdyti jaunąją kartą.

Pagaliau iš mokytojo reikalaujama vis didesnio viešumo ir visuomeniškumo. Kitaip sakant, mokytoją moko, jam patarinėja, jį kontroliuoja, bara visi, kas tik nori.

Todėl mokytojas yra įspraustas į tam tikrus sistemos rėmus, kita vertus, jis turi būti sąmoningo, kūrybingo elgesio subjektas, kuris laisvai įgyvendintų pedagoginius uždavinius ir būtų atsakingas prieš mokinius bei visuomenę. Mokytojui iškyla tam tikra dilema. Ką jis turi daryti vis dar eidamas į „laisvąją pedagoginę erdvę“? Manoma, kad jam galima pasiūlyti keletas mentaliteto bei elgesio būdus:

1. Vienas realus mokytojo mąstymo bei elgesio būdas gali būti tai, kad jis, vos užvėręs mokyklos duris po pamokų, tuoj pat su mokiniais imtų kurti „laisvąją mokymo erdvę“, mūsiškai sakant, kad jis imtųsi kūrybingos „laisvos“ užklasinės veiklos, neribojamos jokiais varžtais, planais bei programomis.

Tačiau tuo atveju reikalinga pakankama mokytojo mąstymo kompetencija, t. y. reikalingi tokie profesiniai pedagoginiai sugebėjimai:

a) dalykinė kompetencija, pagrįsta dalykiniu pasirengimu, pačia dalykine veikla ir dalykinės kvalifikacijos tobulinimu, t. y. dalykinės žinios, įgūdžiai ir mokėjimas išdėstyti mokomojo dalyko turinį filosofinėje, mokslinėje bei visuomeninėje vienovėje;

b) instrumentinė mokytojo kompetencija, t. y. mokymo, lavinimo bei auklėjimo proceso valdymas ir praktiniai šios veiklos įgūdžiai bei mokėjimas;

c) refleksinė kompetencija, t. y. sugebėjimas mąstyti ir atspindėti, analizuoti daiktus, reiškinius, procesus, remiantis dalykine bei instrumentine kompetencija ir savo bei visuomenine politine patirtimi. Šios kompetencijos dimensija padeda išvengti dažnai pasitaikančio mokytojo sutrikimo tiek pedagoginėje veikloje, tiek ir apskritai savo egzistencijoje;

d) socialinė kompetencija, t. y. mokytojo sugebėjimas derinti pedagoginę ir organizacinę veiklą, kitaip sakant, sugebėjimas orientuoti mokinius ir mokinių interesus, reikmes, poreikius, polinkius bei tobulėjimo tendencijas. Čia ypač mokytojui reikalinga empatija, tinkamos distancijos tarp savęs ir mokinių laikymas, pedagoginis taktas, prievartos vengimas.

Prie socialinės mokytojo kompetencijos reikėtų priskirti ir socialinę arba, kaip sakoma, simbolių interakciją. Pagal šią socialinės psichologijos teorinę metodologinę kryptį, mokytojo socialinis „aš“ betarpiškai sąveikauja su partneriais – mokiniais ir jų grupėmis. Šios sąveikos svarbiausia savybė yra per „pasikeitimo simbolius“ (ženklus, daiktus, žodžius, veiksmus, vaizdus) „priimti“ kito partnerio vaidmenį, išivaizduoti, kaip tas partneris „prima“ tave, – ir pagal tai konstruoti savo elgesį bei veiklą.

Profesinius pedagoginius sugebėjimus galima būtų detalizuoti ir smulkiau, pavyzdžiui, išskirti didaktinius, dalykinius, percepcinius, kalbos organizacinius, komunikatyvinius, pedagoginės vaizduotės, dėmesio paskirstymo ir kitus sugebėjimus.

Organizuojant mokyklinį ugdymą „laisvojoje pedagoginėje erdvėje“, būtina derinti visas kompetencijos rūšis, tačiau taikant jas tenka itin pasirūpinti tuo, kad kuo mažiau „pjautūsi“ mokinių teisės ir interesai su oficialiais valstybiniais reikalavimais.

2. Kitas mokytojo mentaliteto ir elgesio būdas irgi argumentuojamas pedagogine laisve, bet ta laisvė taip pat pagrįsta mokytojo realia buitimi bei oficialiomis direktyvomis kaip tam tikru socialiniu užsakymu. Tas užsakyamas reikalauja mokytojo atsakomybės siekiant pedagoginio tikslo ir sprendžiant pedagoginius uždavinius „laisvojoje erdvėje“.

Tokio mąstymo procese mokytojo idėjos irgi perduodamos mokiniams, ir čia jis, mokytojas, pirmasis turi pamatyti, kokios tam „laisvosios erdvės“ galimybės (nes jos – ribotos), kiek jis pats turi pedagoginio pašaukimo, „pedagoginio eroso“, humaniškumo.

3. Mokytojo mąstymui būdingas ir visuomeniškumas bei kritiškumas, nes mokykla yra visuomeninės funkcijos institucija, siekianti reprodukuoti visuomenines vertybes bei normas.

Mokyklos veikėjų vaidmenys yra reglamentuoti. Todėl ir mokytojas iš tikrųjų turi ribotą „laisvąją erdvę“ mokymo tikslui siekti. Vadinasi, mokytojo elgesys bei veikla skirta mokinio pritaikymui prie tam tikros socialinės sistemos. Visa tai irgi suaktualina mokytojo „laisvosios pedagoginės erdvės“ apribojimo, jos formavimo problemą.

4. Kritine fenomenologine prasme apie mokyklą yra galvojama ir kaip apie pozityvų reiškinių, turintį realių kliūčių ir struktūrų, ir kaip apie pedagoginės veiklos sėkmingumo anticipaciją. Šis dialektinis ryšys mokytojo veiklą

bei mąstymą leidžia laikyti ypač svarbiomis jo gyvenimo, jo profesiogramos dalimis. Jų įtakoje mokykloje susikuria ne tik dalykiniai, bet ir asmeniniai, buitiniai partnerių santykiai, iškyla žmogiškasis mokytojo fenomenas. Dėl to kyla poreikis reformuoti mokyklos, o kartu ir mokytojo vaidmenį bei jo veiklą – vienas funkcijas išskelti, kitas – slopinti, eliminuoti, atmesti.

Kai mokykloje vyrauja šalti formalūs santykiai, formalus, „išprievartautas“ bendravimas, mokytojas atpranta nuolat matyti „laisvąją erdvę“, jis nebepasitenkina savo statusu, ima ieškoti būdų, kaip pagerinti pedagoginius reikalus, atsiranda poreikis reformuoti, tobulinti savo darbą. Tenkinant šį poreikį, kyla daugybė problemų, ypač atgimusios nepriklausomos Lietuvos mokykloje.

Aptardami mokytojo vaidmenį pedeutologijoje, turėtume sakyti, kad dabar mokytojas, eidamas į „laisvąją pedagoginę erdvę“, sutinka nemažai problemų, kurias sprendžiant svarbu originalus mąstymas, kūrybinga pedagoginė veikla, demokratinė, humanistinė, inovacinė ugdymo kryptis. Žodžiu, šiandieninė ugdymo teorija turėtų remtis ne autoritarizmu ir prievarta, o humaniškumu ir pasirinkimu, „laisvąja erdve“. Tačiau tai nereiškia, kad galima iš viso atsisakyti socialinio užsakymo ir planavimo, programavimo, ugdymo sistemos.

Suprantama, mokytojas, siekdamas gerai atlikti socialinį užsakymą, savo profesinį vaidmenį ir pilietinę pareigą, turi tam gerai pasiręngti. Tas rengimasis kelia nemažai problemų, kurios įvairiose šalyse nevienodai sprendžiamos.

Ilgas Lietuvos mokyklos bei pedagoginės minties sovietinis laikotarpis savotiškai paženklino mokytojo mentalitetą. Dažnai ir dabar susimąstoma apie sovietinius teiginius, dėl kurių teisingumo kyla nemaža retrospektyvių abejonių. Pavyzdžiui, nagrinėjant mokytojo vaidmens problemą, ieškoma teisingo atsakymo į klausimą, ar tiesa, kad Vakaruose siekama mokytoją pakeisti mokymo technikos priemonėmis, mokymo mašinomis, kompiuteriais ir t. t.? Ar tiesa, kad tai daroma dėl kvalifikuotų mokytojų trūkumo? Kokia padėtis su mokytojų kadrais Vakaruose ir pas mus?

Kaip reiktų spręsti mokytojo vadovaujančio vaidmens problemą? Kodėl manoma, kad tokio vaidmens galima atsisakyti, ir kodėl negalima?

Koks dabar turėtų būti mokytojo vaidmuo dėl mokslo, technikos ir kultūros progreso?

Kiek ir kaip mokytojas turi dalyvauti visuomenės ideologiniame politiniame gyvenime?

Koks mokytojo vaidmuo yra ir turėtų būti plačiųjų visuomenės sluoksnių ir elito ugdymui? Koks turėtų būti jo požiūris į mokinių furkaciją?

Kokia mokytojų rengimo įvairovė pasaulio šalyse? Kodėl ji tokia? Kiek ji priklauso nuo mokymo trūkumų, mokyklų tipų, pobūdžio?

Kaip pakito mokytojo vaidmuo mokiniams gaunant daug informacijos ne tik iš jo, bet ir iš kitų informacijos šaltinių – radijo, kino, televizijos, spaudos ir kt.?

Svarbu pedeutologijos kurse nagrinėti ir mokytojo rengimo turinį. Kaip žinia, turinį sudaro bendrojo lavinimo, specialybės ir pedagoginiai dalykai. Svarbu aptarti, kaip šie ciklai turi būti pateikti per visą mokytojo rengimo laikotarpį.

Reikia nagrinėti ir tai, koks buvo būsimų mokytojų idėjinio politinio rengimo turinys Sovietų Sąjungoje, koks yra socialinis pilietinis rengimas Vakaruose ir apskritai, koks turėtų būti būsimųjų mokytojų bendrojo išsilavinimo turinys. Kaip sovietinius marksizmo leninizmo, partijos istorijos, mokslinio komunizmo, marksistinės filosofijos, politinės ekonomikos kursus aukštojoje mokykloje turėtų pakeisti istorija, geografija, sociologija, teisė, visuomeninės minties istorija ir kitos bendrojo lavinimo disciplinos.

Būtina paieškoti atsakymo ir į tokius klausimus: kokią vietą rengiant mokytojus turi užimti religija, jos dėstymas; reikia ar nereikia būsimiems mokytojams dėstyti bendrojo lavinimo disciplinas, kurias mokosi bendrojo lavinimo mokyklų mokiniai.

Svarbu rasti atsakymą ir į klausimą, kaip diferencijuoti pradinių, pagrindinių ir vidurinių mokyklų mokytojų rengimą. Ir gal nereikia diferencijuoti dalykinės sistemos mokytojų rengimo? O jeigu diferencijuosime, tai kaip bus su mokytojų darbo krūviu? Juk pagal specialybę jo neužteks! Tad kelioms disciplinoms dėstyti reikia ir galima mokytojus rengti mūsų sąlygomis? Koks turėtų būti jų specialybės profilis? O gal galima koreguoti pačius vidurinėje mokykloje dėstomus dalykus, payzdžiui, sisteminti giminingas disciplinas?

Ir pagaliau, kiek plačiau ir giliau negu vidurinėje mokykloje būsiamasis mokytojas, rengdamasis mokytojo profesijai, turėtų išmokti savo specialybės dalyką? Pagal kokius kriterijus reikėtų nustatyti tą būtiną gilumą bei parametrus? Kur to gilumo ribos?

Svarbios mokytojams rengti ir profesinės pedagoginės problemos.

Kaip žinia, profesinis pedagoginis rengimas susideda iš teorinių ir praktinių kursų. Teoriniam rengimui paprastai priklauso psichologijos, bendrosios pedagogikos, pedagogikos istorijos, dalyko dėstymo metodikos disciplinos ir kai kurie spec. kursai iš psichologijos, pedagogikos, metodikos. Mūsų fakultete buvo dėstoma „Specialybės įvadas“, „Mokymo teorija“, „Auklėjimo teorija“ ir kai kurie kiti kursai.

Vakaruose šie kursai labiau detalizuoti, elekciniai ir yra utilitarinės paskirties. Čia ir kyla klausimas, ar reikia bendrų, tokių kaip pas mus, kursų, ar pakanka tik jų atskirų klausimų, atitinkamai pritaikytų praktikai. Ir apskritai, ar reikia tiek daug teorijos, ar ne geriau būtų mokytis praktinio

rengimo, kiekvieną kartą taikant atitinkamą teorinę teiginį, dėsningumą, principą, turinį, metodą? Be to, Vakaruose ir Japonijoje dėstomi ir kiek platesni kursai, pavyzdžiui, vadovavimas mokiniais, mokyklai, socialinis ugdymas, ugdymo filosofija, mokyklinė higiena, pedagoginis vertinimas, mokymo socialinė psichologija ir kt. Studentams daugelis kursų yra tik pasirinktini. Kyla klausimas, koks turėtų būti mūsų požiūris į elekcinę mokymosi sistemą. Ką mes galėtume sau pritaikyti ir kaip tą sistemą turėtume vertinti?

Lietuvos pedagoginio rengimo institucijose paprastai pirma eina disciplinos dėstymo metodika, o paskui – pedagoginė praktika. Kyla klausimas, ar nereikėtų tuos parengimo veiksmus vykdyti paraleliai. O gal metodiką ir praktiką reikėtų dėstyti kartu su specialybės disciplina? Pagaliau kokią vietą čia turėtų užimti pedagogikos kursas?

Didelę reikšmę rengiant mokytojus, kaip žinia, turi pedagoginė praktika, jos pobūdis, apimtis, vykdymo laikas, santykis su teoriniu rengimu.

Viena tų problemų – praktikos trukmė. Vilniaus universitete, kaip žinia, ji trunka 4–8 savaites. Tai – mažoka. Antai dvejuose paskutiniuose Prancūzijos koledžų kursuose ji trunka 20 savaitių, Anglijos koledžuose – 12 savaitių, kai kuriuose JAV koledžuose III kurso studentai kiekvieną mokslo metų savaitę pabūna mokykloje, o IV kurse pedagoginė praktika vyksta visą mokslo metų ketvirtį; jeigu studentui nesiseka – tai ir ilgiau. Tiesa, ne koledžuose, o Vakarų universitetuose dažniausiai kaip ir pas mus pedagoginė praktika trunka 4–8 savaites. Tačiau jeigu studentas mokosi ne pedagoginiame fakultete ir nori gauti mokytojo kvalifikaciją, jis turi atlikti vienu dvejų metų pedagoginės praktikos stažuotę. Ji atliekama ne universitete. Žodžiu, pedagoginės praktikos trukmę verta nagrinėti.

Įvairus būna ir pedagoginės praktikos pobūdis: ir paprastas mokinių, mokytojų darbo stebėjimas, ir profesiniai bandymai, ir net mokytojo pakeitimas darbo procese, ir kt. Praktikos vieta studijose irgi gali būti įvairi. Ją galima atlikti ir viename, ir kitame kurse, ir lygiagrečiai su pedagogikos, psichologijos, metodikos kursų dėstymu, ir išėjus teoriją. Žodžiu, pedagoginės praktikos pobūdis, trukmė ir laikas yra aktualus pedeutologijos objektas.

Mokytojų pedagoginiam rengimui priklauso ir aukštosios mokyklos absolventų pedagoginės stažuotės problemos, ir sistemingas pedagoginės kvalifikacijos tobulinimas, kurio turinys bei formos labai įvairios: tai savarankiškas dalykinis, metodinis, profesinis pedagoginis tobulinimasis, organizuotų renginių (kursų, seminarų) lankymas, dalyvavimas mokslinėse bei praktinėse konferencijose, moksliniame tiriamajame darbe, pedagoginėje spaudoje ir pagaliau neakivaizdinės studijos.

Mokytojo vaidmuo pedeutologijoje glaudžiai susijęs su daugeliu filosofinių, psichologinių, sociologinių problemų. Todėl nagrinėjant šį vaidmenį tenka

kalbėti ne tik apie mokytojo statuso klausimą, bet ir apie ugdymo tikslą bei uždavinius, istorinę ugdymo teorijų plėtrą, pedagogines kryptis, mokytojo mentalitetą bei pedagogines kompetencijas, mokytojo rengimo problemas.

PROBLEM OF THE TEACHERS ROLE IN PEDAGOGY

Summary

Present situation in education makes us to review the teachers role, especially in the context of the ongoing educational reform. For the sake of objectivity it should be mentioned that not all the accusations of the authors of the reform directed towards the teachers of the Soviet period are adequate. Even during the Soviet times teachers encouraged the independent thinking of pupils, were looking for rational ideas of democratic education. The article deals with the problem of professional traits of the teacher, reviews the outlooks of different philosophical trends towards the teachers profession. According to various sociological, psychological and philosophical theories, teachers role in society is viewed very differently. We should decide what role our teachers are expected to play in contemporary society and what methods of teacher training are most adequate in this sense.

Literatūra

1. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. – V., 1994.
2. Jackūnas Ž. Lietuvos švietimo plėtotė Europos edukacinių nuostatų kontekste // Lietuvos švietimo reformos gairės. – V., 1993.
3. Jovaiša L. Edukologijos įvadas. – V., 1993.
4. Jovaiša L. Edukologijos pradmenys. – V., 1993.
5. Lietuvos švietimo koncepcija // Lietuvos švietimo reformos gairės. – V., 1993.
6. Maceina A. Pedagoginiai raštai. – K., 1990.
7. Poškus K. Mokytojo kūrybinė asmenybė. – K., 1986.
8. Rajeckas V. Įsitikinimų ugdymas. – K., 1986.
9. Šalkauskis S. Pedagoginės studijos. I, II kn. – K., 1992.
10. Vaitkevičius J. Socialinės pedagogikos bruožai. – V., 1988.
11. Bruner J. S. Prozess der Erziehung. – Berlin, 1980.
12. Freud S. Das Ich und das Es und andere metapsychologische Schriften. – Frankfurt/M., 1978.
13. Herskovits M. H. Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology. – New York, 1964.
14. Kron F. Grundwissen Pädagogik. – München Base., 1991.
15. Lenzen D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe. B. 1, 2. – Hamburg, 1989.

16. Memmert W. Didaktik in Grafiken und Tabellen. – Bad Heilbrunn/Obb. 1977.
17. Peterssen U. H. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. – München, 1983.
18. Skinner B. P. Futurum zwei. „Walden Two“. Die Vision einer aggressionsfreien Gesellschaft. – Hamburg, 1985.
19. Аткинсон П. Человеческая память и процесс обучения. – М., 1980.
20. Баженова И. Н. Педагогический поиск. – М., 1987.
21. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.
22. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
23. Коршунов А. М., Голденрихт С. С. (под. ред.). Творчество и социальное познание. – М., 1982.
24. Наэм Дж. Психология и психиатрия в США. – М., 1984.
25. Петровский А. В. Социальная психология. – М., 1987.
26. Соколова М. А. Сравнительная педагогика. – М., 1978.
27. Стоунс Э. Психопедагогика. – М., 1984.
28. Тейлор У. Политика в области педагогического образования. – М., 1984.
29. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Ч. IV, VI. – М., 1973, 1978.
30. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1–2. – М., 1986.